جامعة، بسكرة، الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علوم الإنسان والمجتمع

مجلة دولية محكمة تصدرها كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة -بسكرة -الجزائر

العدد: 14

1436هـ/ مارس 2015م

I.S.S.N :2253-0347

رقم الإيداع القانوني: 1695-2012

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 **14** : 1436 **جمادى الأول هـ/ مارس** 2015**م**

المراسلات

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

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

الهاتف/ الفاكس: 0021333501260

البريدالالكتروني: revue.fshs@univ-biskra.dz

مجلة علوم الإنسان والمجتمع

جامعة بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قواعد النشر:

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

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

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

revue.fshs@univ-biskra.dz

المادة التي تنشرها المجلة تعبر عن آراء أصحابها

مجلة علوم الإنسان والمجتمع

مجلة تعنى بالدراسات الاجتماعية والنفسية و الاعلامية والتاريخية

باللغة العربية واللغات الأجنبية

الرئيس الشرفي للمجلة

أ.د بلقاسم سلاطنية مدير جامعة بسكرة

رئيس التحرير

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

هيئة التحرير

أ.د عبد العالي دبلة

أ.د علـــــي آجقو

أ.د نور الدين زمام

د. عبيدة صبطي

إعداد وإخراج

د. عبيدة صبطي

الهيئة العلمية

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

المحتويات

الدراسات الاجتماعية		
01	**القيم التنظيمية من المنظور الاسلامي** **الدكتور عبد الرحمان برقوق، الأستاذة: نجاة قريشي جامعة بسكرة، الجزائر.**	**13**
02	**الرقابة الخارجية على الإدارة المحلية وتأثيرها على اللامركزية الإدارية** **دراسة ميدانية في المجلس الشعبي البلدي لبلدية ورقلة** **الأستاذ الدكتور : عبد العالي دبلة، الباحث: عبد القادر عبان ، جامعة بسكرة، الجزائر .**	**25**
03	**إشكالية التعرف على الأطفال المعاقين ذهنيا في الجزائر** **الأستاذ الدكتور :إبراهيم بلعادي، جامعة قالمة، الجزائر.**	**41**
04	**معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة بسكرة.** **الباحثة: أمال عبادو، جامعة وهران، الجزائر**	61
الدراسات التاريخية		
05	**دور البحرية الجزائرية والعثمانية في إنقاذ مسلمي الأندلس 1492م-1640** **الدكتور:غيلاني السبتي ،جامعة باتنة، الجزائر.**	**95**

06	قراءة في إسهامات النخب المحافظة السُوفية في كتابة التاريخ المحلي من خلال مخطوط الصُروف لإبراهيم بن عامر (ت 1932م). الاستاذ: صّادق بوطارفة، جامعة بسكرة، الجزائر.	109
07	المدينة ببلاد الزاب من خلال المصادر العربية من القرن 5 هـ/11 م إلى القرن 14/08 م الأستاذ : صلاح الدين هدوش ، جامعة باتنة، الجزائر.	129
	الدراسات النفسية و التربوية	
08	الإغتراب النفسي الأستاذ الدكتور: جابر نصر الدين، الباحثة: مسعودة بن علية ، جامعة بسكرة، الجزائر.	161
09	الكمالية العصابية وعلاقتها بالاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة . الدكتورة: عفراء ابراهيم خليل العبيدي، جامعة بغداد.	179
10	أهمية التعلم الالكتروني في ضوء المهام الحديثة للتعليم العالي العالمي رؤية مستقبلية عن حالة الجزائر. الدكتور: وليد بخوش، جامعة ام البواقي، الجزائر.	211
11	فاعلية الذات بين المحتوى المعلوماتي والعمليات التنفيذية الميتامعرفية الأستاذة: ليلى دامخي، جامعة بسكرة، الجزائر.	227
12	تحليل نقدي للصفة التنبؤية و السببية و قابلية الدحض لنظريتي العلاقة بين الاتجاه و السلوك: نظرية السلوك المعقول و نظرية السلوك المخطط.	249

	بشقة عز الدين، جامعة باتنة، الجزائر	
	الدراسات الإعلامية	
13	العنف في وسائل الإعلام ، مظاهره وطرق مواجهته الأستاذ الدكتور : فضيل دليو، جامعة قسنطينة3، الجزائر.	281
14	التلفزيون وتأثراته المحتملة على جمهور الأطفال الدكتور: هاشم أحمد، نغيمش الحمامي، جامعة الزرقاء، الأردن.	327
	دراسات في علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية	
15	أثر التدريب الذهني لبعض المهارات النفسية في التقليل من مستوى قلق المنافسة الرياضية. الدكتور: سليم بزيو، الأستاذ :عادل بزيو، جامعة بسكرة، الجزائر.	365
16	دراسة نقدية لفعالية التهديف في كرة القدم الجزائرية بالبطولة الإحترافية الأولى والثانية – الموسم الرياضي 2012/2011 الدكتور : حفيظ قميني، جامعة سوق أهراس ، الجزائر	379
	الدراسات باللغة الأجنبية	
17	Changing Media Space and Evolution of Digital Culture. Irfan Ahmad Jawaharlal Nehru University New Delhi,	03

	India.	
21	Les défis du systéme éductif algerien dans le droit à l'éducation et la concrétisation de l'égalité : étude descriptive et analytigue des indicateurs de l'enseignement obhligatoire Dr.Zoulikha Toutaoui,Université de Tizi Ouzou.	**18**

الدراسات الاجتماعية

القيم التنظيمية من المنظور الاسلامي

الدكتور عبد الرحمان برقوق، جامعة بسكرة، الجزائر

الأستاذة: نجاة قريشي، جامعة ورقلة، الجزائر

الملخص:

تعتبر القيم التنظيمية الموجه الأساسي للسلوك داخل المنظمة فهي تمثل مجموعة الافكار و المعتقدات السائدة في بيئة العمل و التي تكون لدى المديرين و المسؤولين بالمنظمة و التي تؤثر في سلوكهم و سلوك مرؤوسيهم، و للقيم التنظيمية أهمية بالغة من المنظور الاسلامي، و لكن قل ما نجد مراجع أو دراسات تركز على هذا الجانب، لذا حاولنا من خلال هذا المقال التطرق إلى هذا الجانب و توضيح كيف أن الاسلام أعطى للقيم التنظيمية أهمية بالغة تقوم على الأخلاق الفاضلة و القيم النبيلة.

Abstract :

organizational values Considered that the-oriented basic behavior within the organization they represent a set of ideas and beliefs in the work environment and that are among managers and officials of the organization and that affect their behavior and the behavior of their subordinates, and the values of organizational extremely important from an Islamic perspective, but Say what we find references or studies focused on this side, so we have tried through this article to address this aspect and illustrate how Islam gave great importance organizational values based on morality and noble values.

مقدّمة:

القيم التنظيمية هي تعبير عن قيم الأفراد ذوي النفوذ داخل المنظمات و التي تؤثر بدورها في الجوانب الملموسة في المنظمة و في سلوك الأفراد، كما تحدد الأسلوب الذي ينتهجه هؤلاء الأفراد في قراراتهم و إدارتهم لمرؤوسيهم و منظماتهم، كذلك فقد أعطى الإسلام للقيم التنظيمية أهمية بالغة، و النبي الكريم جعل من الأخلاق الفاضلة و القيم النبيلة طريقا فسيحا لدعوته فقد قال صلى الله عليه و سلم ''إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق''، و في هذا معنى لتعميمها على الفرد و المجتمع حاكما و محكوما مديرا و موظفا، و جعل الله عز وجل تغيير أحوال الأمم رهينا بتغير أخلاقها و سلوكها كما في قوله تعالى :''إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم'' (سورة الرعد: آية 11).

و تؤدي القيم الفاضلة التي يعتنقها الفرد المسلم المستمدة من عقيدة التوحيد و مبادئ الشريعة دورا أساسيا في التأثير على سلوكه و نشاطاته بل و ممارساته اليومية، و كذلك الطريقة التي نستثمر بها أوقاتنا و جهدنا و على جميع مظاهر حياتنا، و من هذا المنطق فإن قيمنا هي أهم ما يميز شخصياتنا، و باختصار هي التي توجه أخلاقنا و سلوكنا في التعامل مع الأشياء و مع الآخرين من حولنا، كما ان معظم الباحثين و المهتمين بالقيم التنظيمية في دراستهم لها يتناولونها بمنظورها الغربي فما هو المنظور الاسلامي للقيم التنظيمية (الاقتصاد العدل)؟

و بالتالي فإن هذا المقال يهدف إلى توضيح المنظور الإسلامي لهذه القيم، و كذلك اثبات أن القيم التنظيمية يجب دراستها بما يتناسب و بيئتنا .

تعريف القيم التنظيمية:

لقد جاء مصطلح القيم التنظيمية للتعريف بمجموعة القيم التي تختص بها المنظمات، و تقوم على تأكيدها و تحرص عليها لتحقيق التماسك التنظيمية، و هناك عدة تعاريف التي تناولت مفهوم القيم التنظيمية من بينها:

تعريف كل من "المدهون و الجزراوي" للقيم التنظيمية بأنها: "القيم التي تعكس أو تمثل القيم في مكان أو بيئة العمل، بحيث تعمل هذه القيم على توجيه سلوك العاملين ضمن الظروف التنظيمية المختلفة"[1].

و يرى" مقدم" أن القيم التنظيمية" تعكس الخصائص الداخلية للمنظمة و أهدافها و ثقافاتها و مجالات اهتماماتها، حتى إذا اتصلت بالأفراد العاملين في المنظمة حددت اتجاهاتهم و سلوكهم التنظيمي".

تصنيف القيم التنظيمية:

رغم أن هناك اختلاف بين المؤلفين حول تصنيف القيم التنظيمية إلا أن هناك اتفاقا غالبا بينهم من ناحية المضمون .

فمن التصنيفات التي اشتهرت في هذا المجال تصنيف " ديف فرانسيس و مايك وود كوك" للقيم التنظيمة إلى اثنا عشر قيمة ارتبطت بالنجاح التنظيمي، و لقد توصلا إلى هذه القيم من خلال تتبعهما لمراحل تطور الفكر التنظيمي و محاولت الجمع بين إيجابيات كل مرحلة لاستنتاج أهم القيم التي ترتبط بالنجاح التنظيمي، و هذه القيم مقسمة كما يلي:

1ـــ قيم إدارة الإدارة: و هي القيم التي يجب على المنظمة أن تتعامل معها من خلال النفوذ (القوة)، و هذه القيم هي: القوة ، الصفوة، المكافأة.

2ـــ قيم إدارة المهمة: و يقصد بها اهتمام المنظمة بالقضايا ذات الصلة بأداء العمل و تحقيق الأهداف و هذه القيم هي: الفعالية، الكفاءة ، الاقتصاد.

3ـــ قيم إدارة العلاقات: و تشير إلى طريقة تعامل المنظمة مع موظفيها بهدف الحصول على أفضل اسهام ، حيث أن العمل لا يمكن آداءه دون التزام هؤلاء الموظفين و هذه القيم هي: العدل، فرق العمل، القانون و النظام.

4ـــ قيم إدارة البيئة: و تعني أنه يجب على المنظمة أن تعرف البيئة التي تعمل بها، و كيفية التاثير على هذه البيئة، و هذه القيم هي: الدفاع، التنافس، استغلال الفرص.

و إذا بحثنا في موضوع القيم التنظيمية نجد أن معظم المراجع التي تناوات هذا الموضوع تناولته من منظور الفكر الإداري الغربي، و قل ما نجد أو إذا صح التعبير نادرا ما نجد كتب أو مراجع ركزت في تناولها للقيم التنظيمية على الجانب الاسلامي، لذلك سوف نحاول في هذا المجال عرض بعض القيم التنظيمية من منظور الفكر الإسلامي و من هذه القيم : الإقتصاد.

ـ1ـــ قيمة الاقتصاد من المنظور الإسلامي:

لتوضيح قيمة الاقتصاد من المنظور الإسلامي ليس علينا أن ندخل في تفاصيل و جزئيات الاقتصاد الإسلامي، ، لذلك سوف نركز في هذا المجال على: مفهوم الاقتصاد الإسلامي، ثم الأسس و المبادئ التي يقوم عليها.

1ـ1ـــ مفهوم الاقتصاد الإسلامي:

الاقتصاد الإسلامي ببساطة "هو الذي يوجه النشاط الاقتصادي و ينظمه وفقا لأصول الإسلام و مبادئه الاقتصادية"2، فهو يستمد جذوره من الاعتقاد بأن الإنسان هو خليفة الله الواحد الأحد في الأرض، فهو خالق الكون و كل ما فيه، و أن البشر إخوة، و أن كل ما سخره الله لهم من موارد إنما هو أمانة بين أيديهم ائتمنهم الله عليها، و عليهم استخدامها بالعدل حرصا على رفاهة الجميع، كما أن هؤلاء البشر مسؤولون في الآخرة أمام الله سبحانه و تعالى عما اكتسبوه من هذه الموارد و فيما أنفقوها [3].

1ـ2ـــ أسس الاقتصاد الإسلامي:

من المعروف لدى العلماء و المفكرين أن الفكر لا ينبع من فراغ، و إنما ينبغي أن يستند إلى معلومات صحيحة و دقيقة و متفق عليها، و الفكر الإسلامي يوجد

على أساس واضح و سليم يرتكز عليه و هو النصوص الشرعية التي أوحى الله بها إلى رسوله الكريم و شرحها علماء الإسلام على مر العصور.

ويمكن تقسيم الأسس التي يقوم عليها الاقتصاد الإسلامي إلى جزئين:

أـ جزء ثابت:

و هو خاص بالمبادئ و هو عبارة عن مجموعة الأصول الاقتصادية التي جاءت بها نصوص القرآن و السنة ليلتزم بها المسلمون في كل زمان و مكان من ذلك:

- أصل أن المال مال الله و البشر مستخلفون فيه [4]، و ذلك لقوله تعالى: **(و لله ما في السماوات وما في الأرض)** [5]، ثم قوله تعالى:**(و أنفقوا مما جعلكم مستخلفين فيه)**6.
- أصل ضمان حد الكفاية لكل فرد في المجتمع الإسلامي7: و ذلك لقوله تعالى: **(أرأيت الذي يكذب بالدين فذلك الذي يدع اليتيم و لا يحض على طعام المسكين)**8. و قوله:**(و في أموالكم حق معلوم للسائل و المحروم)**9.
- أصل تحقيق العدالة الاجتماعية و حفظ التوازن الاقتصادي بين الأفراد: لقوله صلى الله عليه و سلم: "تؤخذ من أغنيائكم فترد على فقرائهم10". و كذلك فرض الزكاة لغرس مشاعر الرأفة و توطيد علاقات التعارف و الألفة بين مختلف الطبقات، و قد نص القرآن الكريم على الغاية من إخراج الزكاة بقوله تعالى: **(خذ من أموالهم صدقة تطهرهم و تزكيهم بها و صل عليهم إن صلواتك سكن لهم و الله سميع عليم)**11.
- أصل احترام الملكية الخاصة: لقوله تعالى: **(للرجال نصيب مما اكتسبوا و للنساء نصيب مما اكتسبن).**
- أصل الحرية الاقتصادية المقيدة (أي الحرية المشروعة): و ذلك بتحريم أوجه النشاط الاقتصادي التي تتضمن استغلالا أو احتكارا أو ربا، لقوله

تعالى: **(لا تأكلوا أموالكم بينكم بالباطل)**. و قوله تعالى: **(و أحل الله البيع و حرم الربا)**.

- أصل التنمية الاقتصادية الشاملة: و ذلك لقوله تعالى: **(هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها)**. أي كلفكم بعمارتها ، وأنه تعالى جعل الإنسان خليفته في الأرض**(إني جاعل في الأرض خليفة)**، و أنه تعالى سخر له ما في السماوات و الأرض يستغلها و ينعم بخيراتها و يسبح بحمده لقوله تعالى: **(و يسخر لكم ما في السماوات و ما في الأرض جميعا منه)**، و قوله: **(و انتشروا في الأرض و ابتغوا من فضل الله و اذكروا الله كثيرا لعلكم تفلحون)**، بل لقد بلغ حرص الإسلام على التنمية الاقتصادية و تعمير الدنيا أن قال(ص): " إذا قامت الساعة و في يد أحدكم فسيلة- أي شتلة ـ فاستطاع ألا تقوم حتى يغرسها، فليغرسها فله بذلك أجر".
- أصل ترشيد الإنفاق: و ذلك بتحريم التبذير11 لقوله تعالى: **(إن المبذرين كانوا إخوان الشياطين)**12.

فالأصول الاقتصادية التي وردت في القرآن الكريم و السنة هي أصول إلهية و تنزيل من حكيم حميد و هي ثابتة فلا يجوز الخلاف حولها و يلتزم بها المسلمون في كل عصر.

و يلاحظ أن نصوص القرآن و السنة التي وردت في المجال الاقتصادي قليلة نسبيا، كما أنها جاءت عامة و تتعلق بالحاجات الأساسية لكل مجتمع، و من ثم كانت صالحة لكل زمان و مكان.

ب ـ جزء متغير:

و هو خاص بالتطبيق و هو عبارة عن الأساليب و الخطط العملية و الحلول الاقتصادية التي تحول الأصول و المبادئ الاقتصادية الإسلامية إلى واقع مادي مثل: العمليات التي توصف بأنها ربا كالفوائد المحرمة ، و الحد الأدنى للأجور،

إجراءات تحقيق العدالة الاجتماعية، و بيان نطاق الملكية الخاصة و العامة..الخ مما يتسع فيه مجال الاجتهاد و تتعدد فيه صور التطبيق التي يعبر عنها على المستوى الفكري باصطلاح "النظريات الاقتصادية الإسلامية" ، و على المستوى العملي و التطبيقي "النظم الاقتصادية الإسلامية".

فالنظريات أو النظم الاقتصادية الإسلامية اجتهادية تطبيقية فهي من عمل المجتهدين و أولي الأمر، و هو ما قد يختلفون فيه باختلاف ظروف الزمان و المكان و خلافهم في ذلك جائز شرعا لقوله (ص): "اختلاف علماء أمتي رحمة"، أي أن هذا الاختلاف تنوع و ليس تضاد مما يدل على مرونة الاقتصاد الإسلامي13.

قيمة العدل من المنظور الاسلامي:

تعتبر قيمة العدل من أهم القيم التي جاء بها الاسلام و حاول ترسيخها في المجتمع.

تعريف العدل:

العدل هو اسم من اسماء الله الحسنى، و العدل مصدر بمعنى العدالة و الاعتدال و الاستقامة، و هو الميل إلى الحق[14]، و يأتي اسم العدل في صورة المصدر بدلا من الاسم "العادل"، و يسبق اسم "العدل" في ترتيب أسماء الله الحسنى إسم "الحكم" و يليه إسم "اللطيف"، و تعكس ثلاثية أسماء الله الحسنى متتالية بهذا الشكل حكمة بالغة في وصف معنى و مفهوم العدالة، "فالحكم" الذي لا مرد لقضائه و لا معقب على حكمه، و لا بد أن تكون صفته الأساسية العدالة و في ذلك إشارة واضحة إلى وجوب تحقيق العدالة من خلال حكم عادل، أما إسم اللطيف فهو الذي لطفت أفعاله و حسنت، أو الذي لا تدركه الحواس، أو العليم بخوافي الأمور و دقائقها، أو البر بعباده الذي يلطف بهم من حيث لا يعلمون و يهيئ مصالحهم15.

و تستعمل العدالة في الإسلام في عدة معاني أهمها:

- مراعاة المساواة و عدم التفرقة، أي مراعاتها في مجال الحقوق.

- إعطاء كل ذي حق حقه.

و العدالة بهذا المعنى تشمل العدالة في وضع القوانين، العدالة في الحكم و القضاء، و العدالة في الثواب و العقاب.

و يرى أبوا حامد العزالي في كتابه "نصيحة الملوك"أن أصول العدل و الانصاف عشرة و هنا تجدر الإشارة إلى أنه بالرغم من أن هذا الكتاب موجه للملوك و الولاة إلا أن الباحثة ترى انه بالإمكان الإستفادة منه في توضيح قيمة العدل من المنظور الإسلامي ، و هذه الأصول العشرة نختصرها فيما يلي:

ـــــ الأصل الأول: هو أن تعرف قدر الولاية(المسؤولية) و تعلم خطرها: و الدليل على عظم قدرها ما روي عن الرسول صلى الله عليه و سلم أنه قال:"عدل السلطان يوما واحدا أحب إلى الله من عبادة سبعين سنة" ، و كذا ينطبق الأمر على المدير أو الرئيس في المؤسسة فمن خلال هذا الحديث الشريف وضح الله سبحانه و تعالى عظم المسؤولية بأن جعل العدل يوما واحدا خير من عبادة سبعين سنة.

ـــــ الأصل الثاني:أن يشتاق دوما إلى رؤية العلماء: و يحرص على استماع نصحهم و أن يحذر من علماء السوء، و كذا الأمر مع المدير في الإدارة فيجب عليه أن يحرص على اكتشاف المبدعين و الاستفادة من قدراتهم.

ـــــ الأصل الثالث: ينبغي أن لا تقنع برفع يدك عن الظلم: لكن تهذب أصحابك و عمالك فلا ترضى لهم بالظلم فإنك تسأل عن ظلمهم كما تسأل عن ظلم نفسك، و هذا يعني أن المدير في المؤسسة عليه أن لا يكتفي بعدم ظلمه لعماله و إنما عليه أن يهذب عماله بأن لا يظلموا غيرهم فإنه يسأل عن ظلمهم يوم القيامة.

ـــــ الأصل الرابع:إن الوالي في الأغلب يكون متكبرا: قال عليه الصلاة و السلام: "ثلاثة من كانت فيه فقد كمل إيمانه من كظم غيضه و أنصف في حال

رضاه و غضبه و عفا عند المقدرة"، و هنا يشير الرسول الكريم في قوله هذا إلى أهمية أن يكون الوالي "المدير" متواضعا و هذا التواضع هو ما يجعله منصفا.

ـــــ الأصل الخامس: أنت واحد من جملة الرعية: روي أن الرسول (ص) كان قاعدا يوم بدر في ظل فهبط الأمين جبريل عليه السلام فقال: "يا محمد أتقعد في الظل و أصحابك في الشمس". و هنا يتضح أن المدير في المؤسسة يجب أن يعتبر نفسه دوما واحد من عماله و أن لا يضن أنه أفضل منهم لأنه يديرهم و إنما عليه أن يعتبر نفسه هو المسؤول عنهم.

ـــــ الأصل السادس: أن لا تحتقر انتظار أصحاب الحوائج و وقوفهم ببابك: و متى كان لأحد من المسلمين(المرؤوسين) حاجة فلا تشتغل عن قضائها، فمن العدل أن لا يقصر المدير في قضاء مصالح الناس و الموظفين على حد سواء.

الأصل السابع: أن لا تعود نفسك بالانشغال بالشهوات، من لبس الملابس الفاخرة و أكل الأطعمة الطيبة، و ان تكون قنوعا في جميع الأشياء فلا عدل بلا قناعة.

ـــــ الأصل الثامن: حل الأمور بالرفق و اللطف و لا تتعامل معها بالشدة و العنف، قال (ص): " كل وال لا يرفق برعيته لا يرفق الله به يوم القيامة"، على المدير كي يكون عادلا أن يكون رؤوفا بعماله و أن يحاول دوما أن يحل المشاكل في مجال العمل بالرفق لا بالعنف فالعنف في الكثير من الأحيان يؤدي إلى تفاقم المشاكل بدل حلها.

ـــــ الأصل التاسع: اجتهد في أن ترضى عنك رعيتك بموافقة الشرع، قال(ص) لأصحابه: " خير أمتي الذين يحبونكم و تحبونهم، و شر أمتي الذين يبغضونكم و تبغضونهم و تلعنونهم و يلعنونكم..."

الأصل العاشر: أن لا يطلب رضى أحد من الناس بمخالفة الشرع، كان عمر بن الخطاب رضي الله عنه يقول:" إني لأصبح و نصف الخلق عني ساخط و لا

بد لكل من يؤخذ منه الحق أن يسخط، و لا يمكن أن يرضى الخصمان، و أكثر الناس جهلا من ترك الحق من أجل رضى الخلق". و هذا يبين أن المدير العادل يجب أن يكون دوما مع الحق و أن لا يحيز لأي طرف من أجل رضاه بل يسعى لرضى الخالق لا لرضى الخلق. 16

خلاصة:

و من خلال تطرقنا للقيم التنظيمية نجد أنها مجموعة الأفكار و المعتقدات التي تكون لدى المسؤولين بالمنظمة و تعمل كموجه لسلوكاتهم و تؤثر في مرؤوسيهم و ذلك لتحقيق الأهداف التنظيمية ، وهناك اثنا عشر قيمة مرتبطة بالنجاح التنظيمي و هي: القوة ، الكفاءة ، المكافأة، الدفاع ، التنافس، القانون و النظام، العدل، الصفوة، الفعالية، الاقتصاد، استغلال الفرص، فرق العمل، و يختلف المنظور الغربي للقيم التنظيمية عن المنظور الاسلامي و لكن نادرا ما نجد مراجع تتناول القيم التنظيمية من المنظور الاسلامي فالاقتصاد من هذا المنظور يعني توجيه النشاط الاقتصادي و تنظيمه وفقا لأصول الإسلام و مبادئه الاقتصادية" ، فهو يستمد جذوره من الاعتقاد بأن الإنسان هو خليفة الله الواحد الأحد في الأرض، فهو خالق الكون و كل ما فيه، و أن البشر إخوة، و أن كل ما سخره الله لهم من موارد إنما هو أمانة بين أيديهم ائتمنهم الله عليها، أما قيمة العدل فتعني مراعاة المساواة و عدم التفرقة، أي مراعاتها في مجال الحقوق وإعطاء كل ذي حق حقه، و العدالة بهذا المعنى تشمل العدالة في وضع القوانين، العدالة في الحكم و القضاء، و العدالة في الثواب و العقاب.

الهوامش:

(1): مشاعر بنت ذياب العتيبي، الإدارة بالقيم و تحقيق التوافق القيمي في المنظمات، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي للتنمية الإدارية، معهد الادارة العامة ، الرياض،2009،ص:11.

(2): محمد شوقي الفنجري: الوجيز في الاقتصاد الإسلامي ، مصر: دار الشروق: 1994، ص ص:11ـ12.

(3): نفس المرجع السابق، ص :13.

(4) سورة النجم: آية:31.

(5) سورة الحديد: آية:7.

(6) محمد شوقي الفنجري: مرجع سابق، ص:13.

(7) سورة الماعون: الآيات:3،2،1.

(8) سورة المعارج: الآية:24، 25.

(9) محمد شوقي الفنجري: مرجع سابق، ص:13.

(10) سعاد جبر سعيد: مرجع سابق، ص 155.

(11) محمد شوقي الفنجري: مرجع سابق، ص16.

(12) سورة الإسراء: آية: 72.

(13) محمد شوقي الفنجري: مرجع سابق، ص ص:13ــ 14.

(14) محمد شوقي الفنجري: مرجع سابق، ص ص:16ـ18.

(15) عادل محمد زايد: العدالة التنظيمية، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2006، ص ص:9 ــ10 .

(16) أبو حامد محمد الغزالي: التبر المسبوك في نصيحة الملوك، خراسان، 1111 م، ص ص:4ـــ10.

الرقابة الخارجية على الإدارة المحلية وتأثيرها على اللامركزية الإدارية

دراسة ميدانية في المجلس الشعبي البلدي لبلدية ورقلة

الأستاذ الدكتور : عبد العالي دبلة، جامعة بسكرة، الجزائر

الباحث: عبد القادر عبان ، جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

تمارس الإدارة المحلية أعمالها ونشاطاتها ضمن إختصاصاتها المخولة لها وتحت وظيفة إدارية تمارس عليها من قبل سلطة إدارية أعلى منها في التدرج الهرمي لمؤسسات الدولة تتمثل في إدارة الولاية هي الرقابة الإدارية أو بمفهوم قانوني الوصاية على الإدارة المحلية كهيئة منتخبة ممثلة لسكان المجتمع المحلي، وكذلك على أعضاء الإدارة المحلية، وأيضا على أعمال الإدارة المحلية، حيث وتجسيدا لمفهوم اللامركزية الذي يقتضي الإستقلالية الإدارية التي تتمتع بها الإدارة المحلية تكمن الإشكالية بين ضرورة إستقلالية الإدارة المحلية بصفتها هيئة منتخبة محليا وحتمية الخضوع للهيئة الوصية .

Abstract:

Exercise local administration work and activities within the terms of reference assigned to it under the administrative function exercised by the administrative authority higher than in the hierarchy of the institutions of the state are in the management of the state is the administrative control or the concept of legal custody of the local administration as an elected representative of the residents of the community , as well as members of the administration local , and also the work of the local administration , and as the embodiment of the concept of decentralization , which requires administrative autonomy enjoyed by the local administration lies the dilemma between the need for independence of the local administration as a locally elected body and the inevitability of succumbing to the commandment .

مقدمة:

تأخذ جميع الـدول على اختلاف أنظمتهـا السياسيـة بنظـام الإدارة المحليـة و هي عبارة عن مجموعة من الأجهزة و الوحدات الإدارية الموجودة في الدولة و التي تكون في مستوى إقليمي من الحكومة الوطنية في الدولة الموحدة مع منحها الشخصية المعنوية و سلطة إدارة مرافقها المحلية بالاستقلال المالي و الإداري.

وفي اللامركزية الإدارية تتوزع الوظائف الإدارية بين الحكومة المركزية في العاصمة و بين هيئات محلية منتخبة بحيث تكون هذه الهيئات في ممارسة وظيفتها الإدارية، تحت رقابة الهيئة المركزية ، و لا تكون خاضعة لها خضوعا رئاسيا و إنما خضوعا وصائيا، هذه الوصاية التي تمارسها الولاية على أعمال البلدية من خلال الموافقة عليها أو رفضها، وعلى أعضائها من حيث عدم الإخلال بسير مجلس الإدارة المحلية وبمعاقبة كل عضو مرتكب للخطأ.

1)ـ **إشكالية الدراسة:** تتبع الدول في تسيير شؤونها الداخلية نظامي المركزية واللامركزية، بيد أن هذه الدول وقت قيامها تبادر بالنظام المركزي الذي يعتمد التحكم في زمام الأمور والسيطرة على جميع مرافق وهيئات الدولة بغية تحقيق كيانها وإرساء قواعدها، و قد ترجع إلى تشعب الوظائف الإدارية وإتساع رقعة الدولة وبالتالي زيادة المهام والصلاحيات مما يفرض عليها إتباع أسلوب اللامركزية الذي يقوم على فلسفة إعطاء إستقلالية نسبية لإدارات وهيئات إقليمية تتولى القيام بالوظائف الإدارية من تخطيط وتنظيم ورقابة على المستوى الإقليمي .

وفي الجزائر كسائر البلدان يتشكل التنظيم الإداري من نظامين مختلفين من حيث خصائصهما لكنهما متكاملين في نفس الوقت فهما وجهان لعملة واحدة، كما أنهما يعتبران أسلوبان إداريان للتنظيم الإداري للدولة الجزائرية، ويتمثلان في نظامي المركزية واللامركزية الإدارية، فالأسلوب الأول (المركزية الإدارية) يقوم على أساس التوحيد وعدم التجزئة، ويقصد بها توحيد النشاط الإداري في يد

الهيئات الإدارية العليا في الجزائر، حيث تقوم هذه الهيئات الإدارية بالسيطرة على جميع الوظائف الإدارية من تخطيط وتوجيه ورقابة وتنسيق.

كما تتشكل على شكل هرم يتسع في القاعدة ويأخذ بالإنحصار صعودا مما يجعل من أعضائه رؤساء ومرؤوسين إلى درجات يعلو بعضها على بعض في سلم إداري منظم، يخضع كل مرؤوس فيه لرئيسه خضوعا تاما وينفذ أوامره ويعمل تحت إشرافه وتوجيهه ، بينما الأسلوب الثاني (اللامركزية الإدارية) هي نظام إداري يقوم على توزيع السلطات والوظائف الإدارية بين الإدارة المركزية (الحكومة) وهيئات ووحدات إدارية أخرى إقليمية مستقلة قانونيا عن الإدارة المركزية بمقتضى إكتسابها للشخصية المعنوية مع بقائها خاضعة لقدر معين من رقابة الإدارة المركزية .

وفي هذا النظام تتمتع الإدارة المحلية بقدر من الإستقلال في ممارسة إختصاصاتها، بينما تحتفظ الإدارة المركزية بإدارة بعض المرافق، كما أنها تمنح للأشخاص الإعتبارية المحلية سلطة إنشاء وإدارة بعض المرافق العامة ذات الطابع المحلي، كما أن اللامركزية الإدارية كأسلوب لها مقومات تقوم عليها وهي وجود مصالح محلية أو إقليمية حيث تمنح لهذه المصالح شخصية معنوية، والرقابة الإدارية بوصفها نظام متابعة من طرف الولاية على أعمال الإدارة المحلية من خلال متابعة أعمالها وتسييرها لمصالح والمرافق العامة على مستوى البلدية , كأداة رئيسية في التنظيم الإداري الجزائري تكمن إشكاليتها، **فهل تعيق الرقابة الإدارية الممارسة على الإدارة المحليـة فـي تحـقيق اللامـركزيـة الإداريـة ؟**

2)ـ **فرضيات الدراسة :** تعتمد هذه الدراسة على فرضية عامة تتمثل في: **تعيق الرقابة الإدارية تحقيق اللامركزية الإدارية في الإدارة المحلية**، وتندرج ضمن هذه الفرضية العامة فرضيات جزئية وهي:

1ـ تقوم الرقابة الإدارية بتقييد الحرية الشخصية لأعضاء الإدارة المحلية .

2ـ تحد الرقابة الإدارية من أعمال الإدارة المحلية وتجعلها مقيدة .

3ـ تعمل الرقابة الإدارية على تقييد الإستقلالية المالية للإدارة المحلية .

3ـ **مفاهيم الدراسة** : تشتمل هذه الدراسة على المفاهيم التالية:

1ـ **الرقابة الإدارية** : هي الوظيفة الإدارية الممارسة من طرف إدارة الولاية على البلدية , وهي ما يصطلح عليها بالوصاية على أعضائها وأعمالها.

2ـ **اللامركزية الإدارية**: هي الإستقلالية الإدارية التي تتمتع بها الإدارة المحلية بإعتبارها هيئة منتخبة محليا وتتمتع بالشخصية المعنوية التي تجعلها تتمتع بحرية إتخاذ القرارات والتصرف في الشؤون المحلية بنسبة إستقلالية معينة.

3ـ **الإدارة المحلية** : هي هيئة إدارية منتخبة محليا تتكون من مجلس منتخب ورئيس تنفيذي تسعى لخدمة مصالح أفراد المجتمع المحلي وتلبية إحتياجاتهم .

4ـ **هيئات الإدارة المحلية** :

أ)ـ المجلس الشعبي البلدي: يمثل المجلس البلدي الجناح الشعبي في السلطة التنفيذية و هو أحد أهم و أبرز أجهزة الإدارة المحلية و البحث في موضوع تكوين أو تشكيل المجلس يؤدي بالضرورة إلى دراسة النظام الإنتخابي البلدي و تحديد حجمه إعتبارا من حيث الكثافة السكانية حيث أن عدد المقاعد المطلوب شغلها مرتبط بعدد السكان الناتج عن التعداد الرسمي الأخير يتكون المجلس الشعبي البلدي من أعضاء يتراوح عددهم بين 7 و 33 منتخبا بلديا حسب عدد سكان البلدية يتم انتخابهم لمدة 05 سنوات ، تمدد وجوبا في حالة حصول مانع لرئيس الجمهورية أو وفاته أو استقالته أو في الحالات الاستثنائية .[1]

يعقد المجلس دورات عادية كما يمكن أن يجتمع في دورات غير عادية[2] وله العديد من الإختصاصات التي يقوم بها: ـ إعداد المخططات العمرانية التنموية ـ الرقابة الدائمة لعمليات البناء ـ حماية التراث العمراني والمواقع الطبيعية ـ المحافظة على الممتلكات الدينية وصيانة الأوقاف ـ تشجيع العمل الحرفي والثقافي والسياحي .

ـ محاربة الملوثات وذلك عن طريق تنظيف الأحياء والشوارع والمؤسسات المستقبل للجمهور وصيانة قنوات الصرف الصحي ومراقبة المواد الاستهلاكية المعروضة ورسكلة القمامة وإحراقها ـ محاربة الأمراض المعدية إذ أن الإدارة المحلية مجبرة على وضع البرامج اللازمة للوقاية من الأمراض المتنقلة و على توفير اللازم للتصدي لها[3]

ب)ـ رئيس المجلس الشعبي البلدي: يختار من بين أعضاء القائمة الفائزة و الحاصلة على أغلبية المقاعد و يتم تنصيبه في أجل ثمانية أيام مع وجوب إعلام العامة بذلك التنصيب عن طريق النشر ، و إعلام الوالي عن طريق تبليغه، ومن مهامه:

ـ الإشراف على شؤون سير الإدارة المحلية ـ اختيار النواب وتعيين المندوبين ـ تسيير الإدارة المحلية وتمثيلها إداريا ومدنيا وقضائيا ـ المحافظة على أموال وحقوق البلدية.[4]

5ـ **الرقابة الإدارية على الإدارة المحلية :** وتشمل ما يلي :

1)ـ الرقابة على أعضاء الإدارة المحلية : بالنسبة لأعضاء الإدارة المحلية فهم يخضعون لرقابة إدارية تمارس عليهم من طرف الجهة الوصية "الولاية" وهنا يكون ولاء الأعضاء المعينين للسلطة المركزية التي عينتهم فهم في الواقع أداة للسلطة المركزية تفرض بها رأيها وتوجيهها على الهيئات اللامركزية، ومما يخفف من غلواء هذه الصورة أن يتم انتخاب أعضاء الإدارة المحلية بمعزل عن تدخل السلطة المركزية، ومن الصور التي تتم بها الرقابة على أعضاء الإدارة المحلية هي: التوقيف، الإقالة، والإقصاء .[5]

2)ـ الرقابة على أعمال الإدارة المحلية : ومنها التصديق ـ الإلغاء ـ الحلول.[6]

6ـ **المنهج المتبع في هذه الدراسة :** هو المنهج الوصفي يعتبر من الأساليب الكيفية التي تعتمد على وصف الظواهر قيد الدراسة من خلال تقنيات معينة يتخذها المنهج الوصفي خلال خطوات ومراحل تطبيقه، الأمر نفسه الذي تم تطبيقه على هذه الدراسة بإتباعها المنهج الوصفي أين تم رصد ظاهرة الرقابة الإدارية وتشخيصها

عن طريق تقنيات هذا الأسلوب من ملاحظة للإجراءات والطرق المتبعة وكذا القيام بدليل مقابلة مع بعض المبحوثين من أجل التقصي عن الحقائق عن قرب، وإستعمال الإستبيان مع مجتمع الدراسة لتبيان بعض المعلومات والوقائع التي تخص موضوع الدراسة ما يترتب عن الوصاية ودورها في البلدية لتحقيق اللامركزية.

7ـ **مقياس الدراسة** : تم إستخدام مقياس ليكرت الثلاثي من أجل قياس المؤشرات التي تم إعدادها لإختبار فرضيات الدراسة وفق البنود التالية : موافق ـ محايد ـ معارض، الذي يحتوي على 49 بندا مقسم إلى أربعة محاور، يتعلق المحور الأول بالبيانات الشخصية الذي يحتوي على 5 بنود، أما المحور الثاني فيتعلق بدور الرقابة الإدارية بالإستقلالية العضوية للإدارة المحلية الذي يحتوي على 12 بندا ، أما المحور الثالث فيتعلق بدور الرقابة الإدارية بالإستقلالية الوظيفية للإدارة المحلية الذي يحتوي على 23 بندا ، أما المحور الرابع فيتعلق بدور الرقابة الإدارية في الإستقلالية المالية للإدارة المحلية الذي يحتوي على 9 بنود، وقد تم توزيع 23 إستبيانا على عينة الدراسة التي تتمثل في أعضاء الإدارة المحلية بورقلة الذي يتشكل من 23 عضوا، وتم قياس معامل ثبات المقياس وفق طريقة التجزئة النصفية فكانت النتيجة كالتالي:

معامل الثبات	(T) المحسوبة	(T) الجدولية	درجة الحرية	تصحيح معامل الثبات
*0,88	8,57	1,72	21	0,94

* دال عند مستوى دلالة $\alpha = 0,05$

وبعد تصحيح معامل الثبات وفق طريقة سبيرمان ـ براون تم الحصول على معامل ثبات قوي جدا , مما يثبت مدى ثبات هذا المقياس في حالة تطبيقه مرات ومرات مختلفة تحت نفس الشروط المتبعة في هذه الدراسة, وتم قياس صدق المقياس وفق

طريقة المقارنة الطرفية وتطبيق إختبار (T) فكانت (T) المحسوبة تساوي 6,48 أكبر من (T) الجدولية 1,79 عند مستوى معنوية 0,05 = α وبدرجة حرية 11، فإننا نرفض الفرض الصفري القائل بعدم صدق الأداة، ونقبل الفرض البديل الذي يؤكد صدق أداة الإختبار وهي صالحة لما أعدت لها .

8. عرض وتحليل نتائج الدراسة :

1. جدول رقم (1): يتعلق بجنس أفراد عينة الدراسة :

الجنس	التكرار	النسبة
ذكور	23	100
إناث	0	0
المجموع	23	100

لدينا مجتمع الدراسة يتكون من 23 عضو بالإدارة المحلية وكلهم من الجنس ذكر، وهذا راجع إلى العادات والتقاليد الخاصة بالمنطقة الصحراوية، ذلك أن معظم الذين ينتخبون رجال وكذلك الذين يترشحون لعضوية الإدارة المحلية رجال، فدور المرأة في العملية الإنتخابية ضئيل جدا، وكذا عدم وعي المرأة بالحقوق السياسية من الترشح والتمثيل النقابي والحزبي والمشاركة في الجمعيات، ... إلخ ، هذا الأمر الذي جعل العنصر النسوي في مجتمع الدراسة ينعدم تماما.

2ـ جدول رقم (2): يتعلق بسن أفراد عينة الدراسة :

السن	التكرار	النسبة
40-35	4	17,39
45-40	7	30,44
50-45	4	17,39
55-50	4	17,39
60-55	4	17,39
المجموع	23	100

إن الفئة العمرية الغالبة على مجتمع الدراسة هي فئة الكهول حيث بين المتوسط العمري لهذا المجتمع هو 47 سنة، هذا الذي يعكس أن أعضاء الإدارة المحلية هم من فئة الكهول هذا الذي يجعل فيهم الثقة أكثر من أي فئة أخرى أقل منهم، حيث يتحملون مسؤولية تسيير الإدارة المحلية التي تعمل على تلبية حاجيات ومصالح المجتمع المحلي، مما يجعل من تسييرها يتطلب أناسا ذا خبرة وأقدمية في هذا المجال، كما أن هذه الفئة العمرية تعكس مدى أهميتها في الوسط الإجتماعي ومدى الثقة التي تكسبها، لذا فهي محل إحترام وتقدير وثقة من طرف مواطني المجتمع المحلي الذين أدلوا بأصواتهم من أجل إنتخابهم .

3. جدول رقم (3): يتعلق بالمستوى التعليمي لأفراد عينة الدراسة :

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة
متوسط	2	8,69
ثانوي	6	26,09
جامعي	15	65,22
المجموع	23	100

إن توفر كفاءات جامعية في أفراد مجتمع الدراسة يعكس المستوى العالي الذي تتميز به الإدارة المحلية، ذلك أن مثل هذه الكفاءات أن تساعد في تحسين وتطوير الإدارة والزيادة من كفاءتها ورفع فاعليتها الأمر الذي يدفع بوتيرة التنمية والخروج بحلول لمشكلات وواقع المجتمع المحلي، حيث يعكس مستوى هذه الكفاءات مدى قدرتها على حل الأزمات وإقتراح البدائل والمبادرة بكل عمل من شأنه تطوير والنهوض برقي المجتمع المحلي، بعكس المستويات الدنيا التي تبقى بحاجة إلى تدريب وتكوين خاصة في مجال التسيير الإداري من أجل تسيير محكم.

4ـ جدول (4): يتعلق بتأثير الرقابة على الحرية الشخصية لأعضاء الإدارة المحلية:

البنـــد	موافق	محايد	معارض	μ	Š
تجعلك الرقابة أكثر حضورا في الإجتماعات	6	4	13	1,7	0,86
تمكنك الرقابة من معرفة أخطاء	2	20	1	2,04	0,36

الإدارة المحلية					
تتدخل الرقابة الإدارية في خصوصية العضو	2	20	1	2,04	0,36
تفرض الرقابة الإدارية على أعضاء الإدارة المحلية بسبب عدم الثقة فيهم	14	2	7	2,3	0,91
تلجأ إلى الإستقالة في حالة ضغط الرقابة عليك	14	3	6	2,35	0,87
تجعلك الرقابة الإدارية بتدخلها تشعر بفقدان الأهلية	14	1	8	2,26	0,94
تعمل الرقابة الإدارية على ضبط سلوك الأعضاء	4	2	17	1,43	0,77
تعاقب الرقابة العضو الغائب عن المداولات	2	20	1	2,04	0,36
عندما تطرد الوصاية أي عضو يجعل رئيس الإدارة المحلية لا يملك أي سلطة	13	2	8	2,22	0,93
في حالة وجود إختلاف خطير بين الأعضاء يستدعي هذا تدخل الرقابة الإدارية لحل الأزمة	20	1	2	2,78	0,59
تعمل الرقابة الإدارية على توحيد أهداف الأعضاء	18	2	3	2,65	0,7
الرقابة سبب في تقييد الحرية الشخصية للأعضاء	1	2	20	1,17	0,48
المتوسط العام للمحور				**2,08**	**0,84**

يتبين لنا من خلال النتائج المتحصل عليها من بنود المحور الأول أن المتوسط العام لهذا المحور = 2,08 ومن أجل إختبار الفرضية الأولى المتعلقة بتقييد

الرقابة الإدارية الحرية الشخصية لأعضاء الإدارة المحلية، فإننا نستخدم إختبار (T test) :

(T) المحسوبة = 0.564 أقل من (T) الجدولية 2.074 عند مستوى معنوية 0,05 = α , أي أننا نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أن الرقابة الإدارية لا تقيد الحرية الشخصية لأعضاء الإدارة المحلية .

5ـ جدول رقم(5): يتعلق بمحور تأثير الرقابة الخارجية على أعمال الإدارة المحلية:

البنـــد	موافق	محايد	معارض
تمارس الوصاية الرقابة القبلية على أعمال الإدارة	2	20	1
لابد من موافقة الوصاية على أعمال الإدارة المحلية حتى يتم تنفيذها	21	0	2
محدودية ثقافة الأعضاء فيما يخص مشكلات المجتمع يجعل الرقابة الإدارية أمرا ضروريا	12	3	8
تؤدي الرقابة الإدارية إلى عدم الشعور بالرضا على أعمالك خاصة حين رفض المداولات	20	1	2
لا تتيح الرقابة الإدارية الفرصة لممارسة صناعة وإتخاذ القرارات في الإدارة المحلية	5	16	2
تقوم الرقابة الإدارية بتبني سياسة تفويض السلطة للإدارة المحلية لممارسة أعمالها	8	10	5
عند إلغاء الرقابة الإدارية لقرارات الإدارة المحلية يؤثر ذلك سلبا على أعمالها	15	2	6
تباشرون القيام بأعمالكم في حالة رفض الرقابة الإدارية لقرارات الإدارة المحلية	6	3	14
لا تستطيع الإدارة المحلية الطعن في قرارات الوالي القاضية بالرفض لأعمالها	18	3	2

تساهم الرقابة على الإدارة المحلية إلى تنظيم العلاقة بين مستوياتها الإدارية	1	20	2
تؤدي الرقابة الإدارية إلى التطبيق الفعلي للتسلسل الهرمي الإداري	17	2	4
تؤدي الرقابة إلى التكامل والتساند الإداري بين إدارة الولاية وإدارة البلدية	1	20	2
تجعل الوصاية بتدخلها في أعمال البلدية هذه الأخيرة عاجزة عن أدائها لأعمالها	19	3	1
تحد الرقابة من إبداع الإدارة المحلية بمنعها من تناول مواضيع خارج إختصاصاتها	15	4	4
تحد الرقابة الإدارية من حرية الإدارة المحلية في إنشاء مصانع ومؤسسات إقتصادية	5	16	2
تتدخل مراقبة الوصاية على مراقبة الإدارة المحلية في تنفيذ الأشغال العمومية	4	18	1
تهدف الرقابة إلى تحقيق الإنسجام بين مخططات البلدية ومخططات الولاية	2	20	1
تكون الرقابة الإدارية المفروضة على الإدارة المحلية سببا في بيروقراطية العمل	12	6	5
تتدخل الوصاية عند عدم أخذ الإدارة المحلية للإحتياطات اللازمة في حالة الكوارث والأزمات	12	4	7
الرقابة الإدارية هي التي تحدد كيفية التعاون بين الإدارة المحلية ولا تجعله أمرا إختياريا لها	14	2	7
تتدخل الرقابة الإدارية للحد من الصراع عند تعارض مصالح الأعضاء مع مصالح البلدية	14	3	6
تعمل الرقابة على منع التهاون في الإلتزام بالمعايير والضوابط الرقابية في تطبيق القرارات	18	1	4

تساهم الرقابة الإدارية في تحقيق التنمية المحلية	23	0	0
المتوسط العام للمحور			

يتبين لنا من خلال النتائج المتحصل عليها من بنود المحور الثالث أن المتوسط العام لهذا المحور = 2,34 ومن أجل إختبار الفرضية الثالثة المتعلقة بتقييد الرقابة الإدارية الإستقلالية المالية للإدارة المحلية، فإننا نستخدم إختبار (T test) :

(T) المحسوبة = 2.118 أكبر من (T) الجدولية 2.074 عند مستوى معنوية 0,05 = α ، أي أننا نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أن الرقابة الإدارية تقيد الإستقلالية المالية للإدارة المحلية.

ومن خلال إختبار الفرضيات الجزئية المشكلة في مجموعها للفرضية العامة للبحث، وقد أثبت إختبار الفرضيات عن نفي الفرضية الأولى وإثبات الفرضيتين الثانية والثالثة، وبهذا فإنه يمكننا القول أن الفرضية العامة قد تم إثباتها والتي تنص على أن الرقابة الإدارية تعيق تحقيق اللامركزية الإدارية في الإدارة المحلية، ومن أجل إختبار الفرضية العامة فإننا نستخدم إختبار (T test) فوجدنا أن (T) المحسوبة = 4.165 أكبر من (T) الجدولية 2.074 عند مستوى معنوية 0,05 = α أي أننا نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أن الرقابة الإدارية تقيد الإستقلالية المالية للإدارة المحلية.

الخاتمة :

من خلال هذه الدراسة المتعلقة بتحليل وتفسير العلاقة بين الرقابة الإدارية واللامركزية الإدارية في الإدارة المحلية بالجزائر, يتضح لنا مدى اتساع اختصاصات الإدارة المحلية الجزائرية ومدى تدخلها في كل الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية إلا أن هذه الاختصاصات مقيدة إلى حد كبير بتدخل سلطة الرقابة، فالرقابة الإدارية على الإدارة المحلية في الجزائر مشددة مما أدى إلى إرتباط هؤلاء القادة برباط وثيق بأجهزة السلطة الوصائية التي توجهها كيفما اتجهت إرادتها من خلال ممثليها في الإدارة المحلية، وهذه الضغوط الرقابية تعتبر من أهم أسباب أزمة الإدارة المحلية بالجزائر، بالإضافة لذلك فإن هناك إنعكاسات بيروقراطية شديدة أدت إلى عرقلة نشاط الإدارة المحلية في مباشرة أعمالها الملقاة على عاتقها.

❖ **هوامش البحث**

(1) سليمان محمد الطماوي: **الوجيز في القانون الإداري**، مكتبة جامعة عين شمس، مصر، 1985، ص 46.

(2) الصغير محمد : **قانون الإدارة المحلية الجزائرية**، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة ، الجزائر ، 2004 ، ص ص 139.

(3) علاء الدين عشي: **والي الولاية في التنظيم الإداري الجزائري** ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2006 ، ص 129.

(4) العمري بوحيط : **البلدية (إصلاحات، مهام وأساليب)**، شركة زاعياش للطباعة والنشر، الجزائر، 1997، ص 12.

(5) محمد الصغير بعلي: **المحاكم الإدارية**، دار العلوم القانونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص67.

(6) عمار بوضياف: **الوجيز في القانون الإداري**، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص 284.

إشكالية التعرف على الأطفال المعاقين ذهنيا في الجزائر

الأستاذ الدكتور: إبراهيم بلعادي،

جامعة قالمة، الجزائر.

الملخص:

يعتبر هذا المقال بمثابة تحليل نقدي لإشكالية التعرف على الأطفال المعاقين ذهنيا وذلك بالتساؤل حول المعايير التى تسمح بالتعرف على هؤلاء الأطفال، ليتبين في نهاية التحليل أن عملية التعرف على الأطفال المعاقين ذهنيا والتكفل بهم وبخاصة الحالات اللانمطية هى سيرورة تسوية تتنوع وتختلف باختلاف المنطق الذي يحكم ويوجه أفعال ونشاطات مختلف الفاعلين الاجتماعيين في هذا المجال.

Résumé :

Cet article représente une analyse critique de la problématique de l'identification des enfants handicapés mentaux en s'interrogeant sur les normes qui permettent d'identifier ces enfants. En fin d'analyse il apparait que l'identification et la prise en charge des enfants handicapés mentaux (notamment les cas atypiques) est un processus de normalisation qui obéit à différentes logiques qui orientent les actions des différents acteurs sociaux dans ce domaine.

مقدّمة:

إن التكفل بالأطفال المعاقين أصبح أمرا ضروريا بل حتمية أملتها مختلف التطورات الملاحظة في شتى المجالات: العلمية-المعرفية، الاجتماعية، الاقتصادية... والتي فرضت ضرورة الإيمان بقدرات وطاقات الأفراد على اختلاف خصائصهم ومميزاتهم، لأن عدم الاعتراف ببعض هذه القدرات يؤدي بالضرورة إلى تعطيل وسوء استغلال طاقات بشرية لا يستهان بها مما يجعلها عائق وثقل في وجه عملية التنمية الشاملة ناهيك عن تأثيرها السلبي على التوازن والانسجام الكلي داخل المجتمع.

ويرتبط التكفل"la prise en charge" بهؤلاء الأطفال المعاقين ذهنيا بإشكالية التعرف "La problématique de l'identification" عليهم وبخاصة الحالات اللانمطية "Atypiques" التي تطرح جملة من التساؤلات تذكرنا دوما بأن تاريخ التصنيفات والمصطلحات والمفاهيم المقترحة للتعرف على المعوقين ذهنيا يؤكد نسبية الأفكار والنماذج المستعملة للإحاطة بحقيقة هؤلاء الأشخاص المتعرف عليهم كمعوقين ذهنيا[1]. من هذا المنطلق سنتساءل في هذه المحاولة عن المعايير التي يتم على أساسها التعرف على الطفل المعوق ذهنيا وما تخفيه من تصورات ورهانات.

أولا: منظومة التكفل بالأطفال المعاقين والأصناف الخاصة:

لقد بادرت الجزائر تدريجيا منذ الاستقلال إلى إعداد ووضع منظومة تكفل خاصة بمختلف فئات المعاقين والأصناف الخاصة تهدف أساسا إلى إسعافهم، حمايتهم، إعادة تأهيلهم و إدماجهم في الحياة الاجتماعية. وبالرجوع للنصوص التشريعية المتعلقة بالأطفال المعاقين والأصناف الخاصة والتي تحتكم لها شبكة الهياكل والمؤسسات التي وضعت للتكفل بمختلف هذه الفئات فإننا نلاحظ أن منظومة التكفل هذه بنيت أساسا على ثلاث قطاعات:

- قطاع الإسعاف و المساعدة.

- قطاع الحماية.
- قطاع الإعاقة.

1- قطاع الإسعاف والمساعدة:

ويهتم بالطفولة، المرأة، الأسرة والمسنين.

بخصوص الطفولة فإنه يضم مؤسسات الطفولة المسعفة والمكلفة "باستقبال الأطفال المسعفين من الولادة إلى سن ثمانية عشر(18) والتكفل بهم ليلا ونهارا في انتظار وضعهم في وسط عائلي، غير أن المصالح المكلفة بالنشاط الاجتماعي المعنية تضمن من خلال تدابير ملائمة المرافقة والتكفل بهذه الفئة من السكان وعند الاقتضاء إلى ما بعد السن المحدد أعلاه بغرض إدماجهم الاجتماعي والمهني"[2].

كما يضم أيضا دور استقبال اليتامى ضحايا الإرهاب والمكلفة "باستقبال الأطفال والمراهقين اليتامى ضحايا الإرهاب والتكفل بهم وتربيتهم"[3].

بخصوص المرأة فنجد المراكز الوطنية التي تضمن "استقبال الفتيات والنساء ضحايا العنف ومن هن في وضع صعب لفترة مؤقتة وإيوائهن والتكفل الطبي والاجتماعي والنفسي بهن"[4].إنها مؤسسات لإسعاف ومساعدة الفتيات والنساء عديمي الدخل وبدون روابط أسرية(النساء المتخلى عنهم، الأمهات العازبات..)البالغات ثمانية عشر(18) سنة فما فوق.[5]

بخصوص الأسرة فقد تم إحداث على مستوى المديريات الولائية للنشاط الاجتماعي "جهاز للاستقبال والإصغاء والتوجيه والمرافقة للأسر في وضع اجتماعي صعب من أجل حمايتها من المشاكل التي تهدد استقرارها وتماسكها"[6].

أما بخصوص الأشخاص المسنين فهناك دور الأشخاص المسنين "المكلفة باستقبال الأشخاص المسنين البالغون من العمر 65 سنة فما فوق ولاسيما منهم:

- الأشخاص المسنون المحرومون و/ أو بدون روابط أسرية.

- الأشخاص المسنون في وضعية اجتماعية صعبة و/أو بدون روابط أسرية"(7).

أخيرا وفي نفس القطاع أي قطاع الإسعاف والمساعدة نجد مؤسسات ديار الرحمة "والمكلفة باستقبال لفترة مؤقتة لا تتجاوز ستة(06) أشهر العديد من الفئات منهم:

- الأشخاص المسنين عديمي الدخل و/ أو بدون روابط عائلية.
- الأشخاص المحرومين المصابين بأمراض مزمنة.
- الأطفال والأشخاص البالغين الذين هم في وضعية اجتماعية هشة و/ أوالذين يواجهون صعوبات نفسية.
- كل شخص يحتاج لمساعدة محددة مبررة قانونا"(8).

2- قطاع الحماية:

وتتكفل مجموع مؤسسات هذا القطاع بالأطفال والمراهقين ممن قاموا بأفعال منحرفة أو ممن تبين أن الوسط الذي يعيشون فيه لا يمكن إلا أن يزيدهم انحرافا وبالتالي يجب إبعادهم عن هذا الوسط لحمايتهم إما بإدخالهم إلى مركز معين أو بوضعهم تحت الملاحظة والمتابعة التربوية في الوسط المفتوح، ولا يتم هذا إلا بقرار من طرف العدالة (قاضي الأحداث). فهو بذلك يضم المؤسسات المتخصصة في حماية الطفولة والمراهقة وهي التي تتولى "مهام ضمان التربية وإعادة التربية والحماية وإعادة الإدماج للأحداث الموضوعين من قبل الجهات القضائية للأحداث والسهر على صحتهم وأمنهم ورفاهيتهم وتنميتهم المنسجمة"(9).وهذه المؤسسات هي أربعة أصناف:

أ-مراكز متخصصة في إعادة التربية: "وتستقبل الأحداث الجانحين الذين تتراوح أعمارهم ما فوق أربعة عشر(14) سنة إلى ثمانية عشر(18) سنة قصد إعادة تربيتهم.

ب-مراكز متخصصة في الحماية: "وتستقبل الأحداث الذين هم في خطر معنوي وتتراوح أعمارهم من ستة(06) سنوات إلى أربعة عشر(14) سنة قصد تربيتهم وحمايتهم.

ج-المراكز المتعددة الخدمات لوقاية الشبيبة: "وتستقبل الأحداث الجانحين و/ أو في خطر معنوي قصد تربيتهم وحمايتهم وإعادة تربيتهم فهي بذلك تجمع بين المؤسستين المذكورتين أعلاه في فضاء واحد.

د-مصالح الملاحظة والتربية في الوسط المفتوح: "وتسهر على متابعة الأحداث في خطر معنوي وفي حرية محروسة بأمر من قاضي الأحداث"[10].

3- قطاع الإعاقة:

وهو الذي خصص للأطفال المعوقين بشتى أنواعهم ويضم جملة من المؤسسات تتمثل مهامها "في ضمان التربية والتعليم المتخصص للأطفال والمراهقين المعوقين البالغين ثلاث(03)سنوات إلى نهاية مسارهم التربوي في الوسط المؤسساتي المتخصص و/ أوالوسط العادي وكذا السهر على صحتهم وسلامتهم ورفاهيتهم وتنميتهم"[11].وهذه المؤسسات هي كالآتي:

- ✓ مراكز لمن يعانون نقص في التنفس" وتتكفل هذه المراكز بالأطفال والمراهقين الذين يعانون من نقص في التنفس"[12].
- ✓ مدارس الأطفال المعوقين بصريا" وتستقبل هذه المدارس الأطفال والمراهقين المصابين بعمى كلي أو جزئي يمنعهم من ارتياد مؤسسة دراسية عادية بهدف إدماج مدرسي واجتماعي ومهني"[13].
- ✓ مدارس الأطفال المعوقين سمعيا "وتستقبل هذه المدارس الأطفال والمراهقين المصابين بصمم عميق أو متوسط بهدف إدماج مدرسي واجتماعي ومهني"**(14)**.

المراكز النفسية البيداغوجية للأطفال المعوقين حركيا "وتستقبل هذه المراكز الأطفال والمراهقين المصابين بعجز حركي يحد من استقلاليتهم ويتطلب اللجوء إلى وسائل خاصة وللتربية والتعليم المتخصص والتكوين قصد الإدماج المدرسي الاجتماعي والمهني"(15).

المراكز النفسية البيداغوجية للأطفال المعوقين ذهنيا " وتستقبل هذه المراكز "الأطفال والمراهقين المصابين بتأخر ذهني الذين يحتاجون تربية خاصة تأخذ في الحسبان الجوانب النفسية"(16).

الأقسام الخاصة الممكن فتحها في الوسط المدرسي العادي ضمن المؤسسات التابعة للقطاع المكلف بالتربية الوطنية لفائدة الأطفال المعوقين بالاتصال مع القطاعات والإدارات المعنية. وتخصص هذه الأقسام الخاصة لاستقبال الأطفال المعوقين في سن التمدرس الإجباري بعد تحضير ما قبل التمدرس الذي تضمنه المؤسسات التابعة لوزارة التضامن الوطني**(17)**، والمتمثلة في مؤسسات ومراكز استقبال الطفولة الصغيرة البالغين أقل من خمس(05) سنوات أين يتم "استقبال الأطفال المعوقين على مستوى هذه المؤسسات ضمن وحدات مهيئة خصيصا لهم أو يدمجون في مجموعات الأطفال السليمين"**(18)**.

ويمكن توزيع المؤسسات والمصالح التي وضعت للتكفل بهؤلاء الأصناف حسب كل قطاع كالآتي:

جدول يوضح توزيع مؤسسات التكفل حسب القطاعات

المـؤسســة	القطـاع
مؤسسات الطفولة المسعفة	**الإسعاف والمساعدة**
دور استقبال اليتامى ضحايا الإرهاب	
المراكز الوطنية لاستقبال الفتيات والنساء ضحايا العنف ومن هن في وضع صعب	
دور الأشخاص المسنين	
ديار الرحمة	
جهاز الاستقبال والإصغاء والتوجيه والمرافقة للأسر في وضع اجتماعي صعب	
مراكز متخصصة في إعادة التربية	**الحمـاية**
مراكز متخصصة في الحماية	
مراكز متعددة الخدمات لوقاية الشبيبة	
مصالح الملاحظة والتربية في الوسط المفتوح	
مراكز لمن يعانون نقص في التنفس	
مدارس الأطفال المعوقين بصريا	

مدارس الأطفال المعوقين سمعيا	**الإعــاقة**
المراكز النفسية البيداغوجية للأطفال المعوقين حركيا	
المراكز النفسية البيداغوجية للأطفال المعوقين ذهنيا	
الوحدات المهيأة خصيصا للأطفال العاقين ضمن مؤسسات ومراكز استقبال الطفولة الصغيرة	
الأقسام الخاصة الممكن فتحها في الوسط المدرسي العادي	

ثانيا: إشكالية التعرف على الأطفال المعاقين ذهنيا

انطلاقا من هذا التصنيف ومن طبيعة مؤسسات ومصالح كل قطاع نستطيع ملاحظة الآتي:

1- **قطاع الإسعاف والمساعدة :**

وله الأسر التي تعيش أوضاعا اجتماعية صعبة تجعلها في حاجة للتوجيه والمرافقة والارشاد الأسري لمساعدتها على تجاوز المشاكل التي تهدد استقرارها وتماسكها، وله أيضا الأطفال والمراهقون والفتيات والنساء والمسنون الذين يشتركون أساسا في خاصية واحدة هي في الواقع عدم قدرتهم على تأمين معيشتهم وعدم وجود عائلة تضمن لهم العيش كباقي الأفراد الذين يعيشون وسط عائلاتهم. بعبارة أخرى إنهم المشردون اجتماعيا أي أولئك الذين بحكم أسباب

مختلفة ومتعددة وجدوا أنفسهم بدون عائلة ولا مورد ولا مأوى، وبالتالي فإن الأساس الذي يقوم عليه قطاع الإسعاف والمساعدة هو أساس اجتماعي.

2- قطاع الحماية:

وله كل الأطفال والمراهقين الذين تم الحكم عليهم قضائيا من طرف قاضي الأحداث بعد إلقاء القبض عليهم إثر قيامهم بأفعال منحرفة أو إثر التعرف عليهم من طرف العاملين الاجتماعيين "lestravailleurs sociaux" على أساس أنهم في وضعية خطر معنوي قد يقود إلى الانحراف بحكم الظروف التي يعيشون فيها (الظروف العائلية، الوسط الاجتماعي ...الخ).إن الانحراف هنا هو أساسا الخروج عن القانون والمساس بالنظام العام وبالتالي فإن الأساس الذي يقوم عليه قطاع الحماية هو أساس قضائي.

3- قطاع الإعاقة:

وله كل الأطفال والمراهقين غير المنحرفين وغير المتروكين اجتماعيا ولكن ممن تم التعرف عليهم من طرف مجموعة من الاختصاصيين (أطباء، أطباء الأمراض العقلية، اختصاصيين في علم النفس، مربين...الخ) كمعوقين، بمعنى أنهم "يعانون من نقص نفسي أو فيزيولوجي أو أنهم عاجزون عن القيام بنشاط تكون حدوده عادية للكائن البشري، أو لديهم عاهة تحول دون حياة اجتماعية عادية أو تمنعها"(19).

وهنا نجد المجال مفتوح وقد تختلط بداخله مجموعة من المعايير: الطبية، النفسية، التربوية، الاجتماعية...الخ. فالأساس الذي يقوم عليه قطاع الإعاقة هو أساس متعدد الجوانب: طبي، نفسي، تربوي واجتماعي. لأنه و إن تفهمنا ببساطة إمكانية تحديد المعايير الطبية – الفيزيولوجية عند عملية التعرف على بعض أنواع الإعاقة المرتبطة بنقص فيزيولوجي أو وظيفي كالنقص في الجهاز التنفسي، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية والإعاقة الحركية فإننا نتساءل عن كيفية تحديد النقص النفسي وحدود النشاط العادي للكائن البشري ومعنى الحياة الاجتماعية العادية.

انطلاقا من هذه الملاحظة يتضح تماما بأن سيرورة التعرف على مختلف الأطفال المعاقين ذهنيا هي عملية موضوعة بين أيدي مجموعة من الفاعلين الاجتماعيين (مختلف الاختصاصيين...) خاصة عندما يتعلق الأمر بالأصناف اللانمطية "Atypiques".الكل يعلم مثلا أن في حقل الصحة العقلية عموما والإعاقة الذهنية خصوصا فإن التعرف على المعنيين وتحديدهم قد يخضع لمقاييس مختلفة من مجتمع لآخر ومن جماعة لأخرى ومن فاعل اجتماعي لآخر.

إذ تتوقف هذه المقاييس على التقاليد السائدة والأطر المرجعية والمنطلقات الفكرية والفلسفية المعتنقة. لذا لا توجد مجموعة من المقاييس يمكن الاتفاق عليها[20]، بل قد تكون خاضعة لأحكام قيمية آنية أو حتى إيديولوجية أكثر منه لمقاييس موضوعية دقيقة تزيح كل الشكوك حول الحالات المعاينة. إن هذه الأحكام قد تتداخل مع الحقائق الملاحظة ومنه يتوجب على الباحث في علم الاجتماع التساؤل حول هذه الظواهر حتى لو قدمت له تحت غطاء خطاب "وضعي – يقيني".

إن الإعاقة الذهنية وبخاصة الحالات اللانمطية تبقى بالنسبة لنا إنتاجات اجتماعية ينظر لها كحقائق مضبوطة ومسوية طبقا لقيم ومعاييرالنظم الاجتماعية السائدة وكحقائق مثبتة بفعل بعض الفاعلين الاجتماعيين(علميين، خبراء، مهنيين...) الذين يعترفون بها اجتماعيا ويعطونها وضع قانوني يشرعن التكفل بها إداريا، ماليا ومؤسساتيا[21].

إن الاكتفاء بتناول الإعاقة الذهنية، كحقيقة موضوعية قائمة بذاتها باعتبارها في غالب الأحيان ظاهرة واضحة ومحددة طبيا دون ربطها بالمحيط الاجتماعي الذي تظهر وتتطور فيه يؤدي إلى خلط فكري قد يستخدم فيه الطب وخاصة الطب العقلي لأغراض اجتماعية وقد يصب في النهاية في مصب "الاتجاه المتزايد نحو معالجة المشاكل الاجتماعية بأسلوب طبي حيث يمدد المختصون نطاق تخصصهم ليشمل مجالات لديهم معرفة أو قدرة ضئيلة بصددها"[22].

إنها المعالجة الطبية المتزايدة للمشكلات الاجتماعية أو ما يمكن تسميته بتدوية المشاكل الاجتماعية " La médicalisation des problèmes sociaux "، أي الاكتفاء بإعطاء إجابات طبية وبالدواء لمشاكل أصلا اجتماعية. إن العديد من الدراسات قد أشارت إلى إمكانية البحث عن بعض الأسباب الأولى للإعاقة الذهنية- وهذا حتى بالنسبة للمعوقين منذ الولادة- ضمن المحيط الاجتماعي و ظروفه: ظروف الحمل، ظروف الولادة، التغذية في السنوات الأولى...[23].

إن الخلط بين الإعاقة والمرض يعتبر انزلاق خطير جدا لأنه يبرر- بحجة العلاج داخل مؤسسات مختصة قصد إعادة التكيف- عزل كل من صعب تكيفه مع محيط معين مما يسمح بالمحافظة على هذا المحيط كما هو بنظمه وقيمه ورهاناته القائمة ليصبح الحديث يدور حول كيفية علاج هؤلاء الأشخاص باعتبارهم غير متكيفين ذاتيا بمعنى مرضى ومعوقين و يهمل الأساس ألا وهو التفكير حول هذه النظم والقيم والمعايير الاجتماعية السائدة وما مدى مسؤوليتها ومساهمتها في إنتاج اللاتكيف، وهل يجب العمل على تغييرها أم لا؟[24].

يقول ف.بلوك لينيي(F.Block-lainé) "إن اللاتكيف بقدر ما يمكن أن يعزى إلى حالة الفرد فإنه قد يعزى أيضا لحالة المجتمع عندئذ يكون الوسط هو غير المكيف مع الأفراد"[25].

إن التساؤل حول كيفية التعرف على مختلف أصناف الأطفال المعاقين ذهنيا يقود بالضرورة إلى الكشف عن وجود تصورات عديدة يحتكم كل تصور منها لمنطق معين متمحور حول نظام ما، مقنن ومتغير بتغير الفاعلين الاجتماعيين الذين ينتجونه (اختصاصيين في علم النفس، علم النفس التربوي، الأطباء، أطباء الأمراض العقلية، العائلات ...الخ). إنه من المؤكد مثلا أن الضعف العقلي بكل مستوياته سواء: ضعف عقلي بسيط Débilité légère أو ضعف عقلي متوسط Débilité moyenne أو ضعف عقلي شديد Débilité profonde يظهر وترتفع نسبه مع إجبارية التعليم التي قد تسهل عملية الكشف عن هاته الفئات. في هذا المجال نذكر بما حدث في أوروبا عند توسيع دائرة تطبيق إجبارية التمدرس حيث

عرفت ظاهرة الضعف العقلي ارتفاعا عدديا هائلا ومعه تزايد في عدد أقسام التعليم الخاص "Les classes spéciales" المخصصة لهذه الفئات. قد تبدو مفارقة في كون توسيع دائرة التعليم وتعميمه وإجباريته يؤدي إلى ارتفاع عدد المصنفين كمعوقين ذهنيا.

لكن هذه المفارقة يجب فهمها في علاقة مع المعايير الاجتماعية-الثقافية وتغير عتبة التسامح "Seuil de tolerance" بحكم تغير الوسط الاجتماعي. إن الأطفال ممن ينعتون بالضعف العقلي البسيط أو المتوسط وكذلك من لهم بعض الصعوبات في توضيح الكلام هم أمثلة حية في هذا الميدان لأنهم قد يقبلوا في الأوساط التقليدية كأطفال أسوياء وعاديين، لكن بدخولهم المدرسة قد يصبحوا حالات خاصة يجب معالجتها والتكفل بها داخل هياكل متخصصة، ناهيك عن المعايير المعتمدة للتعرف عليهم والتي تختلف من مجتمع لآخر وفق التقاليد السائدة في ذلك المجتمع والفلسفة التي يعتنقها ومدى تقبله لهذه الظاهرة وطبيعة الهياكل والخدمات التي يقدمها.يقول س.طومكويتز (S.Tomkiewicz) "إن المعوقين الدراسيين المسمون بالمعوقين الاجتماعيين-الثقافيين يكثر عددهم إذا كان هدف المدرسة الابتدائية في تلك البلد هو تكوين عباقرة ويقل عددهم إذا كانت أولوية المدرسة هي توصيل الثقافة إلى أكبر عدد ممكن حتى لمن يصبحوا عمال مهنيين في المستقبل"**(26)**.

مثال آخر نستدل به عن تعدد المعايير التي تسمح بالتعرف على الطفل غيرالعادي الذي ينعت بالاختلال العقلي ومنه نتساءل عن طبيعتها وخصوصيتها واختلافها باختلاف الفاعلين الاجتماعيين، وهو الدراسة التي قام بها الدكتور بن حبيب (وهو طبيب مختص في الأمراض العقلية) في بلدية باب الواد بالجزائر العاصمة حول الصحة العقلية للأطفال حيث انتقى العينة المدروسة من ثلاثة (03) أفواج من الأطفال: الفوج الأول متكون من الأطفال الذين قدموا -لأسباب في غالبها بيداغوجية- من طرف المدرسة أو العائلة للفحص في مركز إرشاد وتوجيه الأطفال "Centre de guidance infantile"، أما الفوج الثاني فيضم

مجموعة من الأطفال تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين الأطفال الذين تم التعرف عليهم من طرف المؤسسات التربوية (المدرسة الأساسية) كأطفال في حالة رسوب مدرسي واضح أو في حالة لاتكيف حاد مع المدرسة ويعانون من اختلالات علائقية لا تسمح بالاحتفاظ بهم داخل المدارس. أما الفوج الثالث فيضم مجموعة من الأطفال ممن يعتبرون حسب المعلمين والمربين لا يعانون من أية صعوبة في الدراسة كونهم لم يرسبوا أبدا: أطفال مجتهدون ومثابرون لايتغيبون ولم يمسهم أبدا قرار تأديبي ولهم مستوى تربوي يجعلهم من الأوائل في أقسامهم(27). بعبارة أخرى يضم هذا الفوج أطفال عاديين بل نجباء في مدارسهم، لكن يضيف الكاتب أنه عند اختيار عينة من هؤلاء الأطفال(أطفال الفوج الثالث) تبين بعد المحادثة الإكلينيكية "Entretien clinique" بأن البعض منهم يعاني من اختلالات عقلية "Troubles-Mentaux" وبالتالي تم إقصاءهم من العينة ويوضح الكاتب بأن هذه الاختلالات لم تشد انتباه لا المدرسة ولا العائلة.

يتضح من خلال هذا المثال التباين الواضح بين المعايير المدرسية-الثقافية والعائلية والمعايير الطبية و دورها في التعرف على الاختلالات العقلية.

لقد سبق وأن لاحظنا[28] الخلاف الجوهري القائم بين مختلف الاختصاصيين المعنيين بالتعرف على هؤلاء الأطفال وبالتكفل بهم بحيث هناك من يفضلون استعمال مفهوم المرض العقلي ويرفضون تبني مقولة الإعاقة العقلية لأنها تسمح في رأيهم بإدماج أطفال مرضى عقليا داخل دوائر التربية والعمل العادية أو بالتكفل بهم داخل مؤسسات بدون علاج وبدون تداوي " Prise en charge démédicalisée"، وبالتالي يعتبرون" المراكز النفسية البيداغوجية* عموما معدومة النتائج" [29] لأنه في اعتقادهم "الأمر لا يتعلق بإعادة تأهيل معوقين وإنما بتقديم علاج لأطفال أذكياء لكن مرضى عقليا"[30]. وهناك مناصري التكفل بالمعوق عقليا أساسا من الجانب الاجتماعي والذين يرفضون إرجاع كل إعاقة أونقصان ما بالضرورة إلى مفهوم المرض. يتضح مرة أخرى كما قال م.زافيروبولوس (Zafiropoulous) "إن الإعاقة الذهنية من الناحية المعرفية هي

موضوع غامض ورهان سلطة بالنسبة لمختلف الاختصاصيين المتنافسين حول كسب الزبائن المتولديـن عن عمليات الوسم" [31].

لقد تبين لنا ميدانيا في أبحاث سابقة [32] أن هناك العديد من حالات الأطفال الذين وقع خلاف بشأنهم بين مختلف الاختصاصيين العاملين بالمراكز الخاصة بالأطفال المعوقين ذهنيا حول كيفية التعرف على إعاقتهم، وقد ظلت هذه الحالات محل خلاف واضح وحاد بين أعضاء المجلس النفسي البيداغوجي للمركز الذي يقرر قبول الطفل أو رفضه وفي حالة قبوله كيف يتم توجيهه. وقد يصل هذا الخلاف إلى حد حسم المسألة عن طريق التصويت لإرضاء الجميع.

لقد ذهبت بعض الدراسات إلى حد الكشف عما يمكن تسميته بهيمنة منطق مؤسسة التكفل على عملية تحديد نوعية الإعاقة للحالات المعروضة للوضع بداخلها،بمعنى تكييف تشخيص الإعاقة ليكون في توافق مع تخصص مؤسسة التكفل.فإن كانت المؤسسة مختصة مثلا في التكفل بالضعف العقلي المتوسط، فإن الحالات المعروضة يتم تشخيصها كذلك تسهيلا لاتخاذ قرار الوضع" Décision de placement.بمعنى أن قرار قبول الطفل يخضع لمنطق المؤسسة وما توفره من أماكن وما تريد كسبه من وراء هذا القرار أكثر منه لطبيعة وخصوصية الإعاقة التي يعاني منها هذا الطفل[33].

لقد أكد الأستاذ ج.ك.قويو(J.C.Guyot) أن ما يلفت الانتباه عند تحليل ملفات الوضع" Les dossiers de placement المدروسة من طرف اللجان الولائية للتربية الخاصة في فرنسا هو تغير التشخيصات الطبعقلية "Psychiatrique" للأطفال وفق الفئات العمرية. فإلى غاية سن السادسة عشر فان أغلبية الأطفال يصنفون كمصابين باضطرابات في الشخصية أو السلوك، لكن بعد هذا السن يدرجون في صنف الضعف العقلي المتوسط، وهي وضعية غير معقولة طبيا، ومنه يفترض الباحث أن التشخيص لا يتم على أساس معاينة حقيقة الصحة العقلية للأطفال وإنما على أساس الصنف الإداري للمؤسسات المرشحة لاستقبالهم بعد خروجهم من دوائر التربية. وبما أن هذه المؤسسات هي مؤسسات مؤهلة لاستقبال الضعف

العقلي المتوسط أو الشديد فإن تشخيص زبائنها يجب أن يكون حتما متطابق مع متطلبات البيروقراطية الإدارية التي تنحو هي كذلك لفرض معاييرها للعلاج(34).

على ضوء ما سبق فإن النتيجة المستخلصة هي أن سيرورة التعرف على الأطفال المعاقين ذهنيا والتكفل بهم هي في الواقع سيرورة تسوية "Processus de Normalisation" تتسم عمليا بالتنوع والاختلاف بتنوع واختلاف المنطق الذي يحكم الأفعال والنشاطات الناجمة عن كل مؤسسة، جماعة مهنية وحتى خصوصية الوضعية أو الحالة المطروحة للتسوية وللمضامين المعطاة للمفاهيم المرجعية كمفهوم المرضي، السوي، الإعاقة، الإعاقة الذهنية، التأخرالذهني، اللاتكيف الذهني..(35) خاصة عندما نعلم أن الغاية النهائية من وراء أي سيرورة تسوية أو أي فعل معياري ضابط تكمن في "محاولة فرض لزوم معين لوجود ما يعتبراختلافه وتباينه في نظر هذا اللزوم مغاير وغريب بل أكثر منه وكأنه معادٍ"(36).

خـاتمـة:

في ختام هذه المحاولة فإننا نؤكد أن الإعاقة الذهنية تأخذ معناها الحقيقي ضمن سيرورة التعرف عليها والتي تؤثر حتما على عملية التكفل. إن العديد من المعايير المعتمدة ضمن هذه السيرورة والتي تبدو ظاهريا ذات طبيعة تقنية قد تأخذ في نفس الوقت معاني ودلالات اجتماعية أو إيديولوجية. في هذا المجال فإن معايير تقييم المهارات الثقافية، الفكرية، التقييم النفسي... والالتباس المحاط بها لدليل واضح عن تعقد هذه الأنساق من المعايير وعن صعوبة التمييز بين مختلف دلالاتها دفعة واحدة. إن اختلاف المعايير و تعدد معانيها ودلالاتها يؤدي بالضرورة إلى تعقيد سيرورة التسوية التي تنتج عنها.

فهناك كما قلنا بعض المعايير قد تفرض نفسها إلزاميا وهناك البعض الآخر يكون موضوع تشاور واختلاف. لهذا فإن سيرورة التسوية تتحقق حتما وفق معايير معينة وضمن إطار معين بداخل نظام مألوف ومتعود عليه من طرف الفاعلين الاجتماعيين الذين يعطونه طابعه الرسمي الظاهر.

من هنا يتبين أن سيرورة التعرف على الأطفال المعاقين ذهنيا و التكفل بهم تختلف باختلاف القيم والمعايير السائدة في مجتمع معين وخاصة عند بعض الفاعلين الاجتماعيين الذين يوظفونها وفق تصورات خاصة لتشخيص هذه الظاهرة والتكفل بها. إن هذه التصورات قد تختلف وتتعدد بتعدد و اختلاف هؤلاء الفاعلين الاجتماعيين المعنيين بهذه السيرورة وقد يخضع كل تصور من هذه التصورات إلى منطق معين: منطق اجتماعي، منطق اقتصادي، منطق إداري، منطق علمي- مهني...(37) مندرج ضمن علاقات اجتماعية متنوعة وفق الرهانات الفردية والجماعية المرتبطة بهذه السيرورة.

❖ هوامش البحث

(1) A.Triomphe, S.Tomkiewicz : **«Les handicapés de la prime enfance»**, Paris, Puf, 1985, P62.

(2) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: مرسوم تنفيذي رقم12-04 مؤرخ في 04 يناير 2012،يتضمن القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات الطفولة المسعفة، **الجريدة الرسمية**، العدد رقم05 الصادر بتاريخ 29 يناير2012، ص08.

(3) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: مرسوم تنفيذي رقم99-48 مؤرخ في 13 فبراير 1999 ،يتضمن إحداث دور استقبال اليتامى ضحايا الإرهاب وتنظيمها وعملها، **الجريدة الرسمية**، العدد رقم09 الصادر بتاريخ 17 فبراير 1999، ص20.

(4) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: مرسوم تنفيذي رقم04-182 مؤرخ في 24 يونيو2004، يتضمن إحداث مراكز وطنية لاستقبال الفتيات والنساء ضحايا العنف ومن هن في وضع صعب وتنظيمها وسيرها، **الجريدة الرسمية**، العدد رقم41 الصادر بتاريخ 27 يونيو 2004، ص26.

(5) www.msnfcf.gov.dz Le 10/10/2014.

(6) **Ibid**.

(7) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: مرسوم تنفيذي رقم12-113 مؤرخ في 07 مارس2012، المحدد لشروط وضع المؤسسات المتخصصة وهياكل استقبال الأشخاص المسنين وكذا مهامها وتنظيمها وسيرها، **الجريدة الرسمية**، العدد رقم16 الصادر بتاريخ 21 مارس 2012، ص5.

(8) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: مرسوم تنفيذي رقم02-178 مؤرخ في 20 مايو2002، يتضمن إحداث مؤسسات ديار الرحمة وتحديد قانونها الأساسي، **الجريدة الرسمية**، العدد رقم37 الصادر بتاريخ 26 مايو2002، ص5.

(9) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: مرسوم تنفيذي رقم12-165 مؤرخ في 5 أبريل2012، يتضمن تعديل القانون الأساسي النموذجي للمؤسسات المتخصصة في حماية الطفولة والمراهقة، **الجريدة الرسمية**، العدد رقم21 الصادر بتاريخ 11 أبريل 2012، ص11.

(10) أنظر:الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: مرسوم تنفيذي رقم75-64 مؤرخ في 26 سبتمبر1975، يتضمن إحداث المؤسسات والمصالح المكلفة بحماية الطفولة والمراهقة، **الجريدة الرسمية**، العدد رقم81 الصادر بتاريخ 10 أكتوبر 1975، ص1090.

www.msnfcf.gov.dz Le 10/10/2014.

(11) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: مرسوم تنفيذي رقم12-05 مؤرخ في 4 يناير2012، يتضمن القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال المعوقين، **الجريدة الرسمية**، العدد رقم05 الصادر بتاريخ 29 يناير 2012، ص14.

(12) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: مرسوم تنفيذي رقم87-228 مؤرخ في 27 أكتوبر1987، يتضمن إنشاء مراكز لمن يعانون نقصا في التنفس وتنظيمها وعملها، **الجريدة الرسمية**، العدد رقم44 الصادر بتاريخ 28 أكتوبر 1987، ص1636.

(13) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: مرسوم تنفيذي رقم12-05 مؤرخ في 4 يناير2012، **مرجع سبق ذكره**، ص14.

(14) **المرجع السابق**، ص14.

(15) **المرجع السابق**، ص15.

(16) **المرجع السابق**، ص15.

(17) **المرجع السابق**، ص14.

(18) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: مرسوم تنفيذي رقم08-287 مؤرخ في 17 سبتمبر 2008، يحدد شروط إنشاء مؤسسات ومراكز استقبال الطفولة الصغيرة وتنظيمها وسيرها ومراقبتها، **الجريدة الرسمية**، العدد رقم53 الصادر بتاريخ 17 سبتمبر 2008، ص12-13.

(19) في هذا السياق نجد التعريف الذي ورد في القانون رقم85-05 المؤرخ في 16 فبراير 1985 و المتعلق بحماية الصحة و ترقيتها و لا سيما المادة 89 التي تعرف الشخص المعاق كالآتي:"يعد شخصا معوقا كل طفل أو مراهق أو شخص بالغ أو مسن مصاب بما يأتي:

- ✓ إما نقص نفسي أو فيزيولوجي.
- ✓ إما عجز عن القيام بنشاط تكون حدوده عادية للكائن البشري
- ✓ إما عاهة تحول دون حياة اجتماعية عادية أو تمنعها". أنظر:
- ✓ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية:" قانون رقم 85 – 05 المؤرخ في 16 فبراير 1985 المتعلق بحماية الصحة وترقيتها"،**الجريدة الرسمية**، عدد 08، الصادر بتاريخ 17 فبراير 1985، ص 184.

(20) عبد الرحمن العيسوي: "**سيكولوجية الإعاقة الجسمية والعقلية**"، الإسكندرية، دار الراتب الجامعية، 1977، ص80 – 81.

(21) بلعادي ابراهيم:"الإعاقة العقلية:عناصر تفكيرية في السوسيولوجيا"، **مجلة البحوث و الدراسات الإنسانية**، جامعة 20 أوت1955 سكيكدة، عدد06، نوفمبر2010، ص120.

(22) محمد علي محمد وآخرون:"**دراسات في علم الاجتماع الطبي**"، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية،1987، ص 57.

(23) ابراهيم بلعادي: **مرجع سبق ذكره**، ص 120.

(24) ابراهيم بلعادي:"مفهوم الإعاقة: دراسة نقدية"،**الباحث الاجتماعي**،جامعة منتوري قسنطينة،**العدد** رقم07، مارس 2005،ص193-217.

(25) F.Block-Lainé : «Etude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées », Supplément aux notes et études documentaires, **la documentation française**, Paris, 1979, P19.

(26)S.Tomkiewicz: « Quelques réflexions sur la trilogie de Wood», in CTNERHI : « **Classification internationale des handicaps : du**

concept a l'application» Acte du colloque du 28-29.Nov 1988. Paris, Puf, 1988 . P 29.

(27)L.Benhabib: **«Bab-Eloued: Temoignage d'un pedo-psychiatre»**. Alger, Opu.1994, P.52.

(28) عند تناولنا للعلاقة بين الإعاقة العقلية و المرض العقلي. أنظر: ابراهيم بلعادي: "الإعاقة العقلية:عناصر تفكيرية في السوسيولوجيا"، **مرجع سبق ذكره،** ص 120.

*يقصد بها المراكز المخصصة للتكفل بالأطفال المعاقين ذهنيا.

(29) Voir : B.Ziane: Psychiatrie de l'enfant: Le calvaire continue. **« Révolution Africaine »**, N° 1364 du 19 au 25 avril 1990, P08.

(30) **Ibid.** : P 08

(31) M.Zafiropoulos: **«Les arriérés de l'asile à l'usine»**, Paris, Payot, 1981.

(32)A.Djellali et B.Belaadi : « Les obstacles a l'intégration des enfants handicapés mentaux »**, Annales des sciences sociales et humaines de l'université de guelma,** Université de guelma, N°4, Juin 2010, P13.

(33)B.Allemandou, B.Belaadi et Autres : **« La marginalité sociale en lot et garonne »**, rapport intermédiaire de recherche sous la direction scientifique du Professeur J.C.Guyot, T2, Les professionnels, les clientèles, M.S.H.A, Bordeaux, 1985, P121.

(34) J.C Guyot : **« L'échec scolaire ça se soigne »**,toulouse,Privat,1985,P166.

(35) حول مفهوم الإعاقة أنظر:

- ✓ بلعادي ابراهيم:"مفهوم الإعاقة:دراسة نقدية"، **مرجع سبق ذكره، ص ص 195-217,**

- P. Pitaud: « Contribution à l'analyse du concept d'handicap », **Cahier du CTNERHI,** N°38, Avril – juin 1987.

- J.H. Stiker: **« Corps infirmes et société »**, Paris, Montaigne, 1982.

(36) G.Ganguilhem: **«Le normal et le pathologique»**. Paris, P.u.f. 1972. 2éme.ed. P.177

(37) J.C. Guyot «Les normalisations scolaires, sociales et médico-sociales des jeunes handicapés», **Cahier de sociologie et de démographie médicale**, N°:02, Avril-Juin 1988, PP-134.

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة بسكرة

الباحثة: أمال عبادو ، جامعة ورقلة، الجزائر

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالى الجزائرية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفى التحليلي لملاءمته لموضوع الدراسة، حيث قامت الباحثة بتعديل بعض البنود التى جاءت في الأداة التى قام بتصميمها العضاضى(2012) وذلك بعد الإطلاع على الدراسات و التجارب السابقة التى اتبعتها بعض الجامعات الأجنبية و العربية لتطبيق معايير الجودة الشاملة لتقويم أداء جامعاتها بالإضافة إلى الإطلاع على ما كتب نظريا حول الموضوع، وشملت الأداة (49) فقرة تمثل المعوقات التى تحد من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالى مقسمة إلى ست مجالات, معوقات تتعلق بـــ : الإدارة العليا،الجوانب التنظيمية، أعضاء هيئة التدريس، البحث العلمي،خدمة المجتمع , خدمة الطلبة.

Abstract:

This study aimed to identify the obstacles to the application of comprehensive quality management in Algerian higher education institutions, And to achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive analytical method, as it fits the subject of the study; the researcher has designed a questionnaire, after reviewing studies and previous experiments followed by some foreign and Arabic universities, for the application of total quality standards for evaluating the performance of their universities as well as to see what has been written theoretically about the subject. The tool included (49) paragraphs representing obstacles that limit the application of comprehensive quality management in higher education institutions, divided into six areas: obstacles relating to Higher administration, organizational aspects, teaching board members, scientific research, society services and students services.

مقدمة:

لقد أصبح إنشاء نظام لضمان جودة التعليم العالي في الجزائر ضرورة حتمية لمواجهة مختلف التحديات والتغيرات المستمرة التي تعرفها الجامعة الجزائرية، والتي يمكن لها أن تنعكس سلبيا على مخرجات التعليم العالي متمثلة في اتساع نطاق العولمة، وتعاظم أعداد الطلبة المسجلين في التعليم العالي، وعدم الانسجام بين مخرجات العملية التعليمية ومتطلبات سوق العمل، ومحدودية التمويل، وانتشار مؤسسات التعليم العالي الخاصة، والتعليم الالكتروني، والهموم المرتبطة بنوعية وجودة التعليم، وعليه يتضح مدى أهمية إدارة الجودة الشاملة، ومدى أهمية تطبيقها في المجال التربوي، ولاسيما في مؤسسات التعليم العالي.

ومن هنا نستطيع أن نتفهم الانتقادات التي توجهها عدة هيئات دولية للتعليم العالي في الدول العربية باعتباره لا يرتقي إلى المستوى العالمي، حيث يرى تقرير المعرفة العربي للعام 2009 بعنوان "التعليم و تكوين راس المال المعرفي" أن هناك علامات استفهام كبيرة حول جودة راس المال البشري الذي تخرجه مؤسسات التعليم العالي في العالم العربي، بالإضافة إلى أن مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية تضخ الكثيرين من الخريجين الذين ليس لديهم فرص حقيقية للعمل، بينما تفتقر أسواق العمل الداخلية إلى خريجين في اختصاصات عديدة.

كما جاء في نفس التقرير أن هناك غياب لخطط محددة في الجامعات العربية لتوجيه الطلبة و مقاربة أعداد الملتحقين في مختلف الميادين من زاوية العلاقة مع أسواق العمل الداخلية و الخارجية.

وفي التصنيف العالمي الصادر في عام 2013 لأول 500 جامعة عالمية احتلت جامعة عربية فقط هي جامعة الملك سعود المرتبة 420 وفي التصنيف العالمي الصادر في نفس العام لأول 700 جامعة عالمية فإضافة إلى جامعة الملك سعود فقد احتلت جامعة الملك عبد العزيز المرتبة 625، أما فيما يخص الجامعات

الجزائرية فقد احتلت جامعة منتوري بقسنطينة المرتبة 19 عربيا والمرتبة 2168 على المستوى العالمي.

(Ranking Web of World Universities , January 2013)

وهكذا فإن منظومة التعليم العالي الجزائرية مدعوة في كل مرحلة من مراحل تطورها إلى التكيف باستمرار مع هذه التحولات العميقة و أن تكون قادرة على استيعاب نتائج التحولات الاجتماعية و الاقتصادية التي ميزت البلاد من جهة، و التحولات الإقليمية و الدولية الملاحظة من جهة أخرى، و هذا ما دأبت عليه وزارة التعليم العالي و البحث العلمي منذ العام 2002 و ذلك بتبنيها للنظام الجديد (LMD). إضافة إلى ما أبدته الحكومة الجزائرية من استعداد لتحسين أوضاع الجامعة الجزائرية و ضمان الاستمرارية في التطور من خلال الندوات و الملتقيات التي أشارت إلى ضرورة تبني مدخل إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي .

ويبقى التعليم العالي بالجزائر في حاجة لوقفة تقويمية موضوعية من أجل الوقوف على أهم المعوقات التي تقف أمام التطبيق الفعلي لأسس إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية وتحديد أهمية هذه المعوقات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس،من أجل تداركها وهذا بالاعتماد على معايير متفق عليها تسمح لنا بمعرفة جودة التعليم في هذه الكليات.

1. إشكالية الدراسة:

لقد أصبحت قضية ضمان و توكيد الجودة في التعليم الجامعي هاجسا لكل المهتمين التربويين عربيا و عالميا، حيث يستدعي ضمان الاستفادة من البرامج التعليمية إيجاد أحدث النظم الإدارية التي تضمن تحقيق الجودة الشاملة في الأداء، فبالرغم من الجهد المبذول لتطوير مخرجات التعليم العالي، إلا أن هناك العديد من التساؤلات التي تطرح حول نوعية و أداء هذه المخرجات، لذا كان لزاما على المؤسسات الجامعية أن تتبنى أنظمة إدارية جديدة وأن تضع برامج تعليمية حديثة

لإعداد المتخصصين إعدادا مهنيا يتصف بالكفاية والاقتدار لتقديم أفضل خدمات مهنية في جميع المجالات إلى المجتمع المحلي والإقليمي.

وتعتبر التجربة الجزائرية في ضمان الجودة بالتعليم العالي حديثة النشأة إذ تمخضت الفكرة عن توصيات المؤتمر الوطني للتعليم العالي والبحث العلمي بتاريخ 19 و 20 ماي 2008 والندوة الدولية حول ضمان الجودة في التعليم العالي بتاريخ 01 و 02 جوان 2008 بالجزائر، وبصدور القرار الوزاري رقم 2010 المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام / 05/ 167 المؤرخ في 31 الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي، ومنه تعيين مسؤولين عن ضمان الجودة في التعليم العالي على مستوى مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي.

وحتى يتم التطبيق الفعلي للجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية لابد من معرفة المعوقات التي تواجه تطبيقها .

وفي هذا الصدد يقول (Taylor and Bogdan, 1997) "لكي تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية لتحقيق الجودة الشاملة يجب وضع قاعدة عريضة من المعلومات و المؤشرات التي تمكن كافة الإدارات و متخذي القرار من الوقوف على مؤشرات القصور و القوة داخل المؤسسة التعليمية"[(1)].

في هذا المجال و تمهيدا لتوفير أفضل الشروط الكفيلة بإقامة نظام وطني فعال للتقويم وضمان الجودة في قطاع التعليم العالي جاءت هذه الدراسة الميدانية لتسلط الضوء على مجموعة المعوقات التي يمكن أن تحول دون تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالتطبيق على جامعة بسكرة.

من خلال هذا العرض لأبعاد المشكلة المطروحة، يمكن صياغتها في مجموعة من التساؤلات على النحو التالي:

1. ما المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

2. هل يختلف تقدير درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من وجهة نظر عينة البحثوفقا للرتبة العلمية.
3. هل يختلف تقدير درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في ا مؤسسات التعليم العالي لجزائريةمن وجهة نظر عينة البحث وفقا لسنوات الخبرة.

2. فرضيات الدراسة:

1. توجد مجموعة من المعوقات تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر عينة البحث وفقا للرتبة العلمية.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر عينة البحث وفقا لسنوات الخبرة.

3. أهداف الدراسة:

1. التعرف على المعوقات العامة التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. التعرف على مدى اختلاف درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف الرتبة العلمية.
3. التعرف على مدى اختلاف درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف سنوات الخبرة.

4)- أهمية الدراسة:

1. إن أهمية البحث تنبع من أهمية الموضوع الذي نتناوله وحداثته وهو إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي , لأنها تمثل فلسفة إدارية وتنظيمية معاصرة لابد من العمل الجاد للتثقيف بمفهومها و أهميتها ومبادئها و الالتزام بتطبيق مضامينها ومجالاتها بهدف تطوير العملية التعليمية الجامعية للحصول على أفضل مخرجات تعليمية لمواكبة المتغيرات المتسارعة و تسهم في بناء المجتمع المعاصر وخدمته.
2. كما تبرز أهمية هذا البحث في أن الجامعات الجزائرية تسعى إلى تطبيق إدارة الجودة بسبب المنافسة التي ستواجه هذه الجامعات نتيجة متغيرات عدة منها انضمام الجزائر لمنظمة التجارة العالمية وتوجه القطاع الخاص للاستثمار في هذا المجال.
3. إن معرفة المعوقات التي تعوق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي سيساهم في التشخيص العلمي لجوانب النقص في الجامعات الجزائرية، وبالتالي وضع الحلول المناسبة لاستكمال تلك الجوانب.

5. مصطلحات الدراسة:

1. المعوقات: هي جميع العوائق الإدارية، والمالية، والفنية، والاجتماعية، والشخصية التي تعوق المسؤول عن تحقيق برامجه الإدارية التي تساعد في تحسين عملية التعليم و التعلم و تطويرها[2].
2. إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: هي عبارة عن أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات الجامعة ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعليم والبحث العلمي. أو فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية وبحثية بأكفأ الأساليب وأقل تكلفة وأعلى جودة ممكنة[3].

الطريقة و الإجراءات:

يتناول هذا الجزء وصفا لعينة الدراسة و الأداة المستخدمة لجمع المعلومات وطريقة بنائها والتحقق من صدقها وثباتها والمعالجات الإحصائية لبيانات البحث.

1)- عينة البحث:

لقد تم اختيار عينة عشوائية من بين أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة بسكرة.و قد تم توزيع 80 استبيانا و تم استرجاع 71 استبيانا، و فيمايلي جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات البحث.

جدول رقم(1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات البحث

المتغير		التكرار	النسبة
الرتبة العلمية	أستاذ مساعد	41	57.7
	أستاذ محاضر	30	42.3
سنوات الخبرة	أقل أو يساوي 6 سنوات	42	59.2
	أكثر من 6 سنوات	29	40.8

2)- أداة الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بتعديل بعض البنود التي جاءت في الأداة التي قام بتصميمها العضاضي(2012) وذلك بعد الإطلاع على الدراسات والتجارب السابقة التي اتبعتها بعض الجامعات الأجنبية و العربية لتطبيق معايير الجودة الشاملة لتقويم أداء جامعاتها بالإضافة إلى الإطلاع على ما كتب نظريا حول الموضوع، وشملت الأداة (49) فقرة تمثل المعوقات التي تحد من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي مقسمة إلى ست مجموعات معوقات تتعلق بـــ: الإدارة العليا، الجوانب التنظيمية،أعضاء هيئة التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع، خدمة الطلبة.

وتتم الإجابة عن طريق إبداء المفحوص درجة الموافقة على وجود تلك المعوقات و ذلك عن طريق وضع علامة في خانة الرقم الذي يعبر عن درجة الموافقة (من 1 إلى 5)، حيث: (1) غير موافق مطلقا، (2) غيرموافق، (3) محايد، (4) موافق، (5) موافق بدرجة عالية.

3)- الخصائص السيكومترية للأداة:

1- صدق المحكمين:

بعد انتهاء الباحثة من إعداد الاستبيان في صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة بسكرة وجامعة وهران، لإبداء رأيهم من حيث دقة العبارات، و مناسبتها لموضوع الدراسة ومدى انتمائها لمجالات الدراسة التي وردت فيها، وبناءً على ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم؛ قامت الباحثة بتعديل بعض فقرات الاستبيان، وحذف العبارات غير الملائمة، وإضافة عبارات أخرى أكثر وضوحاً وملائمة.

2- الصدق الذاتي:

كما قامت الباحثة بحساب الصدق الذاتي للمقياس والذي يحدد بالجذر التربيعي لمعامل ثبات الأداة، أي ص= $\sqrt{\text{ثبات الأداة}}$

وعليه فإن الصدق الذاتي لهذه الأداة هو: $\sqrt{0.81} = 0.90$، وهو معامل صدق عال يمكننا من الثقة في الأداة والاعتماد عليها في هذه الدراسة.

ثبات المقياس:

كما قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بالطرق التالية:

1- ثبات التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على الفقرات الفردية، ودرجاتهم على

الفقرات الزوجية لكل بعد من أبعاد المقياس، ثم استخدمت معادلة سبيرمان براون التنبؤية لتعديل طول الأبعاد، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التعديل بتلك المعادلة:

جدول رقم (2): معاملات الثبات لأبعاد مقياس معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي باستخدام التجزئة النصفية:

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الثبات بعد التعديل	مستوى الدلالة
الإدارة العليا	08	0.39	0.56	0.01
المجال التنظيمي	14	0.74	0.74	0.01
أعضاء هيئة التدريس	07	0.68	0.67	0.01
البحث العلمي	08	0.56	0.56	0.01
خدمة المجتمع	05	0.61	0.56	0.01
خدمة الطلبة	07	0.65	0.63	0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات تراوحت بين (0.56 - 0.74)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01، الأمر الذي يدلل على درجة جيدة من الثبات.

2. معادلة ألفا كرونباخ:

كما تم كذلك تقدير ثبات المقياس بحساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس بأبعاده، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (3): يبين معاملات الثبات لأبعاد مقياس معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي باستخدام معامل ألفا

الأبعاد	عدد الفقرات	قيمة ألفا	مستوى الدلالة
الإدارة العليا	08	0.66	0.01
المجال التنظيمي	14	0.82	0.01
أعضاء هيئة التدريس	07	0.78	0.01
البحث العلمي	08	0.74	0.01
خدمة المجتمع	05	0.66	0.01
خدمة الطلبة	07	0.77	0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيم ألفا تراوحت بين (0.66 – 0.82)، وهي دالة عند مستوى دلالة0.01، وتفي بمتطلبات تطبيق المقياس على أفراد العينة.

ومما سبق اتضح للباحثة أن مقياس معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي موضوع الدراسة يتسم بدرجة عالية من الصدق و الثبات؛ تعزز النتائج التي سيتم جمعها للحصول على النتائج النهائية للدراسة.

4) المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث تم إدخال البيانات في الحاسب الآلي، و تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ومعالجتها إحصائيا، حيث استخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

1- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبيان.

وللحكم على درجة التقدير لفقرات الاستبيان تم استخدام سلم ليكرت الخماسي وذلك من خلال:

إيجاد طول المدى (5-1=4), ثم قسمة المدى على عدد الفئات(4 /5= 0.80) وبعد ذلك يضاف(0.80) إلى الحد الأدنى للمقياس فتصبح الفئة الأولى (1 – 1.80)، و هكذا بالنسبة لبقية الفئات.

وقد تم اعتماد درجات التقدير على النحو التالي:

جدول رقم(4):

المدى	درجة التقدير
1.80 – 1	منخفضة جدا
2.61 – 1.81	منخفضة
3.42 – 2.62	متوسطة
4.23 – 3.43	مرتفعة
5 –4.24	مرتفعة جدا

2. للإجابة عن سؤالي البحث الثاني والثالث تم استخدام اختبار-ت (t- test) لمعرفة الفروق في تقدير أفراد مجتمع البحث لدرجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وفقا لمتغير الرتبة العلمية و متغير سنوات الخبرة.

5)- **نتائج البحث:**

فيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث:

1- **النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:**

* ما المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجالات البحث، كما هو مبين في الجداول التالية:

الجدول رقم (5) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الإدارة العليا

المجال	الرقم	المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
الإدارة العليا	1	وجود غموض لدى بعض القيادات حول آليات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.	3.40	1.22	5
	2	عدم توفير مقرات ملائمة لنشاط خلايا الجودة	3.19	1.37	6
	3	عدم وجود التزام لدى بعض القيادات الأكاديمية بتقديم الدعم	3.60	1.13	4

		لضمان الجودة			
	4	عدم قناعة بعض القيادات الأكاديمية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة.	3.15	1.17	7
	5	غموض معايير اختيار القيادات الأكاديمية.	4.09	0.98	1
	6	وجود غموض حول دور الكليات في ضمان الجودة في الجامعة	3.60	1.44	4
	7	غموض استراتيجيات و سياسات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.	3.98	1.04	2
	8	عدم وجود سياسة واضحة للتعامل مع ظاهرة مقاومة التغيير	3.85	1.04	3

يتبين من الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية للفقرات رقم (4)، (2)، (1) لتقدير أفراد عينة البحث لأهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بمجال الإدارة العليا تقع ضمن مدى درجة موافقة متوسطة، أما بالنسبة لباقي

الفقرات رقم (3)، (6)، (8)، (7)، (5) فهي تقع ضمن مدى درجة موافقة مرتفعة.

كما يتضح من الجدول السابق أيضا أن الفقرة رقم(5) القائلة:" غموض معايير اختيار القيادات الأكاديمية" قد حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ 4.09 تليها في المرتبة الثانية الفقرة رقم(7) و التي تنص على: "غموض استراتيجيات و سياسات تطبيق إدارة الجودة الشاملة" بمتوسط حسابي مساو لـ 3.98، كما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (4) القائلة:"عدم قناعة بعض القيادات الأكاديمية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة" بمتوسط حسابي قدر بـ 3.15.

الجدول رقم (6) يبين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للمجال التنظيمي

المجال	الرقم	المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
الجانب التنظيمي	1	الافتقار إلى خطة تدريبية لتوعية العاملين بمفهوم ضمان الجودة.	4.16	0.99	1
	2	عدم وجود دعم للحريات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.	3.25	1.39	12
	3	طول إجراءات ترقية عضو هيئة التدريس.	3.23	1.44	13
	4	غياب الشفافية	3.09	1.36	14

		والنزاهة عند التوظيف			
	5	غلبة الطابع البيروقراطي على المناخ التنظيمي في الجامعة.	3.53	1.30	7
	6	ضعف الحوافز المادية و المعنوية .	3.46	1.50	10
	7	قلة مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات.	4.04	1.07	2
	8	ضعف قنوات الاتصال بين الأقسام والكليات وإدارة الجامعة.	3.47	1.26	9
	9	عدم وجود تحفيز على العمل الجماعي.	3.52	1.26	8
	10	قلة الخدمات الاجتماعية المقدمة لعضو هيئة التدريس.	3.40	1.38	11
	11	عدم الحرص عند اختيار قيادات العمل على توفير معيار	4.00	1.05	3

		الكفاءة و الخبرة والإخلاص.			
	12	محدودية برامج التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس.	3.91	0.85	4
	13	الافتقار إلى معايير موضوعية لقياس الأداء.	3.85	1.04	6
	14	غياب المناخ التنظيمي المشجع على التميز في الأداء.	3.90	1.11	5

يظهر الجدول رقم(6) أن المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد عينة البحث لأهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بالمجال التنظيمي تقع ضمن مدى درجة موافقة مرتفعة، باستثناء الفقرات رقم (2)، (3)، (4)، (10) فهي تقع ضمن مدى درجة موافقة متوسطة.

كما يتضح من الجدول السابق أيضا أن الفقرة رقم (1) القائلة:" الافتقار إلى خطة تدريبية لتوعية العاملين بمفهوم ضمان الجودة " قد حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ 4.16 تليها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (7) والتي تنص على: " قلة مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات " بمتوسط حسابي قدر بـ 4.04، كما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم(4) القائلة: "غياب الشفافية والنزاهة عند التوظيف" بمتوسط حسابي مساو لـ 3.09.

الجدول رقم (7) يبين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لمجال أعضاء هيئة التدريس

المجال	الرقم	المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
أعضاء هيئة التدريس	1	عدم امتلاك بعض أعضاء هيئة التدريس للمهارات والخبرات اللازمة لتوصيل المعارف.	3.80	1.09	3
	2	عدم الاعتماد في إيصال المعرفة على التقنيات الحديثة في التدريس .	3.85	1.08	1
	3	يتم تقييم الطلبة وفق معايير غير أكاديمية وغامضة من طرف بعض أعضاء هيئة التدريس.	3.39	1.22	6
	4	إهمال تنمية طرق التفكير النقدي العلمي لدى الطلبة	3.84	1.14	2
	5	الافتقار إلى آليات لتنمية	3.70	0.97	4

		سلوكيات المعرفة لدى الطلاب			
	6	عدم حرص بعض أعضاء هيئة التدريس على تزويد الطلبة بالمهارات اللازمة لسوق العمل.	3.59	1.20	5
	7	إهمال تشجيع الطلاب على التطوير المعرفي الذاتي	3.36	1.42	7

يتبين من الجدول رقم (7) أن المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد عينة البحث لأهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بمجال أعضاء هيئة التدريس تقع ضمن مدى درجة موافقة مرتفعة، باستثناء الفقرات رقم (3) و(7) فهي تقع ضمن مدى درجة موافقة متوسطة.

كما يتضح من الجدول السابق أيضا أن الفقرة رقم (2) القائلة:" عدم الاعتماد في إيصال المعرفة على التقنيات الحديثة في التدريس " قد حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ 3.85 تليها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (4) والتي تنص على: " إهمال تنمية طرق التفكير النقدي العلمي لدى الطلبة " بمتوسط حسابي قدر بـ 3.84، كما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم(7) القائلة: " إهمال تشجيع الطلاب على التطوير المعرفي الذاتي" بمتوسط حسابي مساو لـ 3.36.

الجدول رقم (8) يبين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لمجال البحث العلمي

المجال	الرقم	المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
البحث العلمي	1	زيادة العبء التدريسي على حساب البحث العلمي	3.80	1.44	4
	2	قلة التعاون بين أعضاء هيئة التدريس لإجراء البحوث المشتركة.	3.97	1.13	2
	3	ضعف الدعم المالي المقدم للأبحاث العلمية	3.64	1.23	5
	4	قلة إصدارات المجلات العلمية المحكمة.	3.57	1.33	6
	5	قلة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الشراكة مع المراكز البحثية العالمية والمحلية	3.98	1.18	1
	6	غموض المعايير العلمية لتقييم الأبحاث	3.81	1.18	3

	7	ندرة الموارد البشرية المؤهلة العاملة في مراكز الأبحاث.	3.22	1.28	8
	8	افتقار الجامعة إلى مراكز بحثية متخصصة	3.53	1.26	7

يظهر الجدول رقم(8) أن المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد عينة البحث لأهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بمجال البحث العلمي تقع ضمن مدى درجة موافقة مرتفعة، باستثناء الفقرة رقم (7) فهي تقع ضمن مدى درجة موافقة متوسطة.

كما يتضح من الجدول السابق أيضا أن الفقرة رقم(5) القائلة:" قلة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الشراكة مع المراكز البحثية العالمية و المحلية " قد حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ 3.98 تليها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (2) و التي تنص على: " قلة التعاون بين أعضاء هيئة التدريس لإجراء البحوث المشتركة " بمتوسط حسابي قدر بـ 3.97، كما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (7) القائلة: " ندرة الموارد البشرية المؤهلة العاملة في مراكز الأبحاث " بمتوسط حسابي مساو لـ 3.22.

الجدول رقم (9) يبين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لمجال خدمة المجتمع

المجال	الرقم	المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
خدمة المجتمع	1	غياب استطلاعات الرأي الموجهة لجهات العمل لمعرفة رأي المسؤولين حول خريجي الجامعة	4.14	0.89	2
	2	عدم وجود دراسات لاستطلاع رأي الخريجين القدامى في تأهيلهم الأكاديمي وتأثيره على تقدمهم في مساراتهم الوظيفية.	3.91	0.93	5
	3	ضعف الاتصال بمؤسسات التوظيف لمعرفة احتياجاتهم	4.25	0.73	1
	4	قلة الاستشارات المتخصصة المقدمة للمؤسسات والهيئات المدنية.	4.12	0.67	3

	5	ضعف التنسيق مع مؤسسات التوظيف لتدريب وتأهيل الطلاب.	3.92	0.96	4

يوضح الجدول رقم (9) أن المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد عينة البحث لأهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بمجال خدمة المجتمع تقع ضمن مدى درجة موافقة مرتفعة, باستثناء الفقرة رقم (3) فهي تقع ضمن مدى درجة موافقة مرتفعة جدا.

كما يتضح من الجدول السابق أيضا أن الفقرة رقم (3) القائلة:" ضعف الاتصال بمؤسسات التوظيف لمعرفة احتياجاتهم " قد حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ 4.25 تليها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (1) والتي تنص على: "عدم وجود دراسات لاستطلاع رأي الخريجين القدامى في تأهيلهم الأكاديمي و تأثيره على تقدمهم في مساراتهم الوظيفية " بمتوسط حسابي قدر بـ 4.14، كما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (2) القائلة: " ندرة الموارد البشرية المؤهلة العاملة في مراكز الأبحاث "بمتوسط حسابي مساو لـ 3.91.

الجدول رقم (10) يبين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لمجال خدمة الطلبة

المجال	الرقم	المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
خدمة الطلبة	1	عدم توفر المكتبات الالكترونية وقواعد البحث الالكتروني.	3.26	1.38	5
	2	قلة المجلات و الدوريات	3.36	1.48	4

		الحديثة و المتخصصة في المكتبة.			
	3	عدم توفر شبكة انترنت.	2.56	1.32	7
	4	قلة مختبرات الحاسوب.	2.70	1.39	6
	5	عدم توفر أجهزة نسخ خاصة بالطلبة.	3.49	1.19	3
	6	ضعف مستوى الخدمات المقدمة من قبل الكافتيريا.	3.59	1.30	2
	7	عدم توفر مركز إرشادي لمساعدة الطلبة في تحديد أهدافهم المستقبلية.	4.01	1.10	1

يظهر الجدول رقم (10) أن المتوسطات الحسابية بالنسبة للفقرات رقم (5)، (6)، (7) لتقدير أفراد عينة البحث لأهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بمجال خدمة الطلبة تقع ضمن مدى درجة موافقة مرتفعة، باستثناء الفقرات (1)، (2)، (4) فقد وقعت ضمن مدى درجة موافقة متوسطة، والفقرة رقم (3) ضمن درجة موافقة منخفضة.

كما يتضح من الجدول السابق أيضا أن الفقرة رقم(7) القائلة:"عدم توفر مركز إرشادي لمساعدة الطلبة في تحديد أهدافهم المستقبلية " قد حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ 4.01 تليها في المرتبة الثانية الفقرة رقم(6) و التي تنص على: " ضعف مستوى الخدمات المقدمة من قبل الكافتيريا " بمتوسط حسابي

قدر بـ 3.59. كما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم(3) القائلة: "عدم توفر شبكة انترنت" بمتوسط حسابي مساو لـ 2.56..

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

* توجد فروق -ذات دلالة إحصائية- في تقدير درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لدى أعضاء هيئة التدريس وفقا للرتبة العلمية.

وللإجابة عن هذه الفرضية, تمحساب اختبار-ت (t- test) وفيما يلي جدول يوضح ذلك:

جدول رقم(11) يوضح دلالة الفرق في تقدير درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة

الجودة الشاملة لدى أفراد عينة البحث وفقا للرتبة العلمية

المجالات	أستاذ مساعد		أستاذ محاضر		درجة الحرية	قيمة ت	دلالة ت	الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع				
الإدارة العليا	29.26	4.75	28.43	5.67	69	0.67	0.5	غير دالة
المجالالتنظيمي	51.31	8.10	50.30	9.00	69	0.49	0.62	غير دالة
أعضاء هيئة التدريس	25.75	5.32	25.30	5.95	69	0.33	0.73	غير دالة
البحث العلمي	30.04	4.94	28.90	7.12	69	0.80	0.42	غير دالة
خدمة المجتمع	20.46	2.64	20.23	3.00	69	0.34	0.73	غير دالة
خدمة الطلبة	23.36	5.86	22.50	6.33	69	0.59	0.55	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (11) أن الفروق في متوسط تقدير درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة لأفراد عينة البحث وفقا لمتغير الرتبة العلمية ليست لها دلالة إحصائية، و هذا ما يؤكد أن الفروق ليست جوهرية، ومنه فقد تم رفض فرضية البحث وتم قبول الفرض الصفري، والذي ينص على أنه لا توجد فروق – ذات دلالة إحصائية – لدى أعضاء هيئة التدريس في تقدير درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة وفقا للرتبة العلمية.

3- **النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:**

* توجد فروق –ذات دلالة إحصائية– في تقدير درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لدى أعضاء هيئة التدريس وفقا لسنوات الخبرة.

وللإجابة عن هذه الفرضية تم حساب اختبار–ت (t- test) وفيما يلي جدول يوضح ذلك:

جدول رقم (12) يوضح دلالة الفرق في تقدير درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى أفراد عينة البحث وفقا لسنوات الخبرة

المجالات	أقل أو يساوي 6 سنوات		أكثر من 6 سنوات		درجة الحرية	قيمة ت	دلالة ت	الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع				
الإدارة العليا	29.47	4.80	28.10	5.47	69	1.10	0.27	غير دالة
المجال التنظيمي	51.71	8.41	49.68	8.50	69	0.92	0.32	غير دالة
أعضاء هيئة	25.97	5.45	24.96	5.76	69	0.75	0.45	غير دالة

التدريس								
البحث العلمي	30.26	5.07	28.55	6.98	69	1.19	0.23	غير دالة
خدمة المجتمع	20.57	2.70	20.06	2.91	69	0.74	0.45	غير دالة
خدمة الطلبة	23.59	5.97	22.13	6.12	69	0.92	0.32	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (12) أن الفروق في متوسط تقدير درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة لأفراد عينة البحث وفقا لمتغير سنوات الخبرة ليست لها دلالة إحصائية، و هذا ما يؤكد أن الفروق ليست جوهرية، ومنه فقد تم رفض فرضية البحث وتم قبول الفرض الصفري، والذي ينص على أنه لا توجد فروق – ذات دلالة إحصائية – بين أعضاء هيئة التدريس في تقدير درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة وفقا لسنوات الخبرة.

6)- مناقشة نتائج الدراسة:

فيما يلي مناقشة النتائج المتعلقة بالبحث، و سوف تتم مناقشة نتائج البحث وفقا للأسئلة التي حاولت الباحثة الإجابة عليها:

- مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:

لقد كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال على أن الفقرة القائلة:" ضعف الاتصال بمؤسسات التوظيف لمعرفة احتياجاتهم", التابعة لمجموعة معوقات خدمة المجتمع , جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مساو لـ 4.25.

كما حلت في المرتبة الثانية فقرة "الافتقار إلى خطة تدريبية لتوعية العاملين بمفهوم ضمان الجودة" التابعة لمعوقات المجال التنظيمي بمتوسط حسابي قدر بـ 4.16.

أما في المرتبة الثالثة فقد حلت الفقرة " غموض معايير اختيار القيادات الأكاديمية" التي تنتمي لمجال معوقات الإدارة العليا بمتوسط حسابي مساو لـ 4.09.

وفي المرتبة الرابعة جاءت فقرة "عدم توفر مركز إرشادي لمساعدة الطلبة في تحديد أهدافهم المستقبلية"، و التي تنتمي لمجال معوقات خدمة الطلبة بمتوسط حسابي مساو لـ 4.01.

وجاءت فقرة " قلة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الشراكة مع المراكز البحثية العالمية و المحلية" و التي تنتمي لمجال معوقات البحث العلمي، في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدر بـ 3.98.

وأخيرا حلت في المرتبة السادسة الفقرة القائلة " عدم الاعتماد في إيصال المعرفة على التقنيات الحديثة في التدريس" و تنتمي لمجال معوقات أعضاء هيئة التدريس بمتوسط حسابي مساو لــ 3.85.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة جاءت منطقية إلى حد كبير حيث أن من أهم المشاكل التي تعاني منها الجامعات الجزائرية هو غياب التنسيق مع جهات العمل لمعرفة احتياجاتهم مما فاقم من مشاكل البطالة بين أوساط الخريجين وهذا ما أشار إليه تقرير المعرفة العربي للعام 2009 تحت عنوان "التعليم وتكوين رأس المال المعرفي" الصادر عن منظمة اليونسكو على أن " هناك غياب خطط محددة في الجامعات العربية لتوجيه الطلبة و مقاربة أعداد الملتحقين في مختلف الميادين من زاوية العلاقة مع أسواق العمل الداخلية والخارجية" و يضيف نفس التقرير بأنه "حصل في العديد من الدول العربية توسيع للجامعات و أنشئت فروع و جامعات جديدة في كثير من المدن و بدون ترتيب مستوعب للحاجات الفعلية في هذه البلدان, الأمر الذي ضاعف من إشكالات التعليم العالي فيها" [4].

ويشير كل من مجيد والزيادات (2008) إلى أن من أهم خطوات تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم الجامعي التوعية و نشر مفهوم الجودة الشاملة بصورة مستمرة ودائمة من خلال إجراء دورات تدريبية عن الجودة الشاملة[5].

ويرى كل من الترتوري وجويحان (2009) أنه يجب على مؤسسات التعليم العالي والمتمثلة بالجامعات خصوصا، أن تعمل على التحقق من أن

حاجات المستفيدين تمت تلبيتها أو تجاوزها، و لتحقيق هذا الهدف يجب أن تقوم الجامعة بقياس رضى المستفيدين عن أداء خريجيها، والفهم الكامل لحاجات المستفيدين على المستويين القريب والبعيد، وذلك من خلال استخدام التغذية الراجعة وتوظيف جميع المعلومات المتعلقة بحاجات المستفيدين وإدارتها[6].

ويضيف كل من مجيد و الزيادات(2008) بأن من بين خطوات تطبيق الجودة استبيان لجهات العمل التي يتوجه لها الخريج لاستطلاع رأي المسؤولين حول خريج الجامعة بخصوص المعارف و المهارات التي تعلمها وأتقنها هؤلاء الخريجون, والتعرف على المهارات التي تحتاج إليها جهات العمل المختلفة لكي تزود الكلية طلابها بها مستقبلا[7].

وتتفق نتائج هذا التساؤل مع دراسة حيث أظهرت الدراسة أن للتدريب أثرا ايجابيا على المحاضرين والطلبة في تطبيق الجودة في التعليم الجامعي.كما تتفق نتائج الدراسة جزئيا مع دراسة، والتي أظهرت نتائجها عدم توفر الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة[8].

الخاتمة:

وبشكل عام يمكن أن نستخلص من نتائج هذا التساؤل أن هناك إجماع لدى أعضاء هيئة التدريس على وجود جميع المعوقات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

ان نتيجة اختبار صحة الفرضية الأولى و التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الرتبة العلمية تتسم حسب الباحثة بالواقعية حيث نجد أن أعضاء هيئة التدريس سواء أكانوا أساتذة مساعدين أو أساتذة محاضرين لديهم دراية كافية ووعي بمجموعة المعوقات التي تقف أمام التطبيق الفعلي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لقد أظهرت نتيجة اختبار صحة الفرضية الثانية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير سنوات الخبرة وهي نتيجة حسب الباحثة منطقية إلى حد كبير إذا ما أدركنا واقع الجامعات الجزائرية حيث يخضع جميع الأساتذة إلى نفس القوانين والأنظمة و يعانون من نفس المشاكل إن وجدت بغض النظر عن سنوات خبرتهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مدوخ(2008) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

كما جاءت نتائج الدراسة متوافقة مع ما توصل إليه العلاونة (2004) في دراسته حيث توصل إلى أنه لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند تطبيق مبادئ

إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية تبعا لعدد سنوات الخبرة.

وتتفق أيضا هذه النتائج مع دراسة العضاضي(2012) والتي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

❖ **هوامش البحث:**

(1) سعيد بن علي العضاضي (2012): **معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الخامس، العدد9 ص70.

(2) نصر الدين حمدي سعيد مدوخ(2008): **معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة و سبل التغلب عليها**، رسالة ماجستير منشورة في الإدارة التربوية في كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة، ص08.

(3) فريد النجار(2000): **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة**، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة ص73.

(4) تقرير المعرفة العربي للعام 2009، **التعليم و تكوين راس المال المعرفي**، الفصل الثالث، منظمة اليونسكو، ص103.

(5) سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات (2008): **الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ص206.

(6) محمد عوض الترتوري، أغادير عرفات، جويحان(2009): **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و المكتبات و مراكز المعلومات**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، ص79.

(7) مجيد، الزيادات: مرجع سبق ذكره، ص225.

(8) نصر الدين حمدي سعيد مدوخ: مرجع سبق ذكره، ص139.

الدراسات التاريخية

دور البحرية الجزائرية والعثمانية في إنقاذ مسلمي الأندلس 1492م-1640

الدكتور:غيلاني السبتي

جامعة باتنة، الجزائر.

الملخّص:

تتعرض هذه الدراسة إلى البحث في دور البحرية الجزائرية والعثمانية في إنقاذ مسلمي الأندلس من ملاحقات محاكم التفتيش التي أنشأتها الصليبية الإسبانية في حق المسلمين العزل وقد طالب المورسكيون من الدولة الجزائرية والدولة العثمانية باعتبار هذه الأخيرة راعية الإسلام في المشرق والمغرب نصرتهم وإنقاذهم من المذبحة التي ارتكبها ويرتكبها الإسبان ضدهم فحاولت الدولتان اللتان تدركان طبيعة الصراع الذي كان يدور بين المسلمين والمسيحيين تقديم الدعم المادي والمعنوي للمدجنين في الأندلس.

Abstract :

Cette étude est exposée pour examiner le rôle de la marine algérienne et l'Empire ottoman pour sauver les musulmans d'Andalousie de poursuites d'nquisition créés par lacroisé espagnol contre les musulmans sans défense, les médéjants ont demandé à l'Etat algérien et l'Empire ottoman comme le dernier présente la religion islamique dans le Mashreq et le Maghreb de les sauvé du massacre commis par les Espagnols contre eux ,l'Etat algérien et l'Empire ottoman, qui connaissait la nature du conflit qui se passait entre les musulmans et les chrétiens, ont essayé de fournir un soutien matériel et moral pour les médéjants en Andalousie.

مقدّمة:

نعم ما أحوجنا اليوم إلى البحث في تاريخ العلاقات الجزائرية التركية،هذه العلاقات التي هي جزء من ذاكرة التاريخ الحديث للشعبين الجزائري والتركي، ومدى تجذر هذه العلاقات في أعماق التاريخ،ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة التي عنونتها "بدور البحرية الجزائرية والعثمانية في إنقاذ مسلمي الأندلس" لعلها تكشف جزء من تاريخ هذه العلاقات المتميزة بين الدولتين العثمانية والجزائرية في القرن الخامس عشر،وقد كان للدولة الجزائرية بالتعاون مع الدولة العثمانية الفضل في إنقاذ مسلمي الأندلس من الإبادة العرقية التي انتهجتها السياسة الإسبانية بعد سقوط غرناطة سنة1492، وقد حاول الإسبان تحجيم الدور الذي لعبته هاتين الدولتين وهذا للتقليل من الكارثة الإنسانية التي ارتكبتها الصليبية الإسبانية في حق المسلمين العزل، لا لشيء إلا لأنهم رفضوا التنصير الجماعي لهم، وذلك ما أجج روح الانتقام الإسباني بصفة خاصة، والأوربي بصفة عامة على الجزائر .

الإشكالية

على ضوء ما سبق التطرق إليه تأتي إشكالية هذه الدراسة ممثلة في سؤالين رئيسيين وهما:

- ما هي الأسباب الحقيقية لهجرة مسلمي الأندلس؟
- كيف كان رد فعل البحرية الجزائرية والعثمانية على هذه الهجرة؟

الأسباب الحقيقة لهجرة مسلمي الأندلس

كما هو معلوم استسلمت مدينة "غرناطة" آخر معاقل المسلمين في الأندلس للحاكمين الإسبانيين الكاثوليكيين فرديناندو وإيزابيلا في الثاني من يناير 1492م، وبهذا تمّت حركة استعادة النصارى لشبه جزيرة إيبيريا والتي يطلق عليها الإسبان " Reconquista". وكما هو معلوم أيضا، بلغت الحضارة الإسلامية في شبه الجزيرة الأيبيرية مرتبة سامية خلال ما يقارب الثمانية قرون من الزمن منذ أن فتحها

المسلمون عام 711م ، وبانتهاء الحكم الإسلامي للأندلس أطلق الإسبان على بقية المسلمين فيها اسم موريسكو " Morisco" أو موديخار " Mudejar" ، هذه الأخيرة مشكلة من الكلمة العربية " مدجّن" ، وقد وردت أكثر من مرة في المصادر العثمانية باسم " مدجّل [1].

على الرغم من أن معاهدة تسليم غرناطة قد ضمنت للمسلمين أنفسهم وأموالهم و دينهم وحرية عبادتهم لكن الإسبان لم يحترموا هذه المعاهدة فنقضوها وشرعوا في حملة تنصير الأندلسيين منذ عام 1499م، فانتفض المسلمون وعمّت ثورتهم في مناطق واسعة من إقليم غرناطة.

في عام 1501م أصدر الملك الإسباني فرديناندو أمراً بتخيير المسلمين بين النصرانية وترك البلاد نهائياً فدفع ذلك بالمورسكيين إلى اللجوء إلى المناطق الجبلية فراراً بدينهم، واضطر البعض لإظهار تنصّره تقية [2].

من شدة تأزم أوضاعهم من جراء ملاحقة الإسبان لهم ، بعث مسلمو الأندلس بأكثر من رسالة إلى حكام المغرب الأقصى يستغيثونهم، لكن لم يستجب حكام المغرب لهم بسبب محاولات الإسبان والبرتغاليين الاستيلاء على السواحل المغربية [3].

رد فعل الدولة الجزائرية والدولة العثمانية على تهجير مسلمي الأندلس

في مستهل القرن السادس عشر أرسل شاعر غرناطي إلى السلطان العثماني بايزيد الثاني كتاب يستعرض فيه آلام المورسكيين ولكن بايزيد لم يستطع تلبية طلبهم لانشغاله بالحرب بين العثمانيين والبنادقة بين سنة 1499م و1503م [4].

حيث أعلنت العشائر العلوية في الأناضول تمرداً ضد الدولة العثمانية أشعل فتيله الشاه إسماعيل الصفوي، ويشكل هذا احتمالاً قوياً لانصراف السلطان بايزيد عن تلبية رغبات مسلمي الأندلس لتخليصهم من أوضاعهم [5].

في عام 1486م أي قبل سقوط غرناطة قدم إلى سلطان استانبول سفير من إمارة بني الأحمر آخر حكام الأندلس مستنجداً به بلاده، لكن افتقار العثمانيين إلى أسطول بحري قابل للخروج إلى ما وراء البحار واحتجاز فرسان مالطا أخ بايزيد الثاني منذ عام 1482م لم يمكنهم من تلبية رغبة السفير [6].

لكن تحقق حلم مسلمي الأندلس في أوائل عهد سليمان القانوني، وذلك عن طريق البحارين الأخوين عروج وخيرالدين أثناء محاربتهما للنصارى في البحر المتوسط تحت سلطة حاكم أنطاليا الأمير قورقود بن بايزيد الثاني وقد استشهد عروج أثناء قتاله الإسبان قرب تلمسان، وتسلم أخوه خير الدين زمام الأمور في مدينة الجزائر، وحينما أدرك أنه لن يستطيع الصمود طويلاً بقواته أعلن ولاءه للدولة العثمانية [7].

عله يلقى المساعدة منها. وفي تلك الأثناء توفي السلطان سليم وخلفه ابنه سليمان القانوني الذي قام سنة 1520م بإرسال ألفي جندي من فرقتي الإنكشارية والمدفعية إلى خيرالدين وعينه والياً على الجزائر وفي الفترة ما بين 1525م حتى 1533م قامت مراكبه بنقل 70 ألف موريسكي من إسبانيا إلى الجزائر، وفي نفس العام سافر خير الدين باشا لإستانبول بعد نهاية مهمته في الجزائر فاستخلف حسن آغا بالوكالة على الجزائر [8].

ولكن بالمقابل يقول عبد الجليل التميمي أنه ليس لدينا ما يدل على أن السلطان "سليمان القانوني" قام بأية إجراءات عملية لإغاثة الموريسكيين [9].و في عام 1535م قام ملك الإمبراطورية الرومانية المقدسة وملك إسبانيا كارلوس الخامس باسترجاع تونس بعد عام من انتزاعها على يد خير الدين باشا. وفي أواخر أكتوبر 1541م جلب كارلوس الخامس أسطولاً ضخماً بغية احتلال الجزائر وأخرج جنده إلى الساحل الشرقي من المدينة، ولكن القوات الجزائرية بقيادة حسن آغا أحبطت الهجوم وألحقت به الهزيمة فعاد أدراجه. وقد حفز هذا الموقف مدجني غرناطة فقاموا في أواخر ذلك العام بإرسال كتاب إلى السلطان العثماني قدموا فيه شكواهم من الفاسيين لتقاعسهم عن أداء النصرة، وأعربوا عن

شكرهم لخير الدين باشا في إنقاذ المسلمين الأندلسيين من جور وطغيان النصارى، واستعطفوا السلطان ليعين خيرالدين والياً على الجزائر مرة أخرى، ولكن أمنيتهم لم تتحقق فقد توفي خير الدين باشا عام 1546م [10].

ازداد وضع المورسكيين في إسبانيا تدهوراً على أثر اعتلاء فيليب الثاني عرش إسبانيا سنة 1558م، فمحاكم التفتيش التي سنّتها الكنيسة الكاثوليكية جعلت المسلمين يرضخون تحت ضغوطات المحاكم، حيث في عام 1567م صدر قانون يمنعهم من اتخاذ لباس خاص بهم، ومفاتيح لمنازلهم، والتحادث باللغة العربية فأعلنوا ثورتهم عام 1568م واستمرت عامين حتى تم قمعها ، فقام والي الجزائر العلج علي باشا بإمداد المجاهدين الأندلسيين بالسلاح والعتاد، فإن الدولة العثمانية التي كانت تتأهب لغزو قبرص لم تفعل ذلك مباشرة، وبيّتت المخططات لإرسال أسطول لغزو إسبانيا بعد فتح الجزيرة المتوسطية وتم الفتح في أوت من عام 1561م، ولكن في أكتوبر من نفس العام دُمّر الأسطول العثماني في معركة اينه بختي بواسطة التحالف النصراني فراحت خطة تحرير مسلمي الأندلس أدراج الرياح [11].

سدد الإسبان ضربتهم الأخيرة ضد المورسكيين في أوائل القرن السابع عشر، فأصدر الملك فيليب الثالث أمرا بطردهم من البلاد بتاريخ 22 سبتمبر 1609م فنجم عن ذلك رحيل حوالي 300 ألف منهم عن أوطانهم، وأمام هذه الفاجعة أمر السلطان أحمد الأول والي الجزائر بنجدة وإغاثة المهاجرين الأندلسيين، كما اتصل بإنجلترا وفرنسا والبندقية لهذا الغرض، ففي أواخر خريف عام 1610م أرسل السلطان عامله " إبراهيم ِأفندي" إلى إنجلترا سفيراً وموجهاً كتاباً إلى ملكها يرجوه فيه أن يتم تحميل المورسكيين اللاجئين إلى مملكته في المراكب الإنجليزية، ونقلهم سالمين إلى الممالك العثمانية، ولم تقف مساعيه عند هذا الحد، فالكتاب الذي أرسله كذلك إلى ماري دي مديتشي نائبة ملك فرنسا أتى أكله بشكل منقطع النظير.

وجاء في الكتاب المرسل باللغة التركية من طرف السلطان أحمد الأول إلى دوق البندقية في يونيو 1614م ما يلي: " حينما تمر طائفة المدجنين المذكورة بولاية البندقية راحلة من إسبانية ،قاصدة ممالكنا المحروسة، فلا تسمحوا لأي مخالف بالتدخل والتعرض في المنازل والمراحل والمعابر لهم ولدوابّهم، وأسباب أرزاقهم والعهد والأمان المبذول لهم، وقوموا بإيصالهم سالمين إلى ممالكنا المحروسة. لقد لمسنا إلى الآن حسن اهتمامكم ، و لاشبهة في أن مبادرتكم بالإذن العاجل لهؤلاء الفقراء بالمجيء إلى ممالكنا المحروسة بيسر وسهولة هو دليل الظهور وتحصيل ما تقتضونه من الرضا، و سيكون امتدادا ً لأساس المصالحة والمعاهدة بيننا، وعليه نأمل تقيدكم بما جاء آنفا ً، وقيامكم بالسعي وبذل الوسع لتحقيق ما ينبغي لهم من رضا الحال ورفاه البال "[12].

الموريسكيون المهاجرين إلى تركيا

سافر محمد أبو العباس الحنفي إلى مدينة بلغراد، وهناك وجد "مراد باشا" وزير السلطان "أحمد الأول بن محمد الثالث" (1603-1617م)، فروى على الوزير ما حل بالموريسكيين جنوب فرنسا من المحن، فكتب السلطان أحمد إلى ملكة فرنسا"ماري دي مديتشي" يطلب منها أن يخرج من كان بفرنسا من الموريسكيين ويتوجهون إليه في سفن فرنسية ولم تتردد الملكة في تلبية طلب السلطان العثماني وأمرت بإخراج المسلمين إلى حيث شاؤوا من بلاد المسلمين "[13].

و كانت وجهتهم الدولة العثمانية هذه الأخيرة أسكنتهم في سواحل چوقوروه (14)، و سوريا و أسقطت الضرائب عنهم لمدة خمس سنوات حتى يصلوا إلى مرحلة الإنتاج الفاعل، واستقر قسم منهم في نواحي حي غلطة بإستانبول، وعرف جامع محلاتهم باسم " عرب جامعي" أي جامع العرب "[15].

الموريسكيون المهاجرون إلى الجزائر:

لقد هاجرعدد كبير من الموريسكيين إلى الجزائر حتى بلغ عددهم في العاصمة وحدها 25 ألف موريسكي، وكان استقبالهم على العموم في البداية

حسنا، وذلك بفعل وجود جالية موريسكية مهمة كانت مستقرة هناك قبل الطرد [16].

غير أن هذا الاستقبال الحسن لم يكن في باقي المناطق، فالذين وصلوا إلى مشارف وهران خرجت عليهم قبائل من البدو فاستولت على أموالهم وعاملتهم معاملة سيئة [17].

وقد استقبلت وهران وحدها تباعا حوالي 22 ألف موريسكي، ونظرا لهذا العدد الكبير اضطر عدد منهم متكون من 500 إلى 600 موريسكي للتوجه إلى تلمسان، وعدد آخر متكون من 40 موريسكيا توجه إلى مستغانم واستقر في هذه المدينة الساحلية [18].

وقد وصف المقري ما تعرض له المورسكيين من سرقة وتعدي على الأعراض بالحادثة البليغة حيث قال: " فتسلط عليهم الأعراب ومن لا يخشى الله تعالى في الطرقات ونهبوا أموالهم [19].

وقد أثار هذا استنكار وغضب الفقهاء والعلماء وشيوخ القبائل الذين دعوا إلى معاقبة هؤلاء الأعراب ونصرة الموريسكيين، وفي طليعتهم الشيخ "محمد أقدار التويجيني" الذي استنهض الشيخ "احميدة العبد" وحثه على أن يغزو بعشائر سويدا قبيلة هبرا لاعتدائها على الموريسكيين بنواحي أرزيو.

وحسب "أبي راس الناصري" في كتابه "عجائب الأسفار" فإن "احميدة العبد" أتاه بجنود كثيرة العدد والعدة يوم الجمعة ووافق ذلك ختمه صحيح البخاري، ثم ساروا ولقيتهم جموع هبرا، فانهزمت أمامهم [20].أما المورسكيين الذين استقروا بالجزائر العاصمة حيث شغلوا في ميادين الزراعة والصناعة ساهموا بإمكانياتهم الخاصة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية في الجزائر، واختلطوا بشعبها لكنهم لم يفقدوا فخرهم واعتزازهم بأندلسيتهم، و مازالت الفنون والأنماط الأندلسية حية إلى الآن وعلى رأسها الطراز المعماري والموسيقى الأندلسية في الجزائر [21].

وأغلب هؤلاء المورسكيين الوافدين إلى الجزائر سكنوا الحواضر، أما في البوادي فكان وجودهم غير مرغوب فيه من طرف أهاليها.

وذلك ربما للمضايقة التي بدأوا يحسون بها في الميدان الفلاحي من طرف الموريسكيين، وهناك عامل أخر جعل الموريسكيين يفضلون الاستقرار بالحواضر هو كونها كانت محصنة و مراقبة من طرف السلطة المركزية، بخلاف البوادي التي كانت شبه منفصلة عن السلطة، وحتى في الحواضر كانت تحدث مشاغبات وثورات من طرف الموريسكيين بسبب نزاعاتهم مع الأتراك الذين كانوا يسيطرون على الوضع في الجزائر، سيما وأن من بين المورسكيين من كانوا من طبقة أرستقراطية يرفضون كل أنواع السيطرة عليهم، والأتراك كانوا يعتبرون أنفسهم مستعمرين، ثم هناك عامل اللغة والعادات الشيء الذي أدى إلى حدوث اصطدامات متكررة حتى أن بعض الموريسكيين اضطروا للعودة إلى اسبانيا متظاهرين بالولاء والتمسك بالدين المسيحي [22].

جاء عند بعض المؤرخين أن جل النازحين إلى الجزائر كانوا من نواحي أراغون، و بلنسية، و كاتالونيا، وكانوا يتقنون عدة حرف، فكان منهم صانع المسدسات و البارود، والعارف بالحدادة والنجارة والبناء والخياطة وصناعة الأحذية، إلى غير ذلك، وكذلك بعض المهن الفنية كصناعة الحرير والخياطة والطرز والحياكة، وصار هؤلاء تدريجيا يندمجون في المجتمع الجزائري ويتحلون بأخلاقه ويلبسون لباسه في شكله وهندامه، وفي هذا السياق نذكر ما قاله الرحالة الفرنسي " روجي ردي طاسي ": حيث قال " أن أغلب الأندلسيين استقروا بالمدن حيث اكتسبوا عقارات و أملاك [23].

لقد عمل هذا النشاط على إحياء عدة مدن بعد أن كانت في حكم الاندثار مثل شرشال و البليدة، وقد أدخل الموريسكيون بعض الزراعات الجديدة، كالقطن بمستغانم والكروم بعنابة، ويعود ازدهار الإقتصاد إلى علاقتهم الإقتصادية بأقطار حوض البحر الأبيض المتوسط، كالمغرب وتونس وليبيا ومصر وتركيا [24].

في مجال هندسة المياه, عمل الموريسكييون بإتقان، وجلبوا الماء للجزائر العاصمة بواسطة قنوات خاصة بقيت من عهد الرومان تشبه القناطر في هندستها , فسخروها بمعرفتهم وخبرتهم لجريان الماء الشروب للعاصمة، وقد نسب بعض المؤرخين هذا إلى مهندس كان يدعى موسى، ومشروع الماء هذا بالعاصمة خرج إلى حيز الوجود عام 1610-1611، في عهد الباشا مصطفى خوجة.

وقد بقيت طريقة توزيع الماء بهذا الشكل إلى حدود القرن الثامن عشر، حيث قام كذلك مهندس موريسكي يدعى" كاسطيو" باكتشاف منبع للماء في هضبة قرب حصن يدعى حصن الإمبراطور في ضواحي المدينة، فقام بعرض مشروع إيصال الماء إلى المدينة بواسطة نحو مائة نافورة داخل المدار الحضري، فلقي مشروعه الاستحسان والموافقة من طرف حاكم المدينة، وقد نفذ المشروع فعلا وتم إيصال ضواحي المدينة والتي كان يقطنها الأندلسيون بعدما كانوا يستعملون أواني الفخار لجلب وادخار الماء [25].

لقد كان الأندلسيون يشكلون العمود الفقري للجيش الجزائري، وكانوا فنيين في الشؤون الحربية وخاصة في صناعة البارود [26].وكانوا ممسكين بجل قطاعات الاقتصاد ، و يتقنون عدة صناعات وكثيرا من الحرف في غاية كبيرة من الجودة والإتقان، فاشتهروا على الخصوص في صناعة النسيج والحرير، والحلي والزرابي، فكان لذلك الوقع الإيجابي على الرواج الاقتصادي بالعاصمة الجزائرية، فقد كان منهم أرباب شركات ومقاولات إلى غير ذلك و قد انتقلت صناعة الحرير من غرناطة إلى الجزائر وكان الموريسكيون هم المختصون بها و يقال أنها انتقلت من الجزائر إلى إيطاليا، كما امتهنت هذه الصناعة النساء الموريسكيات المهاجرات إلى الجزائر [27].

كان الموريسكوس خبراء في الطب و الجراحة, فنقلوا خبرتهم إلى الجزائر، ومنهم المدعو " خابير" و الجراح "غارسيا دياس" فالطبيب خابير من بلنسية و قبل أن يغادر مدينته بيع لأن تجارة الرقيق كانت رائجة في القرن السادس عشر وخاصة

بين أسرى الحرب أو في عمليات القرصنة, أما الجراح غارسيا دياس فأصله من مدينة طليطلة [28].

كانت الأسر الموريسكية في الجزائر متحدة بينها مؤازرة لبعضها البعض , فرغم وجود صعوبات في أول الأمر للإندماج مع الأسر الجزائرية, لكنه تمكنت من التأقلم, وكان المورسكيون يقومون بشعائرهم الدينية الإسلامية على ما يرام , و يشيدون المساجد والحمامات و يؤدون المناسك كلها على أحسن ما يرام [29].

خاتمة

من خلال الدراسة السابقة التي تعرضنا فيها إلى المحنة الكبرى للمورسكيين في الأندلس تبين لنا بأن هؤلاء المسلمون قد تعرضوا للإبادة العرقية من طرف الصليبية الأوروبية ففرضت عليهم النصرانية وأنشأت لهم محاكم التفتيش للحيلولة من ممارسة عقيدتهم الدينية الإسلامية وتقاليدهم العربية وهجروا قسرا إلى مختلف أنحاء العالم. وهناك شردوا وسرقوا واغتصبت نساؤهم ومنهم من فر إلى المغرب وتونس والجزائر هذه الأخيرة التي فتحت لهم أبوابها ونصرتهم ووفرت لهم كل سبل الراحة والاستقرار.فعملوا بها في مختلف الحرف منها العمران والحدادة والزخرفة والنجارة والتجارة والفلاحة والري ومازالت آثارهم إلى اليوم.

وقد لبت الدولة العثمانية نداء الاستغاثة الموجه لها من طرف المورسكيين فأمر سلاطين الدولة العثمانية المتعاقبين على الحكم خلال فترة محنة المسلمين في الأندلس فقاموا بترحليهم إلى استانبول ومختلف أرجاء الخلافة وفقا لما اختارخ المورسكيون حيث أسقطت عنهم الدولة الضرائب لكي لاتثقل كاهلهم وقد ساهموا في اقتصاد الدولتين الجزائرية والعثمانية،ويقول المؤرخون أن إسبانيا كانت في غاية الازدهار من ناحية الفن والصناعة والتجارة والفلاحة وبعد نفي الصليبية الأوروبية المسلمون من الأندلس ظهر ضعف الاقتصاد الإسباني وقل الإنتاج

الزراعي وكسدت التجارة وركدت الصناعة وهكذا تكون إسبانيا فقدت رواجها الاقتصادي والعلمي بتحطيم الدولة الإسلامية وتشريد المسلمين عنها.

❖ هوامش البحث

(1) محمد(باقر الحسيني):"أضواء على نهاية العرب في الأندلس" مجلة آفاق عربية، عدد1 ، أيلول 1978-بغداد،ص 106

(2) عادل سعيد(بشتاوي):**الأندلسيون المواركة،** مطابع أنترنشيونال برس- القاهرة، جمهورية مصر العربية،1973، ص،ص 217،216.

(3) محمد (زروق): **الأندلسيون وهجراتهم إلى المغرب خلال القرنين 16-17**،ط3، مطابع إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ص ص 148-152

(4) جمال(يحياوي): **سقوط غرناطة و مأساة الأندلسيين 1492-1610**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، 2004، ص،ص 116،115

(5) محمد علي (صلابي): **الدولة العثمانية عوامل النهوض وأسباب السقوط**، دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة، 2001، ص 510.

(6) المرجع السابق،ص 173.

(7) أحمد توفيق (المدني): **حرب 300سنة بين الجزائر واسبانيا 1492-1792م**، ط3، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية- الجزائر، 1985، ص 226.

(8) محمد عبد الله (عنان): "موقف القسطنطينية وباقي العالم الإسلامي من سقوط الأندلس وأواخر مسلميها وأمام الغزو الأوروبي للعالم الإسلامي"، مجلة الأصالة، العدد 27 دار البعث- الجزائر، (سبتمبر، أكتوبر) 1976، ص،ص 104،105.

(9) عبد الجليل (التميمي): **الدولة العثمانية وقضية الموريسكيين الأندلسيين**، منشورات مركز الدراسات والبحوث العثمانية والموريسكية والتوثيق والمعلومات- تونس، 1989م، ص 28.

(10) المدني: المرجع السابق، ص 393.

(11) ليلى (الصباغ): "ثورة مسلمي غرناطة عام (976هـ أواخر عام 1568م) والدولة العثمانية"، مجلة الأصالة، مطبعة البعث، الجزائر، العدد 27، (سبتمبر، أكتوبر 1975م)، ص 163.

(12) أنطونيو (دمينيقير) (هورتز وبرنارد بنثنت): **تاريخ مسلمي الأندلس (الموريسكيون)**، ترجمة ،عبد العال صالح طه، دار الإشراق- قطر، 1988، ص-ص 7-9.

(13) عنان: ، مرجع سابق ،ص 112.

(14) چوقوروووه منطقة تقع في جنوب تركيا في ولاية أضنة، وعرفت قديماً باسم سيليسيا Cilicia وتشمل هذه المنطقة حواضر أضنة، وعثمانية، ومرسين (ايچل).

(15) جون لوي(مبيبز) وآخرون:**تطوان الحاضرة الأندلسية المغربية**، ترجمة مصطفى غطيس،مطبعة ألطوبريس 58 أبي جرير الطبري- طنجة،المغرب،2002،ص 54.

(16) رزوق: مرجع سبق ذكره، ص 25.

(17) أنطونيو و بنثنت: مرجع سق ذكره،ص 286.

(18) رزوق: مرجع سبق ذكره، ص 25.

(19) أحمد بن محمد المقري التلمساني: **نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب**، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1968، ج4، ص528.

(20) ناصر الدين سعيدوني: "الجالية الأندلسية بالجزائر"، مجلة أوراق مدريد،عدد 4 المعهد الإسباني العربي للثقافة، مدريد، 1981، ص 117.

(21) أنطونيو و بنثنت،مرجع سابق،ص 288.

(22) لوي (كارديك): "**الموريسكيين الأندلسيون والمسيحيون**، (المجابهة الجدلية 1492،1640)"، ترجمة: عبد الجليل التميمي، المجلة التاريخية المغربية، تونس،1983، ص 62.

(23) لوثروب (ستودارد): **حاضر العالم الأسلامي**، ترجمة: عجاج نويهض، ط4، دار الفكر، بيروت، 1973،المجلد1، ج2، ص 48.

(24) ناصر الدين(سعيدوني):**دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر(العهد العماني)**،ج1،دار النشر مجهولة-الجزائر،1984، ص-ص 128-130

(25) محمد عبدو(حتاملة):**الأندلس التاريخ والحضارة والمحنة دراسة شاملة**، مطابع الدستور التجارية، عمان،الأردن، 2000،ص 920.

(26) سعيدوني:دراسات وأبحاث....، مرجع سبق ذكره،ص، 139،138.

(27) حتاملة،مرجع سبق ذكره،ص 923.

(28) أنطونيو و بنشنث،مرجع سبق ذكره، ص 288.

(29) حتاملة، مرجع سبق ذكره،ص 92.

قراءة في إسهامات النخب المحافظة السُوفية في كتابة التاريخ المحلي من خلال مخطوط الصُروف لإبراهيم بن عامر (ت 1932م).

الاستاذ: صادق بوطارفة

جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على إسهامات النخب في الحياة الثقافية خلال العهد الاستعماري من خلال مخطوط الصروف في تاريخ الصحراء وسُوف لمؤلفه إبراهيم بن محمد الساسى بن عامر الملقب بالعوامر (ت 1932م)، وذلك من خلال الإجابة على جملة من التساؤلات، والتي نجملها في الآتي:

ما هو سبب تأليف هذا الكتاب؟ وما هو المنهج والأسلوب الذي سلكه المؤلف في تأليفه هذا؟ وما هي أهم المصادر التي اعتمد عليها المؤلف في إنجاز كتابه؟ .

Résumé :

Cette étude vise à mettre en évidence les contributions des élites dans la vie culturelle de l'époque coloniale à travers le manuscrit "Alsorouf fi tarikh sahara wa souf " qui écrit par Ibrahim ben Muhammad al-Sasi al-'Awamir (m. 1932) et qui en répondant à un certain nombre de questions, qui sont résumées dans ce qui suit:

Quelle est la raison d'écrire ce livre? Quelle est l'approche adoptée par la manière dont l'auteur a écrit cela? Quelles sont les sources les plus importantes invoqués par l'auteur dans la réalisation de son livre?

مقدّمة:

يندرج هذا الموضوع ضمن مجال التاريخ المحلي، الذي يعد أحد روافد التاريخ الوطني، وقد أكدت العديد من الدراسات[1]. على الأهمية القصوى التي يكتسيها في إعادة صياغة التّاريخ الوطني وكتابته، وبالنظر إلى الدراسات المونوغرافية المحدّدة زمانًا ومكانًا حول مختلف الأحداث والوقائع التي شهدتها الكثير من المناطق المختلفة من البلاد، فضلاً عن الكشف عن مجرياتها وتفاعلاتها والتعمق بالدراسة والتحليل لمختلف التطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي مرت بها تلك المناطق، وذلك بالاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة التي تمدنا بها الوثائق المحلية، الشيء الذي سيتيح للباحثين اكتشاف الكثير من الحقائق وتجاوز الأحكام والتصوُّرات الجاهزة، والتعميمات المفرطة التي كثيراً ما تقع فيها مختلف الدراسات التاريخية التي تتناول التّاريخ العام للجزائر.

إبراهيم بن عامر: الشخصية والمسار

وُلِد الشَّيخ إبراهيم العوامر بوادي سُوف سنة: 1298هـ/ 1881م [2] وتنتسب عائلته إلى قبيلة الشبابطة، من عرش المصاعبة [3] وقد نشأ في عهد الحاكم العام لويس تيرمان (1881 - 1891م) Louis Termain ، ثم في عهد جول كامبون (1891 – 1897م) Jules Martin Cambon، وكان الضابط كوفييه Cauvet هو رئيس المكتب العربي لمدينة الوادي (1900- 1902) [4].

أظهر ميلاً إلى العلم في وقت مبكر، فحفظ جزءا من القرآن الكريم بمدينة قُمار، حيث درس الأجرومية في قواعد النحو، والمرشد المعين على الضروري من علوم الدين لعبد الواحد بن عاشر في الفقه المالكي [5]. لم يقتنع العوامر بثقافة بلدته، فرحل إلى بلاد الجريد التونسي الذي كان يُعد مركزاً علميا هاماً، وخاصة توزر، التي تتواجد بها زاوية سيدي المُولدِي [6] وعند رجوعه إلى الوادي أقام صلات وعلاقات ببعض شيوخها، وخاصة عبد الرحمن العمودي، و الشَّيخ محمد

العربي بن موسى (موساوي)، حيث تتلمذ عنهما لفترة من الزمن. ثم شدّ الرحال نحو جامع الزيتونة، وكان من أساتذته: محمّد النّخلي، والشّيخ محمّد الخضر، ومحمّد الطاهر بن عاشور، والشّيخ حسن بن يوسف. ويُجهل تاريخ إقامته في تونس، إلاّ أنه من المؤكد أنّ تونس كانت أيام رحلته الدراسية تلك، تشهد نشاطًا ثقافيًا وسياسيًا كبيرين. ولا شك أنه ظل على صلة بها حتّى بعد رجوعه إلى وادي سُوف [7].

اشتغل العوامر بالقضاء، حيث تقلد منصب وظيفة عدل بمحكمة كوينين [8] بموجب قرار حكومي صدر بتاريخ 14 نوفمبر 1910م [9] ثم رقي إلى رتبة باش عدل بنفس المحكمة، بمقتضى قرار مؤرخ في 11 جانفي 1913م [10]. وبعد ثلاث سنوات، انتقل الشَّيخُ إبراهيم للعمل في المحكمة الشرعية رفقة القاضي إبراهيم بن العربي عيساوي التاغزوتي [11].

وكشف عن كفاءة مهنية متميزة، ومقدرة فقهية عالية لأنه قام بعمل هام، تمثل في تنظيم الأحكام وتطبيقها وفق الفقه الإسلامي، واعتمد في ذلك على مذهب الإمام مالك. وكان المرجع والمفتي في جل القضايا التي كانت تطرح على المحكمة [12].

وتولى الفتوى بشكل غير رسمي خاصة في القضايا التي كانت تعرض عليه خارج عمله في المحكمة. كان مُتسامحًا في آرائه ولا يلتزم بالمذاهب الأربعة، لذلك نجده، في كثير من الأحيان يخرج عن المذهب المالكي إلى غيره من المذاهب الأخرى تماشيًا مع قوله تعالى: (يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ) [13].

ويصف الشّيخ زُهير الزّاهري المواقف النزيهة للشَّيخُ إبراهيم العوامر من مختلف القضايا التي كانت تطرح عليه بالمحكمة فيقول:

وفِي دُنْيَا المَحَاكِم كُنْتَ حُراً فَمَا اسْتَهوَاكَ فِي حُكم رَغِيف

ويُبْكِيْكَ اليَتَامَى كُلَ صُبْحٍ وَتَشْكُرُكَ الآرِامل والضَعِيف

وكَانَ الحَقُ فِي يُمْنَاكَ سَيْفا مَضَاءَ لَيْسَ يَحْمِلُهُ الوَصِيف [14]

ارتبط العوام بالطرق الصوفية التي انتشرت بشكل كبير في المنطقة، وأشهرها ثلاث: القادرية، العزوزية، والتيجانية [15].

وانضم إليها جميعا رغم ما كانت عليه من تمايز واختلاف في الرؤى والمواقف السياسية، وقد ذكر ذلك زهير الزّاهري بقوله:

كانت فيك جامعة الزوايا إذ الإسلام ليس به صفوف

وليس بديننا حلقات رقص ولا طرق التخلف والدفوف [16]

والسؤال الجدير بالطرح هنا هو: ما هي أهم الأسباب التي دفعت بالشّيخ العوامر إلى الانخراط في صفوف الطرق الصوفية؟

يمكن حصر تلك الأسباب في النقاط التالية:

1 ـ أنها كانت رِباطًا للدين تجمع ثلة من الأتباع وطلاب العلم، وبالتالي انتماؤه إليها للعمل على جمع أولئك الطلاب وتلقينهم دروساً في مبادئ الإسلام.

2 ـ إنَّ عصره قلَّما تجد فيه عالماً حياديًا وغير منتسب. يقول حمزة بوكوشة: « هو كعلماء عصره قل أن تجد واحداً منهم لا ينتسب إلى طريقة من الطرق الصوفية يحتمي بها، وتحتمي به، وينتسب إليها وتنتسب إليه سواء أكان ذلك منه عن إيمان واعتقاد أو عن تقية ومجاراة للعوام الذين من أصول اعتقادهم أن من لا شيخ له فالشيطان شيخه » [17].

ويذكر سعد الله أسماء بعض الموظفين والمثقفين الذين انتسبوا إلى الطرق الصوفية مثل: الشّيخ شعيب بن عليّ قاضي تلمسان، والشّيخ عليّ بن عبد الرحمن مفتي وهران، وعليّ بن الحفاف مفتي العاصمة، وعبد الحليم بن سماية أحد علماء المدرسة الثعالبية، وغيرهم [18].

3 ـ لأنه أراد أن يحتمي بها لأنها كانت تتمتع بنفوذ واسع لدى السلطات الفرنسية.

4 ـ أنه أراد إرضاء جميع الطرق الصوفية وذلك بالانضمام إليها في نفس الوقت رغم أن التيجانية تمنع أتباعها من الانخراط في الطرق الأخرى، توفي العوامر مساء يوم الأربعاء20 جويلية 1932م [19].وورد خبر موته في مكاتبة وجهها عدل محكمة تقرت إلى الكومندان العسكري بناحية تقرت بتاريخ 05 نوفمبر 1932 [20].

ودُفن يوم الخميس15 ربيع الأول 1351هـ / 21 جويلية 1932م بمقبرة أولاد أحمد، ورثاه تلميذه حَمزَة بوكوشة بقصيدة عنوانها: « سَقَى الوَابِلُ الوَسِمِي قَبرَ ابن عَامِر » والتي نشرت في جريدة النجاح، ومما جاء فيها:

قضى (شيخ سوف) نحبه حتف أنفه يعز اصطباري والمصاب جليل

وأظلم وادي الرِّمـــال من بعده وأعقبه بعـــد الظلام ذهـول

بكى بغروب الدمع لما رأى ضحى على بذرة شر الرمال تمضى

شهمه المغوار والعالـــم الذي إليه في حل المشكلات يؤول

لعمرك ما بالوادي بعد ابن عامر وما بقيت بالوادي إلا ذيـــول [21]

أهمية الصُروف:

يعد كِتاب الصُّروف الذي ألفه إبراهيم العوامر في الربع الأول من القرن العشرين، من أهم المصنفات في تاريخ سُوف ولا يضاهيه سوى كِتاب تاريخ العدواني إلا أنّه أكثر شمولاً وإحاطة منه.

ويستمد هذا الكِتاب أهميته من خلال تزامن تأليفه مع الفترة الاستعمارية، واعتماد مؤلفه على نُقول من مصادر مفقودة في تاريخ سُوف مثل مؤلفات الشّيخ العروسي المخدرة والكناش.

كما أشار إليه أبو القاسم سعد الله في كتابه تاريخ الجزائر الثقافي، وقد قام الشّيخ الطّاهر التليلي بتلخيصه وسمّاه « حديث المُسامر من صُّروف ابن أبي عامر ».

وأثناء اطّلاعي وتتبعي لحركة التأليف في التّاريخ المحلي (الخاص بمنطقة سُوف) تبيّن لي مدى أهمية هذا المصنف في رصد أهم التحولات التي مرت بها المنطقة.

و اعتمد عليه الكثير من كتب حول سُوف، كمحمّد الطّاهر المنصوري في « الدُّر المرصوف في تاريخ سُوف » [22].

و محمّد ناجح في « سُوف الواحات » (Le Souf des Oasis) [23]، ويوسف حليس في « الموسوعة النباتية لمنطقة سُوف » [24] ونجد في كتاب كوفييه [25] .

(cauvet) حول سُوف الكثير من المعلومات التي تضمنها كتاب الصُّروف، فليس من المستبعد أن يكون هذا الأخير قد أخذ منه الكثير، واعتمد عليه محمّد سعيد القشّاط في كتابه « صّحراء العرب الكبرى » [26].

ولم يستبعد الشّيخ التليلي أن يكون الشّيخ أبو الضياف التاغزوتي قد نقل فصلاً كاملاً من كتاب الصُّروف، والذي نقله هو بدوره من كراس ابنه الشّيخ أحمد بن أبي الضياف [27].

وردت في كتاب الصروف أسماء بعض المناطق بسُوف التي كانت تعد مراكز عمرانية قبل وبعد القرن 11هـ / 17م، والتي تقع مابين منطقة سُوف وبلاد الجريد، أو تلك التي تقع في المنطقة الشّمالية الشرقية مابين شط الغرسة في الشرق وشط ملغيغ في الغرب.

وهناك إشارات إلى الأجناس التي استوطنت سُوف منذ القِدم، كالعمالقة الذين سكنوا بوادي الجردانية مثلا. تحدث العوامر عن بعض الشخصيات التي ساهمت بشكل فعال في الحركات العلمية والثقافية كخليفة بن حسن القماري الذي استطاع بفضل علمه وذكائه أن ينال اعتراف عُلماء الخنقة [28].

في مسألة الأخذ بمبدأ الجرة في الأحكام الشرعية في قضية ابن الخليل [29]، من خلال رسالة الجواب التي بعثها الصانغي باسم علماء الخنقة والتي تضمنت القبول والتسليم بما ذهب إليه الشّيخ حسن في فتواه[30]، ومن أعلام منطقة الزِّيبان الشّيخ عبد الرحمن الأخضري البنطيوسي [31]، صاحب السلم المرونق وغيره من

المؤلفات الأخرى [32]، والذي كان من أبرز قادة حركة الفكر التجديدي في القرن العاشر الهجري.

وهناك إشارة إلى حركة أبو علي النفطي [33]، الذي يعرف بالسُّني ببلاد الجريد لكن دون ذكر أي تفاصيل حولها [34].تكلم أيضا عن شخصية خالد بن سنان العبسي الذي يعتقد أن قبره ببلدة سيدي خالد بالزّاب الغربي، و ألف كتابًا حوله وسماه: حدّ السنان في عنق المُنكِر لخالد بن سنان. وكان يقصد بكلمة المُنكر، كما يؤكد حمزة بوكوشة، الشّيخ الطيب العقبي الذي أنكر على النّاس إقامة الاحتفالات حول ضريح خالد بن سنان بعد عودته من الحج، ووصل السجال بين الشيخين العوامر والعقبي بخصوص هذه القضية إلى صفحات الجرائد [35].

لم يغفل المؤلف في كتابه الحديث عن المرأة من خلال مختلف الأدوار التي قامت بها داخل مجتمعها. ونلحظ أيضا أن الأولياء تمتعوا بمكانة هامة من قبل سكان المنطقة، ومن الأسماء التي ورد ذكرها مثلا: زينب بنت تندلة، وتك بنت سبت، سيدي عبد الله، سيدي مستور..... [36].

ساهم الأولياء والصالحين الذين قاموا بأدوار هامة في منطقة سُوف في المحافظة على نوع من التوازن والتحكيم والمصالحة بين مختلف القوى القبلية في ظلّ غياب سلطة مركزيّة، والدعوة إلى قيم التسامح والعفو كدعوة الولي سيدي عبد الله زناتة إلى عدم المكيدة لطرود.

ويفصح الكِتاب عن أسماء الكثير من المأكولات التي اشتهرت في منطقة سُوف كالكُسكس، الشَّحْمِيَة، الشَحْشُوخَة...هذا بالنسبة للعامة. أما الخاصّة فارتقوا إلى أنواع وأصناف أخرى من الأكل كالدَّوِيدَة، والكَعك، والمَحَمْصَة.

وسرد لنا العوامر مختلف أطوار النزاعات القبلية التي عاشتها منطقة سُوف، كالحروب التي دارت رحاها بين طرود و عدوان، ويبدو أنه نقل جُل تفاصيلها من كتاب تاريخ العدواني. وتنازع طرود وزناتة.

إن القراءة المتأنية لأحداث الصراع الطرودي الزناتي الذي خصص له مؤلف الكتاب فصلاً خاصًا، جعلني أدرك أنّ هذا الصراع ذاته هو السبب الحقيقي الذي أدى إلى انحسار الإباضية عن سُوف. وقد خَلُص فيه إلى أنّ سنة 818 هـ تمثل نهاية الوجود الإباضي في هذه البلاد وانحسارهم إلى جهات مختلفة أخرى كنفطة ووارجلان وأريغ [37].

قصة الصُروف:

كاد مخطوط الصُّروف أن يضيع لولا الجُهد الذي بذله الجيلاني العوامر ابن المؤلف في المحافظة عليه؛ إذ يذكر أنه عندما كان في بلدة حَجُوط بالجزائر العاصمة مُعلِما هناك، و حدث ذات يوم أن حاصرته قوة الاستعمار وضيَّقت عليه الخناق، فعزم على الفرار نحو تونس، فقام بتمزيق وحرق كل ما كان بمنزله إلا مخطوط « الصُّروف » الذي كان يرافقه حتَّى أثناء دراسته بجامع الزيتونة.

وخطرت للجيلاني فكرة وضع المخطوط في صندوق من خشب، وتسلل ليلاً إلى حديقة صغيرة متصلة بمنزله، وحفر له حفرة عميقة ودفنه فيها، وقال مخاطبا إياه مثلما يقرأ النَّاس على الميت بعد دفنه: « أيها الكتاب العزيز الله يعلم كم بذلت من جهد طيلة سنوات عديدة للمحافظة عليك، وكم حرصت على ألا تذهب سدى مجهودات والدي مؤلفك، وها أنا اليوم أدفنك كما يدفن الميت، إنَّ بعثك رهين ببعثِ الجزائر، فإذا تحررت بلادنا فسيكون بعثك وتحررك، وإن كانت الأخرى لا قدر الله فوداعا إلى الأبد... » [38].

وبعد أن نالت الجزائر حريتها، عاد الجيلاني إلى أرض الوطن، وانتقل مباشرة إلى بلدة حَجُوط فاستقبله أهلها، ورافقوه إلى منزله القديم، ودخلوا جميعا إلى الحديقة التي دُفِن بها المخطوط، فأعانوه على حفرِ المكان إلى أن أزاحوا ما على الكِتاب من تراب فوجده سالمًا مُعافى كما دفنه، وبعد ذلك قام بطباعته سنة 1977م [39].

تاريخ التأليف:

من خلال الإشارات الواردة في الكِتاب تبيَّن لي أنّ المؤلف قد أنهى تأليف كتابه سنة 1331هـ/ 1913م. وهو يتكلم عن تاريخ الخليقة يقول: « من يوم تحرّك آدم عليه السَّلام إلى عامنا هذا، وهو عام: 1331هـ الموافق لسنة: 1913م، 9419 سنة » [40]، فهذا دليل على أنّ تلك السنة هي تاريخ الانتهاء من تأليف الِكتاب.

لكن ابنه الجيلاني يقول أنه عثر في مكتبة والده على مخطوطين اثنين يتعلقان بتاريخ منطقة الصّحراء عامة وسوف خاصة. المخطوط الأول كان إبراهيم العوامر قد صممه كمسودة شرع في تحريرها عام 1331هـ / 1913م، وعنونها باسم : كتاب الصُّروف في تاريخ سُوف.

وأما الثاني فقد شرع فيه سنة 1334هـ / 1916م، فهو من حيث محتواه العام نسخة من الأول غير أنّ مؤلفه قد أدخل عليه بعض التعديلات وأطلق عليه اسم: (كتاب الصّروف في تاريخ الصّحراء وسوف). وهو

الذي ـ حسب كلام الجيلاني ـ قد حرص على الاحتفاظ به إلى أن أصبح الظرف مواتيا لنشره [41].

يفهم من كل هذا أنّ الجيلاني قد قام بطبع النسخة المعدلة من المخطوط، واستغنى عن النسخة الأولى، وأنّ سنة 1331هـ / 1913م هو بداية تأليف الكِتاب، وسنة 1334هـ / 1916م يمثل تاريخ الانتهاء من كتابته.

سبب التأليف:

ألف إبراهيم ابن عامر، كتاب الصُّروف، بطلب من رجال السلطة المحلية الفرنسية في ذلك الوقت، وقد ذكر ذلك بنفسه في مقدمة الكِتاب، حيث يقول: « فهذه نبذة لطيفة، ومسائل شريفة في بيان أحوال الصّحراء وسوف... سألنيها ولاة الأمور... » [42].

ولم يذكر اسم الشخص الذي طلب منه ذلك بشكل صريح، ولكنه عبر عنه بولاة الأمور، وهي إشارة ضمنية إلى قيادة المكتب العربي التي كان على رأسها أنذاك الضابط كوفييه (cauvet).

ويرجح أبو القاسم سعد الله أن يكون هذا الأخير هو من طلب منه الكتابة في الموضوع، وللتذكير فقد نشر كوفييه (Cauvet)، عقب نهاية مهمته كتابًا هاما حول تاريخ سُوف [42]، ضمنه الكثير من القضايا والمعلومات التي نجدها في كتاب العوامر [43]، وكانت سلطات الاحتلال، تهدف من وراء ذلك إلى الاستفادة، قدر الإمكان من المعلومات لتقوية السيطرة والنفوذ على الأهالي، باستخدام المعلومات العلمية والفكرية والثقافية، لذلك كانوا يشجعون كل من كان يملك القدرة على التأليف، ويتمتع بثقافة واسعة على الكتابة، وقد نجحوا في ذلك مع الكثير من العلماء والمثقفين من الجزائريين، مثل محمّد الصّالح العنتري صاحب كتاب " الفريدة المنسية "، الذي ألفه بناء على طلب من الحاكم العسكري في قَسَنْطَينَة [44]، وكتاب " تعريف الخلف برجال السلف" لأبي القاسم الحفناوي الذي طُبع في جزءان بالجزائر في حدود سنة 1906 – 1907م، وهو من وحي جونار الذي شجع صاحبه وسهل مهمته [45].

ولم يتمكن الفرنسيون من الإطلاع على كتاب الصُّروف والاستفادة منه بسبب إحجام الشّيخ عن تقديمه إليهم، بعد أن فرغ من تأليفه، إذ ساءت علاقته بالسلطة الحاكمة آنذاك، التي اتهمته بالثورة والتمرد عليها [46].

وقد تكون هناك أسباب أخرى ذاتية دفعت العوامر إلى تأليف كتابه؛ وهي الطموح الشخصي، و الرغبة في الحصول على وظيفة رسمية، وتفادي غضب السلطات الفرنسية. والأكيد أنّ العوامر قد ألف كتابه في زمن الحاكم الفرنسي ليتو وكان أنذاك في الثلاثينات من عمره [47].

منهج وأسلوب المؤلف:

أولا: المنهج:

وضع المؤلف في بداية كتابه مبحثا خاصا سمّاه (تنبيهات يحتاج إليها النَّاظِر في هذا الكِتاب)، بيَّن فيه الخُطَّة العامة التي اتبعها، وكشف فيها عن منهجه في تناول بعض النقاط. و يمكن تلخيص منهجه انطلاقا من هذا المبحث، وبالاعتماد على ما يُستخلص من دراسة الكِتاب.أقَرَّ المؤلِّف أنَّ البحث في مجال التّاريخ عمل صعب للغاية، بسبب عدم الإطلاع على ما في نفس الأمر والواقع، ولهذا يستوجب على الخائض فيه أن يبذل قُصارى جهده للوقوف عند منتهى الخبر لأن أخبار فن التّاريخ لا تخلو عادة من الزيادة والنقصان على مر العصور والأزمان.

وقد نبه إلى ذلك ابن خلدون (ت 808 / 1406م) الذي استخدم النقد والمنطق في دراسة الأخبار والأساطير، فتبيَّن له زيف الكثير منها وعدم صدقها [48].وكان العوامر يحرص على نقل ما يجده من معلومات من المصادر أولاً، ثم يعقب على ذلك بما استقاه من الأوائل الثقات. وإن كان لديه ظن أو علم بالمسألة فإنه يفضل ذكره.

ومن ذلك مثلاً أنه ينقل عن العدواني الذي قال: أنه كانت بأرض سوف غدر النِّيل منذ القديم إلى زمن إتيان طرود إليها. ثم يستعرض رأي القدماء بأن كل قبيلة نزلت حول غدير، ثم تكاثرت الرِّمال فيبست الغُدران وانقطع جريان النِّيل. وحسب ظنه: إن هذا الكلام بعيد من ناحية النقل.

واتبع طريقة خاصة به في توثيق معلوماته في المتن بأن أشار إلى كل مصدر بحرف معين خاص به، والهدف من ذلك هو للتسهيل على القارئ للكِتاب من التعرف على مصدر المعلومات والتأكد منها بالرجوع إلى مصادرها الأصلية. إذ يقول في ذلك: « أشير بما صوّرته (بخ) إلى ابن خلدون في تاريخه، وبما هو (مق

) إلى المقريزي في تاريخ الخطط... فإن أشكلت عليك نسبة كلام فارجع إلى هذا التنبيه، وما نقلته من غير هذه الكتب فأذكره بعينه » [(49)].

اتّصف المؤلف بالأمانة، إذ نلحظ أنه يحيل أغلب منقولاته إلى مصادرها، وهو ما يشهد له بالأمانة العلمية وإن كنت في بعض الأحيان أجد اختلافًا يسيرًا أعزوه ربما إلى اختلاف الروايات والنُسخ وهو ما يفهم عند الإشارة إليه في الهوامش.

اعتمد المؤلّف النقد والتحليل، إذ كان يبرهن على ما ذهب إليه ويؤيده بالنُّصوص، لكن العوامر قد رمى العدواني بالجهل، رغم أنه قد أخذ منه الشيء الكثير، ونقل عنه في كتابه صفحات كاملة.

فقد رفض العوامر رواية العدواني عن الجازية وكونها تعلقت بالزناتي خليفة، وفي رأيه أنها تعلقت بذياب الهلالي، وقال عنه أنه جاء بخرافة مقتل الإمام علي والخليفة معاوية في الجردانية. وأنه من العامة، وأتهمه بالكذب والاختلاق.إذ يقول : « والعدواني مثلهم في ذلك، ولكنه حيث كان من العامّة الجهلاء المشتقة من العماء فلا يلام في ذلك »، ومن الخرافات التي جاء بها العدواني أيضا قوله: إنَّ طرود هم أولاد جبلة بن الأيهم.

والملحوظة أن العوامر نقل ما قاله ابن خلدون حول دور القبائل الهلالية العربية في إلحاق الضرر بالمغرب، ولم يقم بنقد هذا الرأي كما فعل مع العدواني، ويستعمل أحياناً التذنيب والتذييل لشرح فكرة أو للتعليق عليها.

وكثيرًا ما يستعمل الشولتين للشرح والتعريف مثلا: أصحاب الشورى (أصحاب الحكومة)، وكان أخبر أصحاب الشورى أصحاب القرية بأن لا تذهب قصعة لطرود حتَّى تمر عليهم لينظروا ما يستر (أي ليجعلوا فيها السّم).

أما بالنسبة للتعريف مثل قوله: والترشة (وهي حجارة رقيقة تكون عند الماء أو فوقه بقليل، وقد تنعقد فتتصلب). والاستسقاء (وهو انتفاخ البطن).ويظهر أن العوامر قد استعان بالخرائط الجغرافية في تحديد الأماكن بدقة، على الرغم أننا لم نعثر عليها في المخطوط، ولا شك أنها موجودة في النسخة الأصلية.

وكذلك علم الآثار عند حديثه عن وجود بعض الأدوات ومقارنتها بتلك التي وجدت بالجردانية لاثبات أنّ العمالقة قد سكنوا في تلك المنطقة، كما أنّه لم يقسِّم الكتِاب إلى مباحث أو فصول أو أبواب كما فعل ابن خلدون مثلاً، هذا ما جعل الأستاذ سعد الله يشبه نظام كِتاب الصُّروف بنظام الكنانيش والمذكرات لأنه عبارة عن عناوين مستقلة عن بعضها البعض فكلما انتهى من موضوع انتقل إلى آخر، فالكتاب عبارة عن (مَسَائِل) متفرقة وليس تاريخا مترابطًا [50].

ونتيجة لذلك جاءت معلومات الكِتاب معزولة عن بعضها البعض بل نجدها في كثير من الأحيان خارجة عن موضوع الكِتاب وغير موظفة في مكانها الحقيقي، لذلك ظهرت على شكل نشاز غريب داخل السياق العام للكتاب.

ثانيا: الأسلوب

ممّا يلاحظ أنَّ أسلوب العوامر بسيط في مجمله؛ إذ أنَّ القارئ قد لا يحتاج إلى استعمال قاموس لغويّ لمعرفة معنى ألفاظ الكِتاب، ويلاحظ إدراج الكلمات المحلية الخاصة بمنطقة المؤلف والتي لا يفهم معناها سوى من كان من أبناء تلك المنطقة. ولم يعتمد العوامر على الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة بشكل كبير على الرغم من تمتعه بثقافة فقهية ودينية واسعة، وربما عذره في ذلك أن الموضوع تاريخي في أغلبه، والملاحظ أنه عندنا تخريجنا لتلك الأحاديث وجدناها ضعيفة.

كما أننا نجد أنه في استشهاده بالأحاديث النبويَّة الشريفة لا يذكر السند مثل قوله: قال النبي صلى الله عليه وسلم: « تَعَلَّمُوا مِنْ النَّسَبِ مَا تَعْرِفُونَ بِهِ أُحَسَابَكُمْ وَتَصِلونَ بِهِ أَرْحَامَكُمْ ».

استخدم المؤلف أسلوب التشبيه، ومن ذلك قوله: « يخرجون من الأرض كالنمل حتّى يغطوا وجه البسيطة ». وقوله: « وفي حال مرورهم وجدوا أناسا بأرض الرّمل أشبه شيء بالأنعام السائمة فخاطبوهم فلم يفهموا فقتلوا منهم أناساً وفر الباقون وبقيت الأرض فقراء ».

كما أنَّ تضمينه للحِكَم والأمثال أيضًا من قبل إسداء النصح والتنبيه وأخذ العبرة، ومن أمثلة ما أورده من حِكم وأمثال كبير طرود: قوله: « من اقتدى بالغراب يسير به إلى الخراب ». وقال أيضا: « راحتكم في عطش أرضكم وبلاءكم في مائها ».

وغير ذلك من حِكم وأمثال أخرى مثل: « إِذَا وَالَى صَديقك مَنْ تُعَادِي، فَقَدْ عَادَاكَ وَأَنْفَصَلَ الكَلاَم » و« مكره أخاك لا بطل » و « عند الصباح يحمد القوم السرى ».

وكثيراً ما تستهويه مقدرته الفقهية فينساق معها ويكثر حينذاك من الاستطرادات ويسهب في تحليل تلك المسائل الفقهية. فمثلا وهو يتحدث عن بني عدوان وتنقلاتهم داخل المنطقة فيجره الكلام على ذي الأعواد، وكيف أنه أول من قضى في الخنثى المشكل ويفصل ذلك بالشرح. ويتحدث عن سيدنا يعقوب و يوسف ويستدل بالآيات (51).

وهو يتحدث عن وصايا سيدي مستور لطرود بعدم منع أي أجنبي إذا أتاهم والإقامة معهم وإكرامه وتزويجه حتَّى يتكاثروا وبالتالي يتفوقون عدديًا عن عدوهم، يستدرج القارئ بعد ذلك إلى الحديث عن ضرورة الابتعاد عن الزواج من الأقارب لما فيه الكثير من المساوئ. ودلل على ذلك بأبيات من الشعر العربي.

كما استشهد العوامر بالشعر في الكثير من المرات. وهذا ما يبين أنَّ لأسلوبه قيمة أدبيّة، وتمكنا من اللغة.

مصادره

أشار العوامر إلى مصادره التي اعتمد عليها في إخراج كتابه في التنبيه السادس. وقد فاقت العشرين، وهي كالتالي:

1 ـ تاريخ ابن خُلدون المسمى ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر.

2 ـ المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار المعروف بالخِطط المقريزية للمقريزي.

3 ـ تاريخ العرب لطلعت حرب.

4 ـ تاريخ الإسحاقي.

5 ـ رحلة بني هلال.

6 ـ تغريبة بني هلال.

7 ـ فتوح إفريقية.

8 ـ شرح مقامات الحريري للشريشي.

9 ـ وفيات الأعيان وأنباءُ أبناءِ الزَّمان لابن خلكان.

10 ـ عجائب المخلوقات والحيوانات وغرائب الموجودات للقزويني.

11 ـ حياة الحيوان الكبرى للدميري.

12 ـ العِقْدُ الفَريد لابن عبد ربه الأندلسي.

13 ـ كتاب المؤنس في أخبار إفريقية وتونس.لابن أبي دينار.

14 ـ النخبة الأزهرية لإسماعيل علي.

15 ـ سرح العيون لابن نباتة.

16 ـ رقم الحلل في نظم لابن الخطيب.

17 ـ تاريخ الدولتين الموحدية والحفصية للزركشي.

18 ـ إتحاف أهل الزَّمان بأخبار مُلوك تُونس وعهْد الأمَان لابن أبي الضيِّاف.

19 ـ تحفة الأنجاد لابن الخوجة.

20 ـ نحلة اللبيب لابن عمار.

21 ـ نور الأبصار في مناقب آل بيت النّبي المختار صلى الله عليه وسلم للشبلنجي.

22 ـ مخدرة الشيخ العروسي.

23 ـ كناش الشيخ العروسي.

24 ـ ، المنهل العذب في تاريخ طرابلس الغرب لأحمد بك النائب الأنصاري.

25 ـ رحلة العياشي.

26 ـ كفاية الطالب.

27 ـ الخلاصة النقية في أمراء إفريقية للباجي المسعودي.

28 ـ تَاريخُ العدَواني للعدواني.

29 ـ قول القدماء [52].

تنوعت مصادر العوامر كما يتضح من التنبيه السادس ، وهذه المصادر نفسها اعتمدناها في ضبط النَّص المحقق فضلا عن الاستعانة بمصادر أخرى.وقد اعتمد العوامر على مصادر عديدة هامة، بلغت حوالي الثلاثين، وهي لا تتحدث عن سُوف إلا بشكل عابر، أو لا تتحدث عنها إطلاقًا. والملاحظ أن العوامر لم يعتمد على المراجع الفرنسية المتعلقة بتاريخ المنطقة، وربما أنه كان لا يحسن اللغة الفرنسية بالشكل الذي يسمح له بالكتابة بها، والاعتماد على مراجعها ومؤلفاتها، أو أنه تفادها خشية سيطرتها وهيمنتها على اللغة العربية [53].

والمرجّح أنه كان لا يعرف فرنسية المراجع والكتب، ولعلّه قد تعلم بعض الكلمات التي يتعامل بها مع الفرنسيين، والتي تعلمها نتيجة معاملته واحتكاكه اليومي المباشر مع المعمرين، فمن المؤكد أنه لم يتعلم بالمدارس الفرنسية التي لم تظهر بالمنطقة آنذاك [54].

مؤلّفات الشّيخ العروسي:

وتتمثل في كناش الشّيخ العروسي، ومخدرة الشّيخ العروسي، « فالشّيخ العروسي (المقصود به مقدم الزاوية التيجانية بقمار آخر القرن الماضي وأوائل هذا القرن) كان مُتعلما وسياسيا في وقت حساس، ولاشك أن له معلومات ومخطوطات ووثائق تمكنه من الكتابة عن أمور لا يعرفها كل المتعلمين عندئذ، كما كان على صِلة بالإدارة الفرنسية وقبائل التوارق وغيرهم » [55]، ويبدو أن المخدرة وكناش العروسي كانتا من المراجع الهامة، ولكننا لا نعرف اليوم ما فيهما من معلومات وأخبار حول منطقة سوف [56]، ويقول أحد الباحثين أنه من المحتمل أن تكون المخدرة اختصارا للكناش، حيث يقول: « للشيخ العروسي كناش ومخدرة تاريخية لعل الثانية اختصارا للأول [57].

2 ـ تاريخ العدواني:

اعتمد العوامر بشكل كبير عليه، ونقل عنه صفحات كاملة، دون أن يشير إلى النسخة التي كان ينقل عنها، وكتاب العدواني كان معروفاً للفرنسيين الذين ترجموه إلى اللغة الفرنسية سنة 1867م [58].

3 ـ الرواية الشفهية:

وتتمثل في الاعتماد على أقوال شيوخ المنطقة، وأشار إليهم بقوله: « قال القدماء »، ومن أشهر الشيوخ الذين اعتمد عليهم الشّيخ نصر بن فطحيزة القرفاني، والشيخ البهلي [59].

ويقول سعد الله: « وقد اعتمد العوامر على الرواية الشفوية وأقوال القدماء وهو مرجع ضروري عند انعدام الوثائق المكتوبة ولكنه مرجع قد يكون غير مأمون العاقبة، لأن الرواية تحتاج إلى شروط كثيرة لمعرفة صحة الخبر » [60].

و يظهر مما تقدم أن بعض هذه المصادر قديمة مثل: تاريخ ابن خلدون مثلاً، وبعضها متوسط القدم مثل: المؤنس وتاريخ الدولتين، وبعضها ذو صلة

وطيدة بتاريخ سُوف مثل: تاريخ العدواني، ومخدرة، وكناش الشّيخ العروسي. ولكن هناك مصادر أخرى تبدو بعيدة عن الموضوع بل أثقلت الكتاب بمعلومات كانت في كثير من الأحيان خارجة عن صلب الموضوع مثل: عجائب المخلوقات للقزويني، والعقد الفريد، ولا ندري ما علاقة النخبة الأزهرية وتذكرة الأنطاكي بالموضوع [61].

الخلاصة:

نستنتج في الأخير أنّ إبراهيم العوامر قد احتل منزلة مرموقة بين معاصريه، لأنه ذو شخصية ثرية؛ فهو نسابة وفقيه و مؤرخ أديب وصحافي بما كان يكتبه من مقالات، وشاعر من خلال قصائده وخاصة ديوانه الصوفي [62].

كما أنه ترك العديد من المؤلفات ذات قيمة علمية بالغة بالنظر إلى العصر الذي عاش فيه، ولعل أهمها كتاب الصُّروف الذي يعد أهم مصدر للتاريخ المحلي لمنطقة سُوف بشكل خاص بعد تاريخ العدواني.

والملاحظ أنه إذا كان العدواني اعتمد في تدوين كتابه على مخزون ذاكرته، وكتب بلغة تميل إلى العامية أكثر من الفُصحى، فإن العوامر قد اعتمد على مصادر ذكرها بنفسه في كتابه هذا، كما أنه كتب بأسلوب مباشر وبسيط وبلغة واضحة وسليمة.

ويبدو أنّ العوامر لم يبدأ حياته إصلاحيًا كما يعتقد الكثير، بل كان شديد الميل إلى الفكر الصوفي المحافظ؛ ونلمس ذلك من خلال مؤلَّفه البحر الطافح، الذي ظهر فيه صُوفيًا إلى أبعد الحدود، مؤمنًا بكرامات شيخه إيماناً عميقاً يدعو أحياناً إلى الاستغراب؛ وربما يفسر لنا ذلك عدم حضوره المؤتمر التأسيسي لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين في 05 ماي 1931م. ثم تطوَّر إلى مساندته للأفكار الإصلاحية وإيمانه بها كما جاء في قصيدة تلميذه الشّيخ حمزة بوكوشة. ولعل هذا ما دفع ببعض الباحثين إلى تصنيفه ضمن كتلة عُلماء سُوف المحافظين.

يتيح مخطوط الصُّروف مَجالاً واسعًا أمام الباحثين لدراسة بعض القضايا من خلال هذا النّوع من المصادر؛ كدراسة تشكيل بنية المجتمع الإثنية والطبقية، وتسليط الضوء على تتبع تاريخ قبيلتي عدوان وطرود، وجغرافية سُوف وحركة التعمير والاستقرار، ودراسة عادات وتقاليد المجتمع مثل: دور المرأة وحضور الولي وشيخ القبيلة في المجتمع ودورهم فيه، والصراعات القبلية فِي مُجتمع وادي سُوف وغيرها، من المواضيع الجديرة بالمعالجة والطرح.

❖ **هوامش البحث**

(1) انظر: قشي فاطمة الزهراء، **قسنطينة في عهد صالح باي البايات**، منشورات ميديا بلوس، قسنطينة، 2005م. نور الدين صادق، **صعوبات التأريخ المحلي بالمغرب: تاريخ تارودانت نموذجاً**، مجلة أمل، عدد مزدوج: 22 – 23، السنة 2001. فارس كعوان، **إسهامات النُّخَب التقليدية القسنطينية في كتابة التاريخ المحلي: قراءة في أعمال البابوري وبن جلول**، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، العدد 15 جويلية 2012، ص 74 وما يليها.

(2) يرى البعض أنّ تاريخ الميلاد الحقيقي للشّيخ إبراهيم هو عام 1875م، وذلك حسب وثيقة تحمل رقم 453، مسجلة بالمحكمة الشرعية بالوادي، وهي موجودة كذلك في أرشيف إيكس أون بروفانس مؤرخة يوم 24 / 09 / 1910م، تحت رقم A.O.M.17H31. انظر: عاشوري قمعون، **الشيخان الشيخ إبراهيم بن عامر (1292 – 1351هـ / 1875– 1932م) الشّيخ الهاشمي الحسني (1320 – 1410هـ / 1902 – 1989م)**، ط:1، مطبعة مزوار، الوادي، 2010، ص21 (هامش01).

(3) العوامر إبراهيم، **الصُّروف في تاريخ الصحراء وسُوف**، تعليق الجيلاني العوامر، الدار التونسية للنشر، تونس، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1977، ص287.

(4) سعد الله أبو القاسم، **تاريخ الجزائر الثقافي**، ج: 4، ط: 7، دار الغرب الإسلامي، بيروت ـ لبنان، 1998، ص504.

(5) العوامر الجيلاني، **أعمال العلامة إبراهيم بن محمد الساسي العوامر**، الندوة الفكرية الرابعة محمد الأمين العمودي، دار الثقافة، الوادي، أيام 30 أفريل ـ 01 ـ 02 ـ 03 ماي 1991، ص36.

المدينة ببلاد الزاب من خلال المصادر العربية من القرن 5 هـ/11 م إلى القرن 14/08 م

الأستاذ : صلاح الدين هدوش ، جامعة باتنة، الجزائر.

الملخّص:

إنصب إهتمام أغلب الباحثين على المدينة الإسلامية في المشرق الإسلامي وبعض مدن المغرب الإسلامي ذات الأهمية الكبيرة، ولم يعطوا إهتماما كبيرا للبحث حول المدن في المغرب الأوسط، وبالخصوص الناحية الجنوبية الشرقية له، لذلك هدفنا من خلال هذه الدراسة إلى التعريف بالمدينة ببلاد الزاب من القرن 05ه/ 11م إلى القرن 08هـ/ 14م وإبراز خصائصها وميزاتها معتمدين في ذلك على العديد من المصادر التي زودتنا بالمادة العلمية اللازمة، وبالتحديد ما ورد من أخبار ضمتها المؤلفات الجغرافية والتاريخية العربية.

Résumé :

L'intérêt de la majorité des chercheurs s'est focalisé sur la ville islamique à l'orient et certaines villes maghrébines très importantes. Ils ont négligé la recherche sur les villes au Maghreb central et surtout la zone sud-est.

L'objectif de notre recherche est de faire reconnaitre la ville islamique au Ziban du 11 au 14 siècles et de montrer ses caractéristiques en se référant (basant) à plusieurs ressources scientifiques nécessaires notamment les ouvrages arabes, d'ordre géographique et historique.

مقدّمة:

لقد إعتنى المسلمون بتأليف الكتب الجغرافية عناية واضحة، وكانت المدن لديهم بمثابة الركائز التي تستند إليها مؤلفاتهم، وما كان ذلك الإهتمام المبالغ عن عبث، بل هو إهتمام بالمظاهر الحضارية والتجمعات السكانية وكل ما يتعلق بالمدينة، يأتي في مقدمة هؤلاء الجغرافيين العرب أبو عبيد الله البكري المتوفي سنة 487هـ/ 1094م، والذي أعتبر كتابه "المسالك والممالك" مرجعا لكل من جاء بعده من المؤرخين والجغرافيين على حد سواء، وهو من أغنى المصادر الجغرافية التي إهتمت بمدن الزاب لما يقدمه من وصف دقيق لمعالمها العمرانية دون إغفال للجوانب المتعلقة بالظروف الإجتماعية والإقتصادية.

وإضافة إلى كتاب "المسالك والممالك" هناك كتاب "الإستبصار في عجائب الأمصار" لمؤلف مجهول من القرن السادس للهجرة، يقدم لنا مادة جغرافية وأثرية مهمة حيث يسرد سردا دقيقا أغلب أسماء مدن إقليم الزاب معتمدا على من سبقه من الجغرافيين خاصة البكري، فيصف المدن التي رآها وفق ترتيب معين ويقدم الفروق المعتبرة بين المدن الأزلية والقديمة والمحدثة.

كذلك نجد العلامة بن خلدون المتوفى سنة (808هـ) وهو عميد مؤرخي بلاد المغرب الإسلامي وصاحب كتاب (العبر وديوان المبتدأ والخبر في أخبار العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر) يعتبر من المؤرخين المسلمين الذي أظهر وأعطى تفاصيل دقيقة حول حدود إقليم الزاب والوضع السياسي والأحداث التي مر بها.

زيادة على الكتب الجغرافية والتاريخية نجد كتب الرحلة الأدبية ونقصد منها كتاب فيض العباب وإفاضة قداح الآداب في الحركة السعيدة إلى قسنطينة والزاب لمؤلفه ابن الحاج النميري (ت768هـ)، والذي أسهم بشكل كبير في مدنا بمعلومات كثيرة عن أهم القصور ببلاد الزاب وخصائصاها ومعالمها وأدوارها،

وإعتمادًا على عديد المصادر العربية سنحاول الإجابة على سؤال جوهري مفاده:
- ما ميزات المدينة ببلاد الزاب من القرن 05هـ/ 11م إلى القرن 08هـ/ 14م؟

1- الإطار الجغرافي لبلاد الزاب

إن تحديد المدلول اللغوي والتطور الجغرافي للزاب على ضوء ما ورد في مختلف المصادر والمراجع العربية خصوصا، أمر صعب على إعتبار أن التسمية لم تستعمل بنفس المعنى اللغوي، ولم تقتصر على جهة واحدة، بل لاحظنا إستعمالها بمعان متعدة، وفي جهات وأقاليم مختلفة من العالم الإسلامي بين المشرق والمغرب، ولم تقتصر للدلالة على إقليم معين بل جاء إطلاق التسمية على الأنهار، والمدن والأشخاص، فمثلا الزاب حسب العديد من الجغرافيين إسم لأنهار بالعراق، وهو كذلك إسم لمدينة النعمانية [i]، والزاب إسم لأقاليم تضم العديد من المدن بالعراق والمغرب والأندلس، مجالها الجغرافي نجده في حقيقة الأمر يتسع ويضيق وتتعدد مدنه من فترة تاريخية إلى أخرى، ومن مؤرخ أو جغرافي إلى آخر، وتسمية الزاب ذكرت كإسم لملك [i i] من ملوك الفرس [i i i].

1-1- المدلول اللغوي

من الناحية اللغوية ترد مجموعة من التعاريف عند أهل اللغة فابن منظور والفيروز آبادي يذكران في مادة زأب: زأب القربة يزأبها زاباً، وازدأبها: حملها ثم أقبل بها سريعا، وزأب الرجل إذا شرب شرباً شديداً والإبل ساقها [v i]، كما ضبط بن خلكان الزاب بفتح الزاي وبعد ألف باء موحدة، وقال إنه كورة بإفريقية [v]، وقال ياقوت الحموي زابات بعد الثاني باء موحدة، وآخره تاء مثناة، والزاب بعد ألف باء موحدة، إن جعلناه عربيا، وزاب الشئ إذا جرى، وزاب يزوب إذا انسل هربا، والتثنية زابين [v i]، وإذا جمعت قيل لها الزوابي [v i i]، والزاب بهذه التعاريف اللغوية نجد له علاقة كبيرة متصل ومربوط معناه بالماء.

1-2 - المدلول الجغرافي

المجال الجغرافي للزاب المعني بالدراسة من خلال هذا المقال هو نفسه تقريبا المجال الذي يوضحه بشكل دقيق ومفصل العلامة بن خلدون خلال القرن الثامن للهجرة الرابع عشر للميلاد، وحسب ما ذكره في كتابه العبر " يعتبر بلد بسكرة قاعدة وطن الزاب، ويمتد من قصر الدوسن بالغرب إلى قصور تنومة وبادس في المشرق، يفصل بينه وبين البسيط المسمى الحضنة جبل درن المتصل من أقصى المغرب إلى قبلة برقة، ويتصل بشرقيه بجبل أوراس المطل على بسكرة المعترض في ذلك البسيط من القبلة إلى الجوف" [viii]، ويضيف أن الزاب وطن كبير قاعدته بسكرة يشمل على أقاليم بشكل زوابي متجاورة: " وهذا الزاب وطن كبير يشتمل على قرى متعددة متجاورة جمعا إلى جمع، يعرف كل واحد منها بالزاب، وأولها زاب دوسن، ثم زاب طولقة، ثم زاب مليلة وزاب بسكرة وزاب تهودة وزاب بادس وبسكرة أم هذه القرى" [ix]، محددا وواضع لحدود الزاب الذي قاعدته بسكرة وأكبر مدنه تهودة، بادس، طولقة، وبنطيوس.

2- أسماء الأمكنة السكانية

من المسميات التي عثرنا عليها بمختلف المصادر الجغرافية والتاريخية المستعملة للدلالة على التجمعات السكانية ببلاد الزاب وجدنا كلمة مدينة بشكل كبير والتي عكست التجمعات كثيرة السكان، والتي تميزت بوجود أغلب المعالم المميزة للمدينة الإسلامية، كإحاطتها بأسوار وخنادق وتعدد مداخلها، إضافة إلى وجود المساجد الجامعة والحمامات والأسواق والفنادق وغيرها، وهي مدن كبيرة بدليل أنها لم تستطع إستيعاب كامل سكانها، فكان هناك فائض سكاني خارج الأسوار سمح بظهور ما يعرف بالأرباض، فوجدنا إستخدام كلمة الربض عند أغلب الجغرافيين في إشارة منهم إلى توابع المدينة وظهيرها الإقتصادي.

إضافة إلى لفظ المدينة وجدنا لفظ القصبة [x] كقصبة طولقة للإشارة إلى مركز المدينة وشارعها الأعظم وموقع الحركة واللقاء والتبادل فيها، وفي لسان العرب نجد أن قصبة البلد مدينته، والقصبة جوفي الحصن يبنى فيه بناء هو أوسطه، والقصبة القرية، وقصبة القرية وسطها [xi]، والقصبة تعني المدينة أو أعظم مدن

القطر أو القرية أو وسط القرية ومركزها الحضري، وقد كانت تطلق على إسم الشارع الأعظم في بعض المدن كالقاهرة وأحيانا أطلقت على قطاع مسقوف من هذا الشارع الأعظم كان له صفة تجارية بارزة، وكانت تطلق على المدن الكبيرة.

وهناك إستخدام لكلمة القرية، التي تدل على التجمعات السكانية الأقل عددا من سكان المدن، كما وجدنا كذلك إستخدام كلمة الكورة للتعبير عن مدن إقليم كبير، وهو إقليم الزاب يرفقه إشارة إلى أعظم مدنه وهي مدينة بسكرة [xiii]، فهذا البكري أول من وصف بسكرة [xiii] في القرن 5هـ/ 11م جاء وصفه: "بسكرة كورة بها مدن كثيرة قاعدتها بسكرة" أما الحِميَري فيذكر بسكرة أنها من بلاد الزاب، وهي قاعدة تلك البلاد [xiv]، فالكورة مصطلح إستعمل في التنظيم الإداري الإسلامي بمعنى قسم إداري، وحسب الأصفهاني الكورة إسم فارسي بحت، يقع على قسم من أقسام الأستان، وقد إستعارتها العرب وجعلتها إسم للأستان، فالكورة والأستان واحد، أما الحموي فيقول الكورة كل صُقع يشتمل على عدة قرى، ولا بد لتلك القرى من قصبة أو مدينة أو نهر يجمع اسمها [xv] فإسم الكورة ترد بما يعني المدينة والصقع، وهو المصر الذي يجمع قرى ومحال، أما ما يدخل في حدودها فيسمى حوزا، أما الرستاق فهو إقليم وقسم إداري أصغر من الكورة، ووحدة زراعية مالية تضم قرى كثيرة، وتقدر عليها الضرائب جملة، وتسمى عاصمة الكورة قاعدة [xvi].

ويعطينا نص المذكرات الرحلية والأدبية لإبن الحاج النميري معلومات غير قليلة عن طابع القصر الذي ميز بلاد الزاب خلال القرن 8هـ من ناحية المفهوم والدور والوظيفة والتكوين العمراني والمعماري من خلال مجموعة القصور التي زارها ووصفها، فمن ناحية التسمية أخذت القصور أسماء بعض الشخصيات البارزة مثل قصر يعقوب بن علي بالقنطرة أو أخذت أحد الصفات مثل القصر الجديد بالوطاية، أو التسمية المكانية "الطبوغرافية" مثل قصر فرفر، وقصر بسكرة، ومن ناحية الدور أو الوظيفة المنوطة لهذه القصور فكانت المأوى والملاذ لساكنيها وحاميتهم من الأخطار الخارجية المؤذية، فهي تمتاز بالتحصينات وقوة الإستحكامات الدفاعية والدور

المنيعة، كما أنها كانت مخازن الذخيرة والزاد، فذكر النميري أن قصر يعقوب بن علي بالقنطرة الذي أسكنه وخص به يعقوب بن علي صهره عليا بن الحكيم كان مستودعا للذخائر [xvii]، أما حصن فرفر فكان ليعقوب بن علي وجماهر أولاد محمد الذخر الأعظم والملجأ الأكرم والعتاد الأفخر الأفخم، معدن أحسابهم ومجمع منتفعاتهم وملاذهم إذا أمحلت البلاد، وركنهم إذا إفتقروا إلى الأزواد [xviii].

3- عناصر السكان

طبقا لما ذكره المؤرخ اليعقوبي فإن أهم عناصر سكان المغرب تتألف من البربر والعرب والروم والأفارقة، والمعروف أن عنصر الروم كان قد انصهر مع البربر بمرور الزمن، ولم يبق منهم أي أثر يذكر خلال القرنين الرابع والخامس هجريين/ العاشر والحادي عشر ميلاديين [xix]، وهو الأمر ذاته بالنسبة للتركيبة البشرية لبلاد الزاب الذي كان متنوعا يشمل مجموعات مختلفة من عرب وبربر وفرس وروم وأفارقة [xx]، فالمعطيات المتوفرة لنا تبين أن النسيج الإجتماعي لمنطقة الزاب يتسم بطابع فسيفسائي ميزته الأساسية تعدد عناصر سكان مدنه على النحو التالي:

3-1- البربر والأفارقة

كان الزاب مضرب قبائل زناتة التي إنتشرت فيما بين المسيلة وبسكرة وجبل أوراس ونقاوس وطبنة وباغاي وسطيف، وكانت أبرز هذه القبائل هوارة وبنو يفرن [xxi] التي كانت تقيم بين جبل أوراس والغدير وتهودة ومنطقة المسيلة، أما قبيلة أوربة فقد إستقرت بنواحي بسكرة، إضافة إلى قبيلة مغراوة [xxii] ناحية مدينة الدوسن [xxiii] وجراوة [xxiv] وسدراتة [xxv] بباقي الإقليم، وقد تعربت بعض العناصر البربرية ودخلت الإسلام بحكم تحالفها مع العرب المسلمين برباط الولاء، كما نجد الأفارقة وهم إفريقيون من أصل بربري لكنهم تأثروا بالحضارة الرومانية وتنصروا وأصبحوا يمثلون ما بقي من جذور الحضارة اللاتينية [xxvi].

3-2- الروم والبيزنطيين

إضافة إلى البربر نجد من العناصر المحلية الروم [xxvii] أو البيزنطيين الذين بقوا في الزاب بعد الإنتشار وكانوا قبل التعريب، وكان لهم دور في المجال الفلاحي والتجاري في المنطقة، وكانوا يعتبرون أهل ذمة ويدفعون على هذا الأساس الجزية على رقابهم والخراج على أراضيهم [xxviii].

3-3- العرب

يتكون المجتمع بإقليم الزاب حتى القرن الثاني للهجرة (الثامن للميلاد) من مجموعة عناصر وأجناس مختلفة مما يجعله غير متجانس، الأغلبية الساحقة من السكان هم أهل البلاد من بربر وروم وأفارقة بينما تشتمل الأقلية التي إستقرت في الزاب إثر عمليات إنتشار العرب والفرس وبعض الموالي، فنجد من العناصر الغير عربية الفرس والموالي قدموا من خرسان في الفترة العباسية [xxix]، شاركوا العرب في السيطرة على ضبط البلاد وكانوا متواجدين بإقليم الزاب مثل مدن طولقة وبنطيوس [xxx].

ومع القرن الخامس للهجرة أصبحت العناصر الهلالية تؤلف أحد العناصر الرئيسية لسكان الزاب، فمن بين تشكيلات هذه القبيلة [xxxi] نذكر الأثبج وزغبة الذين عاشوا في منطقة الزاب [xxxii]، فضلا عن التشكيلات القبلية السابقة، فقد كان عنصر عرب الفتح من القريشيين قد استقروا بتهودة، على حين استقر بعض اليمنيين والقيسيين بطولقة، وبنو جرف ببنطيوس وهم من أصل فارسي [xxxiii].

4- المياه وتقنيات الإستغلال

الموقع عامل هام في مراحل النمو العمراني، يكون ذلك الموقع إيجابيا في حال توافر الشروط المطلوبة والمساعدة في تغطية حاجات السكان أو على الأقل أنه يوفر حدودا معقولة ودون أن يهبط للحدود الدنيا أمام متطلبات السكان التي من الطبيعي أن تزداد يوما بعد يوم، وعلى العكس تماما فإن كان الموقع سلبيا في حال

عدم القدرة على تحقيق حتى الحدود الدنيا أو حتى قلة من الشروط المطلوب توافرها كي تنمو المدن خاصة وتحافظ على استمرارها، فوقوع مدينة ما في منطقة سهلية وتحيط بها سهول واسعة، هو عامل إيجابي ورئيس ويساعد في إمتداد المدينة في المستقبل في كل جهاتها ويؤمن لها ظهيرا زراعيا يؤمن حاجيات السكان الغذائية، ويكون العكس صحيح في حال أن تشغل المدينة حيزا سهليا صغيرا وتحيط بها من جميع الجهات تضاريس وجبال ذات سفوح حادة ومتطاولة والتي من المؤكد أنها لا تساعد على الإمتداد العمراني وتوسع رقعة المدينة، فتكون التضاريس ذات الميول القاسية قد شكلت عوامل سلبية تحد من امتداد رقعة المدينة السكنية، وتصبح تلك التضاريس مطلوبة وتشكل عوامل إيجابية في حال إستخدامها كعوامل دفاع وحماية يلجأ إليها السكان للدفاع عن مدينتهم ولحماية أنفسهم في حالة الحرب والخوف من العدو [xxxiv].

والكثير من الباحثين يرون أن هناك ضروريات وعوامل لنشوء المدن كضرورة الغذاء والمسكن والعبادة والتبادل والتعاون والدفاع إستوجبت إيجاد أرض تتوفر فيها شروط الحياة الإجتماعية من مياه، تربة للزراعة، هواء طيب، ومسالك للإتصال، وهي ضروريات تتوفر ببلاد الزاب سنحاول توضيحها، والبداية تكون بالماء الذي به الحياة مصداقا لقوله تعالى: "وجعلنا من الماء كل شيء حي" [xxxv].

لقد حددت الظروف البيئية مواقع الإقامة والإستقرار في الزاب، بحيث أدت إلى أن يتميز مجتمعها بتوزيع جغرافي يتلاءم مع توزيع مراكز الإستقرار والأراضي الغنية بالمياه، والتي تقوم عليها واحات النخيل التي تعتبر المصدر الأساسي لرزق معظم السكان [xxxvi]، فالماء هو المحرك لحياة الإنسان ومحدد العمران وروح المكان، وهو نقطة الإرتكاز الحقيقية أو نكاد نقول الوحيدة لإستيطان المجتمعات وعمران المكان، والماء من العناصر الهامة في نشأة وتطور المدن فلا يمكن إقامة أي تجمع بشري دون توفر هذا الشرط الحيوي، لذلك نجد مجمل المدن في المغرب الإسلامي عموما جاءت في أماكن قريبة من المجاري المائية الكبرى أو إحدى روافدها أوبالقرب من عيون جارية، ومنطقة الزاب مثل مجمل هذه المدن، تعكس

أهميتها وغناها بالمياه الذي نستشفه من خلال المدلول اللغوي شديد الإرتباط بالماء ووفرته وقوة جريانه ومن خلال ما ذكره صاحب الإستبصار "بلاد الزاب مدن كثيرة وأنظار واسعة وعمائر متصلة ، فيها المياه السائحة والأنهار والعيون الكثيرة" [xxxvii]، الأمر الذي أسهم في ظهور العمران وإمتداده، وهي منطقة تختص عن العديد من الأقاليم المجاورة بكونها ترتكز على نشاط رئيسي وهو الزراعة التي ساهم في إحيائها على مر الزمن غنى المنطقة بالمياه السطحية والجوفية، واللذان ساهما بدورهما بشكل كبير في استقرار الإنسان [xxxviii].

ومن خلال مختلف المصادر الجغرافية والتاريخية العربية يمكن أن نوضح بعض النقاط الرئيسة والتي كانت وراء تكوّن وإستقرار وإستمرار التجمعات السكانية ببلاد الزاب، والتي جعلت المنطقة مطمع الطامعين للسيطرة عليها، حيث كانت المنطقة على أهمية كبيرة، نظرا لما تجود به هذه المنطقة من خيرات وميزات تساعد على الإستقرار البشري، وما هو أكيد أن منطقة الزاب غنية بمصادر المياه التي ساعدت على الإستقرار البشري والنشاط الزراعي وحتى الإستخدام الدفاعي [xxxix] (الأمني) [xl]، فالبكري يذكر أن داخل مدينة بسكرة آبار كثيرة عذبةّ، وبمسجدها الجامع بئر لا تنزف أي لا تجف وتمنع، وبها جنان يدخل إليها الماء من النهر الذي قد شقت منه قنوات لري جنان المدينة [xli]، فهذه الأخيرة توفر لسكانها المياه الصاحة للشرب، فإضافة إلى وجود الآبار العذبة بشكل كبير هناك إشارة أخرى من قبل البكري إلى أن سكان مدينة بسكرة كانوا يعتمدون في شربهم على نهر كبير يجري في جوفيها، منحدر من جبال الأوراس [xlii]، أما مدينة تهودة [xliii] المعروفة ببساتينها الكثيرة حسب البكري كانت تسقى من نهر يصب فيها ينحدر كذلك مجراه من جبل أوراس [xliv] وتستعمل مياهه لغرض الشرب، هذا بالإضافة إلى أن المدينة غنية بالآبار ذات المياه العذبة، وهي على نوعين: آبار أولية لا تنزح وأخرى مستحدثة طيبة [xlv].

ويبدو أن أغلب أراضي الزاب كانت تسقى من مياه الأنهار، فالشئ نفسه نلاحظه بالنسبة لمدن طولقة وما كان من حولها من أنهار [xlvi]، والأمر ذاته

بالنسبة لمدن بنطيوس الثلاثة كان يسقيها نهر جار من جهتها الغربية [xlvii] وبها آبار غير صالحة للشرب [xlviii]، أما مدينة بادس فوصفها صاحب الإستبصار بأن مياهها سائحة [xlix].

إن للماء دائما الدور الرئيس في عملية ظهور المدن وتوضعها ونموها، وارتبط نمو عدد السكان وامتداد رقعة المدينة باستمرار تدفق الماء وكفايته، وإذا أسقطنا شرط سعة المياه – من بين الشروط المهمة لمواقع المدن- [l] على إقليم الزاب نجدها تمتاز بوفرة الماء الذي تمدها بها الآبار المختلفة منها الأولية القديمة ومنها المستحدثة ومنها الطيبة العذبة ومنها المالحة، إضافة إلى الوديان والمجاري التي تشق إقليم الزاب خاصة تلك القادمة من أعالي جبال أوراس والتي لا تزال تمثل إلى اليوم أهم مصادر المياه السطحية بالزاب، حيث تلبي حاجات سكانها سواء للشرب أو لسقي المزارع الواسعة [li].

لقد تم العمل على إيصال الماء إلى المدينة بإقليم الزاب حتى يسهل على سكانها الحصول عليه دون عسف، وذلك بوضع شبكات توصيل الماء إلى جميع الأحياء، وخير دليل مدينة بسكرة التي ربطت بقنوات شقت من النهر المجاور لها، وهذا لا يعني أن الماء متوفر بشكل كاف في كل إقليم الزاب، بل هناك بعض المناطق والمدن عانت من قلة المياه خصوصا المياه الموجهة للسقي والتي تزيد الحاجة إليها في الفصول الحارة، فيقع النزاع بين السكان والخصومات إلى حد الإقتتال، ونلمس مثال ذلك ما جاء عند الوزان حول فلاحي مدينة البرج [lii] فذكر: "نظرا لقلة الماء بها –مدينة البرج- فإن كل فلاح على انفراد يجلب الماء الى حقله ساعة أو ساعتين من النهار حسب سعة أرضه، وذلك من القناة التي تمد الحقول، ولهؤلاء الفلاحين ساعات مائية يملؤونها، وعندما تفرغ يكون وقت السقي المخصص لهم قد انتهى، ولا يحق للمستفيد من الماء أن يحتفظ به حينئذ، وكثيرا ما تهيج الخصومات بينهم بسبب ذلك ويسقط القتلى" [liii]، ويتضح أن إستغلال المياه المخصصة للفلاحة بالمنطقة كان يتم باحتساب الزمن عن طريق ساعات مائية لا ندري طريقة عملها، وتبدو أنها خزانات تملأ بالماء بسعة معينة، وتفقد مياهاه

خلال فترة معينة من ساعة إلى ساعتين، ويتم التناوب في إستغلال مياه قنوات السقي حسب الوقت المخصص لكل فلاح وحسب الترتيب المعتمد بين الفلاحين.

5- الإقتصاد

تدل المعلومات القليلة المتوفرة لدينا على أن إقتصاد إالزاب الذي ساعد على الإستقرار الإنساني خلال العهد الإسلامي – من القرن الخامس حتى القرن الثامن للهجرة- كان يقوم أساسا على الزراعة والتجارة، أما الصناعة فقد كانت ثانوية، والإنتاج الزراعي الرئيسي في إقليم الزاب في العصر الإسلامي هو التمر الذي كان يمثل الإنتاج الأهم والغذاء الشعبي الرئيسي، إضافة إلى الحبوب كالقمح والشعير، ومجموعة من الأشجار المثمرة كالزيتون، الكروم، الرمان، إضافة إلى التجارة خصوصا تجارة الملح [liv].

5-1- الزراعة

من البدهي القول إن ركائز العمران بالمنطقة الصحراوية هي البنية الإقتصادية المستندة على الزراعة السقوية بالواحة [lv] والتجارة الصحراوية ، والحديث عن الزراعة بها مقترن شديد الإقتران بالنخل، حيث تعتبر زراعة النخيل الزراعة الشعبية التي إختصت بها هذه المنطقة، وارتبط بها السكان عبر زمن طويل، فكانت مصدر رزقهم وتجارتهم، ويقتصر وجود واحات النخيل على المجال الصحراوي الذي يتوفر فيه الماء، وبالتالي فإن توزيع الواحات لا يكاد يختلف عن التوزيع الحالي، فبلاد الزاب تمثل قسم كبير من هذه الواحات الصحراوية [lvi].

توفر إقليم الزاب على عوامل متعددة أسهمت في ظهور النشاط الزراعي وتطوره فيها على نطاق واسع، فإضافة إلى الإستقرار البشري وتوفر مصادر المياه الضرورية من الآبار والعيون والأنهار وشق القنوات المائية، هناك مناخ وتربة [lvii] خصبة ملائمين للزراعة والإستغلال، فكانت المنطقة محاطة بأراض زراعية نادرة المثال في الصحراء [lviii]، عرفت منذ القديم بواحات نخيلها وشهدت حركة نشيطة في المجال الإقتصادي ميزها إزدهار الزراعة بشكل عام

وبخاصة زراعة النخيل [lix]، ويؤكد ذلك الجغرافيون والمؤرخون أمثال البكري، صاحب الإستبصار،الحموي، الوزان، الإدريسي، ابن حوقل وغيرهم كثر نضيف القلقشندي والنميري، وقد حاولنا الإعتماد على مختلف هذه المصادر لتقديم صورة عن أنواع الزرع والإنتاج ببلاد الزاب من القرن الخامس الهجري وحتى القرن الثامن للهجرة، وتأسيسا على ما سبق من أقوال البكري وغيره يمكن تصنيف أنواع المزروعات فيما يلي:

أ- التمر

بطبيعة الحال هو في المرتبة الأولى، وكان المحصول الرئيسي، وتوضح المصادر أن التمور أهم المنتجات الزراعية في الزاب، كما أكدت إنتشار النخيل في مواقع مختلفة وحددت لنا نوعيتها، فقد اشتهرت بزراعتها وانتاج محاصيلها بشكل كبير طولقة وبسكرة النخيل [lx].

لقد كانت مدينة بسكرة [lxi] وباقي المناطق والمدن المجاورة لها قد إشتهرت بغاباتها وبساتينها الكثيرة، فمدينة بسكرة من خلال كتاب المسالك والممالك للبكري هي مدينة كثيرة النخل وحولها بساتين كثيرة، وهي في غابة كبيرة مقدار ستة أميال أي أكثر من 9.5 كلم، وتنتج هذه الغابة أجناس وأنواع التمور المختلفة، لدرجة أن أضيف إلى إسم المدينة صفة الثمرة المشهورة بها فعرفت ببسكرة النخيل [lxii] وببسكرة النخل لكثرته فيها في العديد من المصادر [lxiii]، ويذكرها صاحب الإستبصار "ببسكرة النخل لكثرته بها، وفي جميع البلاد إنما يصيحون عليه (بسكرة) [lxiv]، والوضع نفسه بالنسبة لمدن تهودة وبنطيوس وطولقة، وبادس، فقد كانت أكثر ثمارها النخل، محاطة ببساتين كثيرة [lxv].

وكان تمر إقليم الزاب يتمتع بشهرة خاصة [lxvi]، لكن لم تصلنا معلومات كثيرة عن كميات إنتاج التمور بالمنطقة في العصر الوسيط، فهذا البكري ذكر أن أكثر ثمار بنطيوس هي النخل، وقال بن سعيد أن من بسكرة تجلب التمر إلى

حاضرة تونس وبجاية، وقال ياقوت أن في بسكرة نخل وشجر وقسب جيد، وقال القلقشندي أن ببسكرة نخل كثير ومنها يجلب التمر الطيب إلى تونس وبجاية [lxvii]، لكن رغم ذلك تبين لنا ما اشتهرت به مدن الزاب من إنتاجها لكميات التمر ذي الجودة العالية، ومن أجناس مختلفة [lxviii] منها جنس كان يعرف بالكُسْبا والصيحاني [lxix] يضرب به المثل لفضله عن غيره [lxx]، وجنس يعرف بالليلاري أبيض أملس، وقد كان عبيد الله الشيعي يأمر عماله بالمنع عن بيعه والتحظير عليه، وبعث ما هنالك منه إليه [lxxi] لطيبه وحسنه [lxxii].

ب- الفواكه و الحبوب

إلى جانب التمور تبين المصادر المتاحة أن إقليم الزاب عرفت إنتاج الفواكه مثل الكروم، الزيتون، العنب، فبسكرة حسب البكري هي مدينة كثيرة النخل والزيتون وأصناف الثمار، وإشتهرت كذلك بكثرة الأعناب، أما تهودة تجود بالزرع، والزيتون، والأعناب وجميع الثمار [lxxiii]، وطولقة التي إشتهرت بإنتاج أجود أنواع التمر كانت تزرع بها العديد من الأشجار المثمرة مثل الكروم، الزيتون، والعنب [lxxiv]، أما بادس فجاء عند صاحب الإستبصار "بسائط كثيرة ومزارع جليلة، بها نخل كثير وجميع الفواكه والثمار" [lxxv]، مما أسهم أكثر في تحريك تجارتها ورفاهية معيشة السكان، خاصة أن المنطقة ضمن إقليم الزاب تتوسط المحور التجاري: الصحراء – التل [lxxvi]، فعرف الزاب حركة تجارية داخلية بين السكان أسفرت عن ظهور أسواق محلية، وحركة تجارية خارجية مع مختلف القوافل التجارية [lxxvii]، فكان بروز المنشآت والمرافق الإقتصادية التي ساهمت في توسيع الحركة التجارية ونمو العمران.

من جانب آخر فقد أشارت المصادر إلى إنتشار زراعة أنواع من الحبوب مثل القمح والشعير من خلال التأكيد على وجود بعض الزروع وانتشارها فيها، فبسكرة التي تقع على نهر عظيم سمح بتوفير الري للمنطقة، إشتهرت بزراعة الحنطة، وكان القمح يزرع مرتين في السنة، وبادس عرفت ببسائطها الكثيرة

ومزارعها الجليلة يزرع بها الشعير مرتين في السنة على مياه سائحة [lxxviii]، أما تهودة فقال البكري أنها تجود بالزرع [lxxix].

لقد تميز إقليم الزاب بسعة مياهه وكثرة محاصيله وكثافة زراعاته وواحاته، هذه الأخيرة التي كانت مصدرا هاما للغذاء وحققت إمكانية الميرة المستمرة وهو شرط أساسي في ازدهار الحياة ورفاهية السكان، ولأن توفر الغذاء مطلب أساسي لنشأة المدن واستمرار نموها فإن التجمعات السكانية باللزاب توفرت على محصول هائل من الثمار والحبوب التي تكفي لسد حاجة سكانها وأكثر، فكان سكان الزاب يقومون بتخزين ما يزيد عن الحاجة تحسبا لأي طارئ مثل نشوب حروب أو وقوع حصار– خير دليل على ذلك القصور التي وصفها النميري بالمخازن عند الحروب–، وكانوا يعتمدون على إقليمهم الذي ينتج محاصيل كبيرة في السنين المطيرة، فضلا على استغلال مياه الأودية لري زراعاتهم، مما يزيد من وفرة الإنتاج، وكانت المدن تعتمد على الطرق والمسالك التجارية لتزويدها بالكثير من السلع والإحتياجات من المناطق المجاورة ، لذلك فإن المدينة بإقليم الزاب عاشت مستوى إقتصادي مزدهرًا.

5-2- الصناعة

كما مثلت الصناعة أحد الأنشطة الإقتصادية الهامة، فقد وجد الملح ببسكرة والقطن وقصب السكر والكتان الجيد [lxxx] وغيرها من المحاصيل الزراعية القابلة للتحويل [lxxxi]، فالقسب ذكر عند ياقوت الحموي بنوعيته الجيدة [lxxxii]، وعرفت مدينة البرج حسب الوزان أنها مدينة متحضرة كثيرة السكان، يوجد بها عدد كبير من الصناع [lxxxiii].

5-3- التجارة

تعتبر بلاد الزاب من الأسواق الهامة خلال العصر الإسلامي، لوقوعها على الطريق الرابط بين القيروان والزاب حيث يمكن التوجه إلى طبنة من بسكرة مباشرة وإلى تهودة كذلك، ومن تهودة يمكن الإنتقال إلى مدينة باغاي التي تبعد عن بسكرة

بأربعة أيام، وهذا الطريق الذي يربط المدينتين يجتاز الأوراس [lxxxiv]، وهناك طريق تربط المسيلة بالجريد مرورا ببسكرة، وبأشير والشلف مرورا بمليانة إلى أن يصل إلى تلمسان وفاس [lxxxv]، كما إرتبط الزاب بمناطق أخرى الطريق التجاري الذي يربط سجلماسة بوجدة فتلمسان وتاهرت، ومنها إلى بلاد الزاب وقسطيليلة [lxxxvi]، ومن بلاد الجريد إلى القيروان عن طريق قفصة ثم إلى مدن الساحل التونسي من جهة أو إلى طريق طرابلس عن طريق نفزاوة ثم برقة فمصر [lxxxvii].

ولا شك أن لإشتهار الزاب بمعدن الملح مع النشاط الزراعي وكثرة محاصيله وتنوعها خصوصا التمور، الزيتون، الكروم و الحبوب [lxxxviii] أثره في إحياء الأسواق التجارية وزيادة حركية التجارة، فالبكري وياقوت الحموي يشيران إلى أن ما زاد من قيمة بلاد الزاب الإقتصادية هو إشتهار مدينة بسكرة بجبل الملح، هذا الجبل كان يقطع منه الملح [lxxxix]، ومنه على سبيل المثال كان عبيد الله الشيعي وبنوه يستعملونه في أطعمتهم [xc]، كما إشتهرت مدينة بسكرة إضافة إلى نخيلها الذي ينتج أجود أنواع التمور بقسبها الذي عرف بنوعيته الجيدة [xci].

6- المعالم العمرانية لمدن الزاب

تتكون مدن الزاب من مجموعة من المعالم العمرانية التي تتشكل منها في الغالب باقي المدن في العالم الإسلامي وهي:

6-1- المعالم العسكرية

الخاصية التي ميزت المدن عند الجغرافيين الكبار؛ والتي أشاروا إليها كثيرا ولم يغفلوها هي التحصين، فقد إهتم الجغرافيون بالتحصين وذكروه بوضوح كبير، كأنهم إعتبروه من عناصر تكوين المدينة الآمنة، فالأمن عامل أساسي في المحافظة على البنيان والخيرات والتجارات وبالتالي في ضمان إستمرار المدينة وبقائها، وتوافر وسائل الأمن من سور وحصن وخندق كان دوما يلفت أنظار الجغرافيين

وأصحاب البحث المدني وكذا نوع مادة بنائها من حجر أو طين أو غيرها من المواد الإنشائية.

إن المدن التي تتطلب التحصين في العادة هي المدن المهددة كالثغور والمرافئ والمدن الغنية التي تطمع الطامعين بالحكم أو النهب، والمدن التي تخرج عن هذا النطاق قليلة ومحدودة، ومدن الزاب هي من المدن الغنية بخيراتها وتسيل لعاب الطامعين فيها، لذلك ظهرت الإستحكامات الدفاعية بشكل بارز لفت إنتباه الرحالة والجغرافيين من خلال كتاباتهم التي أشاروا بها إلى أن أغلب المدن ببلاد الزاب كانت محصنة على الأقل بسور أو سورين إضاف إلى خندق أو أكثر.

وعلى إعتبار أن الزاب يتميز بالإنبساط وقلة الجبال والمرتفعات التي يمكن أن يجعل منها المجتمع الزابي تحصينا طبيعيا لمراكز إستقراره، وأن إنسان المنطقة لا يستطيع الإبتعاد عن منابع المياه أي مجبر على البقاء بالقرب من مصادر المياه، لذلك عرفت مدنه التي تتميز بمناخ جاف وبطبيعة غير جبلية ظهور الأسوار الدفاعية، فأشار البكري وصاحب الإستبصار وغيرهم إلى أن وجود أسوار تحيط بالمدن ومرافقها العمرانية، لكن المصادر المتاحة لا تسعفنا في معرفة معلومات دقيقة عن تاريخ بناء هذه الأسوار، فجاء عند البكري وصفه لمدن الزاب إحتواء أغلبها على وسائل دفاعية مهمة كالسور والخندق، فذكر بسكرة قاعدة الزاب، وأعظم مدنه كانت مسورة عليها خندق، ونفس الخاصية بالنسبة لمدن بنطيوس كان عليها أسوار وخنادق، وهو الحال بالنسبة لمدن طولقة المتشكلة من ثلاث مدن أحيطت كلها بخنادق وأسوار [xcii]، ومدينة بادس [xciii] كان لها حصنان [xciv]، فهي تعتبر بمثابة المدينة الحصن [xcv]، ومدينة تهودة مدينة أزلية بنيانها بالحجارة [xcvi]، عليها سور [xcvii] وخندق كان سكانها إذا كان بينهم وبين من يجاورهم حرب أرسوا ماء النهر في الخندق المحيط فامتنعوا به من عدوهم [xcviii]، فالمدينة ببلاد الزاب أحيطت بأسوار قوية ودعمت بخنادق فجاءت بسور وخندق وسورين وخندق وسور وخندقين و سور وخنادق.

وتعطينا المصادر معلومات عن مواد البناء المستخدمة في بناء الأسوار دون أن تبين التقنيات المستخدمة في ذلك، حيث وجدنا تباين في استخدام مواد البناء تراوحت بين الآجر والحجر والطوب، فمن بين المدن التي استخدمت الطوب في بناء أسوارها نذكر مدينة طولقة وبنطيوس [xcix]، ولاحظنا إستخدام الآجر في بناء سور مدينة بسكرة [c]، والحجارة شكلت مادة البناء الأساسية لأسوار مدينة تهودة" [ci]، وهذا التنوع في المواد يرتبط بالمحيط الجغرافي الذي وجدت فيه [cii]، إضافة الى إستخدام مخلفات المجتمعات والحضارات السابقة كوسائل دفاعية جاهزة أو مواد بنائها إن كانت غير صالحة للإستحكام الدفاعي، مثال ذلك مدينة بادس التي وصفها الجغرافيون كصاحب الإستبصار بأنها "مدينة كبيرة لها حصنان، وهي مدينة قديمة فيها آثار للأولين" [ciii]، أما تهودة فقال: " مدينة قديمة أزلية عليها سور عظيم مبني بالحجر الجليل" [civ]، ويذكر المراكشي: " تهودة بنيانها من الحجارة" [cv].

إضافة إلى هذه المنشآت العسكرية المتمثلة في الأسوار والخنادق، واستكمالا الى ما ذكرناه سابقا ، كانت أسوار المدينة بمنطقة الزاب تحتوي على مداخل وأبواب رئيسية تعكس الطابع العسكري للسيطرة على الحركة من وإلى المدينة، وتبين الوظائف الإجتماعية والإقتصادية، وأسهمت الأبواب في التعريف باسم الجهة التي تنطلق إليها محاور الحركة الرئيسة داخل المدينة وخارجها كما كان الحال عند مدينة بسكرة فقد إحتوت على أبواب متعددة شكلت مداخل المدينة، وأخذت تسميتها من الأماكن التي تضفي إليها، فهناك باب أول عرف بباب المقبرة أي أنه يضفي إلى المقبرة، والثاني هو باب الحمام أي أنه يضفي إلى الحمام – الذي يعتبر من المنشآت الرئيسية داخل المدينة الإسلامية لما له من أهمية في الطهارة– ، وباب ثالث لم يذكر إسمه [cvi] يسكنه المولدون [cvii].

ومما يلفت النظر في خصائص المدن ببلاد الزاب إحتوائها على الأرباض خارج أسوارها، وإستعملت كلمات كثيرة تشير إلى توابع المدينة، كالريف، الضيعة، الضاحية، والربض، هذه الأخيرة يرد ذكرها للدلالة على توابع المدن ببلاد الزاب،

فالربض هو ما حول المدينة أي أنه تابع من توابعها خارج كتلتها السكنية أو أسوارها، فهو من سمات فيضان السكان عن المدن الكبيرة [cviii]، واستنادا الى ما ذكره الجغرافيون العرب وفي طليعتهم البكري وصاحب الإستبصار تتوضح لنا الأرباض خارج أسوار مدينة بسكرة وخارج خندق مدينة تهودة التي عرفت بأرباضها الكثيرة التي يدور حولها خندق، ولمدينة بادس أرباض واسعة [cix]، وهذا دليل على عدد السكان الكبير لهذه المدن مقارنة بباقي مدن الإقليم.

6-2 - المعالم الدينية

كون المدينة الإسلامية لا تقوم بدون مسجد جامع، نجد هذه المنشأة في جميع المدن كبيرها وصغيرها على الإطلاق، كما نجده في القرى الكبيرة والقصور، وقد أبرز الجغرافيون المسلمون وجوده في كل تجمع سكاني حضري واعتبروه شرطا من شروط المدن [cx]، فبعد الفتح الإسلامي لبلاد الزاب إنتشرت المساجد بشكل كبير لما لها من أدوار متعددة تعبدية وتعليمية وإجتماعية وغيرها، فمدينة بسكرة إحتوت على مسجد جامع ومساجد كثيرة تخص مختلف الخطط والأحياء، ومدن بنطيوس الثلاثة كان لكل واحد منها جامع، وبتهودة جامع جليل ومساجد كثيرة [cxi]، وإشتهرت بادس بتوفرها على جامع، وهنا يعيب على المصادر الجغرافية غياب الوصف الدقيق للمساجد من حيث أقسامها المعمارية وموادها البنائية ومساحتها وتاريخ إنشائها واكتفوا بذكر وجودها أو عددها فقط.

6-3- المعالم المدنية

العامل الأساسي الذي يميز التجمعات الحضرية الإسلامية هو بنيتها الإجتماعية التي تتكون في غالب الأحيان من جملة من المجموعات البشرية المختلفة الأصل واللغة والدين أحيانا أيضا، مما يشجع على نشوء الأحياء المختصة الشبه مستقلة [cxii] بشكل سكنات متعددة ومنظمة تجمع كل مجموعة سكنية مجموعة بشرية ذات أصل واحد في حيز محدد، وهذه التجمعات تعتبر عنصر أساسي وضروري مكون للتركيبة العمرانية للمدينة الإسلامية من دونه لا وجود للمدينة،

ويلاحظ الباحث في مجال العمران الإسلامي أن بعض المدن الإسلامية كانت تحتوي على أحياء عديدة خاصة بالمهاجرين إليها من مواقع أخرى، وهي تحمل أسماء أصحابها [cxiii]، وبتفحص ما جاء في المصادر الجغرافية العربية حول التجمعات البشرية ببلاد الزاب نجد هذا الأمر جليا كما هو الحال بالنسبة لمدن بنطيوس الثلاثة إحداها يسكنها قوم من الفرس يعرفون بني حُرَيج، والثانية يسكنها المولدون [cxiv]، والثالثة يسكنها البربر، وهم على مذاهب مختلفة منهم من هم خوارج يعرفون بالواصلية إباضية، ومنهم من هم على المذهب السني.

وعرفت مدينة طولقة عاملا أساسيا ساهم في تعميرها، وهو عامل الهجرة، فقد سكن بالمنطقة عدد من عرب الفتح والجند العربي من أهل السنة اليمنيين والقيسيين، والذين بنوا لهم دورا من الطوب [cxv] وشكلو لهم مدنا، فكانت طولقة مشكلة من ثلاثة مدن، واحدة يسكنها المولدون [cxvi]، والثانية يسكنها اليمنيون، والثالثة يسكنها القيسيون، وعملوا بالزراعة فكانت المنطقة تتشكل من واحات النخيل والأشجار المثمرة، وبذلك إزداد عدد سكان المدينة، وتوسع عمرانها وأحيائها السكنية، أما تهودا فكان سكانها العرب وقوم من قريش [cxvii]، ويسكنها قوم من البربر [cxviii].

وهناك منشآت مدنية أخرى يتميز بها العمران الإسلامي ببلاد الزاب ذات المنفعة العامة، منها مثلا أن مدينة بسكرة كانت بها الأسواق والحمامات التي كانت موضع إهتمام من قبل المسلمين، ووجود الأسواق والحمامات بمدينة بسكرة دليل على أهميتها والعدد الكبير لساكنيها، فياقوت الحموي يشير في وصفه لمدينة بسكرة على أنها مدينة مسورة ذات أسواق وحمامات [cxix]، وكان أحد مداخل المدينة يضفي إلى أحد الحمامات فسمي باب الحمام، لكن وللأسف الشديد تغيب عنا المعلومات الكافية عن عدد هذه الحمامات، إضافة إلى غياب وصف مخططاتها، ومن يقوم على خدمتها [cxx]، وهل مياهها حارة طبيعيا أم يتم تدفئتها عن طريق الوقود الذي نجهل طبيعته، هل هو من الزبل اليابس مثلا أم من ما تقدمه الواحة من أخشاب الأشجار وجذوع النخل وكرنافه.

وتحتوي مدينة تهودة التي وصفها البكري بأموالها الكثيرة، على فنادق [cxxi] كبار [cxxii] كانت بالأخص بمثابة سكن للتجار في المدينة، وهذا بإعتبار أن المدينة كانت معبرا ونقطة مهمة للقوافل التجارية تحتوي على أسواق كثيرة [cxxiii]، قد يستعمل التجار هذه الفنادق للنوم، وليضعوا بها بضاعتهم.

ولأنه من الضروري أن يكون لكل مدينة أو قرية موضع مخصص لدفن الموتى، إحتوت المدينة ببلاد الزاب على المقابر لدفن الموتى، وهو ما تأكد في تخطيطها العمراني، حيث كان مثلا لأهل مدينة بسكرة مساحة من الأرض مخصصة لدفن الموتى من سكانها، فكان أحد أبواب المدينة يضفي إلى المقبرة [cxxiv].

خاتمة

وفي ختام هذا الموضوع نجد أن عمران بلاد الزاب من القرن 5هـ/ 11م إلى القرن 9ه/ 15م عرف تطورا عمرانيا كبيرا، ويعد تأسيس المدن أبرز سماته، التي تميزت بتخطيطها العمراني الذي يتوافق مع تخطيط المدينة الإسلامية، بوجود جل المعالم العمرانية من معالم عسكرية ودينية ومدنية، فهذه الفترة هي فترة إزدهار حضاري وعمراني، وعلى الرغم مما إمتاز به المؤرخون والجغرافيون من وصف دقيق إلا أنه يعاب عليهم غياب الوصف الدقيق لمعالم المدينة والقصر ببلاد الزاب خصوصا الأسوار والمساجد والأسواق والشوارع والدروب من ناحية التخطيط وتاريخ البناء وتقنيات الإنشاء، كما عرف إقتصاد الزاب خلال الفترة تطورا كبيرا شمل الميادين الزراعية والتجارية وحتى الصناعية، لكن بقيت الفلاحة أثناء هذه الفترة العمود الفقري، حيث زراعة النخيل الأكثر تواجدا ، ونجد زراعة الحبوب ، وغراسة الأشجار خاصة الزيتون والفواكه المنتشرة، أسهمت بشكل كبير في إستمرار نمو العمران وتطوره.

[أ]– حسب محمد عبد المنعم الحِميري هذه المدينة عرفت بمدينة الزاب، بينها وبين هيت ستة وثلاثون ميلا، وهي مدينة عامرة ذات قرى وبساتين وعمارة، وهي ما بين المدائن وواسط، وحسب اليعقوبي هي مدينة الزاب الأعلى، أنظر: – الحِميري: الروض المعطار في خبر

الأقطار، حققه: إحسان عباس، مكتبة لبنان، بيروت، 1984، ط 02، ص 281، أنظر كذلك: - اليعقوبي: البلدان، تحقيق: محمد أمين ضناوي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2002، ط01، ص 321.

[ii]- زاب ملك من قدماء ملولك الفرس، وهو زاب بن توركمان بن منوشَهر إبن إيرج بن إفريدون ، حفر عدة أنهر بالعراق فسميت بإسمه، وربما قيل لكل واحد زابي، أنظر: ياقوت الحموي: معجم البلدان، م03، دار صادر، بيروت، 1977، ص 123.

[iii]- الحِميري: المصدر السابق، ص 281

[iv]- ابن منظور: لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، م1، دار صادر، بيروت، لبنان، د.ت، ص ص 443-445، أنظر كذلك: - الفيروز آبادي: القاموس المحيط، ج1، دار العلم للجميع، د.ط، بيروت، لبنان، د.ت، ص 77.

[v]- ابن خليكان: وفيات الأعيان وأنباء الزمان، ج1، نشر محي الدين عبد الحميد، القاهرة، 1984، ص 360.

[vi]- الزابيان اسم لنهر بين واسط وبغداد، أنظر: ابن حزم الأندلسي: جمهرة أنساب العرب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط 5، دار المعارف، د.ت ، ص 94.

[vii]- ياقوت الحموي: المصدر السابق، م03، ص 123.

[viii]- عبد الرحمن بن خلدون: كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، م6، دار ابن حزم، بيروت، 2003، ص 585.

[ix]- عبد القادر بوباية: الحركة العلمية في منطقة الزاب على عهد بني مزني، المجلة الخلدونية، ع 9، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، 2011، ص87.

[x]- ذكر النميري كلمة قصبة في إشارة إلى قصبة مدينة طولقة، كما ذكر البستاني قصبة بسكرة قائلا "بسكرة كانت أولا للأغالبة ثم الشيعة ثم صنهاجة ثم صارت قصبة بني مزني"، أنظر: - ابن الحاج النميري: فيض العباب وإفاضة قداح الآداب في الحركة السعيدة إلى قسنطينة والزاب، دراسة وإعداد: محمد بن شقرون، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1990، ص 435، أنظر

كذلك: - محمد أمين الخانجي: منجم العمران في في المستدرك على معجم البلدان، ج2، مطبعة السعادة، مصر، 1907، ص 131.

[xi]- شاكر مصطفى: المدن في الإسلام حتى العصر العثماني، ج1، ط2، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، 1997، ص26.

[xii]- مدينة عريقة في القدم أسست أيام كان الرومان يحكمون بلاد البربر، وخربت بعد ذلك، ثم أعيد بناؤها لما دخلت الجيوش الإسلامية إلى إفريقيا، وهي الآن عامرة كما ينبغي ، وسورها من الآجر النيئ، أرضها تنتج التمر، أنظر:- الحسن الوزان: وصف إفريقيا، ترجمة: محمد حجي وَ محمد الأخضر، ج2، دار الغرب الإسلامي، بيروت، د.ت، ص ص 138- 139.

[xiii]- حساني مختاري: موسوعة تاريخ وثقافة المدن الجزائرية، دار الحكمة، الجزائر، 2007، ص 7.

[xiv]- الحِميَري: المصدر السابق، ص 113.

[xv]- ياقوت الحموي: المصدر السابق، م1، ص ص 36-37.

[xvi]- عرفت مدينة بسكرة بأنها قاعدة بلاد الزاب في العديد من المصادر "بسكرة مدينة من آخر الثاني من بلاد الجريد قبالة المغرب الأوسط وهي قاعدة بلاد الزاب، أنظر: - إبن سباهي زادة: أوضح المسالك في معرفة البلدان والممالك، تحقيق: المهدي عبد الرواضية، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2006، ص212.

[xvii]- ابن الحاج النميري: المصدر السابق، ص ص 422-423.

[xviii]- المصدر نفسه، ص 446.

[xix]- بن قربة، تاريخ مدينتي المسيلة وقلعة بني حماد في العصر الإسلامي، دراسة تاريخية أثرية، منشورات الحضارة، الجزائر، 2009، ص 229.

[xx]- رياض دعفوس، عصر القيروان "من بداية الإنتشار العربي الإسلامي بإفريقية إلى نهاية الدولة الأغلبية، مطبعة سنباكت، تونس، 2007، ص 28.

[xxi]- ابن خلدون، المصدر السابق، ج7، ص 11.

[xxii]- من بطون مغراوة نجد بنو سنجاس لهم مواطن في الزاب، أنظر:- الحِميَري، المصدر السابق، ص 114، أنظر كذلك:- ابن خلدون، العبر، المصدر السابق، ج7، ص 46.

[xxiii]- ذكر بن خلدون مدينة الدوسن أنها على بعد مرحلتين من لقواط، أهلها من مغراوة، وهي أقصى مدن الزاب في جهة الغرب ولقواط عند ابن خلدون هي ما يعرف اليوم بإسم الأغواط، لمزيد من المعلومات أنظر: - المصدر نفسه، ص 65.

[xxiv]- المصدر نفسه، ص 9.

[xxv]- الحِميَري، المصدر السابق، ص114.

[xxvi]- رياض دعفوس، المرجع السابق، ص ص 17-18.

[xxvii]- مثال ذلك الروم المقيمين بتهودة زمن عقبة بن نافع الفهري، أنظر، ابن الأثير، الكامل في التاريخ، تحقيق: أبي الفداء عبد الله القاضي، ط3، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998، ص 452، أنظر كذلك: ابن عذارى المراكشي، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، تحقيق: ج.س.كولان وَليفي بروفنسال، ط3، دار الثقافة، بيروت، 1983، ص 28.

[xxviii]- الرقيق القيرواني، تاريخ إفريقية والمغرب، تحقيق: محمد زينهم محمد عزب، دار الفرجاني للنشر والتوزيع، القاهرة، 1994، ص ص50. أنظر كذلك: ابن عذارى المراكشي، المصدر السابق، ص 28.

[xxix]- جاءت العناصر الفارسية إلى إفريقية ضمن الجيوش التي سيرها خلفاء بني العباس لإخماد ثورات البربر وقد إنتشروا في مدينة القيروان وكذلك في القلاع البيزنطية (قابس، بونة، مجانة، طبنة، باغاية) وذلك بحكم مهامهم العسكرية التي تتمثل في الدفاع عن البلاد وقمع مختلف الثورات. أنظر: - رياض دعفوس، المرجع السابق، ص ص 23- 24.

[xxx]- البكري، المغرب في ذكر بلاد إفريقية والمغرب، جزء من كتاب "المسالك والممالك"، تحقيق: جمال طلبة، دار الكتب العلمية، بيروت، 2003، ص 230.

[xxxi]- كان العرب الذين إستقروا في إفريقية والزاب من بداية الإنتشار يكوّنون فئة متميزة على أساس النسب والإسلام وكذلك المكانة السياسية والعسكرية لأنهم كانوا ينسبون إلى مختلف

القبائل (مضر، قيس، ربيعة، اليمن وقضاعة) نجدهم خصوصا في المدن مثل القيروان وقابس وصطفورة وطرابلس وتونس والزاب وكانوا يسيطرون على المناصب الإدارية والسياسية الهامة في الدولة (ولاة، عمال، وزراء، قضاة، قواد جند) لذلك مثلوا خطرا خصوصاعلى الإمارة الأغلبية. أنظر: - رياض دعفوس، المرجع السابق، ص ص 22-24.

[xxxii]- بن خلدون، العبر، المصدر السابق، ج7، ص 45.

[xxxiii]- بن قربة، المرجع السابق، ص 231.

[xxxiv]- فيصل عزام قماش، دراسات في التطور العمراني وتخطيط المدن، مطبعة الإتحاد، دمشق، 1990، ص 27.

[xxxv]- الآية...

[xxxvi]- إبراهيم مياسي، المرجع السابق، ص 98.

[xxxvii]- مؤلف مجهول، الإستبصار في عجائب الأمصار، تحقيق: سعد زغلول عبد الحميد، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1985، ص 171.

[xxxviii]- البكري، المصدر السابق، ص 230.

[xxxix]- نأخذ على سبيل المثال مدينة تهودة لها نهر كبير ينصب إليها من أوراس، فإذا كان هناك خطر خارجي وخاف السكان من مداهمة العدو، أجرو ماء النهر في الخندق المحيط بالمدينة فامتنعوا به وشربوا منه. أنظر: - الحِميَري، المصدر السابق، ص 142

[xl]- إبراهيم مياسي، المرجع السابق، ص98.

[xli]- البكري، المصدر السابق، ص 230، أنظر كذلك: الحِميَري، المصدر السابق، ص 114.

[xlii]- جبل أوراس حسب الشريف الإدريسي طوله نحو من إثني عشر يوما وأهله مسلطون على من جاورهم، أنظر: - الإدريسي، نزهة المشتاق في إختراق الآفاق، المصدر السابق، ص 277.

[xliii]- ذكر ياقوت الحموي إسم تهودة بـ: تَهُودَةُ بالفتح ثم الضم، وسكون الواو، والذال معجمة : اسم لقبيلة من البربر من ناحية افريقية، لهم ارض تعرف باسمهم، أنظر: ياقوت الحموي، المصدر السابق، م2، ص 6.

[xliv]- يبدو أن جبال الأوراس كانت تغذي بلاد الزاب بالمياه خصوصا المدن الواقعة على يساره، سواء عن طريق عيون دائمة الجريان تنبع من منحدراتها أو ما تجود به المنطقة من جريان الأمطار وثلوج قمم الجبال التي تغذي الأنهار خصوصا النهر الكبير الذي ينحدر من جبل أوراس ويشق غابة بسكرة ويسقي بساتينها ونخيلها، وهو بطول ما يقرب ستة أميال، أنظر: الحِميَري، المصدر السابق، ص 114، أنظر كذلك: - ابن حوقل، صورة الأرض، ط2، دار صادر، بيروت، د.ت، ص 64.

[xlv]- البكري، المصدر السابق، ص255.

[xlvi]- الحِميَري، المصدر السابق، ص 400.

[xlvii]- المصدر نفسه، ص 254.

[xlviii]- حسب البكري فمدن بنطيوس تختلف عن باقي المناطق الأخرى من حيث نوعية مياه آبارها، التي ذكر أنها مالحة غير عذبة ولا تصلح للشرب، ربما إستعمالاتها للحاجات اليومية كالغسل والتنظيف والسقي والري، أنظر: المصدر نفسه، ص 254.

[xlix]- صاحب الإستبصار، المصدر السابق، ص175.

[l]- حول شروط إختيار مواقع المدن وتخطيط مواضعها يمكن الرجوع إلى: - بن أبي الربيع، سلوك المالك في تدبير الممالك، سلسلة كتب التراث، ص 93

[li]- صالح يوسف بن قربة، المرجع السابق، ص 16.

[lii]- هي مدينة على بعد حوالي 24 ميلا من غرب مدينة بسكرة وهي بالقرب من مدينة طولقة.

[liii]- الحسن الوزان، المصدر السابق، ج 2، ص 139.

[liv]- إسماعيل العربي، دولة بني حماد – ملوك القلعة وبجاية - ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1980، ص 227.

[lv]- تنتشر واحات بلاد المغرب وسط مجاري الأودية الصحراوية التي تكونت في الزمن الجيولوجي الرابع، ويمكن التمييز فيها بين أربع أنواع بالإعتماد على تقنيات الري: الواحات

القائمة على الينابيع التي تنبع في قدم الجبل (واحات بسكرة)، والواحات القائمة على الأودية (واحات الأطلس الصحراوي الجزائري بما فيها الزاب)، والواحات القائمة على فرشة المياه الجوفية (تاسيلي الجزائر)، والواحات القائمة على المياه الإرتوازية (أغلب مناطق صحراء بلاد المغرب) أنظر:

- RICHTER (M), les Oasis du Maghreb : typologie et problèmes agro-écologiques, in actes du séminaire : les oasis au Maghreb mise en valeur et développement , c.e.r.e.s, Tunis, 1995, p 29 et 36

[lvi] - إسماعيل العربي، المرجع السابق، ص 227.

[lvii] - مثال ذلك ما أثبتته التحاليل التي أجراها الفرنسيون عن تربة واحات طولقة أنها زراعية، وذات خصوبة معتبرة، فإذا غضضنا النظر عن الماء والمواد العضوية فهي تحوي على 63% من سلفات الكلس، والتحاليل قدمت النتائج الآتية:

- رمل صواني 9.01% ، غضار + فسفات الكلس 7.45%، فوق أكسيد الحديد 1.57% ، كربونات الكلس 9.61%، فسفات الكلس 48.16%، كلورور قلوي 0.78%، ماء + بقايا عضوية 23.64%، أنظر: - DUBOCQ .M, Mémoire sur la Constitution Géologique des Ziban et de l'Oued R'ir, libraires des corps des ponts et de chaussées des mines, Paris, 1852, p22.

[lviii] - إسماعيل العربي، المرجع السابق، ص 229.

[lix] - عبد القادر بوباية، المرجع السابق، ص 88.

[lx] - بن قربة، المرجع السابق، ص ص 249- 250.

[lxi] - نجدها أحيانا بِسْكِرَةُ بكسر الكاف ، وأحيانا بَسكَرَة بفتح أوله وآخره، وأحيانا بكسر الباء الموحدة من تحت وقيل بفتحها وسكون السين المهملة وكاف ورآء مهملة وهاء، بين مدينة بسكرة وقلعة بني حماد مرحلتان، وبينها وبين طبنة مرحلة، وتعرف ببسكرة النخيل، حيث قال

أحمد بن محمد المروذي: ثم أتى بسكرة النخيل، قد اغتدى في زيه الجميل. أنظر: - ياقوت الحموي، المصدر السابق، م1، ص 422. أنظر كذلك: أبو الفداء، تقويم البلدان، تحقيق: رينود وَماك كوكين ديسلان، دار صادر، بيروت، د.ت، ص 138.

[lxii]- ياقوت الحموي، المصدر السابق، م1، ص 422

[lxiii]- مجهول الإستبصار، المصدر السابق، ص 173، أنظر كذلك: الحِميَري، المصدر السابق، ص 114.

[lxiv]- مجهول الإستبصار، المصدر السابق، ص 173.

[lxv]-البكري، المصدر السابق، ص ص 254-255.

[lxvi]- إسماعيل العربي، المرجع السابق، ص 227.

[lxvii]- القلقشندي، صبح الأعشى، ج5، المطبعة الأميرية، القاهرة، 1922، ص 107.

[lxviii]- يبلغ عدد أنواع التمور العادية والرديئة بالجزائر اليوم حوالي 150 نوع من التمر، والغالب على التمور الجيدة بها والأكثر جودة دكلة نور أو دقلة نور، لمزيد من المعلومات أنظر: - حافظي علوي لحسن، الفلاحة والتقنيات الفلاحية بالعالم الإسلامي في العصر الوسيط، منشورات عكاظ، الرباط، 2011، ص 430.

[lxix]- يبدو أن النوعين الأساسيين السائدين في العصر الصنهاجي خلال القرن 5 هـ / 11 م، هما : البرني – ولعل الصواب البرقي – والصيحاني وقد أضيفت إليهما أسماء أخرى في العصر الموحدي مثل : الخنفس والبهر والليلاري والكسبا والصيحاني، ويبدو أن الكسبا والصيحاني متشابهان فيذكر صاحب الإستبصار أن الكسبا هو المعروف ببلاد المشرق وغيرها بالسيحاني. أنظر: - مجهول الإستبصار، المصدر السابق، ص 173، أنظر كذلك: - حسن حافظي علوي، المرجع السابق، ص ص 277-278

[lxx] - البكري، المصدر السابق، ص 230.

[lxxi]- المصدر نفسه، ص52.

[lxxii]- مجهول الإستبصار، المصدر السابق، ص 173.

[lxxiii]- البكري، المصدر السابق، ص ص 254- 255.

[lxxiv] - المصدر نفسه، ص 230.

[lxxv]- مجهول الإستبصار، المصدر السابق، ص 175.

[lxxvi] - محمد حسن، الجغرافية التاريخية لإفريقية من القرن الأول إلى القرن التاسع، فصول في تاريخ المواقع والمسالك والمجالات، ج2، دار الكتاب الجديد، د.ت، ص 445.

[lxxvii] - رشيد بورويبة، رشيد بورويبة: الدولة الحمادية "تاريخها وحضارتها"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1977، ص 163.

[lxxviii]- مجهول الإستبصار، المصدر السابق، ص 175.

[lxxix]- البكري، المصدر السابق، ص ص 254-255.

[lxxx]- الورثيلاني، الرحلة الورثيلانية الموسومة "تحفة الأظار في فضل علو التاريخ والأخبار، مكتبة الثقافة الدينية، بيروت، 1983ص ص 117- 118.

[lxxxi]- صالح يوسف بن قربة، المرجع السابق، ص ص 251.

[lxxxii]- ياقوت الحموي، المصدر السابق، ج1، ص 422.

[lxxxiii]- الحسن الوزان، المصدر السابق، ج 2، ص 139.

[lxxxiv]- مختاري حساني، المرجع السابق، ص 5.

[lxxxv]- صالح يوسف بن قربة، المرجع السابق، ص 25.

[lxxxvi]- يذكر الشريف الإدريسي وهو من علماء القرن السادس الهجري، أن من باغاي إلى مدينة قسطيلية أربع مراحل، وهي تسمى توزر، ولها سور حصين وبها نخل كثير جدا وتمرها كثير يعم بلاد إفريقية، بقولها كثيرة موجودة متناهية في الكثرة والجودة، وماؤها غير طيب، أنظر: الإدريسي، المصدر السابق، م1، ص 278.

[lxxxvii]- الحبيب الجنحاني، الحياة الإقتصادية والإجتماعية في سجلماسة عاصمة بني مدرار، بحوث في تاريخ الحضارة الإسلامية ، مؤسسة شباب الجامعة ، الإسكندرية، 2000، ص152.

[lxxxviii]- رياض دعفوس، المرجع السابق، ص 23.

[lxxxix]- ياقوت الحموي، المصدر السابق، ج1، ص 422.

[xc]- البكري، المصدر السابق، ص 230.

[xci]- ياقوت الحموي، المصدر السابق، م1، ص 422.

[xcii]- الحِميَري: المصدر السابق، ص ص 400-401.

[xciii]- بادِس بكسر الدال المهملة وسين غير معجمة، إسم لموضعين بالمغرب، أحدهما موضع من فاس أي بادس فاس على البحر قرب فاس، وثانيهما بادس الزاب، وبادس الزاب حسب البكري حصنان، بينها وبين تهودا مرحلة وبينها وبين نفطة مرحلتان عبر قيطون بياضة، وأضاف الحميري أن لها جامع وأسواق، وبادس من المدن التي شكلت نوعا من الحصون، وستبقى هذه المدينة محافظة على حصانتها ودورها إلى غاية عهد الشريف الإدريسي في القرن السادس الهجري، وحسبه تقع المدينة أسفل طرف جبل أوراس على بعد ثلاث مراحل من بسكرة، وتحكم العرب سيطرتها عليها، وتمنع أهلها من الخروج عنها إلا بخفارة رجل منهم، وتعد بادس مع مدينة تهودة أعظم مدائن المغرب أنظر: - البكري: المصدر السابق، ص 230، أنظر كذلك: - ياقوت الحموي: المصدر السابق، ج1، ص 317. أنظر كذلك: -الحِميَري: المصدر السابق، ص 75، أنظر كذلك: - الإدريسي الشريف: وصف إفريقيا الشمالية والصحراوية، صححه: هنري بيريس، دار الكتب، الجزائر، 1957، ص66، أنظر كذلك: - الطاهر طويل: المدينة الإسلامية وتطورها في المغرب الأوسط، المتصدر للترقية الثقافية والعلمية والإعلامية، الجزائر، 2011، ص 109.

[xciv]- البكري: المصدر السابق، ص 743، أنظر كذلك: - الحِميَري: المصدر السابق، ص 75، أنظر كذلك: - الطاهر طويل: المرجع السابق، ص 109.

[xcv]- مؤلف مجهول: المصدر السابق، ص 175.

[xcvi]- ابن عذارى المراكشي: المصدر السابق، ص ص 28-29.

[xcvii]- مجهول الإستبصار: المصدر السابق، ص 174.

[xcviii]- البكري: المصدر السابق، ص 254.

[xcix]- المصدر نفسه، ص 230.

[c]- يذكر الرحالة الإسباني مارمول كربخال أن مدينة بسكرة أعاد العرب بناءها بعدما تعرضت بعض معالمها للدمار، وأحاطوها بأسوار من الآجر. أنظر: - مارمول كربخال: إفريقيا، ترجمة: محمد حجي وآخرون، مطابع المعارف الجديدة، الرباط، 1989، ص 168. أنظر كذلك: - ياقوت الحموي: المصدر السابق، ج1، ص 422.

[ci]- مجهول الإستبصار: المصدر السابق، ص 174

[cii]- صالح يوسف بن قربة: المرجع السابق، ص ص 226- 227.

[ciii]- مجهول الإستبصار: المصدر السابق، ص 175.

[civ]- المصدر نفسه، ص 174.

[cv]- ابن عذارى المراكشي: المصدر السابق، ص 28.

[cvi]- البكري: المصدر السابق، ص 230.

[cvii]- الحِميَري: المصدر السابق، ص 114.

[cviii]- شاكر مصطفى: المرجع السابق، ج1، ص 26.

[cix]- مجهول الإستبصار: المصدر السابق، ص ص 174-175.

[cx]- أنظر:- ابن عذارى المراكشي: المصدر السابق ، ص 28. أنظر كذلك: - مجهول الإستبصار: المصدر السابق، ص3.

[cxi]- ابن عذارى المراكشي: المصدر السابق، ص 28.

[cxii]- علي ثويني: معجم عمارة الشعوب الإسلامية، بيت الحكمة، بيروت، 2005، ص 670.

[cxiii]- المرجع نفسه، ص 57.

[cxiv]- مدينة بسكرة كذلك سكنها المولدون وحولها وجدت قبائل البربر سدراته ومغراوة، أنظر: - الحِميَري: المصدر السابق، ص 114.

[cxv] - رشيد بورويبة: المرجع السابق، ص ص 160- 163.

[cxvi]- نتيجة إستقرار جاليات عربية بمنطقة الزاب عموما ومدينة طولقة خصوصا، ظهر عنصر المولدين الناجم عن التزاوج بين الأهالي والعرب أنظر: - محمد حسن: المرجع السابق، ص 15.

[cxvii]- البكري: المصدر السابق، ص 230.

[cxviii]- ابن عذارى المراكشي: المصدر السابق، ص 28.

[cxix]- المصدر نفسه، ص ص 422- 423.

[cxx]- كان يقوم بخدمة الحمام في الغالب خمسة أشخاص على الأقل: حمامي، وقيم، وزبال، ووقاد، وسقاء وكان الوقود في الغالب من الزبل اليابس، وحول مخطط الحمام عادة ما يؤخذ بالحسبان التدرج الحراري لحجرات الحمام وإضفاء أجواء الراحة، ويتكون الحمام التقليدي من الفضاءات المعمارية التالية: القميم أو القمين أي بيت النار في الحمامات القديمة، البراني وهي غرفة خلع الملابس لتهيئة الشخص للدخول إلى الحمام وحرارته تكون عادية، الوسطاني حرارته أعلى من البراني، وهو مكتن لتجهيز الداخل إلى الجواني بالأغطية والأدوات اللازمة للحمام، وكذلك لإعطائه الحرارة اللازمة للجواني وكذلك بالعكس لتهيئة الشخص الخارج من الجواني إلى البراني، والجواني مكان الحمام وهو دائما عالي الحرارة ويضم مجموعة من المقصورات. أنظر: - علي ثويني: المرجع السابق، ص 280.

[cxxi]- يتميز تخطيط الفنادق في الغالب على حوش سماوي مستطيل أو مربع تربط فيه الأنعام وتكدس به البضاعة، تحيط به الحجرات لسكن الرواد على طابق أو أكثر، ويحوي في العادة على مطبخ وحمام ومقهى ومسجد صغير ودكاكين ومكتب إداري لمزيد من المعلومات أنظر: - المرجع نفسه، ص ص 290-291.

[cxxii]- جاء وصف حجم فنادق تهودة بالكبار حسب ابن عذارى المراكشي دليل على أهمية المدينة تجاريا وأنها نقطة مهمة في إقامة التجار. أنظر: - ابن عذارى المراكشي: المصدر السابق، ص 28.

[cxxiii]- المصدر نفسه، ص ص 28-29.

[cxxiv]- البكري: المصدر السابق، ص 230.

الدراسات النفسية و التربوية

الإغتراب النفسي

الأستاذ الدكتور: نصر الدين جابر ، الباحثة: مسعودة بن علية ، جامعة بسكرة، الجزائر.

الملخّص:

يعد الإغتراب مصطلحا قديما، تعود بدايته إلى بداية ظهور الإنسان، وقد تزايد الاهتمام به في العصور الحديثة، من قبل علماء النفس و الإجتماع و الفلاسفة و الأدباء إلى دراسة و تحليل أبعاده و مظاهره، وتمحيص أنواعه وأسبابه، ووضعوا له نظريات تفسره، و تبينه، واجتهدوا في إيجاد حلول وأساليب لمواجهته، أو الوقاية منه، وغالبا ما تكون الأسباب المؤدية إليه غير واضحة، في شكل عوامل داخلية و أخرى خارجية، تتداخل فيما بينها في أكثر من عامل، يعتبر العامل التكنولوجي العامل المشترك ،و ما أدى إليه من ضغوطات الحياة اليومية ،ويعبر الاغتراب عن تلك الحالة التي يكون فيها الفرد بعيدا عن القيم الذاتية و الاجتماعية، لا يستمتع باي لذة ، يزيد اغترابا كلما اقترب من أسرته أو أي جماعة أخرى أو كليهما معا.

Résumé :

L’aliénation est un ancien concept son commencement débute l'apparition de l'homme , dans les temps modernes ,les psycologues , les sosiologues , les philosophee , et les ecrivaints ont commencé à s interesser à celui-ci en lui accordont des etudes à ses conception , des analyse à ses orincipes , ainsi des examains à ses manifestation, ses types et ses causes . Ils proposent des théories pour l'expliquer et des solutions pour l'affronter ou pour l'empêcher.

Les causes de l’aliénation sont souvent flou, il y a des facteurs internes et d'autres externes qui se chevauchent entre eux où le facteur technologique est considéré comme un facteur joint d'après ce qu'il provoque comme des pressions de la vie quotidienne.

L'aliénation explique cette situation où l'individu se trouve loin de ses valeurs individuelles il ne bénéficie d'aucun plaisir .Laliénation augmente quand il s'approche de sa famille , ou de tout autre groupe , ou les deux à la foie .

مقدمة:

إن التطور الذي أحدثته الثورة الصناعية و التطورات التكنولوجية، قد مس كل جوانب المعلوماتية و الاتصال، وأحدث بدوره تغيرات سريعة، امتدت آثارها الى جميع الجوانب:الاقتصادية،الاجتماعية، الثقافية و السياسية، إلا أن التأثير السلبي لهذا التطور تمثل في طغيان الجوانب المادية، في مقابل قصور الجوانب الإنسانية، و الوله بالحضارة و الانغماس في العلمانية، وهو ما خلف أضرارا كثيرة على المجتمعات الإنسانية، تمثلت في ظهور الأمراض و الاضطرابات النفسية و العقلية، ولعل من بينها و أهمها الاغتراب النفسي، الذي يعد الاغتراب الاقتصادي منه كأول منابته، وما يعبر عنه، ظهور الآلة التي عوضت الإنسان في أكثر من وظيفة، لذلك يعبر الاغتراب النفسي عن أزمة الإنسان المعاصر، وهذا ما جعل الباحثين من علماء النفس و الاجتماع، بل و حتى الفلاسفة و الأدباء يهتمون بدراسة هذه الظاهرة التي ما انتهت تنتشر بين الأفراد ،و داخل المجتمعات، تمثلت في إهمال القيم و العلاقات الاجتماعية و التوجه نحو الفردية، و الذاتية.

أولا: تعريف الاغتراب النفسي:

يشير مفهوم الاغتراب الى حالة انفصال بين الفرد و الموضوع، و بين الفرد و الاشياء المحيطة به، بين الفرد والمجتمع ، علاقة الفرد بالاشياء أو الموضوع علاقة غير سوية ،فهو يعيش في مجتمعه و بين اهله في دائرة الغربة ، يعيش في عالم مجرد من القيم، يسوده جو كريه لدرجة انه لا يرفض الحياة فقط، بل يعاديها ايضا ، و الحالة الاخيرة تعني ان الفرد دخل الى عالم اللاانتماء ، و انه في هذه الحالة قد يتميز بفقدان الحس، وغياب الوعي .([1])

و الاغتراب نوع من الاضطراب في علاقة الفرد بنفسه و العالم، حيث يشعر المرء بانه غريب عن ذاته ، منفصل عن واقعه بسبب فقدان المعنى، المتمثل بصورة اساسية في الهدف و القيمة ، مما يعطل الحركة الدياليكتية ما بين الذات و الواقع.([2])

ان كلمة : (alienato) اللاتينية كانت ذات ثلاثة معاني ،في المجال القانوني : نقل الحقوق أو الملكية، و في المجال الاجتماعي :الابتعاد ، هروب و انعزال الفرد عن الاخرين وعن بلده أو آلهته، و في المجال الطبي النفسي :اضطراب الوظائف العقلية مرض نفسي ،و في الادبيات الفلسفية الالمانية في بداية القرن التاسع عشر أصبحت كلمة (entfremdung) ذات معان متعددة .([3])

وقد كان اول من استخدم المصطلح للدلالة على هذا المعنى في العصر الحديث هو الفيلسوف الهولندي "هوجو جرتيوس GROTIUS" (1583-1645) الذي استخدم المصطلح اللاتيني (Alienare) فيما يتعلق في نقل ملكية السلع ([4])

ثانيا: مقاربات تفسير الاغتراب في ضوء النظريات النفسية:

هناك العديد من النظريات التي تناولت الاغتراب النفسي ،و لعل من بينها مايلي:

1- نظرية التحليل النفسي:

لقد وضع فرويد الحقائق التالية :

- ✓ اغتراب الشعور : فالخبرات يتم كبتها لتقليل الالم النتاتج عنها فان تذكرها امر صعب يحتاج الى مجهود كبير لتغلب على المقاومة التي تحول دون ظهور هذه الخبرات الى الشعور و بذلك يغترب الشعور عن الخبرات المكبوتة و المقاومة هنا مظهر من مظاهر اغتراب الشعور.
- ✓ اغتراب اللا شعور : يشير "فرويد" إلى أن الخبرات المكبوتة تبدأ حياة جديدة شاذة في اللاشعور و تبقى هناك محتفظة بطاقتها تتحين فرصة للخروج و طالما أن أسباب الكبت قائمة فان اللاشعور يظل مغتربا على شكل انفصال عن الشعور و ما محاولة الأنا في التوفيق بين ضغط الواقع و متطلبات الهو و أوامر الأنا الأعلى إلا هروبا من اغتراب الفرد عن الواقع الاجتماعي.([5])

ويناقش (جاك لاكان) و الذي يعد من أهم المحللين النفسانيين بعد "فرويد" ظاهرة الاغتراب في التساؤل :"ماهو الاغتراب؟إنني و إن كنت وجدت نفسي من خلال اللآخر فقد فقدت نفسي من خلال الانا"([6])

وجاء في كتاب لـ :(فروم) عنوانه :"المجتمع السوي"...."المقصود بالإغتراب نمط من التجربة يعيش فيها الانسان نفسه كغريب و يمكن القول إنه اصبح غريبا عن نفسه إنه لم يعد يعيش نفسه كمركز لعالمه وكخالق لافعاله – بل ان افعاله و نتائجها تصبح سادته الذين يطيعهم أو الذين حتى قد يعبدهم"([7])

2- **نظرية المجال** :

عند الإستقصاء عن أسباب الاضطراب و المشكلات النفسية يوجه الاهتمام الى امور هامة مثل:شخصية العميل ، وخصائصها المرتبطة بالاضطراب المسببة له،خصائص حيز الحياة الخاص بالعميل من زمن حدوث الاضطراب، وأسباب اضطرابه شخصيا و بيئيا مثل الاحباطات و العوائق المادية والحواجز النشسية، التي تحول دون تحقيق اهدافه ، والصراعات و ما قد يصاحبها من اقدام ، و هجوم غاضب أو احجام و تقهقر خائف ، وعلى هذا فان الاغتراب هنا ليس ناتجا عن عوامل داخلية فقط ، بل عن عوامل خارجية تتضمن سرعة التغيرات البيئية والاتجاه نحو هذه التغيرات البيئية و الاتجاه و العوامل.([8])

3- **نظرية السمات و العوامل:**

من أهم سمات هذه النظرية تركيزها على العوامل المحددة التي تفسر السلوك البشري، و التي تمكن من تحديد سمات الشخصية، و تشير الدراسات التي تتناول سمات الشخصية، أن مرتفعي الاغتراب يتميزون بعدد من السمات، منها التمركز حول الذات، و عدم الثقة، و التشاؤم، و القلق و التباعد و الوحدة النفسية، و توترات الحياة اليومية، و الشعور بفقدان القدرة على التحكم، و الاضطرابات في هوية الفرد، و نقص العلاقات الصادقة مع الآخرين و عدم القدرة على تبني القيم المرغوبة، عدم القدرة على التوحد مع الأبوين، وعدم

القدرة على إيجاد التواصل بين الماضي و المستقبل ، و عدم الانسجام بين الفرد و الأجيال السابقة.

4- نظرية الذات :

ترى "كارين هورني" أن الإغتراب ينشأ عندما يطور الفرد صورة مثالية عن ذاته بلغ من اختلافها عما هو عليه حد انه توجد هوة عميقة بين صورته المثالية ، وذاته الحقيقة و حينما يتشبث المرء بالاعتقاد بأنه هو ذاته المثالية ،فانه لا يعود قادرا على ادراك ذاته الحقيقية ، و الاغتراب و فق هذه النظرية إنما ينشأ عن الإدراك السالب للذات ، او انخفاض مفهوم الذات او التفاوت الكبير،بين تصور الفرد عن ذاته المثالية و ذاته كما هو متوقع . ([9])

ثالثا: ابعاد الاغتراب

الشعور بالاغتراب عن الذّات او المجتمع يمكن قياسه من خلال ابعاده و التي يجتمع معظم العلماء(على حسب الاطلاع) انها تتمثل في التالي: العزلة الاجتماعية ، اللامعيارية ، العجز اللامعنى و التمرد.

✓ **العزلة الاجتماعية Social Isolation:**

تعبر العزلة عن اخفاق (الانا) في اقامة العلاقة مع ال(نحن) ، و الشعور الحاد القلق بالعزلة الذي ينشا عن هذا الاخفاق يمهد لنشأة شعور الذات – المتزايد– بنفسها.([10])

وتعني شعور الفرد بالوحدة و انسحابه وانفصاله عن تيار الثقافة السائدة و شعوره بعدم الاندماج و تبني مبادئ او مفاهيم مخالفة مما يجعله غير قادر على مسايرة الاوضاع القائمة بحيث يكون الفرد في حالة تناقض بين ماهو مادي و بين ماهو نفسي فهو موجود في المجتمع من الناحية المادية لا من الناحية النفسية.([11])

فعلى الرغم من وعيه الاجتماعي لا يكترث اكتراثا ايجابيا بالحياة الاجتماعية او بمصير قومه ([12]).

✓ **اللامعيارية: Anomie or Normlessnes**

اخذت من وصف "دوركايم" لحالة الأنومي أو اللامعيارية التي تصيب المجتمع ، و هي حالة انهيار المعايير التي تنظم السلوك وتوجهه ، وقد ظهر مصطلح الانومي في اللغة الانجليزية عام (1951) تقريبا ؛و في هذا السياق يفسر "سيمان SEMAN" اللامعيارية ، على انها الحالة التي يتوقع فيها الفرد بدرجة كبيرة اشكال السلوك التي كانت مرفوضة اجتماعيا ، غدت مقبولة أي أنه لم يعد للاشياء ضوابط معيارية ، ما كان صواب يصبح خطأ و العكس ، من منطلق اضفاء صفة الشرعية على المصلحة الذاتية للفرد ،و حجبها عن القواعد.([13])

ويمكن القول ان اللامعيارية ،شعور بالغموض أو نوع من الرفض للقواعد و التعليمات التي يرفضها المجتمع ، و يمكن القول و التأكيد بان أنماط السلوك غير الاجتماعية التي يرفضها المجتمع ، يمكن أن تكون ضرورية لتحقيق غايات هامة في حياة الفرد ، و بالتالي أن تكون اللامعيارية نوع من التغير الاجتماعي الجديد و الناتج عن التقدم العلمي التكنولوجي.([14])

✓ **العجز:Power lessnes:**

إن الفرد يتوقع عجزه عن تحقيق ما يريده من مكافاة أو تعزيز،لاعتقاده بعجزه في تحديد مسار الأحداث أو النتائج التي نشات نتيجة هذه الأحداث.([15])

وقد وضع "أحمد النكلاوي" تعريفا اجرائيا لبعد العجز و خبرة افتقاد القدرة كنمط اغترابي بانه : "الحالة التي يصبح فيها الافراد في ظل سياق مجتمعي محدد ، يتوقعون مقدما أنهم لا يستطيعون أو لا يملكون تقرير او تحقيق ما يتطلعون اليه من نتائج او مخرجات من خلال سلوكهم او فعالياتهم الخاصة اي انهم يستشعرون افتقاد القدرة على التحكم في مخرجات هذا السياق او توجيهها، الامر الذي يولد خبرة الشعور بالعجز و الاحباط و خيبة الامل في امكانية التأثير في متغيرات هذا السياق و القوى المسيطرة عليه.([16])

✓ **اللامعنى:Meaning lessness:**

ويقصد به شعور الفرد بعدم وجود مرشدا أوموجه للسلوك أو الاعتقاد ، و من ثمة فهو الشعور بعدم فهم الجوانب التي هو مولج فيها ، و التي تؤثر عليه ، وعدم فهم الجوانب المختلفة التي تعتمد عليها حياته و سعادته، و بهذا المفهوم يكون الشخص مغتربا عندما تكون الحوادث التي تؤثر عليه غير مدركة او مفهومة بالنسبة له .[17]

✓ **التمرد Rebellion:**

يقصد بالتمرد احساس الفرد بالإحباط و السخط و التشاؤم و الرفض لكل ما يحيط به في المجتمع ، من اشخاص ، وجماعات ،و نظم ، ورغبة جامحة في هدم او تدمير او ازالة كل ما هو قائم في الوضع الراهن([18])

رابعا مظاهر الاغتراب :

من خلال مفهوم الاغتراب يتضح انه يتحدد في الشخصية من خلال المظاهر التالية:

-حالات عدم التوافق الانساني التي تعانيها الشخصية و يتضمن ذلك عدم الثقة بالنفس و القلق المستمر و الارهاب الاجتماعي و المخاوف المرضية .

-حالة الديمومة للعقد النفسة التي تعتري الشخصية مثل عقدة اوديب وعقدة النقص وعقدة الاضطهاد.

-ضعف الشعور بالهوية :مثل الشعور بالانتماء و الشعور بالجهد والثقة بالنفس و الشعور بالقيمة و غياب الاحساس بالامان.

ويتضمن الاغتراب شعور الفرد باللامعنى و فقد القوة و الشعور بالوحدة وغربة الذات ويبرز شعور الفرد بالعجز نحو الدور المحدد له في أية مؤسسة أو عمل.([19])

انواع الاغتراب :

أولا الاغتراب الثقافي :

وهو ابتعاد الفرد عن ثقافة مجتمعه و رفضها و النفور منها و الانبهار بكل ماهو غريب أو أجنبي من عناصر الثقافة و خاصة أسلوب حياة الجماعة و النظام الاجتماعي و تفضيله على ماهو محلي ومن أمثلة وشواهد الاغتراب الثقافي : التعليم باللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية و استخدام أسماء أجنبية للمدن و القرى السياحية و المؤسسات الإنتاجية و منتجاتها و الأسواق و المحال التجارية ([20]).

الاغتراب السياسي:

يعد الاغتراب السياسي واحدا من أكثر أنواع الاغتراب شيوعا في المجتمع المعاصر بوجه عام و في المجتمعات العربية بوجه خاص . و تبدو مظاهره و تجلياته في العجز السياسي الذي يشير إلى أن الفرد المغترب ليست لديه القدرة على أن يصدر قرارات مؤثرة في الجانب السياسي ، كما يفتقد إلى المعايير و القواعد المنظمة للسلوك السياسي ؛ بمعنى آخر يشعر المرء بأنه ليس له دور في العملية السياسية ، و إن صانعي القرارات لا يضعون له اعتبارا ،ولا يعلمون له حسابا .

و يقصد بالاغتراب السياسي شعور الفرد إزاء المشاركة الايجابية في الانتخابات السياسية المعبرة بصدق عن رأي الجماهير وكذلك الشعور بالعزلة ، عن المشاركة الحقيقية الفعالة في صنع القرارات المصيرية لمصالحه ، و اليأس من المستقبل على اعتبار أن رأيه لا يسمعه أحد ، و إن سمعه لا يهتم به ولا يؤخذ به.([21])

الاغتراب الاجتماعي :

ان الدوافع التي تقف وراء الاغتراب السياسي هي نفسها الدوافع التي خلقت الاحساس بالاغتراب الاجتماعي لان المفاهيم المسيطرة على مجتمع ما هي التي تسيطر بدورها على المفاهيم الاجتماعية ومن ثم يكون المؤثر الاول مؤثرا ذا دلالات سياسية تكمن في النظام السائد ومدى صلاحية او عدم صلاحية هذا النظام فاذا كان النظام قد اثبت عدم صلاحيته ، فبالاحرى يتكون أو ينبعث

الاحساس بهذا الانفصال الذي يتم بين الفرد و النظام السائد هنا تكون اول دواعي التمرد و الذي تكون الغلبة فيه للنظام حيث لا يجد الفرد مهربا من الاغتراب معلنا أن ذاته المغتربة .([22])

الاغتراب النفسي:

الاغتراب النفسي مفهوم عام و شامل يشير الى الحالات التي تتعرض فيها وحدة الشخصية للإنشطار، او للضعف و الإنهيار، بتاثير العمليات الثقافية و الاجتماعية ،التي تتم في داخل المجتمع مما يعني ان الاغتراب يشير الى النمو المشوه للشخصية الانسانية حيث تفقد فيه الشخصية مقومات الاحساس المتكامل بالوجود و الديمومة،وتعد حالات الاضطراب النفسي ، أو التناقضات ، صورة من صور الازمة الاغترابية التي تعتري الشخصية. ([23])

الاغتراب الاقتصادي:

ان الاغتراب الاقتصادي تتعدد مظاهره و اشكاله، فالبيروقراطية التي تتمثل في الشعور بالمسافة بين العامال و المدير؛ و استغلال العلاقة بين الموظف و المدير في المنظمة هي شكل من أشكال الاغتراب، الى جانب الشعور بالتمفصل او الشعور بالتشيؤ و الانفصال و فقد القوة؛ وهو يعني شعور العامل بانفصاله عن عمله على الرغم من وجوده الجسمي داخل المنظمة، و الشعور بالعجز و الملل، و الترابة في أداء عمله و شعوره بانه ترس في الة، لا يغير شيئا في عمله؛ و الشعور بالاحباط و الخوف من المستقبل، و ان المادة هي الغاية في الحياة و ليست الوسيلة. ([24])

أسباب الاغتراب:

ترجع "كارين هورني " (hornney) أسباب و مصادر الاغتراب لدى الانسان الى ضغوط داخلية ، حيث يوجه الفرد معظم نشاطه نحو الوصول الى أعلى درجات الكمال حتى يحقق الذاتية المثالية و يصل بنفسه الى الصورة التي يتصورها ([25])

وترجع أسباب ومصادر الاغتراب عندأريك فروم"(Erick Fromm)الى طبيعة المجتمع الحديث و سيطرة الالة و هيمنة التكنولوجيا الحديثة على الانسان و سيطرة السلطة و هيمنة القيم و الاتجاهات و الافكار ، التسلطية فحيث تكون السلطة و عشق القوة الحض على العدوان يكوّن اغتراب الانسان.

أما الاسباب النفسية للاغتراب فتتمثل في:

الصراع بين الدوافع و الرغبات المتعارضة و بين الحاجات التي لا يمكن اشباعها في وقت واحد مما يؤدي الى التوتر الانفعالي و القلق و اضطراب الشخصية.

الاحباط: حيث تعاق الرغبات الاساسية او الحوافز او المصالح الخاصة بالفرد، و يرتبط الاحباط بالشعور بخيبة الامل و الفشل، والعجز التام و الشعور بالقهر و تحقير الذات.

الحرمان: حيث تقل الفرصة تحقيق دوافع و اشباع الحاجات، كما في حالة الحرمان من الرعاية الوالدية و الاجتماعية .

الخبرات الصادمة : وهذه الخبرات تحرك العوامل الاخرى المسببة للإغتراب مثل الازمات الاقتصادية و الحروب.([26])

مراحل الاغتراب :

1- **مرحلة التهيؤ للاغتراب:** و هي المدخل للعملية الاجتماعية للاغتراب ،وهي تعبر عن تلك المرحلة القائمة على فقدان السيطرة ببعديها المتعلقين بسلب المعرفة و ما يواكبها من فقدان القدرة على الانجاز و سلب الحرية و ما يواكبهما معا من عدم قابلية السلوك للانجاز.([27])

2- **مرحلة الرفض و النفور الثقافي من اختيارات الافراد** : وهي المرحلة التي تتوسط بين مرحلة التهيؤ و المرحلة التالية للاغتراب ؛حيث ينظر الى الاغتراب في هذه المرحلة كخبرة من المعاناة من عدم الرضا و و الرفض ، و يعرف ذلك في سياق التناقض بين ماهو فعلي و ما هو مثالي، يكون

فيها الشخص المغترب غير راض، معارضا للاهتمامات السائدة و الموضوعات و القيم و المعايير و انشطة المجتمع و التنظيمات التي يكون عضوا بها و غالبا ما يؤدي عدم الانسجام بين الفرد و مجتمعه الى عدم الانسجام بين الفرد و نفسه و العكس بالعكس، و تظهر في واحد أو أكثر من مشاعر القلق و الياس و الغرور و الكراهية والاستياء و العجز و الاقتلاع من الاصول وضياع الغرض و فقدان التوحد و الاسى.([28])

3- **مرحلة التكيف المغترب:** تتعين هذه المرحلة فيما بين المجاراة الاوتوماتية غير الواعية من ناحية، و حالات الانعزال المتمثلة في الخروج على الوسائل مع الامتثال للاهداف، أو في حالة الامتثال للوسائل، والخروج عن الاهداف،أو الانسحاب الذي يشير الى رفض كل من الاهداف و الوسائل، دون التكيف مع بدائل لها، او في حالة العصيان و الثورة من أجل التكيف مع بدائل أخرى لهذه الوسائل و الاهداف.([29])

مواجهة الاغتراب:

و ان الاعتماد المطلق على الوالدين يجب ان يتقلص، كلما نما الطفل جسميا وعقليا وانفعاليا و اجتماعيا، و ان هذا الفطام النفسي لا يمكن تحقيقه الا بتدريب الطفل داخل الاسرة، وعندما يلتحق بالدراسة، بحيث يتحمل تبعات تتوافق و استعداداته، و ان تهيأ كل فرصة ممكنة لتحمل المسؤولية، و ادراك التبعات، و تلافي الاخطاء و اتباع السلوك المتوافق دينيا، واجتماعيا و العمل على مواجهة الموقف و تصحيح الاخطاء و استئناف السير في حياة المنزل، و الدراسة و المجتمع.

و هذا الفطام النفسي من شانهيقليل الاغتراب النفسي وهو من وسائل الوقاية من الانحرافات التي تتسبب من عدم اتاحة فرص الاستقلال الذاتي بين الشباب لقيادة انفسهم في تفكيرهم و انفاعلهم كما ان الفطام النفسي يطالب به

الشباب و الراشدون كل مع نفسه في نوجيهها وكل نحو الاخر في رعايته وتنشئته.([30])

وترى "إجلال سرى" ان مواجهة الاغتراب يتم عن طريق تحقيق الانتماء ومن اهم إجراءات مواجهة الاغتراب ما يلي:

-التصدي للأسباب النفسية و الاجتماعية للإغتراب و التغلب عليها .

-قهر مشاعر الاغتراب و العودة الى الذات و التواصل مع الواقع .

-تنمية الايجابية و مواكبة التغير الاجتماعي ،و الاعتزاز بالشخصية القومية .

-تصحيح الاوضاع الثقافية بمايحقق احترام العادات و التقاليد.

-تصحيح الاوضاع الاجتماعية بما يضمن التفاعل و التواصل.

-تصحيح الاوضاع الاقتصادية على مستوى المهنة و زيادة الانتاج لاشباع حاجات الافراد و تدعيم الاستقرار السياسي و الوعي السياسي و الدموقراطية و تنمية الوعي الوطني و الولاء و الاعتزاز بالوطن .

-تنمية السلوك الديني و ممارسة الشعائر الدينية.

-تنمية انتماء الذات الى هويتها و اتصالها بالواقع و المجتمع ،وتدعيم مظاهر الانتماء حيث الاهداف الواضحة ،و المعايير التي يتم مسايرتها ،و الشعور بالهوية و المكانة ،و الرضا و الارتياح ، و الامن النفسي و الاندماج ، و التوحد و التآلف مع الجماعة.([31])

الخاتــمة:

تتمثل خطورة الاغتراب النفسي في فقدان الإنسان للعلاقة بينه و بين مجتمعه ، وأهله، و اندثار معنى تلك العلاقة ، فهو يعيش بينهم في دائرة الغربة ،و الأكثر من ذلك تجاوز هذا إلى فقدان المغترب للعلاقة بينه و بين ذاته، في عالم مجرد من المعاني ، و القيم و اللاهدف ،و يتعدى ذلك إلى كره الحياة ، و فقدان لذتها و معاداتها ، و يرجع ذلك كله الى حبكة من العوامل الذاتية و الموضوعية.

وقد أدى تحديد العلماء لأسبابه و العوامل المؤدية إليه إلى تمكين المهتمين بهذه الظاهرة من التنبؤ بظهوره ،و بالتالي منع حدوثه من خلال الأساليب الوقائية ، وكذلك يمكن علاجه أو التخفيف من وطأته عن طريق الجلسات العلاجية.

هوامش البحث:

(1) مجدي أحمد محمد عبد الله ,الإغتراب عن الذات و المجتمع وعلاقته بسمات الشخصية ،دب ،د سنة ،ص6

(2) محمد عباس يوسف، الاغتراب الابداعي لدى الفئات الاكلينيكية ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة ،2005 ،دط ، ص،ص14،15

(3) إيغور كون،ترجمةغسان دامن نصر ،البحث عن الذات ،دراسة في الشخصية ووعي الذات، ،دار معد للنشر و التوزيع ،سورية ،دمشق ، دسنة، د ط ،ص180.

(4) حسن حماد، الانسان المغترب عند اريك فروم ،مكتبة دار الكلمة ، القاهرة،2005، دط، ص62.

(5) سناء حامد زهران ،ارشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر و معتقدات الاغتراب ، عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة ،القاهرة ،2004، ط1.ص ، ص 112،113.

(6) عبد المختار محمد خضر ، الاغتراب و التطرف نحو العنف :دراسة نفسية تحليلية ،دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة،1998، د ط، ص51.

(7) حسن حماد،مرجع سابق ،ص ص59،60.

(8) سناء حامد زهران ،مرجع سابق،ص112.

(9) سناء حامد زهران ،نفس المرجع،ص،ص ،113،114.

(10) نيقولاي برديائف ، ترجمة فؤاد كامل عبد العزيز ،مراجعة علي أدهم ،العزلة و المجتمع،مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة،1960، دط ،ص 11.

(11) حامد عبد السلام زهران ، اجلال محمد سري ،دراسات في النمو و الاغتراب و التغريب الثقافي لدى عينة جامعية ،عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة ،القاهرة مصر،2003،د ط ،ص404.

(12) نيقولاي برديائف، ترجمة فؤاد كامل عبد العزيز ،مراجعة علي أدهم ، مرجع سابق،ص 128.

(13) امل الاحمر ،بحوث و دراسات في علم النفس،مؤسسة الرسالة للنشر ،بيروت ، لبنان،2001،د ط ، ص 97.

(14) خير الدين عصار،مبادئ في علم النفس الاجتماعي ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر،1984 ،د ط ،ص180.

(15) فاروق السيد عثمان ،القلق و ادارة الضغوط النفسية،دار الفكر العربي ، مصر،2001، د ط،ص 19.

(16) احمد النكلاوي،الاغتراب في المجتمع المصري المعاصر ،دراسةتحليلية ميدانية لافتقاد القوة في ضوء الاتجاه الماكروبنيوي في علم الاجتماع ،دار الثقافة العلمية ،الاسكندرية،مصر ، د ط،1989 ،ص121.

(17) اعلي شتا السيد،الاغتراب في التنظيمات الاجتماعية، مكتبة ومطبعة الاشعاع ، ،الاسكندرية ،1997 ،د ط،ص 60.

محمد ابراهيم عيد، علم النفس الاجتماعي ،مكتبة زهراء ،الشروق، القاهرة،مصر،2005، د ط،ص205.

(18) سناء حامد زهران مرجع سابق ،ص105

(19) سناء حامد زهران، نفس المرجع ،ص111.

(20) عبد اللطيف محمد خليفة،دراسات في سيكولوجية الاغتراب ،دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع ،القاهرة ،2003، د ط،ص97.

(21) عبد اللطيف محمد خليفة،مرجع سابق،ص ص 97 ،98.

(22) عبد اللطيف محمد خليفة،نفس المرجع ،ص 81.

(23) عبد اللطيف محمد خليفة،مرجع سابق،ص ص 91 ،92.

(24) محمد خضر عبد المختار،مرجع سابق ،ص41.

(25) سناء حامد زهران ،مرجع سابق،ص107.

(26) علي شتا السيد مرجع سابق،ص 60

(27) نفس المرجع ، ص ص 102 ، 103.

(28) نفس المرجع،ص ص 105، 106.

(29) عبد المجيد أحمد منصور وزكرياّ أحمد الشربيني،دار الفكر العربي، القاهرة،2005، د ط، ،ص ص106،107.

(30) سناء حامد زهران ،مرجع سابق،ص ص 116 ،117.

الكمالية العصابية وعلاقتها بالاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة

الدكتورة: عفراء ابراهيم خليل العبيدي، جامعة بغداد.

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الكمالية العصابية والاستقرار النفسى فضلا عن التعرف على الكمالية والتعرف على الاستقرار النفسى لدى الجنسين من طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (370) طالباً وطالبة، كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين الكمالية العصابية والاستقرار النفسى وعدم وجود فروق في مستوى الكمالية بين الاناث الذكور وكذلك بالنسبة للاستقرار النفسى. وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات .

Abstract :

The present study aimed to reveal the nature of the correlation between neurotic perfectionism and psychological stability as well as the identification of perfectionism and to identify the psychological stability in both sexes of university students ,study sample consisted of 370 students , the results of the study revealed the existence of a negative correlation statistically significant between neurotic perfectionism and psychological stability and the absence of differences in the level of perfectionism between males and females as well as for psychological stability . The study has a number of recommendations and proposals

مقدّمة:

تعد الكمالية اتجاه نحو وضع مستويات ومعايير مرتفعة بشدة للذات وللاخرين وقد تتخذ الكمالية صورا مختلفة فهناك الكمالية الموجهة نحو الذات اذ يضع الفرد لنفسه مستويات عالية من الاداء ويحاول تحقيقها وهذا النوع يمكن ان يمثل قوة دافعة صحية لتحقيق اهداف طموحة فتكون الكمالية السوية او يمكن ان تكون عامل خطر للاحباط فتكون الكمالية العصابية ، وهناك الكمالية الموجهة نحو الاخرين وتتضح في كون الكمالي نفسه يضع للاخرين المحيطين به مستويات ومعايير عالية ويطالبهم بتحقيقها بل قد يفرضها عليهم ويقيمهم بناء على هذه المستويات والمعايير.

وهناك الكمالية المكتسبة اجتماعياً ويكتسبها الفرد من ادراكه للمواقف الاجتماعية اذ يعتقد ان الاخرين يتوقعون منه اداء مثاليا او كماليا كما يدرك ان المحيطين به يفرضون عليه معايير فوق طاقته. اما الاستقرار النفسي فيعني وصول الفرد إلى حالة من الطمأنينة والسلام من خلال تواجده في مجتمع آمن يحكمه النظام، و تقبله للذات وللاخرين، والبساطة والتلقائية، وشعوره بالصحة الجسدية والنفسية. كما ويُقصد به الاعتدال والقدرة على تكوين علاقات مستقرة ومرضية خلقياً، ونفسياً، واجتماعياً، ودينياً. (1) وإن الشخص غير المستقر يشعر أن بيئته مهددة، وأن الأذى سيلحق به في أي وقت، فهو يشعر بالخوف من المجهول ويترقب وقوع الخطر ويشعر بالارتياب من الآخرين والتوتر عند مقابلتهم ويظهر الحذر والتحفظ الشديد ويتصف سلوكه بالانسحاب والعدوان والتمرد ويصبح أكثر انشغالاً بنفسه ومشكلاته الخاصة فلا يستطيع أن يخطط للمستقبل وأن ينشئ أسرة. (2)

مشكلة الدراسة:

عندما يشعر الفرد بعدم الاستقرار النفسي فانه يجعل كل شي حوله غاية في الكمالية وهو نفسه اولا -في كل ما يقوم به او يقوله- (وضع الصورة المثالية لنفسه) هي الطريقة "الية تعويض"التي يحاول التعامل مع مشاعر انعدام الأمن و الدونية والكراهية الذاتية والاضطراب الاسري. اذ ان جذور الكمالية تعود الى الوالدين وما يضعانه من شروط للحصول على حبهما وتقديرهما وبالتالي فان تقدير الفرد لذاته يعتمد على المعايير العالية التي يضعها لنفسه وللاخرين .

وبناء عليه يمكن ايجاز مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الاتية :-

1- هل توجد فروق بين الجنسين من طلبة الجامعة في الكمالية العصابية؟
2- هل توجد فروق بين الجنسين من طلبة الجامعة في الاستقرار النفسي؟
3- هل هناك علاقة بين الكمالية العصابية والاستقرار النفسي لدى عينة الدراسة وما طبيعتها؟

اهمية الدراسة /

يمكن ايجاز اهمية الدراسة من النقاط الاتية:-

1- لا توجد – في حدود علم الباحثة – دراسة نفسية عربية تناولت العلاقة بين الكمالية والاستقرار النفسي.
2- تعد هذه الدراسة اضافة الى التراث النظري اذ انها تتناول متغيرين هامين في مجال الصحة النفسية وهما : الكمالية العصابية والاستقرار النفسي ومالها من اثار نفسية على الفرد.
3- عينة الدراسة هم شريحة الشباب، ويعد الشباب ثروة الامة يجب رعايتها والتصدي لمشكلاتها وذلك نظرا لما تقدمه هذه الشريحة للمجتمع من اسهامات وانجازات من شانها تحقيق الرفاهية والتقدم.

4- أهمية متغير (الاستقرار النفسي) الذي قلّما تناولته البحوث النفسية في العراق–على حد علم الباحثة- مما يغني المعرفة النظرية، والعملية لهذا المتغير.

5- سعي الدراسة إلى اعداد مقياس للكمالية العصابية والاستقرار النفسي، لدى طلبة الجامعة، وذلك لعدم توافر مقاييس تفي بالغرض، وتلائم المرحلة الحالية، مما يشكل ثغرة في منظومة بحوثنا النفسية، الذي قد تسد هذه الدراسة الميدانية جزءاً منه، فضلاً عن كونه يفيد الباحثين لإكمال طريق البحث العلمي، بما يوفره لهم من أدوات لقياس هذين المتغيرين.

6- الأهمية الوقائية للدراسة الحالية لأنها قد تحفز المسؤولين في الجامعة والاباء إلى زيادة الاهتمام برعاية الصحة النفسية للابناء والعمل على تعزيز استقرارهم النفسي بما يضمن لهم نمو شخصية متزنة مستقرة نفسياً، مما يحقق أهدافهم وأهداف المجتمع الذي ينتمون إليه.

7- معرفة الطلبة الذين قد تظهر لديهم مستويات مرتفعة من الكمالية العصابية وارشادهم قبل ان تتفاقم لديهم وتصبح مشكلة يصعب حلها.

اهداف الدراسة /

1- التعرف على الكمالية العصابية لدى افراد العينة الكلية.
2- التعرف على الفروق بين الجنسين "الذكور – الاناث" في الكمالية العصابية.
3- التعرف على الاستقرار النفسي لدى افراد العينة الكلية.
4- التعرف على الفروق بين الجنسين "الذكور – الاناث" في الاستقرار النفسي .
5- التعرف على العلاقة بين الكمالية العصابية والاستقرار النفسي.

حدود الدراسة /

تقتصر الدراسة الحالية على طلبة جامعة بغداد من كلا الجنسين، ولكلا التخصصين (العلمي والإنساني)، ومن طلبة الدراسات الصباحية للعام الدراسي (2014-2015)م.

تحديد المصطلحات /

اولا _ الكمالية

1- عرفتها عبد النبي بانها : خاصية شخصية تجعل الفرد يهتم بتحقيق الكمال والتمام في كل مظاهر الحياة وهي اما كمالية مرتفعة غير سوية " عصابية " او كمالية معتدلة سوية او كمالية منخفضة غير سوية .(3)
2- ويعرفها نت بانها : الحاجة الى ان تكون او تبدو شيئا تاما .(4)
3- اما الشربيني فيعرفها بانها : النضج والخلو من العيوب والتحكم في مجال ما . (5)
4- ويعرفها وبستر بانها:النزعة الى رؤية اي شي اقل من الكمال على انه غير مقبول .(6)
5- اما دسوقي فيعرفها بانها : مطالبة النفس والاخرين بنوع اداء اسمى مما يتطلبه الموقف لتحقيق أعلى المعايير التي قد تحددها على نفسك وعلى غيرك، والحكم على قيمتك الذاتية من خلال قدرتك على تحقيق هذه الأهداف الصعبة، بالإضافة إلى معايشة نتائج غير مرغوبة بسبب السعي الدائم لتحقيق هذه الأهداف مهما كانت التكلفة..(7)
6- اما عبد الخالق فقد عرفتها بانها : بناء ادراكي وسلوكي له دوافع وحاجات وصور ذهنية خاصة تميل بالفرد نحو الشك في قدرته على الاداء الجيد وانخفاض تقديره لذاته وعدم الرضا عن اي اداء بالرغم من جودته والافراط في نقد الذات والحساسية الشديدة نحو نقد الاخرين له ووضع مستويات انجاز عالية يحاول تحقيقها.(8)
7- التعريف النظري : تبنت الباحثة تعريف (عبد الخالق ، 2005) لانه الاقرب والانسب لتحقيق اهداف الدراسة الحالية ، وتعرف اجرائيا

بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عند اجابته على فقرات مقياس الكمالية المعد في الدراسة الحالية.

ثانياً- الاستقرار النفسي

1- عرفه آيزنك (Eysenck 1972): بانها الحالة التي يتصف بها الفرد عند توفير حاجاته ومطالبه من البيئة التي تحقق له الإشباع الكامل، وهي البعد الموجب في الشخصية الذي يمثل الثبات، والنضج، والتوافق، والشعور بالراحة، والأمان، والتفاؤل، والعقلانية .(9)

2- اما "بيتش" فقد عرفه بانه: العملية التي من خلالها يحاول الفرد المحافظة على أمنه وراحته من خلال توافقه مع محيطه الاجتماعي.(10)

3- وعرفه الشمري (2005) بانه: الرغبة القوية عند الأفراد لتجنب حالات الألم، والوصول إلى الراحة النفسية، والجسدية، والاجتماعية، والتخلص من حالات الضيق والخوف والقلق، فضلاً عن حالات الشعور بالأمن النفسي بالاعتماد على الأشخاص والمؤسسات والهيئات. (11)

4- اما تعريف الباحثة النظري للاستقرار النفسي فهو: شعور الفرد بانتماءه وتقبله من قبل الجماعة المحيطة به ومعاملته بمودة ودفء ، وأن له دوراً فيها، وإحساسه بالاطمئنان، وندرة شعوره بالخطر والقلق، فضلا عن تقبله لذاته والتوافق معها وتقبل الآخرين والتسامح معهم. وشعوره بالصحة الجسدية والنفسية.

5- اما التعريف الاجرائي فهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على مقياس الاستقرار النفسي المعد في الدراسة الحالية.

الاطار النظري /

الكمالية:

تعد الكمالية طاقة لدى الفرد يمكن ان تستخدم بطريقة سلبية او طريقة ايجابية وهذا يعتمد بشكل كبير على مستوى الوعي والادراك لدى الفرد وقد

تؤدي بالفرد الى عدم انجاز ما يصبو اليه اذا ما شعر هذا الفرد بالعجز عن تحقيق التوقعات التي كان يضعها لنفسه او يضعها الاخرون له.(12)

إن الكمالية تعد من الخصائص الشخصية التى للبيئة دور في نشأتها، وتعد أساليب التنشئة الوالدية من أهم العوامل البيئية المساهمة في تكوين شخصية الفرد . وهى تنمو وتتطور اثناء فترة الطفولة ونتيجة لضغط الاسرة والضغط من الذات ومن المجتمع ومن وسائل الاعلام كل ذلك يجعل بعض الافراد لديهم مخاوف ويشعرون بالذنب ويعملون بشدة ويعتقدون انهم اذا لم يفعلوا على نحو تام فانهم سيفقدون الحب والاحترام .(13)

الميول الكمالية تكون على متصل يتراوح بين السلوكيات السليمة والصحيحة وبين السلوكيات المضطربة فالاشخاص الكماليون الاسوياء يضعون اهدافا ومعايير عالية معقولة وواقعية ويكافحون من اجل التميز ولديهم توقعات عالية لانفسهم ويستمتعون بتوقعات الاخرين تجاههم ويعتقدون في ضرورة ان يتحقق الكمال والتمام ويعرفون الجهود الشخصية المطلوبة ويسمحون ان تكون اداءاتهم مرنة ويقبلون اخطاءهم ولديهم احساس بالسرور والرضا والمتعة تجاه الجهود المبذولة ويرون ان الكمالية تشجعهم على الاستمرار وتحسين العمل ، اما الكماليون غير الاسوياء فلديهم اهداف ومعايير عالية ومفرطة ومستحيلة وغير واقعية يضعونها لانفسهم او للاخرين وعندهم تاكيد زائد على التنظيم ويعيشون في قلق خوفا من فعل الاخطاء ويتجنبون المخاطر ويرفضون محاولة القيام بتجارب جديدة خوفا من الفشل ولديهم توقعات زائدة ونقد سلبى من الاخرين ويشعرون بان محاولاتهم وجهودهم لا تبدو كافية وانهم يستطيعون فعل الافضل وهم لا يشعرون بالرضا والسرور والاشباع ويعتمد تقييمهم واحترامهم لذواتهم على تحقيق النجاحات والانجازات.(14)

صنف " هاماتشيك" الكمالية الى الكمالية السوية والكمالية العصابية اذ يرى ان الكمالي السوي هو ذلك الفرد الذي يشتق الاحساس بالسعادة عند اداء الاعمال الصعبة ويشعر بالرضا عن ذاته عن طريق تحقيق طموحات صعبة ويميل

الى تقدير الذات ويضع لنفسه مستويات تتناسب مع قدراته وامكانياته اما الكمالي العصابي فهو ذلك الفرد الذي يعتقد انه يجب ان يكون افضل طوال الوقت وينظر دائما الى عمله ومجهوده بانه غير كامل وغير مرضى وانه كان عليه ان يؤدي العمل يشكل افضل مما قام به فلا يشعر مطلقا بالرضا.(15)

العوامل التي تسهم في نمو الكمالية (جذور الكمالية)/

تتكون الاتجاهات الكمالية لدى الفرد منذ سنوات طفولته المبكرة بفعل من المجتمع الخارجي ولا سيما الوالدين اللذين يجعلان حبهما لابنائهما مشروطا بالانجاز والتميز مما يجعل تقدير الابناء لذواتهم مرتبطا بالاحكام الخارجية وليس لقيمة الذات .(16)

ويشير "بارو ومور" الى ان الاتجاهات الكمالية تشجع وتكافأ في البيت والمدرسة اثناء الطفولة اذ تنتج عن الانجاز والاداء المدرسي الفائق واثناء فترة المراهقة ربما تصبح لا تكيفية بسبب الامال والتوقعات الخاصة التي يضعها المراهق لذاته ويضعها الاخرون له.(17)

ويرى كل من "كلارك و كوكر" ان العلاقة الخاصة بين الطفل ووالديه هي المسؤولة عن نمو الكمالية لدى الفرد اذ ان هناك اربعة انماط من الخبرات المبكرة التي ترتبط بالتفكير الكمالي هي : الاساليب الوالدية المتعلقة بكثرة المطالب التي يصجبها النقد الشديد والتوقعات الوالدية المرتفعة بشدة والنقد غير المباشر وغياب الاستحسان الوالدي او الاستحسان الوالدي المشروط او غير الثابت والاباء الكماليون والذين يعدون نموذجا للاتجاهات والسلوكيات الكمالية. (18)

ان الكمالية اللاتكيفية تنشأ في الاسر التي لا تمنح الاستقلالية والتي تنشغل في ضبط السلوكيات اذ يتم قمع التعبير الشخصي وصنع القرار الفردي ، كما ان الاستحسان الوالدي يقوم على تحقيق التوقعات المرتفعة للوالدين وعندما لا يتم تحقيق هذه التوقعات فان النتيجة تكون مشاعر الذنب ويستجيب الابناء لهذه الضغوطات عن طريق تبني المستويات المرتفعة وغير الواقعية لوالديهم

ويخبرون قلقا شديدا من اجل تحقيق هذه المستويات كما ان استخدام الوالدين للضبط النفسي يرتبط بزيادة الكمالية اللاتكيفية لدى ابناءهم المراهقين ولا سيما الذكور.(19)

كما ان الترتيب الولادي هو أحد العوامل الرئيسة المؤثرة في تشكل صفة الكمالية عند الطفل بغض النظر عن الجنس، فالطفل الوحيد أو المولود الأول ينعم بفترة أطول من الوقت بصحبة والديه أو بالقرب منهما، وبالتالى يتنامى لديه الميل لمحاكمة سلوكاته و قياسها على ضوء سلوكات الراشدين ومعاييرهم، ويتعاظم هذا الميل لدى أولئك الأطفال الذين يحظون باهتمام الجدين فضلا عن اهتمام الوالدين. إن المولود الأول يضع الوالدين في مواجهة وضع جديد يفتقران فيه للمعرفة اللازمة بالأسس والأساليب المناسبة لتنشئة الأطفال، وكثيراً ما يكافئون طفلهم عندما يظهر حماساً أكثر مما ينبغي لأداء الواجبات.

إن هذا السلوك يعزز بدوره الاعتقاد لدى الوالدين بأنهم يقومون بواجبهم تجاه طفلهم، بينما هم فى واقع الأمر لا يحسنون صنعاً، لأنهم مع مرور الوقت يسهمون في تشكل السلوكات المرافقة للكمالية. كما وتلعب وسائل الإعلام بأنواعها دوراً رئيساً في تنمية وتعزيز النزعة الكمالية لدى الأطفال والشباب. إن رفض ما هو دون مرتبة الكمال رسالة قوية تتبناها وسائل الإعلام في معظم برامجها الاجتماعية والثقافية والدينية على وجه الخصوص، كما أن الحث على التعلق بالمثاليات والتمسك بالأخلاق الحميدة –كما يراها كتاب ومعدو البرامج الإعلامية– شعارات لا تتوقف أجهزة الإعلام عن توجيهها للناشئة. وربما كانت الإذاعات المرئية من أقوى الوسائل الإعلامية تأثيراً على الأطفال والمراهقين.

وإذا كانوا يقضون ساعات طويلة وهم يشاهدون أحداثاً وشخصيات غير واقعية تعرض على شاشات التلفزة، فإنهم بلا شك سيتطلعون لأن تكون حياتهم الأسرية والاجتماعية نموذجاً لتلك المثاليات.و تسهم الاضطرابات العائلية وانحرافات الوالدين في ظهور وتطور صفة الكمالية لدى بعض الاشخاص اذ قد

يجدون الخلاص من جو العائلة فى تكريس الوقت والجهد لتحقيق إنجازات فى تحصيلهم المدرسى، وكأنهم بذلك يعوضون عن عجزهم في التحكم باضطرابات العائلة عن طريق التحكم ببيئتهم المدرسية. اي أن أبناء المدمنين على الكحول عادةً ما يعزون تطور صفة الكمالية عندهم إلى معاناتهم العائلية.

ابعاد الكمالية /

تتكون الكمالية من الابعاد الاتية حسب وجهة نظر "فروست ومارتن ولا هارت وجوتوالز وجماعته" :-

اولاً- الابعاد اللاتكيفية :-

1- التوقعات الوالدية / ويتضمن ادراك الفرد بان والديه لديهم امال وتوقعات مرتفعة توجه نحوه وعليه تحقيقها.
2- النقد الوالدي / ويعني ادراك الفرد ان والديه سيكونان ناقدين له بدرجة شديدة.
3- القلق تجاه الاخطاء / ويتمثل في ردود الافعال السلبية تجاه ارتكاب الاخطاء والميل الى تفسيرها على انها جوانب ومظاهر للفشل والاعتقاد بان الفشل يتسبب بصورة دائمة في فقدان الاحترام من الاخرين.
4- الشكوك حول الافعال / ويقصد به مزيجا من القلق والاهتمام تجاه صنع الاشياء على نحو صحيح وتكرار العمل وكون الفرد متاخرا .

ثانيا – الابعاد التكيفية:-

1- المستويات الشخصية / ويعني وضع مستويات ومعايير مرتفعة للاداء والميل نحو تقيم الفرد لذاته اعتمادا على الاداء.
2- التنظيم والترتيب / ويتمثل في التنسيق والترتيب والتنظيم الشديد بدرجة مسرفة.(20)

اما ميللر وفيلانكورت يرون بان الكمالية تتكون من الابعاد الاتية:-

1- الكمالية الموجهة نحو الذات / وفيها يضع الفرد لنفسه مستويات مرتفعة من الاداء ويحاول تحقيقها .
2- الكمالية الموجهة نحو الاخرين / وفيها يضع الفرد مستويات مرتفعة غير واقعية من الاداء للاخرين ذوي الاهمية في حياته ويفرضها عليهم ويطالبهم بتحقيقها ويقيمهم بناء على هذه المستويات.
3- الكمالية المحددة اجتماعيا / وفيها يدرك الفرد ان الاخرين ذوي الاهمية في حياته يضعون له مستويات مرتفعة غير واقعية من الاداء ويفرضونها عليه ويطالبونه بتحقيقها ويقيمونه بصرامة ويضغطون عليه لكي يكون على نحو مثالي او كامل .

ويرى " ميللر و فيلانكورت" الى ان الكمالية الموجهة نحو الذات توصف على انها بعد سوي تكيفي اما الكمالية الموجهة نحو الاخرين والكمالية المحددة اجتماعيا فانهما يوصفان على انهما بعدان لا سويان لا تكيفيان.(21)

خصائص الكماليين /

ان الكماليين التكييفين يتصفون بالتنسيق والتنظيم والنظام والترتيب بينما الكماليون اللاتكييفون يتصفون بقلق شديد تجاه الاخطاء والشكوك حول الافعال وادراك النقد الوالدي والامال والتوقعات الوالدية .(22)

ويشعرون الكماليون الايجابيين بالسعادة نتيجة مجهوداتهم المضنية ويعملون في ضوء المحددات الموقفية والشخصية ، بينما الكماليون السلبيون مدفعون لتجنب الفشل غير راضين عن اعمالهم وانجازاتهم مما يتمخض عنه الكفاح المستمر لانجاز الاهداف الشخصية المرتفعة.(23)

كما يعانى الشخص الكمالى غالباً من حالة الضعف وعدم الفاعلية في تنظيم واستثمار الوقت، ويظهر ذلك بوضوح لدى الاشخاص الكماليين في عدة مجالات من النشاط المدرسى. فالشخص الكمالى عادةً ما يتأخر في إعداد واجباته المدرسية وتسليمها في الوقت المحدد، ولا يغادر قاعة الامتحان قبل انتهاء الوقت،

ومع ذلك تجده يخرج غير راض عما فعله، ويردد دائماً «لو كان لدى وقت لأجبت عن الأسئلة بشكل أفضل مما فعلت». ومن الطريف أن هذا الشعور يتكرر دائماً بغض النظر عن طول الفترة الزمنية التى أعطيت لإنجاز المهمة. ويغلب على الشخص الكمالى طابع التفكير بصيغة «كل شيء أو لا شيء». ومعنى ذلك أنه لا يوجد لديه بديل ثالث أو حل وسط، فإما النجاح وإما الإخفاق، وإما أن يكون الجواب خطأً أو صواباً. إن حصول الشخص الكمالى على علامة واحدة أقل من «أ» يعنى لديه فشلاً ذريعاً يترتب عليه معاناة نفسية يرافقها تذبذب حاد فى الدافعية وعدم ثبات في الجهد. كما ويتجنب الكماليون الخبرات الجديدة ولا سيما إذا كانوا سيعطون علامات عليها، لأنهم لا يحتملون الحصول على ما هو دون أعلى الدرجات حتى لو كانوا في مرحلة التعلم. ويمكن وصف ذلك «فجوة الإخفاق» بين ما تم تحصيله بالفعل وما كان يمكن تحصيله لو توفر قليل من الوقت الإضافي.

وعادةً ما يعانى الكماليون معاناةً كبيرة عند مواجهتهم لمواقف التجربة والخطأ في التعلم، وقد لا يتقنون مهارات كثيرة وتضيع عليهم معارف كثيرة بسبب نفاذ صبرهم في منتصف الطريق، وهناك علاقة بين الخوف المبالغ فيه من الإخفاق وبين القصور الذاتى والتقاعس لدى الأشخاص الكماليين. ففى الوقت الذي يتجنبون فيه مواجهة خبرات جديدة يميلون إلى خداع أنفسهم باختيار المهمات التى يستطيعون إنجازها بدرجة عالية من الكمال. كما أن الخوف الشديد من الإخفاق يؤدي إلى حالة من القصور الذاتى التى تقود بدورها إلى عدم القدرة على اتخاذ القرار في الوقت المناسب، على أمل أن يكون الانتظار عاملاً في اتخاذ القرار الكامل، الذي لن يتحقق في واقع الأمر مهما طال الانتظار. وربما يمكن تشبيه الشخص الكمالي من هذه الناحية بمن "فضل السلامة ورضي من الغنيمة بالإياب".

الاستقرار النفسي /

- يرى سبحموند فرويد أن الشخصية المستقرة مرتبطة بقوة الأنا التي تعمل على حماية الشخصية، وإحداث حالة الموازنة مع الظروف البيئية (24). فالشخص المستقر هو الذي تكون الأنا عنده بمثابة المدير المنفذ

للشخصية (25). أما إذا كانت هذه النظم الثلاثة تعاني الصراع، وعدم الانسجام فيما بينها بسبب ضعف (الأنا)، وعدم قدرته في الوصول إلى حلول تنهي الصراعات التي تنشأ بين هذه النظم ومطالب الواقع.(26) فإن الفرد في هذه الحالة سيكون عرضة لعدم الاستقرار والتوازن النفسي، وينتهي به الحال إلى الاضطراب النفسي أو العصاب (11)، إذ يشعر الفرد بتهديد أمنه النفسي، وتأتي مصادر هذا التهديد من (الهو)، والواقع، والأنا الأعلى، وما يحمله من متطلبات على الأنا أن يتحملها ويوفق فيها، لذلك يصبح الأنا مركزاً للصراع فيشعر بالقلق والذنب.(27) . ويرى فرويد أن الاستقرار أو عدم الاستقرار ينمو في الخمس سنوات الأولى من حياة الفرد، وخلال هذه المرحلة تتكون المعالم الأولى للشخصية (28)، (25)

- اما يونج فيرى ان الشخصية المستقرة تكتسب من خلال التفاعل بين الذات، واللاشعور الجمعي، واللاشعور الفردي، إذ يتم التوفيق بينها من خلال عملية التسامي،وتبدأ هذه العملية بعد سيطرة القوة الروحية على السلوك والتي يسعى الفرد لتحقيقها(29). وماهية الإنسان عند يونج هو كيان يحتوي الأضداد، وتمتد جذوره إلى اللاشعور الجمعي، والاستقرار لديه، هي القدرة على قبول هذا التناقض، وتحمل مسيرة الجدل المؤلف بينها لتحقيق التفرد (30). ويقول يونج باتجاهين: أحدهما انطوائي Introversion، والآخر انبساطي Extraversion. والاتجاهان معاً يوجدان في كل فرد، إلا أن أحدهما يغلب على الآخر والشخصية المستقرة هي التي يغلب عليها الاتجاه الانبساطي. (31) إذ يتحدد الاستقرار النفسي لدى يونج بما لدى الفرد من مرونة، يشكل بها اتجاهاته، وسلوكه لمواجهة مواقف جديدة، حتى يكون هناك تكامل بين نشاط الكائن الحي، وتوقعاته، ومتطلبات مجتمعه.(32)
- والشخصية عند روجرز تتكون من ثلاثة مفاهيم: (الكائن العضوي، والمجال الظاهري، والذات). فالكائن العضوي يعني الفرد بكليته، أفكاره، وسلوكه، ووجوده الجسمي. وأما المجال الظاهري فيشير إلى كل ما يَخبُره الفرد،

ويتفاعل معه ويتأثر به من المواقف. ويحوّل الفرد خبراته إلى رموز يدركها ويقيّمها في ضوء مفهوم الذات والمعايير الاجتماعية، فإن تطابقت معها فإنها تؤدي إلى الاستقرار وعدم التوتر، وإن تعارضت أدت إلى التوتر، وعدم الاستقرار. أما الذات فتعني الكل العضوي الثابت، والمنظم، والمؤلف من مدركات الفرد، وعلاقته بالآخرين. وعدم الاستقرار ينتج من احتمال قيام حالة عدم اتساق بين الذات، وخبرات الكائن العضوي، فلا يعود الفرد قادرا على التصرف كوحدة،مما يؤدي إلى الاضطراب الانفعالي (33). ويحدث الاستقرار النفسي عندما يصل الفرد إلى التنسيق، والموازنة بين خبرات ذاته. ولكي يصل الفرد إلى الاستقرار عليه أن يقيِّم خبراته باستمرار حتى يحدد فيما إذا كانت هناك ضرورة لإجراء تعديل في بناء القيم وذلك للتفاعل مع الخبرات المستمرة (34).

- اما ماسلو فيرى أن نوع البيئة التي يتعرض لها الإنسان تؤثر كثيراً في عملية نمو الشخصية، لأن هدف إشباع الحاجات يكون في البيئة، فالبيئة الجيدة هي التي تهيئ الظروف الصحيحة والصحية في تحقيق الفرد لرغباته (35). كما أن البيئة التي لا تكون مصدر تهديد للفرد وتسمح له بإشباع حاجاته الأساسية تكون مصدر إسناد للفرد، وتدفعه للنمو في اتجاه تحقيق الذات.(36) ويبدأ الإنسان بالحاجة إلى الصداقات، وتكوين العلاقات الاجتماعية، وتكوين الأسرة، وإلى الإحساس بالانتماء لمؤسسة مهنية أو اجتماعية. ويعد إشباع الحاجة إلى الانتماء والقبول من الآخرين، ومحبتهم ضرورياً لحصول الفرد على الاستقرار النفسي، وإلا أدى الأمر إلى شعور الفرد بالقلق والتوتر، مما يجعله يندفع إلى القيام بسلوك عشوائي ويائس، أو سلوك غير اجتماعي لخفض التوتر الناشئ عن عدم الإشباع . (37) كما يحصل الانتماء من خلال التوحد مع الناس، ومسايرتهم، والتوافق معهم، وقبول الأنماط السلوكية، والمعايير والقيم والاتجاهات في المجتمع، وعندما يتم إشباع حاجات الانتماء والحب بشكل معقول، تظهر حاجة الفرد إلى الاحترام والتقدير. ويميز ماسلو بين صنفين من الحاجات للاحترام والتقدير:

الأول: القائم على أساس احترام الفرد لقدراته، واستقلاليته، وإنجازاته.

الثاني: القائم على أساس تثمين أو تقدير الناس له سواء بالوصول إلى مكانة اجتماعية، أو تحقيق أهمية معينة (38).

دراسات سابقة /

اولاً: دراسات تناولت الكمالية

1- دراسة (مظلوم ، 2013)

سعت الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الكمالية السوية والعدوانية السوية وغير السوية / كما سعت الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة بين الكمالية العصابية والعدوانية السوية وغير السوية ، تكونت عينة الدراسة من (189) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية ، وبعد تطبيق ادوات الدراسة واستخراج النتائج تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الكمالية السوية والعدوانية السوية ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين الكمالية السوية والعدوانية غير السوية . (39)

2- دراسة (مصطفى و احمد ،2011)

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة الارتباطية بين الكمالية العصابية لدى الموهوبين اكاديميا وبعض المتغيرات النفسية (تقدير الذات واساليب التنشئة الاجتماعية ونمط الشخصية أ) ، تكونت عينة الدراسة من (150) طالبا وطالبة ، وبعد تطبيق ادوات الدراسة وتحليل البيانات بالوسائل الاحصائية المناسبة اظهرت النتائج : انه بزيادة نمط السلوك (أ) تزداد الكمالية لدى الموهوبين اكاديميا من طلبة الجامعة، كما اظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية العصابية واساليب المعاملة الوالدية (الحماية –القسوة- اثارة الالم النفسي) بينما كانت العلاقة الارتباطية سالبة بين الكمالية العصابية واساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطية- التقبل – التفرقة).(40)

3- دراسة (Harriet,1998)

سعت الدراسة الى توضيح العلاقة بين القلق والكمالية واعزاءات الفشل لدى عينة من طلاب المدارس العالية (متفوفين وغير متفوقين) وقد اظهرت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب المتفوقين واقرانهم العاديين في الكمالية والقلق في اتجاه الطلاب المتفوقين كما اوضحت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين القلق وعزو الفشل والكمالية لصالح الطلاب المتفوقين.(41)

ثانياً- دراسات تناولت الاستقرار النفسي

1- دراسة (خليل ، 2012)

سعت الدراسة الى التعرف على اسلوب معاملة البنات (الاحسان – الجحود) للوالدين والتعرف على الاستقرار النفسي لديهن فضلا عن التعرف على العلاقة الارتباطية بين المتغيرين ، تكونت عينة الدراسة من (400) طالبة من طالبات كلية التربية للبنات وبعد تطبيق ادوات الدراسة وتحليل البيانات اظهرت النتائج تمتع الطالبات بمستوى مرتفع من الاستقرار النفسي وان اسلوب معاملتهن للوالدين اتسم بالاحسان وان معاملتهن لامهاتهن كانت افضل من معاملتهن لابائهن.(42)

2- دراسة (الحزرجي ،2006)

استهدفت دراسة الخزرجي التعرف على القيم الدينية والاستقرار النفسي ومعرفة الذات لدى طلبة الجامعة تكونت عينة الدراسة من (812) طالبا وطالبة ، اظهرت النتائج تمتع الطلبة بمستوى عال من القيم الدينية والاستقرار النفسي ومعرفة الذات وعدم وجود فروق في متغيرات البحث بين الذكور والاناث فضلا عن وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات البحث الثلاثة.(43)

3- دراسة (الجميلي ،2004)

استهدفت الدراسة الكشف عن مستوى الاستقرار النفسي لدى عينة من المعلمين والمدرسين واساتذة الجامعة والاطباء والموظفين وطلبة الجامعة ، تالفت عينة الدراسة من (560) مستجيبا وقد اظهرت نتائج الدراسة ان افراد العينة يتمتعون باستقرار نفسي عال وان الذكور اكثر استقرار نفسيا من الاناث.(44)

اجراءات الدراسة:-

مجتمع الدراسة وعينتها/

تم اختيار عينة الدراسة البالغة (370) طالبا وطالبة بواقع (168) طالبا و (202) طالبة بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة والمتمثل بطلبة كليتا الطب وطب الاسنان.

مقياسا الدراسة

أ/ مقياس الكمالية (السوية / العصابية)

- بعد الاطلاع على الاطار النظري وبعض الدراسات السابقة كدراسة (عبد النبي ودراسة مصطفى واحمد ،2011) ودراسة (مظلوم ،2013) وبعض المقاييس كمقياس (فروست واخرين ،1990) ومقياس (صابر ،2009) ومقياس (عبد النبي ،2011) قامت الباحثة بصياغة (30) فقرة تقيس الابعاد المرتفعة للذات والاخرين والفشل والتوقعات وعدم الرضا، وقد وضعت امام كل فقرة (خمس بدائل للاجابة وهي تنطبق علي بدرجة / كبيرة جدا –كبيرة –متوسطة –نادرة / لا تنطبق علي ابدا) وتاخذ الدرجات (5-4-3-2-1) اي ان اعلى درجة على المقياس هي (150) واقل درجة (30) بمتوسط نظري قدره (90) وكلما ارتفعت الدرجة كلما دلت على الكمالية العصابية واذا انخفضت الدرجة دلت على الكمالية المنخفضة اما الدرجة المتوسطة فتدل على الكمالية السوية .

- عرض المقياس بصورته الاولية (الصدق الظاهري) على مجموعة من الاساتذة الخبراء في التربية وعلم النفس ، وقد اجمع الخبراء على الابقاء على الفقرات كافة.
- التطبيق الاستطلاعي للمقياس / قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) طالب وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية من طلبة كلية طب الاسنان لتعرف وضوح فقرات المقياس وتعليماته وبدائله فضلا عن معرفة الوقت المستغرق في الاجابة وقد تحقق من كل ذلك خلال التطبيق الاستطلاعي وتراوح الوقت المستغرق في الاجابة على فقرات المقياس بين (10-15) دقيقة بمتوسط قدره (12.5) دقيقة.
- تحليل الفقرات / لحساب القوة التمييوية لفقرات مقياس الكمالية طبق المقياس على عينة مؤلفة من (200) طالب وطالبة وقد استعمل اسلوبان في تحليل الفقرات هما : المجموعتان المتطرفتان، علاقة درجة الفقرة بالمجموع الكلي.

العينتان المتطرفتان/ وفيه تم تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من الاستمارات الـ (200) وبعد ترتيبها من اعلى درجة الى ادنى درجة تم تحديد نسبة (27٪) من الدرجات العليا و (27٪) من الدرجات الدنيا وقد بلغ عدد الافراد في كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين (54) فردا اي ان عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل (108) استمارة ، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين في كل كل فقرة من الفقرات تبين ان جميع الفقرات مميزة ذات دالة عند مستوى دلالة (0.05)

- وكما موضح في الجدول (2):-

الجدول (2)

القوة التمييزية افقرات مقياس الكمالية باستعمال اسلوب العينتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
1	3.814	1.185	2.777	1.409	5.851
2	4.398	0.885	3.175	1.158	8.710
3	4.175	1.109	3.037	1.101	7.571
4	4.435	0.673	3.453	1.017	8.359
5	4.388	0.851	3.241	0.984	9.164
6	4.621	0.637	3.102	1.136	10.508
7	4.277	0.806	3.203	1.182	7.99
8	4.166	1.114	2.824	1.158	8.677
9	3.981	0.995	2.935	1.162	7.106
10	4.203	0.794	2.777	1.162	10.523
11	3.379	1.365	2.407	1.282	5.393
12	3.694	1.241	2.166	1.072	9.679
13	4.203	0.817	3.046	1.017	9.215

8.688	1.122	3.138	0.825	4.305	14
9.412	0.965	3.611	0.616	4.648	15
6.122	1.103	3.657	0.752	4.444	16
3.907	0.803	3.907	0.933	4.370	17
7.110	1.162	2.940	0.995	3.980	18
8.765	1.158	2.900	1.114	4.245	19
8.710	1.158	2.824	1.114	4.201	20
9.680	1.160	2.166	1.241	3.710	21
9.412	0.965	3.611	0.616	4.648	22
8.368	1.018	3.454	0.750	4.440	23
8.359	1.017	3.453	0.673	4.435	24
7.99	1.182	3.203	0.806	4.277	25
9.215	1.017	3.046	0.817	4.203	26
8.360	1.020	3.210	0.807	4.28	27
9.421	0.970	3.700	0.620	4.650	28
3.908	0.803	3.907	0.933	4.460	29
7.106	1.162	2.935	0.995	3.981	30

- علاقة درجة الفقرة بالمجموع الكلي للفقرات / وتم فيه استعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لـ (200) استمارة وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً والجدول (3) يوضح ذلك:-

الجدول (3)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.302	11	0.320	21	0.433
2	0.469	12	0.450	22	0.271
3	0.402	13	0.454	23	0.364
4	0.344	14	0.425	24	0.405
5	0.450	15	0.450	25	0.428
6	0.492	16	0.346	26	0.318
7	0.433	17	0.217	27	0.485
8	0.458	18	0.437	28	0.429
9	0.381	19	0.496	29	0.452
10	0.482	20	0.420	30	0.312

- ثبات المقياس / قامت الباحثة بايجاد ثبات المقياس بطريقة الاختبار – اعادة الاختبار وذلك بتطبيق المقياس على عينة تم اختيارها عشوائيا بلغت (30) طالبا وطالبة وبعد مدة (14) يوم تم تطبيق المقياس على نفس افراد العينة وتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة في التطبيقين فبلغ قيمته (0.86) وهو دال احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) مما يدل على ثبات المقياس.
- ب/ مقياس الاستقرار النفسي
- قامت الباحثة بتبني مقياس (الخزرجي ، 2006) للاستقرار النفسي وذلك لانه قد تم بناءه لنفس الشريحة العمرية المشمولة بالبحث والدراسة فضلا عن تمتعه بخصائص سيكومترية جيدة من صدق (صدق ظاهري وصدق منطقي وصدق البناء) وتم ايجاد الثبات بطريقة الفاكرونباخ اذ بلغ (0.80) وطريقة الاختبار – اعادة الاختبار والذي بلغ معامل الارتباط فيه (0.87) . الا ان الباحثة ارتات ايجاد الصدق الظاهري وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس وقد اتفق الخبراء كافة على صلاحية الفقرات مع اضافة اربع فقرات، كما قامت الباحثة بايجاد الثبات للمقياس بطريقة الاختبار - اعادة الاختبار وذلك بتطبيقه على عينة تم اختيارها عشوائيا بلغت (30) طالبا وطالبة وبعد مدة (14) يوم تم تطبيق المقياس على نفس افراد العينة وتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة في التطبيقين فبلغ قيمته (0.89) وهو دال احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) مما يدل على ثبات المقياس.
- تكون المقياس من (33) فقرة وتم اعتماد طريقة ليكرت في تصميمه وبناءه وقد تم وضع ميزان خماسي للاجابة عن فقراته وكما ياتي (تنطبق علي دائما– تنطبق علي غالبا – تنطبق على احيانا – تنطبق على نادرا- لا تنطبق على ابدا) وتاخذ الدرجات (5-4-3-2-1) للفقرات ايجابية الاتجاه وبالعكس للفقرات سلبية الاتجاه.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

1- **التعرف على الكمالية العصابية لدى افراد العينة الكلية**

بعد تطبيق مقياس الكمالية على عينة الدراسة من طلبة الجامعة ، تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات مقياس الكمالية للعينة بلغ (106.45) درجة وبانحراف معياري قدره (7.767) درجة، بينما كان المتوسط الفرضي للمقياس(90) درجة، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المستخرجة كانت (40.717) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (369) ، والجدول (4) يوضح ذلك :-

الجدول (4)

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

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي لعينة الدراسة	الوسط الفرضي للمقياس	الانحراف المعياري للعينة	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
370	106.45	90	7.767	40.717	1.96	دال

هذه النتيجة التي تشير إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى مرتفع من الكمالية وقد فسرت الباحثة هذه النتيجة على أن هولاء الطلبة قد وضعوا معايير ومستويات مرتفعة لذواتهم وللاخرين لطبيعة دراستهم اذا اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الطب وطب الاسنان والذين يضعون معايير عاليه لادائهم ولا يرضون الا بالكمال في كل شيء.

2- **التعرف على الفروق بين الجنسين الذكور – الاناث في الكمالية العصابية .**

وللتحقق من الهدف الثاني فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. إذ كان المتوسط الحسابي لدرجات الذكور على مقياس الكمالية (105.68) درجة

وبانحراف معياري قدره (6.513) بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات الإناث على المقياس نفسه (107.27) درجة وبانحراف معياري قدره (8.722) وقد تبين إن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (1.387) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بدرجة حرية (368) والجدول (5) يوضح ذلك:-

الجدول (5)

الموازنة في الكمالية لعينة الدراسة على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)

ت	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
1	الذكور	168	105.68	6.513	1.387	1.96
2	الإناث	202	107.27	8.722		

وتفسر الباحثة ذلك نتيجة الى ان الكمالية قد تكتسب اجتماعياً ويكتسبها الفرد من ادراكه للمواقف الاجتماعية اذ يعتقد ان الاخرين يتوقعون منه اداء مثاليا او كماليا كما يدرك ان المحيطين به يفرضون عليه معايير فوق طاقته بغض النظر عن جنسه .

3- التعرف على الاستقرار النفسي لدى افراد العينة الكلية.

بعد تطبيق مقياس الاستقرار النفسي على عينة الدراسة من طلبة الجامعة، تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات مقياس الاستقرار النفسي للعينة بلغ (97.82) درجة وبانحراف معياري قدره (11.74) درجة، بينما كان المتوسط الفرضي للمقياس(99) درجة، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المستخرجة كانت (1.93) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (369) ، والجدول (6) يوضح ذلك :-

الجدول (6)
الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لعينة الدراسة على مقياس الاستقرار النفسي

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي لعينة الدراسة	الوسط الفرضي للمقياس	الانحراف المعياري للعينة	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
370	97.82	99	11.74	1.93	1.96	غيردال

وتفسر الباحثة ذلك ان الاستقرار النفسي شعور يحسه الفرد عند توفير حاجاته ومتطلباته ومطالبه من البيئة التي تحقق له الاشباع والشعور بالراحة والامان وهذا الشي غير متةافر بالعراق نتيجة الوضع الامني الذي يمر به البلد وانعكاساته على الافراد وهذه النتيجة اختلفت مع نتيجة دراسة (خليل ،2012) ودراسة (الخزرجي ،2006).

4- **التعرف على الفروق بين الجنسين الذكور – الاناث في الاستقرار النفسي**

وللتحقق من الهدف الرابع فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. إذ كان المتوسط الحسابي لدرجات الذكور على مقياس الاستقرار النفسي (97.21) درجة وبانحراف معياري قدره (11.46) بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات الإناث على المقياس نفسه (98.43) درجة وبانحراف معياري قدره (12.02) وقد تبين إن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (0.705) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بدرجة حرية (368) والجدول (7) يوضح ذلك:-

الجدول (7)

الموازنة في الاستقرار النفسي لعينة الدراسة على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)

ت	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
1	الذكور	168	97.21	11.46	0.705	1.96
2	الإناث	202	98.43	12.02		

وتفسر الباحثة ذلك نتيجة للظروف التي يعيشها الفرد العراقي ذكور واناث من عدم استقرار وامان وانعكاس الوضع على الفرد وتختلف نتيجة الدراسة عن نتيجة دراسة الجميلي) والتي أشارت إن الذكور أكثر استقرارا نفسيا موازنة بالإناث.

5- **التعرف على العلاقة بين الكمالية العصابية والاستقرار النفسي**

أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الكمالية العصابية والاستقرار النفسي ، اذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.689_) وهي دالة عند مستوى دلالة (0,05). اي انه بزيادة الكمالية العصابية لدى الطلبة يقل استقرارهم النفسي.

التوصيات:-

في ضوء ما اسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة:

1- وضع البرامج الارشادية لطلبة الجامعة لتنمية الكمالية السوية لديهم.

2- وضع البرامج العلاجية والوقائية لطلبة الجامعة للحد من الكمالية العصابية لديهم.

3- على الاباء والمسؤولين توفير الظروف النفسية المريحة داخل البيت والجامعة لكي يشعر الابناء بالراحة والاستقرار النفسي وبالتالي يكونوا اشخاص يتمتعون بالكمالية السوية.

4- تقبل الابناء وتقديم الدعم الايجابي لجميع الامكانيات لديهم وعدم مطالابتهم بما لا يستطيعون.

المقترحات:-

استكمالا للدراسة الحالية تقترح الباحثة:

1- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينات عمرية مختلفة وموازنة النتائج.

2- اجراء دراسة تتناول متغير الكمالية العصابية وربطه مع متغيرات نفسية ومعرفة طبيعة العلاقة الارتباطية.

3- اجراء دراسة تتناول متغير الاستقرار النفسي وربطه مع متغيرات نفسية ومعرفة طبيعة العلاقة الارتباطية.

❖ **هوامش البحث**

1- عبد العزيز، مفتاح محمد (1997): القرآن وعلم النفس، ط1، منشورات قاريونس، بنغازي.

2- الغمري، إبراهيم (1979): السلوك الإنساني، دار الجامعات المصرية للنشر، القاهرة.

3- عبد النبي ، سامية نحمد صابر محمد (ب ت): الكمالية العصابية (غير السوية) وعلاقتها باضطرابات الاكل لدى عينة من طلاب الجامعة

4- Knutt, A. (2007): Pathological Perfectionism: Implications for the Treatment of Depression, Eating Disorders, and Obsessive – Compulsive Disorder in Suicide Prevention, Doctor of Psychology, University of Hartford, Umi: 3258039.

5- الشربيني، لطفي(ب ت) : معجم مصطلحات الطب النفسي، مركز تعريب العلوم الصحية، مؤسسةالكويت للتقدم العلمي.

6- Webster, M. (1991): Ninth New Collegiate Dictionary, Mariam –Webster Inc., Publishers Springfield, Massachusetts, U.S.A.

7- دسوقي، كمال (1988): ذخيرة علوم النفس ، ج (1) القاهرة –الدار الدولية للنشر والتوزيع.

8- عبد الخالق ، شادية احمد(2005): استخدام نظرية الاختيار وفنيات العلاج الواقعي في خفض اضطرابات الكمالية العصابية ، مجلة دراسات نفسية 15(46) ص (215-266).

9- Eysenck, H. J. (1972): Encyclopedia of Psychology, Vol.1, Search Press, London.

10- Beach, H. R. (1992):A Behavioral Approach to the Management of Stress, Practical .

11- الشمري، جاسم فياض(2005): الإنسان وعلم النفس في ضوء القرآن الكريم، دمشق.

12- Silverman (1999): Perfectionism: The Crucible of Giftedness. Advanced development, 8, PP (47-61).

13- Elliott, M., Aderholt, M., Goldberg, J., Pernu, C. and Price, C.(1999): Perfectionism: What's Bad About Being Too Good?, Free Spirit Publishing.

14- Romano, A.(2009):An Investigation Of Perfectionism and Its Relationship to Perceived Parenting Variables and Life Satisfaction, Phd,Psychology ,Hofstra University,Umi,3358337.

15- Hamachek.D.E (1978): Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. Journal of psychology, 15.27-33.

16- Neifert, M. (1994). Learning to relax about parenthood. American Baby, 56 (9), 28 – 31.

17- Clark, S. & Coker, S. (2009). Perfectionism, self-criticism and Maternal criticism: A study of mothers and their children. Personality and Individual Differences, 47 (4), 321 – 325.

18- Turner, L. & Turner, P. (2011). The relation of behavioral inhibition and perceived parenting to maladaptive perfectionism in college students. Personality and Individual Differences, 50

(6), 840 – 844.

19- Gotwals, J.K., Dunn, G.H. & Wayment, H.A. (2003). An examination of perfectionism and self-esteem in intercollegiate athletes. Journal of sport Behavior, 26 (1), 17 – 38.

20- Miller, J. & Vaillancourt, T. (2007). Relation between childhood peer victimization and adult perfectionism: Are victims of indirect aggression more perfectionistic?. Aggressive behavior, 33 (3), 230 –241.

21- Hawkins, C.C., Watt, H. M.& Sinclair, K.E. (2001). The promises and pitfalls of perfectionistic behavior is Australian adolescent girls. Unpublished manuscript, University of Sydney.

22- Hanchon, T. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. Personality and Individual Differences, 49(8), 885 – 890.

23- هول، كلفن، ولندزي، جاردنر(1971): نظريات الشخصية، ترجمة د.فرج أحمد فرج، قدري محمود حفني، لطفي محمد فطيم، ، الهيئة العامة للتأليف والنشر، مصر.

24- الهابط، محمد السيد (1985): التكيف والصحة النفسية، ط2، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.

25- Shaffer, J. B.(1956): The Psychology of Adjustment, Boston Houghton Mifflin co

26- Bughman. Earl (1972): Personality: the Psychological Study of the Individual, Prentice-Hall, INC. Englewood Cliffs, N. Jersey.

27- فرويد، سيجموند (1961): الذات والغرائز، ترجمة أحمد عثمان نجاتي، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

28- الغامدي، حسين عبد الفتاح (2004): نظريات الشخصية، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، شبكة المعلومات الدولية(الانترنت) herringtoon\Psy.com. WWW.Personality

29- الرخاوي يحيى(2001): المدارس النفسية –العلاقة بالمفاهيم الأساسية، شبكة العلوم النفسية والتربوية .HTTP: \\WWW, Arabsysnet. Com Index Doc, of Rak Psychools.

30- الحفني، عبد المنعم (1995): موسوعة مدارس علم النفس، مكتبة مدبولي، القاهرة.

31- Yung, K. (1952): Personality and Problems of Adjustment, Rollitedge, London.

32- الزبيدي، كامل علوان والشمري، جاسم فياض (1999): علم نفس التوافق، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.

33- هول، كلفن (1987): نظريات الشخصية، ترجمة احمد فرج، محمد نجاتي، ط2، دار المشاريع للنشر، القاهرة.

34- Maslow, A. H. (1970): Motivation and Personality. 2nd Edition Harper & Row Publishers, New York.

35- Ryckman, R. M. (79): Theories of Personality, D Van No strand Com. N. Y..

36- الوقفي، راضي (1998): مقدمة في علم النفس، ط3، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان.

37- صالح، قاسم حسين(1987): الإنسان من هو؟، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مطبعة جامعة بغداد.

38- مظلوم ، مصطفى علي رمضان(2013): الكمالية وعلاقتها بالعدوانية لدى طلاب الجامعة ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس العدد التاسع والثلاثون –الجزء الاول – يوليو ص(13-45).

39- مصطفى ، ولاء ربيع و احمد، هويدة حنفي(2011): التنبؤ بالكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة الموهوبين اكاديميا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لديه، مجلة العلوم التربوية العدد (2) ابريل –الجزء الثاني ،ص(260 -301).

40- Harniet, K.(1998): Anxiety ,Perfectionism and Attributions for Failure in Gifted and non-Gifted .Junior high school students .D.A.I,V.48-12A,p3077.

41- خليل، عفراء ابراهيم (2012): اسلوب معاملة البنات (الاحسان- الجحود) للوالدين وعلاقته باستقرارهن النفسي، مجلة كلية التربية للبنات العدد(1) المجلد (23) -جامعة بغداد

42- الخزرجي، سناء صاحب محمد(2006): القيم الدينية وعلاقتها بالاستقرار النفسي ومعرفة الذات لدى طلبة الجامعة، اطروحة دكتوراه غير منشورة-كلية التربية الجامعة المستنصرية.العراق.

43- الجميلي، كريم حسين (2004): الاستقرار النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.

أهمية التعلم الالكتروني في ضوء المهام الحديثة للتعليم العالي العالمي
رؤية مستقبلية عن حالة الجزائر.

الدكتور: وليد بخوش،

جامعة أم البواقي، الجزائر.

الملخص:

يحاول الباحث في هذه الورقة البحثية أن يقدم رؤية مستقبلية عن مكانة التعلم الالكترونى في الجزائر من منظور تدويل التعليم العالى وما أنتجه هذا المفهوم من تحولات في مهام ورسالة التعليم العالى عالميا وذلك بتقديم عرض عن ماهية التعلم الالكترونى، ثم عرض أهم المهام الحديثة للتعليم العالى العالمى وصولا إلى إبراز حاجة منظومة التعليم العالى في الجزائر إلى مثل هذا النوع من التعليم، ضمانا لمواكبة التطورات العلمية والمعرفية الحديثة.

Abstract :

We attempt, in the present paper, to present a prospective view about the position of the e-learning in Algeria in relation to the internationalization of higher education; a notion that made many changes concerning tasks and missions of higher teaching. First, we present an exposé about the nature of higher education, and then we enumerate the main modern tasks of higher education to show, at the end, how much the system of higher education in Algeria needs such a kind of learning in order to go with new developments in the field of science and knowledge.

مقدّمة:

التعليم الجامعي ضرورة من ضرورات إعداد رأس المال البشرى المؤهل للإنتاج والبحث والتطوير ورفع المستوى الفكري والثقافي العام للعملية التعليمية في ظل الثورات المعرفية والتكنولوجية، وذلك من أجل التعامل الفاعل مع تلك الثورات والتي تفرض على كافة المجتمعات ضرورة إنتاج المعرفة والعمل على تراكمها وزيادة أعداد طلاب التعليم الجامعي للتغلب على المشكلات والتحديات المجتمعية بهدف الارتقاء والتنمية.

والتعلم لا يبدأ بالمدرسة ولا يجب أن ينتهي بالتخرج من الجامعة. فالحياة في القرن الحادي والعشرين تتطلب منا التحديث المستمر لمعرفتنا والتطوير لمهاراتنا حتى نستطيع التعايش مع بيئة سريعة التغير، لذا فعلينا أن ندرك أن مفهوم "التعلم المستمر" لم يعد مجرد رفاهية بل صار مطلب أساسيا وضرورة من ضرورات البقاء.

ومع تزايد مشكلات مخرجات العملية التعليمية وتدنى مستوى الخريجين، تظل قضايا مثل زيادة أعداد الطلاب، الكتاب الجامعي ومحتواه الثابت تقريبا والبيروقراطية، واختزال عملية التعليم في شخص واحد وهو المحاضر وفى مصدر واحد وهو الكتاب الذي يعجز في كثير من الأحيان عن ملاحقة الرؤى الجديدة في عالم المعرفة.

يضاف إلى ذلك صعوبة تطبيق استراتيجيات ومداخل التعلم الحديثة، في حين أتاحت الثورة المعرفية والتكنولوجية فرص للتعدد والتنوع في مصادر المعرفة من خلال الكمبيوتر وشبكات المعلومات والاتصالات وغدت حافزة على التعلم الذاتي، وهذا التنوع في مصادر المعلومات ويسر الحصول عليها كفيل بأن يحدث تطويرا في العملية التعليمية والجزائر كغيرها من الدول تحاول مواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم العالي، تجد نفسها اليوم أمام حتمية تنويع هياكل التعليم العالي وأهم مظهر هنا هو التعلم الالكتروني وهذا ما سنحاول إبرازه في هذه الورقة.

المحور الأول: التعلم الالكتروني

1- تعريف التعلم الالكتروني:

يعرف الشهري (2002 م، ص38) التعلم الالكتروني بأنه "نظام تقديم المناهج (المقررات الدراسية) عبر شبكة الانترنت، أو شبكة محلية، أو الأقمار الصناعية، أو عبر الاسطوانات أو التلفزيون التفاعلي للوصول إلى المتعلمين".

كما يعرفه: غلوم (2003 ، ص3) بأنه:"نظام تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب في تدعيم وتوسيع نطاق العملية التعليمية من خلال مجموعة من الوسائل منها: أجهزة الحاسوب والإنترنت والبرامج الإلكترونية المعدة أما من قبل المختصين في الوزارة أو الشركات "

ومن هنا نستنتج أن بأنه الطريقة المثلى لتقديم المحتوى التعليمي للمادة بطريقة تهدف إلى إيجاد بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية غنية متعددة المصادر بصورة جزئية أو شاملة للمعلم والمتعلم باستخدام تقنية المعلومات وشبكات الحاسوب ووسائطه المتعددة وبرمجياته المختلفة والإنترنت للوصول إلى مصادر التعليم والتعلم في أقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة دون تقيد بمكان معين أو زمان محدد.

2- أهداف العليم الالكتروني:

✓ زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والمؤسسة التعليمية من خلال سهولة الاتصال ما بين هذه الأطراف في عدة اتجاهات مثل مجالس النقاش، البريد الإلكتروني غرف الحوار.

✓ سهولة الوصول إلى المعلم: أتاح التعلم الالكتروني سهولة كبيرة في الحصول على المعلم والوصول إليه في أسرع وقت، وهذا خارج أوقات العمل الرسمية، من خلال البريد الإلكتروني أو ساحات الحوار على الشبكة العالمية.

✓ تناقل الخبرات التربوية: من خلال إيجاد قنوات اتصال ومنتديات، تمكن المعلمين والمدربين والمشرفين وجميع المهتمين بالشأن التربوي من المناقشة وتبادل الآراء والتجارب عبر موقع محدد يجمعهم جميعاً في غرفة افتراضية رغم بعد المسافات في كثير من الأحيان.

✓ نمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية: فالدروس تقدم في صورة نموذجية والممارسات التعليمية المتميزة يمكن إعادة تكرارها؛ ومن أمثلة ذلك بنوك الأسئلة النموذجية، خطط للدروس النموذجية والاستغلال الأمثل لتقنيات الصوت والصورة وما يتصل بها من وسائط متعددة

✓ توفر المناهج طوال اليوم وفي كل أيام الأسبوع: هذه الميزة مفيدة للأشخاص الذين يرغبون التعليم في وقت معين أو الذين يتحملون أعباء ومسؤوليات شخصية، فهذه الميزة تتيح للجميع التعلم في الزمن الذي يناسبهم.

✓ السهولة وتعدد طرق تقييم المتعلم (الطالب): وفرت أدوات التقييم الفوري للمعلم طرق متنوعة لبناء وتوزيع وتصنيف المعلومات بصورة سريعة وسهلة للتقييم.

✓ تقليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم: التعلم الالكتروني يتيح للمعلم تقليل الأعباء الإدارية التي كانت تأخذ منه وقت كبير في كل محاضرة مثل استلام الواجبات وتسجيل الحضور وتصحيح الاختبارات.

3- خصائص التعلم الالكتروني: يتسم التعلم الالكتروني بسمات وخصائص عديدة تختلف وفق التكنولوجية المستخدمة فهو يتميز بـ:

- تعليم عدد كبير من الطلاب في وقت قصير دون قيود المكان والزمان.
- التعامل مع ألاف المواقع والوثائق المتعددة الوسائط.
- إمكانية تبادل الحوار والنقاش بين المجموعات في مختلف الأماكن والتوقيتات الزمنية (عبد العزيز، 2008، ص 26).

- مشاركة أهل المتعلم بطريقة فعالة.

- مراعاة الفروق الفردية لكل متعلم نتيجة لتحقيق مبدأ الذاتية في استخدام (جهاز واحد أمام كل متعلم).

- تعدد مصادر المعرفة نتيجة اتصال بالمواقع المختلفة على الانترنت.

- استخدام الفصول الافتراضية كبديل للفصول الواقعية.

- تبادل الخبرات بين المدرسين من جامعات مختلفة وخبرات متعددة.

- نشر التوافق بين الطلاب مما يحقق التوافق بين البيئات المختلفة ذات المستويات المتساوية والمتوافقة.

المحور الثاني: المهام الحديثة للتعليم العالي العالمي

1- **تقديم التعليم والتكوين للطلاب**: تعتبر هذه المهمة أساس العملية التعليمية في الجامعة وتختلف الطرائق البيداغوجية المختلفة بين مجموع الجامعات، ولعل أهم فلسفة في هذا الشأن هي تلك التي تنظر إلى الطالب على أنه الطالب الباحث، بمعنى أن طلاب المرحلة الحديثة لن يكتفوا بالكم المعلوماتي النظري الملقى إليهم أثناء المحاضرات، فنجد أن الطالب وفق هذه المقاربة مطالب بالبحث الدائم والتعلم الذاتي (BIREAUD 1990, 113)

2- تقديم التعليم والتكوين للوافدين من عالم الشغل:

لم يعد التعليم العالي مقتصرا على الطلاب من حملة شهادة البكالوريا (شهادة النجاح في مرحلة الثانوية العامة) حيث ظهرت اليوم مهمة جديدة للتعليم العالي تتمثل في تقديم التعليم العالي للوافدين من عالم الشغل، ذلك أن المهن تزول وتختفي وتظهر مكانها مهن جديدة مما يجبر الأفراد العاملين على البحث عن برامج تكوينية تتوافق وما يستجد من مهن. وهذه العروض التكوينية لا توجد سوى في مؤسسات التعليم العالي. (BIREAUD 1990, 115)

3- البحث العلمي والتعاون الدولي:

حيث يقوم هذا البعد على البحث العلمي في الظواهر والمشكلات ذات الطابع العالمي حيث يشترك في عملية البحث هذه نخبة من الباحثين من مختلف الجامعات والدول، ومن أبرز المشكلات العالمية التي تستدعي تعاونا دوليا نجد: الاحتباس الحراري، الهجرة غير الشرعية الإرهاب، الفقر، الأمراض المعدية..الخ.

المحور الثالث: حاجة التعليم الجامعي في الجزائر إلى التعلم الالكتروني في ضوء المتغيرات التعليمية الحديثة:

1- واقع التعليم الجامعي في الجزائر:

✓ الجانب الإداري والتسييري: فيما يخص عصرنة وتحديث التسيير قامت الجامعات الجزائرية بتطوير وتحسين خدماتها من خلال إدخال الوسائل التكنولوجية الحديثة خاصة التكنولوجيات الرقمية في التسيير والإدارة منها الإعلام الآلي وبرامج تسيير الملفات سواء للطلبة أو المستخدمين إضافة إلى إقامة مواقع إلكترونية على شبكات الانترنت للتعريف بإمكاناتها المادية والبشرية، إضافة إلى كل هذا تضع كل جامعة شبكة إلكترونية داخلية (انترانت) للتعريف بها داخل المؤسسة الجامعية من خلال عملية البث المباشر على شاشات التلفزيون، كل هذا بهدف تسهيل الخدمات واختزال الجهد والوقت. (صيفور، 2006، ص 71).

✓ الجانب التعليمي والتكوين والبحث: سعت كل جامعة إلى إقامة شبكة معلوماتية داخلية وإلى الربط بشبكة الانترنت على مدار 24 ساعة وذلك لتمكين الأساتذة والطلبة من تصفح المواقع التي تهمهم كما تمنحهم فرصة الاتصال بالجامعات والمراكز البحثية على المستوى العالمي. من جهة أخرى تقوم الجامعة بتوفير الإمكانات المادية الضرورية واللازمة للتكوين بهدف جعل التكوين يتميز بالطابع التطبيقي أكثر من كونه تكوين نظريا فقط. ويبرز هذا الأسلوب في بعض التخصصات دون الأخرى على رأسها الإعلام الآلي والعلوم الدقيقة والتكنولوجية.

كما تسعى الجزائر إلى إقامة مشروع يعرف بالشبكة الأكاديمية والبحثية وهي شبكة خاصة بالجامعات والمراكز البحثية الموجودة على كافة التراب الوطني الهدف منها هو تطوير خدمات الاتصال وتبادل المعلومات بين هذه لمؤسسات والمراكز البحثية. وتقوم هذه الشبكة بتوفير الوسائل التكنولوجية الضرورية للعاملين في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي كما تسهل وتدعم عملية التكون عن بعد. كما يهدف هذا المشروع إلى إقامة الجامعة الافتراضية بصفة دائمة بهدف تشجيع التكوين عن بعد ومن دون مغادرة المكان المر الذي يساعد على تبادل الخبرات وزيادة الكفاءات المعرفية للطالب والمؤطر على السواء من خلال تبادل الأفكار والآراء العليم ومناقشة التطورات الحادثة.(دليل إصلاح التعليم العالي في الجزائر 2005).

✓ الجانب المادي والمالي: ويتمثل في توفير الوسائل المادية لتحقيق درجة عالية من الأداء وهذا عن طريق اقتناء أجهزة كمبيوتر جد متطورة مع لوازمها إضافة إلى البرمجيات اللازمة لتشغيلها كما وضعت تحت تصرف الأسرة الجامعية قاعات للطباعة جد متطورة إضافة إلى المبالغ المالية المخصصة لاقتناء اللوازم الضرورية للتكوين وتكوين القائمين على شؤون هذه الإمكانات تشغيلا وصيانة، دون أن ننسى الهياكل القاعدية التي أصبحت تتميز بطابع عمراني خاص.

بمعنى أن الجزائر تسعى جاهدة من أجل توفير الإمكانات الضرورية للتجهيز والتسيير والتكوين ويبرز هذا في المبالغ الهامة التي تخصصها في ميزانيتها السنوية والتكميلية حيث خصصت مثلا ما قيمته 12.4 مليار من ميزانية البحث العلمي المخصصة لدعم برنامج الإنعاش الاقتصادي ما بين 2001 و2004 للقيام بعملية التجهيز بالتكنولوجيات الحديثة خاصة المعدات الالكترونية. كما أن المشروع الخماسي 2005- 2010 اعتمد على ميزانية قدرها 100 مليار دينار جزائري وحظي الجانب التجهيزي منها بجزء معتبر. كما خصص أكثر من 1 مليار أورو لتدعيم البحث العلمي في المخطط الخماسي 2010-2014.

نخلص من كل ما تقدم أن الجزائر واعية بضرورة تطوير وتحسين التعليم العالي

وجعله يتماشى مع التطورات العالمية الحادثة والتي تمس مختلف جوانب الحياة الإنسانية لذلك نجدها تسعى جاهدة لتحقيق تقدم نوعي وكمي في سبيل تحقيق هذا الهدف. وهي في سعيها لتحقيق ذلك يجب أن لا تغفل مجموعة من الاعتبارات يمكن إجمالها فيما يلي: (صيفور 2010 ص 16).

- استمرار مسؤولية الدولة علن التعليم وتدخلها المباشر في تمويله ومراقبة أبحاثه وتوجيهه بما يخدم حاجياتها الاجتماعية مع فسح المجال للديمقراطية في تسيير مؤسساته من جامعات ومراكز بحث.

- محاولة تحسينه وجعله تكوينا نوعيا مع شموليته لكافة الفئات الاجتماعية خاصة محدودي الدخل.

- العمل على مرونته بحيث يكون تعليما مستمرا مدى الحياة كما تحاول العمل على توسيع التخصصات وعدم اختزال المعارف العلمية والقدرات الفردية في التكوين متخصص جدا وإنما فتح المجال للتعاون والتبادل المعرفي بين التخصصات المختلفة.

2- التجربة الجزائرية في مجال التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد:

التجربة الجزائرية في استخدام تكنولوجيا التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد عن بعد، لازالت في بدايتها وتسير بخطى محتشمة، وليست بالقدر الكافي، قد يرجع ذلك لعدم الوعي التام بفعالية هذا النوع من التعليم ومدى مساهمته في رفع المستوى العلمي والتأهيلي للفرد، بالرغم من التجربة الجزائرية الرائدة في ميدان التعليم عن بعد، الذي يشرف عليه المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد CNEPD (http://www.cnepd.edu.dz/) وهناك أيضا تجارب ناجحة لمؤسسات خاصة كال EEPAD (EEPAD : Etablissement d'enseignement Professionnel à Distance., http://www.eepad.com)

*- أول تجربة في ميدان التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد عن بعد، والتي لازالت قائمة تتولى الإشراف عليها جامعة التكوين المتواصل (http://www.ufc-

dz.net) التي أنشئت موقعا افتراضيا تبث من خلاله دروسا مكملة لطلبتها في بعض التخصصات، إلا أن هذا الموقع لم يرقى بعد إلى المستوى المطلوب، فهو يحتاج إلى تحديث وإثراء متواصل وينقصه عامل التحفيز والإشهار، فالوظيفة التأسيسية موجودة وهي التي تعنى بتقديم المنشأ والتعريف بأنشطتها، فحين أن وظيفة التحفيز (والتي يطلق عليها أحيانا وظيفة العلامة التجارية) مفتقدة في هذا الموقع، فمن المفترض أن تكون الدروس المعروضة في الويب متجددة وفي حلقات وأن لا تقتصر الدروس على تخصص واحد.

*- أما التجربة الثانية فتصنف ضمن إنجاز شبكة التعليم المرئي عن بعد التي أقيمت في إطار مشروع وزاري لوزارة التعليم العالي،اختبرت بين جامعة الجزائر" ww.univ-alger.dz http://w" والمركز الجامعي بورقلة" www.univ-ourgla.dz" وكانت تجربة جد ناجحة بالرغم من العقبات التقنية وقلة التجهيزات وقد تم الإشراف على العملية من طرف مركز تنمية التكنولوجيات المتقدمة CDTA (http://www.cdta.dz) استخدم في التجربة خط متخصص بقدرة 2 ميغابايت/ثا يربط كلا المؤسستين ببعضهما، والتجهيزات التي تم استخدامها هي:

- Pentium 166, 64 Mb SDRAM, Carte graphique 2Mo VRAM, Carte Son 16 Bits, HP 160 W.

- Camera Web Haute résolution

- Carte d'Acquisition Vidéo MPEG/2

- Logiciel ZIDACRONE + NetMeeting

- Convertisseur LS

- Routeur CISCO 2511

- Carte réseau SN 2000

- Projecteur Multimédia pour la projection de vidéo

- Projecteur Multimédia pour la projection de l'application partagée

- Hub RJ45

لكن لم يتواصل العمل بشبكة التعليم المرئي عن بعد، منذ اختبارها، لكن عن قريب سوف تستأنف العمل بصفة دائمة حسب برنامج سيسطر بين الجامعتين، بعدما أزيلت العقبات التقنية الناتجة عن البعد، بغرض استخدامها في تبادل الخبرات بين المؤسستين وإقامة الندوات والملتقيات الإلكترونية؛ ويتوقع أن تعمم هذه الشبكة على باقي مؤسسات التعليم العالي.

على ضوء هذين التجربتين، ينبغي على مؤسساتنا التعليمية خصوصا منها الجامعية أن تستعد وتبذل المزيد من الجهود لتوسيع التجربة لمزيد من تبادل الخبرات وتغطية نقص الأساتذة وإقامة المنتديات والملتقيات العلمية، ضمن إطار المشروع الوزاري الرامي إلى إقامة شبكة إكسترنات افتراضية، لربط جميع المؤسسات والهيئات الجامعية فيما بينها، ثم ربط هذه الشبكة بالشبكة الدولية بهدف إقامة مكتبة افتراضية(http://www.drsi.cerist.dz/bib-vir.htm) هي في طور التحضير لها في إطار مشروع يشرف عليه مركز البحث في الإعلام العلمي"CERIST" (http://www.cerist.dz) هذا المشروع يرتكز على إقامة شبكات والتقني محلية (أنترنات) بكل مؤسسة جامعية، بحيث تكون هذه الشبكة مرتبطة بشبكة الإنترنت عن طريق الحاسب الموزع Serveur web للويب بالمؤسسة وأطلق على هذا المشروع اسم الشبكة الأكاديمية للبحث ARN.

3- مقومات إنشاء منظومة للتعليم الإلكتروني في الجزائر:

- تزايد عدد الطلاب المسجلين في مختلف مؤسسات التعليم العالي في الجزائر حيث بلغ أكثر من مليون ونصف طالب في الموسم الجامعي 2012-2013.

- مرونة النظام التعليمي الجديد (LMD) المطبق منذ 2005 حيث يمنح حرية أكثر للطالب في ما يخص مستقبله الدراسي.

- إطلاق رئيس الدولة الجزائرية لمشروع جديد "أسرتيك" خلال قمة التكنولوجيات الحديثة عام 2005 بتونس والمتمثل في تزويد 6 ملايين أسرة بحواسيب مربوطة بشبكة الإنترنيت مما يسمح للأفراد بالتواصل مع مؤسسات التعلم الالكتروني دون عناء التنقل إلى مقاهي الإنترنيت.

- ربط مختلف المؤسسات الجامعية بشبكة "sciencedirect.com" مما يسمح للمتعلمين بالبحث في مختلف الكتب الإلكترونية المعروضة دون عناء التنقل إلى المكتبات العادية.

- رغبة الكثير من العاملين في مختلف المجالات الاقتصادية والخدمية العمومية والخاصة في تطوير قدراتهم ومهاراتهم التعليمية، وهذا ما يوفره لهم هذا النوع من التعليم.

- وجود نصوص تشريعية وقانونية تعترف بالشهادات المتحصل عليها من خلال هذا النوع من التعليم.

4- _فرص نجاح التعلم الالكتروني ضمن المنظومة الجامعية في الجزائر:

نتيجة للنضج الذي يعيشه المجتمع الجزائري والذي انعكس إيجابا على المنظومة الجامعية والتعليمية فقد أصبح التعليم العالي في الجزائر تربة خصبة لإنجاح مثل هذه المشاريع الهادفة، وذلك يمكن القول أن نسبة نجاح التعلم الالكتروني ضمن المنظومة الجامعية تبدو نسبة عالية وذلك للاعتبارات التالية:

- تمكن الأساتذة أعضاء هيئة التعليم الجامعي من تقنيات الإعلام والاتصال الحديثة وكذلك تمكنهم من طرق التقويم في التعلم الالكتروني.

- سهولة استخدام التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال من طرف المتعلمين والطلاب حيث يبدأ تدريس مادة الإعلام الآلي منذ المرحلة الابتدائية.

- تدفق الإنترنيت بسرعة مقبولة في مختلف أرجاء البلاد.

- توفر الإطارات والكفاءات من مهندسين وتقنيين سامين ذوي مستوى عالي قادرين على تغطية العجز الذي كان مسجلا على مستوى الأفراد العاملين المؤهلين.

- رغبة الكثير من الطلاب في تغيير نمط التعلم التقليدي والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني.

- وجود مكتبات جامعية وطنية على الخط "Online " تقدم خدمات إلكترونية ودروس على الخط مثل المكتبة الوطنية بالحامة.

الخاتمة:

إن ما يمكن استخلاصه من خلال هذه الورقة البحثية هو القول أن التعليم العالي في العالم قد عرف تحولات جذرية في هياكل برامجه، مهامه وفي الفئات المستهدفة، مما ولد مفاهيم وأساليب جديدة في التعليم والتعلم. والجزائر كغيرها من الدول السائرة والمواكبة لنسق التغيرات والتحولات والتطورات الناجمة عن عولمة التعليم العالي تحاول اليوم من خلال التجارب المعروضة سلفا أن تدمج تقنية التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في منظومتها الجامعية بغية إثرائها وتنويع عروض التكوين بغية استهداف شرائح أكثر من أصناف المتعلمين وذلك بهدف تطبيق شعار التعليم العالي للجميع وختاما فإن التعلم الالكتروني قد أصبح اليوم ضرورة ملحة في عالم أصبح بمثابة برج عمراني.

❖ قائمة المراجع:

أ- العربية:

1 - الشهري فايز بن عبد الله : "**التعلم الالكتروني في المدارس السعودية**: قبل أن نشتري القطار، هل وضعنا القضبان" مجلة المعرفة . ع91. ديسمبر 2002م

2- سالم أحمد: **تكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني**. الرياض، مكتبة الرشد.2004م.

3- حمدي أحمد عبد العزيز، **التعلم الالكتروني الفلسفة – المبادئ – الأدوات – التطبيقات**، ط1، دار الفكر، الأردن،2008 .

4- حسين حسن موسى، **الوسائط المتعددة في البحث العلمي**، دار الكتاب الحديث، مصر2009.

5- صيفور سليم: تقييم توجهات الجامعة الجزائرية في ضوء تدويل التعليم العالي و العولمة، أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة سطيف 2006. الجزائر.

6- صيفور سليم: "أهمية تطوير التعليم الجامعي في ضوء تدويل التعليم العالي" المؤتمر الدولي حول الجامعة و المجتمع جامعة جيجل .2010

7- وزارة التعليم العالي و البحث العلمي :دليل إصلاح التعليم العالي في الجزائر 2005.

ب- الأجنبية:

Bireaud (Annie). — Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur ,1990

ج- المواقع الإلكترونية:

http://www.cnepd.edu.dz/

http://www.eepad.com

http://www.ufc-dz.net

http://www.univ-alger.dz

(www.univ-ourgla.dz).

http://www.drsi.cerist.dz/bib-vir.htm

http://www.cerist.dz

فاعلية الذات بين المحتوى المعلوماتي والعمليات التنفيذية الميتامعرفية

الأستاذة: ليلى دامخي

جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

يتناول الموضوع المطروح متغير فاعلية الذات، وتمركزها في العمليات الميتامعرفية من حيث هي مكون وجداني ميتامعرفي. وقد خلصنا من خلال تحليلنا للموضوع إلى توسط فاعلية الذات عمليات المعرفة الميتامعرفية، أو ما يسمى بالمحتوى المعلوماتي الميتامعرفي، وعمليات الضبط التنفيذي للمهمة. وذلك لان معتقدات الفاعلية الذاتية المرتفعة تتوقف على وعي بالذات المعرفية، ومتطلبات المهمة، و الإستراتيجية التي تدعم الفاعلية الذاتية كحس ميتامعرفي وجداني. وفي المقابل فان كفاءة التخطيط، والمراقبة، والتقويم الذاتيين كعمليات للضبط التنفيذي، وان كان يحكمها حس معلوماتي ميتامعرفي، إلا أنها تتأثر بمعتقدات عن فاعلية الذات، و القدرات، أي بفاعلية ذاتية عالية لدى المتعلم.

Abstract :

The topic being investigated deals with the self-efficacy variable as a metacognitive affective component and its concentration in the metacognitive processes. From our analysis of the subject we reach to the fact that the self-efficacy mediates both the metacognitive processes - the so called metacognitive knowledge content- and the executive control processes of the task. This because the highly beliefs of the self-efficacy depends on self-efficacy awareness, the requirement of task and the strategy which supports self-efficacy as metacognitive emotional awareness. On the other hand, the planning competence, monitoring and self-evaluation as the processes of executive control despite being controlled by metacognitive knowledge yet are influenced by beliefs of self-efficacy and the abilities. It means on a learner's high self-efficacy.

مقدّمة:

برز تعليم التفكير، كإحدى المداخل الحديثة في التدريس منبثقا من أعمال (جون بياجي، John *Piaget*) المعرفية. وهو المنحى المصنف ضمن ما يسمى بالتعلم الاستراتيجي، الذي يتيح للمتعلم استقلالية معرفية وحضور للوعي الذاتي فيما يتعلم. ولاشك أن الوعي بالذات كان محل اهتمام (جون فلافل، John Flavell)، بداية في حديثه عن ما يسمى بالتفكير الميتامعرفي "Metacognitive Thinking"، كأرقى مستويات التفكير واعقدها، له من الأثر الايجابي على كفاءة التعلم ما يتجاوز حل المشكلات ومعالجتها. وبتفكيك محتوى هذا التفكير، نجد أن الحس المعلوماتي الميتامعرفي لا يقتصر على الوعي بالقدرات الذاتية، ولكن تتسع دائرة هذا الوعي لتشمل الوعي بالإستراتيجية.

بيد أن بعض الدارسين للتفكير الميتامعرفي، وقفوا على جانب وجداني يدعم الحس الميتامعرفي، تشكل ضمنه فاعلية الذات جزءا مهما. على اعتبار أنها تحمل تصورات عن الذات المعرفية التي تدعم الاعتقاد بفعالية الأداء. ويبدو أن منطلقات هذه التوليفة مسلمة معرفية مؤداها أن العمليات المعرفية و الوجدانية متداخلة، بشكل يصعب الفصل بينها في المعالجات المعرفية لمواقف التعلم.

وانطلاقا من هذه الرؤى، يأتي هذا الطرح متوخيا بحث فاعلية الذات، وتمركزها كحس وجداني ميتامعرفي، في نشاطها ضمن عمليات المعرفة الميتامعرفية والضبط الميتامعرفي.

1- مفهوم التفكير الميتامعرفي :

برز مفهوم " الميتامعرفية " (Métacognition) لأول مرة في أبحاث كل من (جيمس، James) و (جون ديوي، Dewey)، في حديثهما عن التأمل الشعوري للفرد خلال عملية التفكير والتعلم. غير أن ظهوره كمفهوم داخل مجال علم النفس المعرفي فقد كان (لجون فلافل، John Flavell) فضل السبق في بحث هذا المفهوم منذ أوائل السبعينات من (القرن 20)، من خلال تحديده له في ثلاث

مناحي للتفكير، إذ اعتبره على انه " تفكير الفرد في عملياته السيكولوجية الأخرى كاللغة والإدراك والذاكرة وعن عمليات الآخرين أيضا[1].

ولم يتوقف بحث فلافل للتفكير الميتامعرفي عند المستوى المعرفي، بل أضاف إلى الأدب التربوي المتعلق بالميتامعرفية بعدا وجدانيا، في إشارة إلى الانفعالات التي تصاحب العمليات المعرفية، وقدرة الشخص على رصدها، و قيادتها، وحاول بذلك إعطاء مفهوم أكثر عمقا للميتامعرفية على أنها " كل الخبرات المعرفية الشعورية أو الوجدانية التي تصاحب و تنطبق على العمل العقلي.[2]

فوعي الفرد المعرفي بمواطن القوة في قدراته، والتي يمكن أن يوظفها في معالجة مهمات التعلم أفكار يصعب فصلها عن الانفعالات المصاحبة لتلك العمليات، إذ أنها تعد في نظر الكثيرين احد محركات الدافعية والاتجاه نحو الإقبال على مهمات التعلم.

وقد اهتم بولر (Bowler ,2007) بالبعد الوجداني للميتامعرفة من خلال تعريفه لها على أنها " معرفة الفرد عن معرفته وعملياته المعرفية وحالته الوجدانية، وقدرته على التحكم في معرفته وعملياته المعرفية وحالته الوجدانية وتنظيمها[3] .

ويرى (مارزانو، Marzano) أن الميتامعرفة هي " إدراك الشخص لطبيعة تفكيره الذاتي أثناء تأديته لمهمات محددة، وتشتمل على التخطيط قبل الانهماك في العمل، وتنظيم الإنسان لتفكيره في أثناء تأديته للعمل ، ومن ثم تقييم أدائه بإكمال العمل المطلوب.[4]

فوعي الفرد بتفكيره وبالخطة التي يتبعها لحل مهمات التعلم يجعله يقظا لمراقبة وتعديل أو تغيير الخطط المتبعة، ولهذا تتجاوز الميتامعرفية حدود وعي الفرد بعمليات تفكيره إلى مراقبة تقدمه، وتقييم نتاج تفكيره لبلوغ الأفضل في التعلم، أي أن ممارسة الفرد للتفكير الميتامعرفي تتحدد من خلال رؤيته المسبقة لمتطلبات انجاز المهمة وخطواتها، وبناء على ذلك يتمكن الفرد من تقييم مستوى أداءه، أي المسافة التي تفصله عن الهدف.

وذهب (ريدلي، Ridley) إلى القول أن الميتامعرفية تمثل الوعي الذي يساعد على التحكم في التعلم والسيطرة عليه، وتخطيط واختيار الاستراتيجيات، ورصد التقدم في التعليم، وتصحيح الأخطاء، وتحليل فعالية استراتيجيات التعلم، وتغييرها عند الضرورة [5] .

ويرى سلافن (Slavin, 1991) أنها قدرة الفرد على التفكير في عمليات تفكيره، وتحكمه فيها ومراقبته لسلوكيات تعلمه، كي يحدد تجاه أهدافه التعليمية، وكذا مراقبته للاستراتيجيات المطلوبة لإنجاز هذه الأهداف.[6]

وقد صاحب نظرية التعلم الاجتماعي(لباندورا، Bandura) رؤية تقيمية للميتامعرفية على أنها "تقييم معرفي لأنشطة التعلم والتفكير في كفاية التفكير، إذ أن الفرد يراقب التفكير ويقيم كفاياته في قدرته على حل المشكلات التي تواجهه، ويعمل على تصحيح تقييماته بطريقة تؤدي إلى الحل، ومن ثم يعمل على اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الحلول، إضافة إلى ذلك فانه يستخدم التفكير المنظم ذاتيا ليرشده إلى أعماله الصحيحة.[7] و الميتامعرفية عند ليفين (Leven, 1988) هي معرفة الفرد بمتى ؟ و كيف ؟ و لماذا ؟ يستخدم إستراتيجية محددة، دون غيرها لإنجاز مهمة[8]، أي أن بلوغ الفرد مستوى يستطيع به تفسير مختلف الإجراءات التي يعتمدها في انجاز المهام، يعطي دلالة على قدرة الفرد على التحكم في عمليات الضبط الميتامعرفي للمهام.

وقد وقف "الفرماوي على الدلالة الحقيقية لمصطلح الميتامعرفية، من خلال العودة إلى المعنى الحقيقي له. إذ يرى أن ترجمة مصطلح (Métacognition) بالعربية إلى ما وراء، أو ما بعد المعرفة، أو فوق المعرفة لا تقدم معنى حقيقي للمصطلح، فالعمليات الميتامعرفية هي عمليات تعني في جوهرها الإدارة أي إدارة الفرد لعملياته العقلية وبالتالي فهي تعني العمليات المعرفية التي تتم قبل و بعد و أثناء العمليات العقلية للإنسان فالاحتفاظ بمقطع ميتا (Meta) في الترجمة العربية أكثر دلالة. أما لفظ (Cognition) فلا تعني (Knowledge) معرفة بل معرفية،

للإشارة إلى العمليات المعرفية كالتذكر و الإدراك والانتباه، ومنه يفضل أن نطلق على المصطلح الأجنبي بالعربية ميتامعرفية، و لا يشير الميتامعرفية – حسبه – إلى التفكير في التفكير بل يضم كذلك الميتاذاكرة، الميتاحل المشكلات، الميتاقرائية .....و غيرها [9].

و يرى السيد أبو هاشم (1999) أن الميتامعرفية تعني " وعي الفرد و إدراكه لما يقوم بتعلمه، وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهداف، وكذلك اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها، أو التخلي عنها واختيار إستراتيجية جديدة، بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها.[10]

إذ أن هذا التفكير يسمح للمتعلم بتقييم مدى مناسبة إستراتيجية معينة، والقدرة أيضا على تعديل مسار التعلم بما يناسب أهداف التعلم.

و تأسيسا على مسبق، يمكن تعريف الميتامعرفية على أنها " تمثل ذلك التفكير الواعي واليقظ الذي يمكن المتعلم من التحكم الناجح في سيرورة تعلمه، من خلال الوعي بالهدف المنتظر منه تحقيقه، والمعرفة بالإستراتيجية المناسبة لمعالجة متطلبات المهمة، كما يتضمن القدرة على مراقبة وتقييم فعالية الإستراتيجية، وتعديلها لبلوغ أهداف التعلم".

2- مفهوم فاعلية الذات :Self-efficacy

ظهر مفهوم الفاعلية الذاتية في النظرية المعرفية الاجتماعية على يد (باندورا، Bandura)، ليطرح بعدا انفعاليا يرتبط بالأداء، لا يقل أهمية عن البعد المعرفي الذي يعول عليه في مسالة التعامل مع مواقف التعلم، فهناك من المتعلمين من يمتلك القدرة على التعلم وحده، لكنه يحمل اعتقادات سلبية عن قدرة الذات على معالجة مهمات التعلم بنجاح. فالجانب المعرفي لن يكون كافيا لحدوث التعلم ما لم يكن هناك اعتقاد ايجابي بقدرة الفرد على انجاز مهمات التحصيل. وهذا ما اسماه بالفاعلية الذاتية(11)

ويعرفها باندورا (Bandura, 1997) " على أنها تعبر عن معتقدات شخصية حول امتلاك وسائل التعلم أو الأداء الفعال. أما توقعات النتيجة فتشير إلى المعتقدات عن النتائج الحتمية للأداء ".(12)

فمعتقدات الفرد لها شقين، يتعلق الأول بالوسائل و الإمكانات الضرورية للأداء، والثاني بنتائج الأداء. فاعتقاد الفرد أن له من الإمكانات ما يساعده على ممارسة الأداء بفعالية يعد مدرك ايجابي عن الذات، كما أن اعتقاده بأنه سينجح في الأداء اعتقاد بفعالية ذاته في الأداء. ويرى (باندورا، Bandura)" أن هذه الأحكام التي يصدرها الفرد عن ذاته موضوعية تجاه قدرته على انجاز الأهداف بفعالية(13)

و تنتج هذه الأحكام الموضوعية عن خبراته المتكررة في النجاح، و ثقة و إيمان بقدرته على تحقيق التفوق. وهي عوامل ذات أثر مهم في زيادة حظوظ الفرد في النجاح.

ويتفق مع هذه الرؤية كل من "كلهي و هيسلن" (Klehe & Heslin ,2006) في أنها تمثل معتقدات الفرد وقدرته على أداء العمل أو المهنة بنجاح "(14)

فتصورات الفرد حول إمكانية نجاحه في أداء عمل أو مهنة ما قبل انجازه، يعد عاملا حاسما في التنبؤ بالنتائج الايجابية للأداء.

من جهة أخرى، اعتبرها (سامر ورضوان، 1977) " فرضيات حول إمكانات تحقيق خيارات سلوكية معينة، وبالتالي فهي تشمل الإدراك لحجم القدرات الذاتية من اجل التمكن من تنفيذ سلوك معين بصورة ناجحة، وتؤثر هذه الكفاءة التي يقدرها الفرد نفسه على نوع التصرف المنجز، وعلى الاستهلاك والتحمل عند تنفيذ السلوك(15)

فالإدراك الايجابي لمستوى القدرات الذاتية، و الاعتقاد بالفعالية في الانجاز يشكلان دافعا قويا لتنفيذ السلوك أو تطبيق طرق معينة في الأداء، والاحتفاظ بقدر من

الاستمرارية في مواصلة النشاط حتى مع وجود عوائق في التعلم، مما يزيد من احتمالات أو حظوظ النجاح.

ويشير (باندورا) في تعريفه لمفهوم فاعلية الذات لدى الطالب أنها "تمثل ما يملكه الطالب من معتقدات عن نفسه، فيما يتعلق بقدرته على تنظيم وتنفيذ مجموعة من الأفعال الضرورية، للمحافظة على مستوى معين من الأداء(16)

و على هذا يمكن القول أن فعالية الذات " تعبر عن مدركات الفرد الذاتية حول كفاءة قدراته المعرفية في انجاز سلوك ما، ومعتقدات كفاءة نتائج أداءه " .

3- فاعلية الذات و تمركزاتها كمكون انفعالي ميتامعرفي:

وضع الباحثون العديد من النماذج لمكونات التفكير الميتامعرفي، غير أن البارز في هذه النماذج تلك التي أضافت للعمليات الميتامعرفية البعد الانفعالي، كنموذج بروكوسكي (Brokowskin et al,1989) و(باريس، Paris) الذي اشتمل على فاعلية الذات كإحدى المكونات الوجدانية للحس الميتامعرفي.

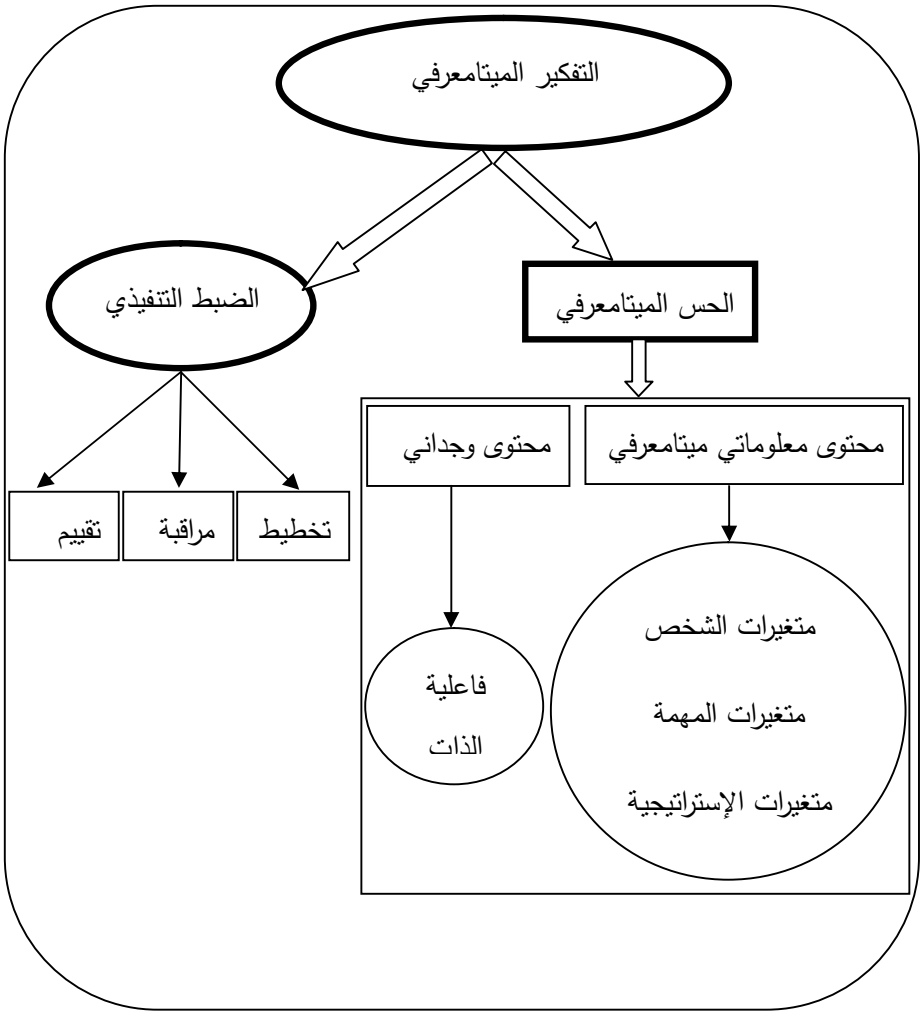
حتى أن (فلافل، Flavell) لم يغفل الحديث عن فاعلية الذات في تصنيفه، غير انه اعتبرها خبرة ميتامعرفية، وذلك في إشارة إلى تفكير الفرد في حالته الوجدانية الراهنة على خلاف المحتوى المعلوماتي الميتامعرفي (Metacognitive Knowledge)، الذي يتعلق - حسب نموذجه- بما يعتقده الفرد حول طبيعته كذات معرفية، كان يعتقد الشخص انه يستطيع تعلم معظم الأشياء بالاستماع أحسن من القراءة، ومعرفة كيفية مواجهة متطلبات المهمة، و ماهي الإستراتيجية المناسبة لمعالجة المهمات، والتي يحتمل أن تكون فاعلة في تحقيق أهداف معينة[17].

فالمحتوى المعلوماتي الميتامعرفي الذي يتضمن المعرفة التقريرية، أي معرفة الفرد لذاته و الآخرين كذوات معرفية، وما يتعلق بالمهمة ومتطلباتها، و الإستراتيجية المناسبة لمعالجة مشكلات التعلم و طرق تنفيذها، تمثل تصورات قبلية يمكنها أن تقوي الفاعلية الذاتية وتزيد من الاستثارة الانفعالية، وبالتالي الرفع من مستوى الدافعية للإقبال على التخطيط للمهمة وتنفيذها .

ونظرا لارتباط المحتوى المعرفي أو ما يسمى بالحس المعرفي بالحس الوجداني لتلازمهما في العمليات الميتامعرفية، ذهب باريس و وينوجارد (Paris 1989 , &Winogard) إلى التأكيد على انه من اللازم توسيع عمليات ما وراء المعرفة لتشمل الملامح الانفعالية والدافعية للتفكير في التفكير، على اعتبار أن فاعلية الذات تمثل جانب مهم في المعالجة الميتامعرفية لمهام التعلم، وتشكل جزء من الوعي الميتامعرفي للفرد[18].

وفي ضوء هذا التركيب الذي تتداخل فيه المكونات المعرفية والوجدانية في العمليات الميتامعرفية، لوجود روابط علائقية بين مكونات الميتامعرفية، تتموضع فاعلية الذات كجزء من الحس الميتامعرفي بين متغيرات المعرفة الميتامعرفية وعمليات الضبط التنفيذي (Executive Control). وذلك للدور المهم الذي تؤديه في الربط بين معرفة الفرد عن عملياته المعرفية والتنظيم الذاتي لهذه العمليات باستخدام مهارات مختلفة، بشكل يصعب الفصل فيه بين المكون المعرفي والوجداني في العمليات الميتامعرفية، نتيجة لتأثير العمليات العقلية على الوجدانية و تأثرها بها[19].

ويمكن توضيح تموضع فاعلية الذات، كعملية وسيطية بين المكون المعرفي والعمليات التنفيذية بالترسيمة التالية:



ترسيمة رقم (01) تبين موضع فاعلية الذات في العمليات الميتامعرفية

يظهر لنا – من خلال هذه الترسيمة - تمركز الفاعلية الذاتية كحس ميتامعرفي وجداني بين العمليات الميتامعرفية. وهذا لأن نشاط الفاعلية الذاتية يعتمد على وعي بالمعرفة الميتامعرفية، أي على مدركات قبلية عن الذات والمهمة، وكذا فان

عمليات الضبط التنفيذي للمهمة تتأثر بمعتقدات الفاعلية الذاتية التي تسهم في نجاح أو فشل الإدارة الذاتية للمهمة .

4- الحس الميتامعرفي كضرورة لنشاط فاعلية الذات:

يشكل الوعي الميتامعرفي بالذات المعرفية، أي بمكامن القوة في القدرات المعرفية وأساليب و نوعية المعالجات المطلوب تنفيذها على مهمات الأداء، احد أهم دوافع إقبال المتعلمين على مهمات التعلم، ويدعم هذه الفكرة ما توصلت إليه الدراسات التي بحثت دور الوعي الميتامعرفي في الانجاز واكتساب مهارات التفكير، والأثر الإيجابي لهذا الشكل من التفكير على التعلم. وإذا كان التفكير الميتامعرفي يشكل محدد هام من محددات السلوك المعرفي عند المتعلمين، فان فاعلية الذات تبنى على إدراك عال بمستوى القدرات أو بالأحرى على حس ميتامعرفي بالذات، والاستراتيجيات الملائمة للأداء، ويؤكد هذا (باندورا، Bandura) في قوله " أن فاعلية الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة(20)

فمعرفة الفرد بذاته وبمواطن قوته، ووعيه بالبدائل المناسبة لحل المشكلات والاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع مهمات التعلم، يمكن أن يبني معتقدات الفرد وتوقعاته المسبقة للنجاح في الأداء، إذ أن ثقة الفرد في قدراته ومعرفته بما يناسب مهمات التعلم هي معتقدات بفعالية الوسائل التي يمكن أن تبلور توقعات نتائج الأداء. فالنجاح حسب "باندورا" لا يتطلب مهارات فنية فحسب، وإنما يحتاج إلى إيمان أكيد بالمقدرة الذاتية على التحكم بالأحداث للوصول إلى الأهداف المنشودة(21)

والمتعلم الذي يمتلك وعي ميتامعرفي يمكنه أن يحدد مسبقا وقبل البدء في انجاز مهام التعلم، نوع التفكير المناسب لوضعية التعلم والإجراءات المختلفة التي تمكنه من

الوصول إلى أهدافه، وهذا ما جعل الكثير من الباحثين يعزون نجاح المتعلم إلى معتقدات الكفاءة الذاتية لديه، والمرتبطة بوعي المتعلم بسبل تحقيق الهدف .

ويدعم هذه الفكرة ما توصل إليه "جورجي" (Gourgey ,2001) من أن نمو الميتامعرفية لا يفيد فقط في تحصيل الطلاب، ولكن أيضا في كفاءتهم الذاتية، حيث انه يزودهم بالأدوات التي يعتمدون عليها في اكتشاف عقلية جديدة(22)

ففاعلية الذات تبنى من خلال معلومات مفصلة عن كيفية اختيار واستخدام إستراتيجية معينة، وعن إجراءات الضبط الذاتي، ومن خلال استبصار الفرد عن أهمية الجهد في التعلم الناجح(23)

فالوعي بالذات المعرفية أي بما تملكه من قدرات معرفية يمكن أن يستخدمها في الأداء بشكل ناجح، والمدرجة تحت ما يسمى بالمعرفة التقريرية، وما يستلزمه الأداء من استراتيجيات يراها مناسبة أو فعالة في حل مشكلات التعلم، ومعالجة مطالبه قد يعزز ثقة المتعلم بذاته ويرفع من توقعات النجاح لديه. وعلى العكس من ذلك فان توقعات الفرد للفشل في الأداء، وعدم القدرة على مواجهة صعوبة المهام يمكن أن يفسر بضعف في الوعي الميتامعرفي، فالطالب ذو القدرات المتوسطة يمكن أن ينجز بنفس مستوى الطالب ذو القدرة العالية، إذا ما تم تعليمه وتدريبه على أن يدرك كيف يتعلم ويفهم خطوات تعلمه وان يتدرب على التفسير العقلاني لمسببات النجاح والفشل.

ومن ثم فان الوعي الميتامعرفي يؤدي بشكل أو بأخر إلى التقليل من إدراك العجز، من منطلق انه يسهم في الارتقاء إلى مستويات متقدمة من التفكير والتحكم في هذا التفكير، ومساعدتهم على القيام بدور ايجابي في جمع المعلومات وتنظيمها، و تقييمها أثناء قيامهم بعملية التعلم(24)

و يرى" قيست و ميتشال" (Gist & Mitchelle, 1992) أن النجاح يرفع من توقعات الفاعلية، بينما الإخفاق المتكرر يخفضها(25)

ويشكل هذا النجاح عزوا ايجابيا يقرن لدى المتعلم بأهمية القدرة والجهد الذي بذله، وبالتالي يرفع مستوى الوعي الميتامعرفي درجة الفاعلية الذاتية الايجابية، طالما أن عوامل النجاح مرتبطة بوعي بالقدرات الذاتية وليس بعوامل خارجية كالحظ أو الآخرين.

5- دور فعالية الذات في نجاح العمليات التنفيذية الميتامعرفية :

ترتكز العمليات التنفيذية الميتامعرفية(Executive Control)، أو الإدارة الذاتية للمعرفة على حس ميتامعرفي بالذات المعرفية وبالمهمة، فالتخطيط للإستراتيجية والأهداف يعتمد على المعرفة التقريرية والإجرائية، أي على معرفة بالإستراتيجية المناسبة، والإجراءات التي نعتمدها في السير نحو تنفيذ متطلباتها وبلوغ أهداف التعلم كما أن مراقبة الأداء وتقييمه كعمليات تنفيذية يقوم على وعي بمدى ملائمة الإستراتيجية المعتمدة لمتطلبات الأداء، وحاجتنا إلى تغييرها واعتماد إستراتيجية نرى أنها أكثر فعالية في الأداء.

وإذا كان الحس المعلوماتي الميتامعرفي ضروري للقيام بعمليات الضبط التنفيذي للأداء، فان الحس الميتامعرفي الانفعالي لا يقل أهمية عنه، بل أن "فلافل و لمان" (Flavell &Walman, 1977) ذهبا إلى اعتبار وجود الحس الميتامعرفي لدى فرد ما ومعرفته عن عملياته المعرفية لا يؤدي بالضرورة لان يقوم الفرد بالتنظيم الذاتي لهذه العمليات، كما لا يؤدي بالضرورة للأداء المعرفي الجيد. ويعزي الفرماوي ذلك إلى إهمال دور فاعلية الذات كجانب حسي ميتامعرفي انفعالي واللازمة للربط بين الحس الميتامعرفي ومهارات التنظيم الذاتي، فالعمليات التنفيذية الميتامعرفية بما تتضمنه من تخطيط ومراقبة وتقويم، تقوم حسب بروكوسكي (Brokousky, 1989) بواسطة العزو وفاعلية الذات بتوجيه الفرد إلى صنع قرارات حول اختيار واستخدام الاستراتيجيات الملائمة لأي مهمة(26)

فهذه العمليات تحركها عوامل دافعية، تلعب فاعلية الذات فيها دورا يوازي دور الوعي الميتامعرفي المعلوماتي في الربط بينه وبين عمليات الأداء التنفيذي الميتامعرفي. وتقوم هذه العمليات بواسطة فعالية الذات بتوجيه الفرد إلى صنع قرارات حول اختيار واستخدام الاستراتيجيات المناسبة(27)

ذلك أن فعالية الذات كحالة انفعالية لها في الأغلب اثر على العمليات التنفيذية الميتامعرفية أي على مبادأة المتعلم، وإقباله على تنفيذ الأداء معتقدا بفعالية الذات في الانجاز. وتُبنى هذه المعتقدات على تصورات ايجابية للقدرات المعرفية، ووسائل التعلم الموصلة للهدف، و تصورات ترتبط بمعرفة قبلية عن كيفية تطبيق الإستراتيجية والصعوبات المحتمل مواجهتها في الأداء ووعي بوسائل التعلم، وأدواته، مما يشكل حافزا قويا للإقبال على مهام التعلم، والتخطيط لها ومقاومة عوائقها أثناء التنفيذ.

غير أن هذه المعتقدات تعد غير كافية لتوقع النجاح، خاصة وان التوقعات الايجابية لنتائج الأداء تعززها خبرات النجاح المتكررة، و ثقة الفرد في مقدرته على معالجة متطلبات المهمة، وتجاوز صعوباتها مما يكسب المتعلم تصورا ايجابيا عن ذاته وعن قدراته.

وقد وقف "باندورا، 1996 " على المفارقة الاجتماعية التي تجزم بدور الثقة في الذات و القدرات على خوض تجارب التعلم والنجاح فيها، بقوله: " انه يمكن للفرد أن يكون على دراية صحيحة بما يجب عليه فعله، غير انه قد يفشل أثناء التنفيذ لأنه يدرك ذاته كذات غير قادرة على تحقيق التفوق(28)

ومن هنا فان الحس الميتامعرفي المعلوماتي وان كان يدعم الفاعلية الذاتية ويرفع من درجتها، إلا أن الشعور بإمكانية تحقيق أهداف التعلم والتفوق فيها كحس انفعالي وجداني يحكم معالجتنا أو إدارتنا الذاتية للمعرفة، التي تتضمن عمليات التخطيط للأنشطة واختيار الإستراتيجية المناسبة للمهمة، والمراقبة التي يتم فيها الوقوف على مدى ملائمة الإستراتيجية للأهداف المرحلية، و التأكد من

مستوى التقدم المحرز باتجاه الهدف، وذلك لغرض مراجعة الخطط والعمل على تصحيح مسار التعلم. أما التقييم فيتم التأكد من مدى تحقق الهدف المنشود.

وإذا نظرنا إلى مسألة التخطيط كخطوة أولى في العمل التنفيذي الميتامعرفي، فإنها تتضمن عملية اختيار قصدي للاستراتيجيات التي تحقق أهدافا محددة، تعتمد على المعرفة التقريرية والشرطية(29)

وحس انفعالي ميتامعرفي يستدخل ضمن التخطيط لهذه الخطوة. وتمثل فاعلية الذات أهم عناصره، إذ أنها تدفع المتعلم إلى وضع الخطط الأولى لعمليات الضبط التنفيذي، والإقبال على انجاز الإستراتيجية دون تردد أو خوف من مواجهة عوائق في تطبيقها. ويؤكد هذه الفكرة ما ذهب إليه "باندورا" من أن الطلاب الذين يحملون معتقدات ايجابية عن فاعليتهم الذاتية الأكاديمية للقيام بأي مهمة تعليمية، يستخدمون استراتيجيات ميتامعرفية، أكثر من الطلاب الذين يحملون معتقدات غير ايجابية(30)

كما يؤكد كل من "برات سالا و ريدفورد" (Prat Sala &Redford, 2010) أن الشعور بفعالية الذات يحفز الطلاب على الاحتفاظ بإنجاز أهداف معينة، حتى في حضور العوائق وتقودهم إلى الاستعمال الاستراتيجي لكل القدرات. ويدعم هذا الرأي ما توصل إليه " لوك و لاثام " (Locke & Latham) في انه عندما تكون اعتقادات فعالية الذات قوية، يعمد الطلاب لاختيار تحدي الأهداف التعليمية، ويحاولون انجازها بجهود عظيمة(31)

أما فيما يتعلق بالمراقبة الذاتية (Self-monitoring) التي يقوم بها المتعلم لتقدير حالته من التقدم نسبيا في ضوء الأهداف، أي مراقبة مدى تقدمه في انجاز المهام المعرفية(32) والتدخل لتعديل الإستراتيجية في حالة مواجهة صعوبة التقدم في المهمة، فإنها تمثل نوعا من الوعي الميتامعرفي في مراقبة التعلم، يدعمه شعور بفعالية الذات وقدرة على الاحتفاظ بنفس الدافعية لمواصلة الانجاز. ولهذا يرى " باندورا " أن الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض بفعالية الذات يبتعدون عن

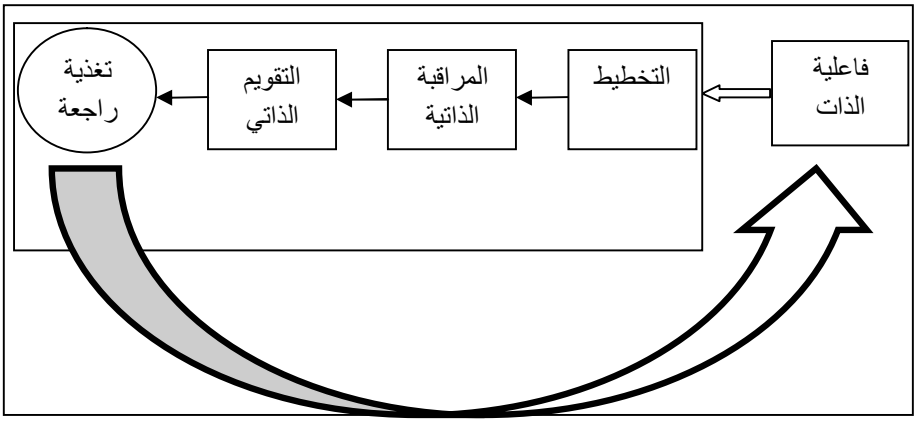
المهام الصعبة، ويتجهون نحو إدراكها كتهديدات شخصية، ويعزون إخفاقهم إلى نقص قدراتهم(33)

فالفاعلية الذاتية تساعد على المراقبة والتقييم الذاتي لما تم انجازه، انطلاقا من وعي بالهدف والإستراتيجية. ويؤكد في هذا الصدد زيمرمان وآخرون (1990 Zimmerman) أن الزيادة النمائية في استخدام التلاميذ لإستراتيجية التنظيم الذاتي، يعزى إلى الزيادة النمائية في الكفاءة الذاتية(34)

فالطالب الأكثر ثقة يميل إلى مراقبة وقت التعلم بصورة أكثر فعالية، ويكون أكثر إصرارا على مواجهة التحديات التعليمية، ويتجاوز العوائق التي تعترض طريقه بصورة اكبر. وكلما ارتفعت الفاعلية الذاتية زادت دقة التقويم الذاتي للنتائج(35)

كما يعد التقويم الذاتي(Self -Evaluation) خطوة مهمة ونهائية في الإدارة الذاتية للمهمة، إذ انه يقوم على قياس مدى فعالية الإستراتيجية في تحقيق أهداف التعلم، و يبنى على معتقدات الفرد الذاتية في قدرته على تطبيق الإستراتيجية، وتقويمها وفهم عميق لها ولنتائج تطبيقها.

ونعتقد أن التقويم الذاتي لنجاح إدارة عمليتي التخطيط والمراقبة الذاتية يوفر تغذية راجعة، يمكن أن تدعم التصورات الايجابية عن فاعلية الذات، وتدفع المتعلم إلى الإقبال على خبرات التعلم الجديدة و إدارتها ميتامعرفيا بالشكل الناجح. ويمكن تمثيل هذه الرؤية بالترسيمة التالية :



ترسيمة رقم (02) توضح أوجه التفاعل بين عمليات الضبط التنفيذي والفاعلية الذاتية

خاتمة :

إن بحث فاعلية الذات كعملية ميتامعرفية انفعالية داخل ما يسمى بالتفكير الميتامعرفي، يستوقفنا عند نتيجة مؤداها أن المحتوى المعلوماتي الميتامعرفي ورغم أهميته كجانب معرفي في عمليات الضبط التنفيذي لمهام التعلم، إلا أن ضعف مستوى الفاعلية الذاتية قد يكون سببا في فشل هذه العمليات. ويعبر هذه الارتباط بين هذه العمليات عن علاقة متعدية في العمليات الميتامعرفية، تدعونا إلى ضرورة التفكير في تصميم وضعيات التعلم بالشكل الذي يساعد التلاميذ على ممارسة هذا النوع من التفكير، وتبني استراتيجيات في التدريس قائمة على تنشيط الوعي الميتامعرفي، خاصة وأن نجاح عمليات الإدارة الذاتية لمهام التعلم يتوقف على حس ميتامعرفي وجداني، أي على معرفة ميتامعرفية، وعلى توقعات ايجابية عن الفاعلية الذاتية.

❖ **هوامش البحث**

(1) حمدي الفرماوي – وليد رضوان – الميتامعرفية – مكتبة الانجلو مصرية –القاهرة – 2004 (د. ط) – ص 39

(2) Eleonora Papaleontiou-Louca - Metacognition and Theory of Mind- Cambridge Scholars Publishing - Angerton Gardens, Newcastle, UK- 2008-First published – p:02

http://www.c-s-p.org/flyers/9781847185785-sample.pdf

(Quotation in : 28-09-2013)

(3) سامية الأنصاري، حلمي الفيل– ما وراء معرفة الذكاء الوجداني– مكتبة الانجلو مصرية – القاهرة – 2009– ط1– ص : 35

(4) صالح محمد أبو جادو و محمد بكر نوفل – تعليم التفكير – دار المسيرة – الأردن – 2007–ط1– ص: 344

(5)Bokyeong Kim &Not just fun- but serious strategies: Using meta-cognitive strategies in game-based learning – The Journal of Computers & Education - Elsevier Science Ltd- Oxford . UK –Vol 52-2009 – P: 801

http://www.surfnet.nl/nl/nieuws/pers/Documents/rapport%20gaming.PDF

(Quotation in : 28-09-2013)

(6) حمدي الفرماوي – وليد رضوان – مرجع سابق – ص:40

(7)صالح محمد ابو جادو و محمد بكر نوفل – مرجع سابق – ص: 344 .

(8) سليمان عبد الواحد يوسف – الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية –دار المسيرة للنشر والتوزيع – الأردن –2011– ص: 342.

(9) حمدي الفرماوي – وليد رضوان – مرجع سابق – ص:35

(10) إيهاب عيسى عبد الرحمن المصرى– برنامج مهارات التفكير في التفكير– دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر – الإسكندرية – 2010– ص:18

(11) فخري عبد الهادي- علم النفس المعرفي – دار أسامة للنشر والتوزيع – الأردن – 2010- ص: 68

(12) وليد السيد احمد خليفة مراد علي عيسى سعد- التفكير في التفكير – دار الوفاء لدنيا الطباعة النشر– الإسكندرية – 2010 – ط1- ص: 173

(13) حمدي الفرماوي – وليد رضوان – مرجع سابق –ص:59 .

(14) ماهر شعبان عبد الباري – سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية – دار المسيرة – الأردن – 2010- ص:173

(15)ماهر شعبان عبد الباري – مرجع سابق – ص : 172

(16) فخري عبد الهادي- مرجع سابق – ص:69

(17) Eleonora Papaleontiou - Louca - Metacognition and Theory of Mind - (Former Reference) - P:13

(18) ماهر شعبان عبد الباري – مرجع سابق – ص: 248

(19) حمدي الفرماوي – وليد رضوان – مرجع سابق – ص:48 .

(20) غالب بن محمد علي المشيخي – قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح – رسالة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس – كلية التربية – جامعة ام القرى- المملكة العربية السعودية – 2009 – ص:60

http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/7430.pdf

(تم الاقتباس من الموقع بتاريخ : 28-09-2013)

(21) هدى الخلايلة – الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات – مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية –- نابلس – فلسطين - مجلد 25- 2011- ص: 03

http://scholar.najah.edu/sites/default/files/journal-article/self-efficacy-teachers-zarqa-governorate-light-some-variables.pdf

(تم الاقتباس من الموقع بتاريخ: 22-09-2013)

(22) فاطمة بنت رمزي احمد المدني – ما وراء المعرفة وعلاقته بفعالية الذات والتحصيل – رسالة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي – كلية التربية والعلوم الإنسانية – قسم علم النفس التربوي – المملكة العربية السعودية – 2007 – ص:70

(23) حمدي الفرماوي ، وليد رضوان – مرجع سابق - ص:48

(24) أحلام الباز حسن، الفرحاتي السيد محمود – المنتج التعليمي- دار الجامعة الجديدة – الإسكندرية-2007- ص : 202 .

(25) كمال احمد الإمام النشاوى – فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية-المؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة – جامعة المنصورة- 12- 13 أفريل 2006- ص : 474

http://www1.mans.edu.eg/facse/arabic/moktamar/first/14.pdf

(تم الاقتباس من الموقع بتاريخ: 27-09-2013)

(26) حمدي الفرماوي، وليد رضوان – مرجع سابق- ص: 59.

(27) سليمان عبد الواحد يوسف – مرجع سابق - ص: 349

(28) برتراند- النظريات التربوية المعاصرة- ترجمة محمد بوعلاق – قصر الكتاب للنشر والتوزيع – الجزائر-2001 – ص:133

(29) حمدي الفرماوي – وليد رضوان – مرجع سابق – ص:56 .

(30) فخري عبد الهادي- مرجع سابق - ص: 79

(31)Rosa Cera et al – Relationships between Metacognition self-efficacy and self- regulation – The Journal of educational cultural and psychological studies - Research Laboratory on Didactics and Evaluation-Department of Education
Roma Tre " University – Vol 07. 2013- p:18
http://www.ledonline.it/ECPs-Journal/allegati/ECPS-2013-7_Cera.pdf
28-09-2013):(Quotation in

(32) حمدي الفرماوي – وليد رضوان – مرجع سابق – ص:45

(33) فاطمة بنت رمزي احمد المدني – مرجع سابق- ص: 59.

(34) وليد السيد احمد خليفة مراد علي عيسى سعد- مرجع سابق- ص:161.

(35) فخري عبد الهادي- مرجع سابق - ص: 79 .

تحليل نقدي للصفة التنبؤية و السببية و قابلية الدحض لنظريتي العلاقة بين الاتجاه و السلوك: نظرية السلوك المعقول و نظرية السلوك المخطط.

الأستاذ: عز الدين بشقة

جامعة باتنة، الجزائر

الملخص:

خلال السنوات الأخيرة استطاعت نظريتان أن تكتسح الأبحاث حول السلوك الذي يباشره الإنسان في مختلف الميادين: الاجتماعية، الاقتصادية، الأمنية، التجارية، الاتصالية و حتى التربوية.هاتان النظريتان هما: نظرية السلوك المعقول و نظرية السلوك المخطط التي ترميان إلى استكشاف العلاقة: الاتجاه-السلوك من أجل تفسيره و التنبؤ به.و رغم عمومية تطبيقهما إلا أنهما تواجه وابل من الانتقادات تتعلق بالصفة التنبؤية و السببية و قابلية الدحض.

في هذا المقال الذي يستعرض التحليل و التحليل البعدي لهذه الصفات عبر الأبحاث النظرية و التطبيقية، سنكشف إلى أي مدى يمكن الوثوق و التحقق من هذه الصفات.

Résumé :

Analyse critique du caractère prédictif, causal et falsifiable de la relation attitude-comportement : la théorie de l'action raisonnée et la théorie du comportement planifié. Durant les dernières années deux théories ont dominé les recherches sur le comportement qu'entreprend l'individu dans différends domaines : social, économique, sécuritaire, commercial, communicatif et même éducatif, ce sont la théorie de l'action raisonnée et la théorie du comportement planifié.

Ces deux théories visent à explorer la relation attitude-comportement afin d'expliquer et de prédire le comportement humain dans les différents domaines cités.Malgré la généralisation de leurs applications, elles sont confrontées a un averse de critiques concernant leurs trois caractères : la prédiction, la causalité et falsifiabilité.

Dans cette article qui retrace L'analyse et la méta-analyse de ces trois caractères à travers les recherches théoriques et pratiques, nous dévoilons à quel point ces trois caractères sont fiables et confirmés.

مقدمة:

دأبت الكثير من الدراسات و الأبحاث في علم النفس التي تناولت السلوك على تفسيره بداية من التطبيقات التجريبية على الحيوان و انتقال مجال البحث إلى الميكانيزمات و تحديد العناصر المساهمة في حدوثه لدى الإنسان. و لما كان الإنسان ينفرد بخصوصيته التكوينية الفسيولوجية و المعرفية، فإن أهمية تحديد طبيعة السلوك و منحاه ومآله استقطب الكثير من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الإتجاه و السلوك.

لكن أهمية تجاوز النظرة الأحادية لتفسير العلاقة انطلاقا من معرفة الاتجاه لوحده إلى مقاربة إدماجية تجمع بالتفصيل و التحليل العناصر المساهمة في تكوين السلوك بداية من المعايير الاجتماعية و رغبة وخبرة الانسان القبلية ناهيك عن الاتجاه نحو السلوك المرغوب، قد أفضى إلى تكوين نظريات على غرار نظرية السلوك المخطط التي هي تطوير لنظرية السلوك المعقول اللتان إكتسحتا العديد من المجالات الأمر الذي دفع بالعديد من الباحثين إلى مراجعة تطبيقية و نظرية للمفاهيم الواردة في النظريتين لمعرفة مدى قدرتهما على الإجابة على الكثير من الإشكالات في مختلف المجالات(النفسية، الاجتماعية، الصحية، السياسية، حوادث المرور، التجارية، التربوية).

و في هذا الإطار يركز هذا المقال على بعض الخصائص الإبستمولوجية الجوهرية في النظريتين عبر مقاربة منهجية تحليلية و نقدية للدراسات النظرية و التطبيقية المتوفرة تحت يدي الباحث و المتعلقة أساسا بالتحليل و التحليل البعدي و نخص هنا أولا خاصية التنبؤ و محاولة البحث عن مدى مصداقية المفاهيم المكونة للنظرية(الاتجاه، المعايير الاجتماعية و التحكم السلوكي) و قدرتها على تفسير السلوك وكذا درجة الإرتباط بينها و بين النية للإقدام على السلوك، ثم تحليل للفرضيات التي تنبني عليها الخاصة السببية (استقلالية المفاهيم، توسط النية و العلاقة السببية ما بين المعتقدات و الاتجاه) و أخيرا مراجعة أدوات القياس و

الشمولية اللذان استهدفهما التحليل و النقد قصد التأكد من خاصية قابلية الدحض لنظرية السلوك المخطط.

1- **نظرة أولية حول مفاهيم نظرية السلوك المعقول و المخطط**

قبل الشروع في التحليل النقدي للخصائص المذكورة سنتناول بصفة موجزة و مركزة المفاهيم التي بنيت عليها النظريتان سواء تعلق الأمر بتعريفها أو تاريخها وذلك في منحنى تصاعدي للدراسات و الأبحاث التي تناولت العلاقة بين الاتجاه و السلوك، فعندما أدخل آيزن و فيشبين (Ajzen et Fishbein) نظرية السلوك المعقول سنة 1975، كان أساسها قائم على علاقة بين الاتجاه و السند الاجتماعي، ومنذ سنة 1986 وسع كل من آيزن و مايدن (Ajzen et Madden) (هذه النظرية آخذين بعين الاعتبار شعور الفرد بقدرته على إنجاز السلوك و التحكم فيه.

فالنية كما وصفها آيزن و فيشبين (Fishbein et Ajzen, 75) تشير إلى ما يفكر فيه الناس القيام به تجاه شيء ما، أي تشير إلى أي حد يعزم الشخص الشروع في الفعل، و بالخصوص نية تبني سلوك فهي تعبر عن الاحتمال التقديري شخصيا للشروع فيه، وبذلك تمثل أهم العوامل المحفزة التي تحدد السلوك البشري.

و بحسب هذه النظرية، فإن لنية الأفراد وقعا مباشرا على سلوكهم، وبالتالي على تصرفاتهم التعليمية حيث:" النية على حسب تقديرهما متوقفة على اتجاه الفرد (سلبا أو إيجابا) تجاه السلوك، وكذلك تجاه إدراكهم للمعايير المفروضة من طرف المحيط (المتطلبات الاجتماعية و المهنية) ، وحيال ثقتهم في قدراتهم على القيام بها، وبالتالي القدرة على التحكم في السلوك(Albe et simmoneaux, 02).

و باعتبار نظرية السلوك المخطط قائمة على أنقاض نظرية السلوك المعقول فهي ترتكز أساسا على العلاقة: اتجاه- سلوك، فالاتجاه هو استعداد للإجابة بالقبول أو الرفض لشيء، أو شخص، أو مؤسسة أو حدث(Ajzen, 88)، وهو كذلك استعداد وجداني و تقييمي(Fishbein et Ajzen, 75)، وبذلك فهي

تحاول التعرف على العوامل الفردية و الاجتماعية و التكوينية المحددة للموقف تجاه سلوك معين، و بالتالي فإن ذلك الاتجاه يؤثر في نيته، و في التصرف بطريقة معينة، مما يدفعه إلى تبني السلوك إذا كان مناسبا أو التخلي عنه.

فالسلوك حسب هذه النظرية يتحدد أساسا بنية الفرد لتبنيه، وهذه النية محددة هي الأخرى بمتغيرين شخصيين هما: المعايير الذاتية و الاتجاه نحو السلوك المتبني.

أولا: المعايير الذاتية(معتقدات معيارية و إرادة التوافق مع الجماعة المرجعية).

هذا المعيار الاجتماعي المدرك يعني مدى إدراك الفرد للضغط الاجتماعي فيما يخص ما يفكر فيه الأقارب و أفراد العائلة و الأصدقاء حول السلوك الذي سيقدم عليه(Ajzen, 91) ، كما يخص إدراك المعايير الإجتماعية أو ما يسمى التأثيرات أو الضغوطات التي يدركها الشخص حيال القيام بالسلوك، فآيزن و فيشبين يخصون هذه التأثيرات بما ينتظر الأشخاص المهمين من المُقدِم على السلوك أو يعتقدون ما سيقوم به تجاه المبادرة للقيام بسلوك معين وهؤلاء الأشخاص المهمين لديه قد يكونون(الابن،الأم،الإخوة و الأخوات، الأصدقاء، زملاء الدراسة و العمل، الزوج و الأولاد (Fishbein et Ajzen, 75).

ثانيا: الاتجاه نحو السلوك المُتَبَنَى (معتقدات ذاتية و تقييم لتبعات السلوك)

النية تتكون بتأثير المعتقدات الشخصية المتعلقة بتبني السلوك و مقرونة بتقييم نتائج هذا القرار، أي مدى جاذبية السلوك كاعتبار ركوب الخطر ايجابي أو سلبي أو كالنجاح أو الإخفاق في إنجاز مشروع معين (Ajzen I., Brown T., Rosenthal L. 96)

وبعد ظهور خلل في بنية نظرية السلوك المعقول، حيث تدعي قدرة الفرد على التحكم الكلي في السلوك، أي عدم إطلاقية هذا الافتراض، تم إضافة متغير جديد الذي بواسطته نأخذ بعين الاعتبار الظروف التي تنفلت من تحكم الفرد، و التي تترجم تأثير الإدراكات الشخصية تجاه المصادر و الظروف المتعلقة بتبني سلوك معين، هذه الإدراكات تتعلق بما يلي:

* معتقدات التحكم (إدراك إمكانية وجود الموارد، القدرات و الفرص)

* التسهيلات المدركة (تقييم ذاتي لأهمية الموارد لإنجاز السلوك)

أما فيما يخص معتقدات التحكم فيمكن أن تكون داخلية (قدرات، إرادة أو فعالية ذاتية)، وقد تكون خارجية أو ضمنية(سياقية) متعلقة بالوضعية (وقت، مال أو تعاون الآخرين)، وسمي هذا المتغير بالتحكم السلوكي المدرك نظرا لإدراك الفرد لسهولة أو صعوبة القيام بذلك السلوك، وهذا المفهوم قريب من مفهوم الفعالية الذاتية للعالم بندورا(Bandura, 77) (Ajzen, 91) و إلى مفهوم إمكانية التحقق لكل من آيزن و براون و روزنتال

(Ajzen I., Brown T., Rosenthal L. ,96) و أخيرا، فإن هذه النظرية تشير إلى أن متغيرات التحكم تؤثر بصفة مباشرة أو غير مباشرة على السلوك عن طريق النية (المخطط رقم1).

وباعتبار نموذج نظرية السلوك المخطط من بين النماذج الوقائية التي تدمج عوامل اجتماعية و معرفية من أجل تعديل السلوك أو تغييره، فلقد تم تطبيق هذه النظرية على مجال واسع من السلوك الوقائي مثل التدخين، ممارسة الرياضة، التسوق، الصحة، تناول الكحول واستخدام الواقيات وحتى في المجال التربوي.

2- تحليل الخاصية التنبؤية لنظرية السلوك المخطط

بعد هذه الإطلالة على المفاهيم التي جاءت بها النظريتان التي تمكن القارئ عموما و المختص بالدرجة الأولى للتعرف على فحوى النظريتان و تمكن من تتبع نسق التحليل النقدي للخصائص سنتطرق أولا لأهم الخصائص و التي تعتبر ركيزة أساسية في أدبيات النظرياتن ألا و هي الخاصية التنبؤية.

يعد هدف التنبؤ من أهم الأسباب الرئيسية الذي جاء من خلاله ابتكار نظرية السلوك المعقول و المخطط (Ajzen&Fishbein,80,) حيث أن النتائج تظهر وصولهما إلى التنبؤ بشكل واسع للعديد من السلوكات بداية من سلوك الانتخاب إلى السلوك الصحي و الوقاية مرورا بالادمان على المخدرات و الكف عن التدخين (Conner, Sherlock &Orbell, 98 ; Conner & Sparks, 96 ; Netmeyer & Burton, 90)

وكذا في سلوك قيادة السيارات مثل نية الراجلين و السائقين في خرق القواعد المنظمة للمرور (Evans, D, & Norman, P. 98) ، نية السائق في الشرب و السياقة (Aberg, L. 93) وكذا استعمال أحزمة الأمن(Budd, R. J & all , 84) و تحديد السرعة(Parker, D, & all. 92) كما طبقت في الميدان التربوي دراسة (سامر محمد،2000) و (كلوديا سماركولا،07).

فالتحليلات البعدية (méta-analyses) اختبرت القوة التنبؤية لنظرية السلوك المخطط و أتت النتائج على تأكيد التوقعات التجريبية، فمن خلال 87 دراسة ركزت عليها أعمال كل من شيبار، هارتويك و وارشو

(Sheppard, Hartwick &Warshaw)(1988) و أثبتوا من خلالها القوة التنبؤية لنظرية السلوك المعقول حيث كان معامل الارتباط(ر=0.66) ما بين الاتجاهات و المعايير من جهة و النية السلوكية من جهة أخرى، كما كان متوسط الارتباط(ر=0.53) ما بين النية السلوكية و السلوك الفعلي.

ومن جهة أخرى توصل راندل و ولف (Randall & Wolff) (1994) وكذا كل من شيران و أوربيل (Sheeran & Orbell) (1998) إلى متوسطات ارتباط مماثلة ما بين النية و السلوك(ر=0.45، ر=0.44) على التوالي.

كما أثبت كل من أرميتاج و كونر (Armitage & Conner) (2001) أن نظرية السلوك المخطط تحقق 39 % من التباين المفسر للنية السلوكية و 27 % من السلوك الفعلي، إضافة إلى ذلك و تتطابقا مع الاقتراحات النظرية لنظرية السلوك المخطط، فإن هذه التحليلات تظهر أن النية السلوكية تتنبأ بدقة بالسلوك الفعلي أكثر من العوامل الأخرى.

أما فيما يخص الاتجاه و المعايير فإنهما يتنبئان بشكل جيد بالنية السلوكية، وهما يمثلان 74% من التباين المفسر للنية السلوكية (Elliot, Jobber & Sharp, 95) ، كما أظهرت دراسات كل من:

(Godin, Valois, Lepage & Desharnais) (1992) أن إضافة عامل التحكم السلوكي المدرك ينمي التنبؤ بنية التدخين، فالتباين المفسر يمر من 15% إلى 27% .أما آيزن(Ajzen) الذي عاين 16 دراسة اختبرت نظرية السلوك المخطط قد أثبت أن الأخذ بعين الاعتبار بعامل التحكم السلوكي يزيد من القدرة التنبؤية للنية(ر=0.71)، ونفس النتائج التي توصل إليها كل من كوك (Kok) و غودين (Godin)(1996) على قاعدة 54 دراسة في ميدان الصحة أثبتت أن إضافة عامل التحكم السلوكي يزيد من متوسط التباين المفسر للنية بنسبة 13% و أما المتعلق بالسلوك فيصل إلى 11%،

و رغم أن هذه النتائج التي تؤول إلى صالح قدرة تنبؤية معتبرة، لكنها توضح كذلك على أن قسما كبيرا من التباين للنية و السلوك ما يزال غير مفسر(Sutton,98).

بعض الباحثين نقدوا القدرة التنبؤية لنظرية السلوك المخطط بواسطة متغيراتها فقط ونادوا بتوسيعها بإضافة عوامل تنبؤية جديدة من أجل التقليص من

الفارق الملاحظ بين النظرية و المعطيات التجريبية (Eagly & Chaiken,93 ;Delhomme, 05 ; Conner & Armitage,98)، ومن بين المقترحات لتحسين التنبؤ بنظرية السلوك المخطط نجد: السلوك السابق(Bentler et Speckart,81)، الندم المتوقع (Vander Pligt,Zeelenberg,Vandjik,de Vries & Richard,98)، ازدواجية الاتجاه (Sparks,Conner, James,Sheperd & Povey, 01)، هوية الذات (Armirage,Conner & Norman,99)، الحاجة المدركة (Paisley & Sparks,98)، سمات الشخصية (Courneya,Bobick & Schinke,99)، المعايير الذاتية (Parker, ;Gorsuch & Orberg,83 Manstead & Stradling ,95)، الرغبة (Perugini & Bagozzi,01,04) و أخيرا الانفعالات المدركة (Baggozzi, Baumgartner & Pietess,98).

لقد اعتبر آيزن (Ajzen) أنه بإمكان تعديل نظرية السلوك المخطط بوضع شرط وهو أن تكون العوامل الجديدة كمحددات قريبة من السلوك وعلى أن إدخالها يجعل التباين المفسر له معنى لكل من النية و السلوك.

و من بين هذه العوامل الممكن إضافتها لنظرية السلوك المخطط نجد السلوك السابق و الرغبة بالقيام به حيث يعتبر هذان العاملان الأكثر ترشيحا. و بالفعل فإن السلوك السابق يمكن أن يؤثر مباشرة على النية السلوكية وعلى السلوك دون توسط الاتجاه أو المعيار الذاتي(Echebarria Echabe,Paez Rovira & Valencia Garate,88) و إضافته لنظرية السلوك المخطط يزيد بصورة معتبرة نسبة التباين المفسر(Norman & Smith,95)، كما أن الرغبة في القيام بالسلوك يعتبر وسيطا لأثر الاتجاه و المعيار الذاتي و التحكم السلوكي المدرك و يؤثر مباشرة في النية(Armitage ;Perugnini & Baggozzi, 01 & Conner, 01) ، ومهما كانت طبيعة العوامل المُنبئة واحترام معايير إضافتها

فإن أصحاب نظريتا السلوك المعقول و المخطط يرفضون كل توسيع للنظرية و يقدمون سببان رئيسيان:

الأول: يعتبر أيزن(Ajzen) (2000) أنه في معظم حالات تطوير التنبؤ بالنيات أو السلوكات كانت ضعيفة وتعميمها للمجالات السلوكية الأخرى يجب إثباتها.

ثانيا: يؤكد أيزن و فشبين(Ajzen & Fishbein,2000) أن نظرية السلوك المخطط يمكن أن تعتبر تحقيقا نظريا لتأثير هذه العوامل التنبؤية الجديدة ومتضمنة إياها وبالتالي عدم أهمية إضافتها.

فعلى سبيل المثال فإن العلاقة بين السلوك السابق و الحالي يشير حسبهم إلى أن السلوك ثابتا نسبيا عبر الزمن وهذا الثبات الزمني يعود إلى ثبات النية و التحكم السلوكي. كما يؤكدون على أن الانفعالات و الأمزجة ليسا في حاجة أن يكونا منبئان لوجودهما لأن تأثيرهما يدخل ضمن تقييم السلوك و بالتالي فهما يدخلان ضمنيا مع الاتجاه فمثلا الخوف من السفر عبر الطائرة يترجم باتجاه سلبي نحو السفر عبرها، فإدخال الرغبة في نظرية السلوك المخطط لم يكن موضوع تعليق لدى كل من آيزن و فشبين و من هنا نصل إلى أن المفاهيم تم وضعها و تحديدها بصفة شاملة إلى حد التغطية و التفسير النظري لأثر كل العوامل التنبؤية الجديدة و اعتبارها كعوامل مستبعدة .

و خلاصة يمكن القول أن نظريتي السلوك المعقول و المخطط تعتبر نظريات قوية في التنبؤ بمجال واسع من السلوك، رغم أن نظرية السلوك المخطط تترك 70٪ من التباين غير مفسر، و ما يستدعي الانتباه هو أنها تفسر 30٪ من التباين بواسطة عدد محدد من العوامل و بمقاربة النتائج التي توصلوا إليها مع النتائج في علم النفس التي عادة ما تحقق نسبة ضعيفة جدا للتباين، يعطي نظرية السلوك المخطط خاصية التنبؤ بالسلوك.

3- تحليل الخاصية السببية لنظرية السلوك المخطط

وضعت نظرية السلوك المعقول و المخطط كذلك بهدف تفسير السلوك الاجتماعي(Ajzen & Fishbein,80)، فالتفسير يمر عبر التعرف على الروابط السببية الجامعة لمحددات السلوك المقصود (Sutton,98) فالترابط السببي ينبني على الفرضيات التالية:

1- مفاهيم الاتجاه و المعايير لنظرية السلوك المخطط مستقلان عن بعضها.
2- النية تتوسط كل تأثيرات الاتجاه و المعايير على السلوك.
3- العلاقة السببية بين المعتقدات من جهة و الاتجاه و المعايير و التحكم السلوكي من جهة أخرى تكون موحدة الاتجاه.

و في ما يلي تحليل للفرضيات الثلاث:

3-1- استقلالية المفاهيم:

إن وجود علاقة موجبة بين المفهومين الاتجاه و المعايير قد تم إثباتها عبر دراسات كل من:
(Miniard, P.W., & Cohen, J.B, 81 ; Ryan, M.J, 82 ; Shepperd, G.J., & O'Keefe, D.J. 84)
ففي دراسة لتحليل بعدي حديث حيث ساقت معامل ارتباط متوسط يصل إلى (ر= 0.44) مابين قياسات مباشرة للمفهومين و بمعامل ارتباط (ر= 0.42) ما بين قياسات غير مباشرة (Albaraccin, D., Johnson, B.T., Fishbein, M., & Mullerleile, P.A. 01) و بذلك فإن الأشخاص الذين لديهم اتجاه موجب نحو سلوك مستهدف يظنون كذلك بأن الأشخاص المرجعيين يرغبون في رأيتهم و هم يقومون فعليا بذلك السلوك.

و من هنا فإن هناك صور يمكن أن تحقق هذه العلاقة: إما المعيار الذاتي يؤثر على الاتجاه و إما الاتجاه يؤثر على المعيار الذاتي و إما هذان المفهومان مؤثر عليهما معا من قبل متغير غير مقاس، فالباحثون مثل:

Vallerand, R.J., Deshaies, P., Cuerrier, J.P., Pelletier, L.G., ( ) & Mongeau, C. 92

اختبروا نظرية السلوك المعقول في ميدان السلوك الأخلاقي و أظهروا بأن المعتقدات المعيارية تبني العلاقة ما بين المفهومين السابقين.

هذه النتيجة تأتي لتساند أعمال كا من سبنسر و باد (Budd) و (Spencer)حول وجود معتقدات خاصة مثل: المعتقدات المعيارية الذاتية المرتبطة بالمعتقدات السلوكية (Vallerand & all,92) فهؤلاء يؤكدون كذلك بأن الأخذ بعين الاعتبار بهذا الرابط يسمح بزيادة نسبة التباين المفسر للاتجاه ب 33٪ مرورا بذلك من 16٪ إلى 49٪.

3-2- الدور الوسيط للنية:

من المعروف أن النية تتوسط المفاهيم الثلاث (الاتجاه، المعايير الاجتماعية و التحكم السلوكي) و السلوك المرغوب فيه، إلا أن الأبحاث ذهبت إلى أن النية السلوكية لا يتم عبرها التوسط دائما لتأثير بقية المفاهيم على السلوك الفعلي وبالفعل لقد بينت الأبحاث بأن الاتجاه يمكن أن يؤثر مباشرة على السلوك (Bentler, P.M., & Speckart, G. 79) و تُنبِئ به بدقة أكثر من النية بحد ذاتها (Albrecht, S.L., & Carpenter, K.E., 76) ، إضافة إلى ذلك فأن النيات تتوسط تأثير الاتجاه على السلوك لما تكون جد محددة (Bagozzi & Yi, 89) و لما يتطلب السلوك المستهدف جهدا (Bagozzi, R.P., Yi, Y., & Baumgartner, J. 90).

3-3- العلاقة السببية ما بين المعتقدات و الاتجاه:

تفترض نظرية السلوك المخطط أن المعتقدات السلوكية تُنْتِج الاتجاه، فآيزر (Eiser,94) يفترض أن العلاقة بين المعتقدات و الاتجاه يمكن أن يكون ثنائي

الاتجاه و أن المعتقدات السلوكية يمكن أن تُستنتج انطلاقا من الاتجاه، و في هذا الإطار أوضح فاليرون و آخرون (Vallerand & all, 92) بأن المعتقدات حول عواقب السلوك ليست سابقة بالضرورة للاتجاه، كما أردف أرميتاج و كونر (Armitage & Conner, 99) بأن الاتجاه ليس دائما مرتبط مع نفس المعتقدات السلوكية، كما قاما بقياس المفاهيم النظرية لنظرية السلوك المخطط مرتين خلال 3 أشهر و أثبتوا أن المعتقدات السلوكية تتنبأ بالاتجاه لما يكون هذين المفهومين مُقاسيْن في نفس الوقت، ففي القياس الأول كانت نسبة التباين قد وصلت إلى38٪ من التباين المفسر للاتجاه و ارتفعت إلى 41٪ خلال القياس الثاني. فقد لاحظوا أنه ليست نفست المعتقدات التي تُنْبئ بالاتجاه في ظرف 3 أشهر، فإذا كانت المعتقدات الخمسة المقترحة للمفحوصين تعتبر مُنْبِئة فعلا للاتجاه في حالة القياس الأول، فإن 3 فقط من بين 5 تبقى 3 أشهر بعد ذلك، ومن هنا نصل إلى أن مجموع هذه النتائج تثير تساؤلين:

أولا: هل تسمح هذه النتائج برفض الفرضيات السببية كما سلمت بها نظرية السلوك المخطط؟

إن المتأمل فيها يتضح لديه أنها تُظهِر فقط بأن العلاقات غير مُعرَّفة من طرف النظرية و أنها يمكن أن توجد بين مختلف المفاهيم، و حقيقة فالأبحاث ترتكز على استعمال الاستبيانات و التحليل الإحصائي الترابطي الذاتي اللذان لا يسمحان خلال الإطار التجريبي أو خارجه بتحديد وجود و اتجاه العلاقة السببية.

ثانيا: هل نظرية السلوك المخطط بحاجة أن تكون نظرية سببية ؟

إن الإجابة متوقفة على الهدف من استعمالها، فنظرية السلوك المخطط تبدو أنها قادرة على التنبؤ بقوة في مجال واسع من السلوكات، ففي علم النفس التطبيقي على سبيل المثال تكون معرفة الاتجاه كافية للتنبؤ بالسلوك الناخب أو سلوك المستهلك لأي منتوج.

و بذلك إذا كان الموضوع الرئيسي لنظرية السلوك المخطط هو التنبؤ، فإن الاستدلال السببي و المظهر التفسيري يأتيان في الدرجة الثانية، ففي دراسات حول الصحة و الوقاية يعد تغيير السلوك ممكنا بالتدخل حول تغيير الاتجاه لأن النية

السلوكية هي المحدد الرئيسي نظريا و إذا أصررنا على هذا الاتجاه فإننا نقبل ضمنيا الفكرة بأن الاتجاه و المعايير الذاتية مستقلة و أن العلاقة الايجابية التي تربطهما تنبع من تأثير متغير غير مقاس أو أن الاتجاه يؤثر على المعيار الذاتي بحيث يفسر العلاقة الموجهة بين هذين المفهومين.

ففي هذه الحالة، يجب على الباحث أن يأخذ بعين الاعتبار دور المعيار الذاتي و يعتمد عليه من أجل الحصول على نتائج فعلية.

و رغم أن العلاقات السببية ما بين المفهومين ليست محددة بصورة واضحة فمن الصعب التوقع بطبيعة و قوة انعكاسات التغيرات المجراة على المعيار الذاتي، وهذا ما يحدث فعلا حيث إذا كانت الاعتقادات المعيارية الشخصية هي الرابطة ما بين الاتجاه و المعايير الذاتية، فإن هذه الاعتقادات هي التي يجب أن تستهدف بدقة لأن التغير في الاعتقادات المعيارية العامة كما هي متصورة في نظرية السلوك المخطط يمكن أن لا يكون لها أي مفعول.(Budd & Spencer, 85)

إن إثبات السببية يمر عبر التجريب للمعتقدات و الاتجاه و المعايير و التحكم السلوكي و ملاحظة تأثيرها على النية السلوكية ستعطي الدليل على العلاقة السببية، وهذا ما نادت به القليل من الدراسات التي انصبت على الاختبار التجريبي للفرضيات المسببة لنظرية السلوك المخطط(Armitage, C.J., & Conner, M., & Armitage, C.J. ,98 ; Conner, M. ,99 .(Manstead, A.S.R. ,96)

وخلاصة القول فإن العلاقات السببية المسلمة من طرف نظرية السلوك المخطط ما بين مفاهيمها لم تُؤكَد أو تُنفى إلى حد الآن، فالصفة السببية للنظرية تنتظر دائما إثباتها و أن استعمال نظرية السلوك المخطط بهدف التدخل لتغيير السلوكات تستوجب إثبات الفرضيات السببية التي تتضمنها وهذا ما لا يتوافق مع الكثير من الدراسات المستعرضة.

4- دراسة قابلية الدحض لنظرية السلوك المخطط

يقول كارل بوبر عن كل نظرية عليمة أنها ممتازة لما تكون هذه النظرية قابلة للدحض(Popper, 59) ، فصفة قابلية الدحض لأي نظرية مرتبطة بدرجة

شموليتها، و فعلا حتى تكون النظرية قابلة للدحض يجب أن تكون مركبة في حدود تعبيرات لا تتميز بالعمومية بصفة كبيرة حتى تسمح باشتقاق فرضيات أكثر دقة لتعطي إمكانية نقدها(Stanovich,89; Stangor,98)، إضافة إلى أن الأدوات الموضوعة لقياس الفرضيات يجب أن تكون قادرة على توفير المعطيات القابلة للنقد(Stanovich,89; Stangor,98).

إن الهدف المسطر في هذه المعاينة ليست إعادة النظر في الأسس النظرية لنظرية السلوك المخطط و لا حتى منهجيتها ،لأن كل منهجية لديها ايجابياتها و حدودها التي بواسطتها يمكن للباحثين تركيبها باستمرار، و لكن الهدف هو معرفة ما إذا كانت هذه النظرية تسمح بوضوح بتكوين فرضيات قابلة للدحض و إذا ما كانت المنهجية و الأدوات المستعملة لقياسها تسمح بتوفير المعطيات التي يمكن من خلالها نقدها بوضوح و بذلك سنقوم أولا بفحص أدواتها ثم شموليتها.

4-1: فحص الأدوات التي تقيس نظرية السلوك المخطط

إن الإثباتات التجريبية(الميدانية) لنظرية السلوك المخطط تعتمد إلى حد هذه الساعة إلا على الدراسات النظرية بواسطة الاستبيانات، إلا أن استعمال الاستبيانات يمكن أن يساعد عبر التقديم الذاتي الذي يدفع بالمفحوصين للظهور بأكثر مقاومة أكثر مما هم عليه و بذلك يرفع التصنع خلال الاجابة إشكالية العلاقة بين مختلف المفاهيم

(Budd,87 ; Budd & Spencer,86) كما ينبه أودجن(Odgen) (2003) كذلك بأن العبارات التي تقيس التحكم السلوكي المدرك و النية السلوكية كثيرا ما تتراكب بصفة متشابهة رغم أن المفهومين متباينين نظريا.

هذا التشابه في التكوينات يمكن كذلك أن ترفع العلاقات بين المفهومين إضافة إلى أن قراءة الأسئلة يمكن أن تُكوِّن معتقدات التي هي من المفروض أن تكون نظريا موجودة مسبقا(Cook, Moore & Steel, 05)،كما أن قراءة الأسئلة يمكن أن تغير كذلك المعتقدات و حتى توليدها مما يؤكد مشاعر الذنب أو المسؤولية التي في النهاية يمكن أن تدفع السلوك المرغوب إلى نقطة التثبيت الفعلي (Odgen, 03).

هذه الظاهرة يمكن أن تحدث في حالة السلوكي الوقائي مثل استعمال الواقيات الجنسية، أو الكشف عن سرطان الثدي،

و أخيرا فإن العلاقة عبر المفحوصين للسلوك المدروس يمكن كذلك أن يكون مخادعا من طرف درجة الرغبة الاجتماعية للسلوك.

فمن خلال المثال الذي يقدمه أرميتاج و كونر(Armitage &Conner, 01) عن التنبؤ من التهرب الضريبي حيث يؤيدان هذه الفكرة موضحين أن نظرية السلوك المخطط تتنبأ بالنيات السلوكية التي يعترف بها المشاركين(ر=0.31) أنفسهم أحسن من السلوكات الفعلية الملاحظة(ر=0.20).

و بناء على هذه النتائج فإنه يمكن الوصول إلى التشكيك في ضمان الأدوات المستعملة للقياس في هذه النظرية (الاستبيانات) حيث أنها لا توفر المعطيات الكافية التي تسمح بنقدها بصفة واضحة و نهائية.

4-2- دراسة شمولية نظرية السلوك المخطط

مما هو متعارف عليه في حقل فلسفة العلوم هو أن النظرية الجيدة هي تلك النظرية التي تتميز بالشمولية أي أنها قادرة على الوصول إلى الإقناع بعدد كبير من النتائج و لكن دون القدرة الكاملة على تفسير كل شيء(Stanovich,89; Stangor,98)، كما تسمح كذلك بالقيام بالتنبؤات التي أقل دقة حتى يمكن أن تكون قابلة للدحض، و في المقابل نقول عن نظرية ما أن مفاهيمها غير قابلة للقياس أو لما تكون محددة بدرجة الشمولية على أنها قادرة على تفسير كل شيء و لا تسمح بتكوين فرضيات بأنها غير قابلة للدحض(Popper,59).

إن المراجعة لأدبيات نظرية السلوك المخطط تظهر بسرعة بأنها تمتلك قدرة تفسيرية و إدماجية معتبرة و ذلك بقدرتها على تَمثُّل مجالا واسعا من النتائج التجريبية.

فآيزن وفشبين(Ajzen & Fishbein, 00) يقدمان عدد من المبررات النظرية لإظهار أن مفاهيم نظرية السلوك المخطط لا يمكن أن تأخذ بعين الاعتبار العناصر التنبؤية المقترحة و لا حاجة لإضافتها ضمن النظرية.

و لكن هذه الإرادة التغيرية و الإدماجية لا تتوقف فقط عند الإشكالات النظرية و المنهجية الداخلية البحتة لنظرية السلوك المخطط، فآيزن وفشبين(Ajzen & Fishbein, 00) يقترحان كذلك مبررات نظرية لإثبات بأن النموذج توقع القيمة للاتجاه – و هو نموذج يحتل مكانة محورية في النظرية– بأنه قادرعلى التنشيط الآلي للاتجاه و على تكوينه المباشر و في نفس الوقت لقوة الاتجاه و التحليل الجدلي للمعلومة.

و بذلك فإن القدرة التفسيرية و الإدماجية للنظرية صادرة من قوة درجة شموليتها عبر تحديد مفاهيمها بشكل شمولي بحيث تصبح قادرة نظريا على الإلمام بكل العوامل المُنْبِئة (باعتبارها كمتغيرات بعيدة مع الأخذ بعين الاعتبار بتأثيراتها).

هذا المستوى العالي من الشمولية المرتبط بإرادة إدماجية و تفسيرية له عواقب كبرى فهي لا تسمح للقيام بالفرضيات القابلة للقياس ، و سنورد مثالين:

أولا:

آيزن وفشبين(Ajzen & Fishbein, 00) يقترحون بأن نموذج "توقع القيمة" للاتجاه يمكن أن يساعد على الكشف على عدد المبررات في رسالة مقنعة و يرفع من الاحتمالية الذاتية المرتبطة بكل مبرر (قوة المعتقد) فإذا بقيت المعتقدات (متاحة) بعد سماع الرسالة فتأثير الرسالة يجب أن يرتفع مع عدد المبررات.

و مهما كان، فآيزن وفشبين(Ajzen & Fishbein, 00) يوضحون على أن تكوين فرضيات فيما يخص عدد المبررات يستلزم فرضيات إضافية التي لا يمكن أن تكون مشتقة مباشرة من النموذج (توقع القيمة) .

أي أنه إذا قام باحث بتجريب أو اختبار هذه الفرضية باستعمال نموذج استكشافي كإطار تجريبي و يخفق في إثباتها فهذه النتيجة السلبية لا يمكن بالضرورة استخدامها لرفع نموذج توقع القيمة.

ثانيا:

أورد كل من نورمان ، آرميتاج و كونر (Norman, Armitage, Conner) (1999) في دراسة، بأن الاتجاهات تصبح مُنْبِئة ذات معنى للنية

لاستخدام واقي جنسي لما يكون المفحوصون في حالة انفعالية سلبية، بينما المعيار الفعلي ذو معنى لما يكون المفحوصون في حالة انفعالية موجبة.

وعلى حد زعمهم فإن هذه النتائج تشير بأن المشاركين الغاضبين قد كَوَّنُوا نياتهم على قاعدة تحليل نظامي للمعلومة لأن الاتجاه في نظرية السلوك المعقول من المفروض أن يكون جداء المعتقدات نحو النتائج و تقييماتها كما أن الانفعالات السلبية تساعد معالجة نظامية مركزة على معالجة خصائص الوضعية(Schwarz & Bless, 91) و في المقابل فإن المفحوصين الفرحين يكونون قد كَونُوا نياتهم على قاعدة معالجة مساعدة على الكشف.

و لتأكيد ذلك فإن دراسة حديثة تم فيها تغيير المتغيرات تجريبيا أوضحت بأن المفحوصين ذوي المزاج السلبي يمكن تكوين نياتهم و سلوكهم الفعلي على قاعدة اتجاههم نحو الأشياء المتنافسة، بينما المفحوصين ذوي المزاج الموجب يُكوِّنون قرار سلوكهم على قاعدة خصائص مواضيع الاتجاه (Giger, 03).

و بذلك يؤكد أيزن و فشبين (Ajzen & Fishbein, 00) على أن نموذج (توقع القيمة) تحقق التنشيط الآلي للاتجاه لأنه إذا كان الاتجاه متوقف على المعتقدات الراسخة، فإن الشخص ليس بحاجة لحساب الاتجاه كل مرة. و بذلك يمكن القول مبدئيا بأن نظرية السلوك المخطط يجب أن تقدم مجموعة من القراءات التي تسمح بإعطاء فرص حول أحسن التغيرات الممكنة و قابلة لاختبارها تجريبيا.

و خلاصة فإن المستوى العالي للشمولية التي تم بها تعريف المفاهيم بإرادة إدماجية و تفسيرية، قد سمحت لنظرية السلوك المخطط بالإلمام النظري لمجال واسع للظواهر السيكولوجية، هذا الإدماج يعيق اشتقاق الفرضيات لكي تكون قابلة للدحض، و بذلك ينزع منها كل قدرة تفسيرية و في النهاية يجعلها تتميز بطابع(حشوي) .

الخلاصة:

إن نظرية السلوك المعقول (Fishbein & Ajzen,75) و نظرية السلوك المخطط وضعتا لهدف التنبؤ و تفسير السلوك الاجتماعي بواسطة مجموعة محددة من المفاهيم النفسية مثل الاتجاه، المعايير الذاتية، التحكم السلوكي المدرك والنية السلوكية .

هذا التحديد الدقيق يجعلها قابلة للتطبيق لمجال واسع و عريض من أنواع السلوك، الشيء الذي يفسر بقاء النظريتين لأكثر من 20 سنة من النظريات المهيمنة في دراسة أخذ القرار السلوكي و في دراسة العلاقة:اتجاه – سلوك.

فالهدف من هذا المقال كان مراجعة الخصائص التنبؤية و السببية لنظرية السلوك المخطط(القائمة على أنقاض نظرية السلوك المعقول) على أساس الدراسات الموجودة و كذا مساءلة قابلية دحضها.

إن مجموع الدراسات و الدراسات البعدية تحاول أن تثبت بأن نظرية السلوك المعقول و المخطط تسمح بالتحقق بأنواع كثيرة من أنواع السلوك و نتائجها تعتبر إثباتات على القدرة التنبؤية و التفسيرية لنظرية السلوك المخطط و رغم ذلك، فإنه منذ سنوات تم نقدها بسبب شُحِّ مفاهيمها، و فعلا فإن العديد من الدراسات أثبتت بأن جزءا معتبرا من التباين للنية السلوكية غير مفسر من طرف مفاهيم نظرية السلوك المخطط، فالباحثون يَخْلُصُون بأن نظرية السلوك المخطط تحقق النتائج و لكنها تستدعي تغييرات بإضافة عوامل تنبؤية جديدة .

و رغم أن بعض الباحثين ينبهون إلى أن النتائج التي من المفروض أن تثبت نظرية السلوك المخطط، كان مصدرها دراسات غير تجريبية فإن مظهرها السببي لم يجلب الكثير من الاهتمام إضافة إلى أن قابلية الدحض لمثل هذه النظريات لم تراجع إلا نادرا، و بذلك يمكن القول عبرهذه المراجعة النقدية أن الصفة التنبؤية قد تم إثباتها .

أما الصفة السببية فإنها مازالت بعيدة عن التحقق من طرف المعطيات المتوفرة لأنه قد تم معالجتها بواسطة أساليب إحصائية إرتباطية صادرة من دراسات غير تجريبية مما لا يسمح بوضع استنتاجات حول طبيعتها السببية .

و من جهة أخرى فإن بعض الدراسات لا تثبت العلاقات الإستقلالية ما بين المفهومين: الاتجاه و المعايير ، وكذا توسطات تأثيرها على السلوك بواسطة النية و العلاقة السببية ما بين المعتقدات و الاتجاهات.

و من هنا يمكن القول بأن نظرية السلوك المخطط أساسا نظرية تنبؤية و ليست نظرية سببية أما فيما يخص مراجعة قابلية الدحض لهذه النظرية فإنها تشير بأنها ليست على هذه الصفة بشكل واضح لأن المنهجية و الأساليب المستعملة في الدراسات لا تسمح بتقديم المعطيات التي تسمح بتكذيب التنبؤات بوضوح و كذا قدرتها التكاملية و التفسيرية الصادرة من مستوى الشمولية التي حددت بها مفاهيمها (الاتجاه، المعايير الاجتماعية و التحكم السلوكي) التي هي محصلة نية الانسان للإقدام على السلوك أو الإحجام عنه.

❖ المراجع:

1- باللغات الأجنبية:

1- Aberg, L. (1993). Drinking and driving: Intentions, attitudes, and social norms of Swedish male drivers. Accident Analysis and Prevention, 25, 289–296.

2- Ajzen, I (1988).Attitude, personality and behavior. Chicago: Dorsey press.p04

1-Ajzen I. (1991). The theory of planned behavior.*Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 179-211.

2- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*.

Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

3- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned

and automatic process. *European Review of Social Psychology*, *11*, 1-33.

-Albe, V. & Simonneaux, L. (2002). L'enseignement des questions scientifiques socialement vives dans l'enseignement agricole : quelles sont les intentions des enseignants ? Aster 34, 131-156.

4- Armitage, C.J., & Conner, M. (1999). The theory of planned behaviour: Assessment of

predictive validity and 'perceived control'.*British Journal of Social Psychology*, *38*, 35-54.

5-Armitage, C.J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A

meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, *40*, 471-499.

5- Armitage, C.J., Conner, C., & Norman, P. (1999). Differential effects of mood on information processing: Evidence from the theories of reasoned action and planned

behaviour. *European Journal of Social Psychology*, *29*, 419-433.

6- Albaraccin, D., Johnson, B.T., Fishbein, M., & Mullerleile, P.A. (2001).Theories of reasoned action and planned behavior as models of condom use: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *127*, 142-161.

7- Albrecht, S.L., & Carpenter, K.E. (1976). Attitudes as predictors of behaviors versus

behavioral intentions: A convergence of research tradition. *Sociometry*, *39*, 1-10.

8-Bagozzi, R.P., Baumgartner, H., & Pieters, R. (1998). Goal-directed emotions. *Cognition*

and Emotion, *12*, 1-26.

9-Bagozzi, R.P., & Yi, Y. (1989). The degree of intention formation as a moderator of the attitude-behavior relationship. *Social Psychology Quarterly*, *52*, 266-279.

10-Bagozzi, R.P., Yi, Y., & Baumgartner, J. (1990). The level of effort required for

behaviour as a moderator of the attitude behaviour relation. *European Journal of Social*

Psychology, *20*, 45-59.

-Bandura, A (1977).self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84.p184

11- Bentler, P.M., & Speckart, G. (1979). Models of attitude-behavior relations. *Psychological*

Review, *86*, 452-464.

12-Bentler, P.M., & Speckart, G. (1981). Attitudes cause behavior: A structural equation

analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *40*, 226-238.

13- Budd, R.J., & Spencer, C.P. (1986). Lay theories of behavioral intention: A source

of responses bias in the theory of reasoned action? *British Journal of Social Psychology*,

25,109-117.

14- Budd, R.J. (1987). Response bias and the theory of reasoned action. *Social Cognition*, *5*, 95-107.

- Budd, R. J., North, D., & Spencer, C. (1984). Understanding seat belt use: a test of Bentler and Speckart's extension of the Theory of Reasoned Action. European Journal of Social Psychology, 14, 69–78.

15- Conner, M., & Armitage, C.J. (1998). Extending the theory of planned behavior: A

review and avenues for further research.*Journal of Applied Social Psychology*, *28*, 1430-1464.

16- Conner, M., & Sparks, P. (1996). The theory of planned behavior and health behaviours,

in M. Conner & P. Norman (Eds), *Predicting health behaviour* (pp. 121-162). Buckimgham: Open University Press.

17- Conner, M., & Armitage, C.J. (1998). Extending the theory of planned behavior: A

review and avenues for further research.*Journal of Applied Social Psychology*, *28*, 1430-1464.

18- Courneya, K.S., Bobick, T.M., & Schinke, R.J. (1999). Does the theory of planned behavior

mediate the relation between personality and exercise behavior? *Basic and Applied Social Psychology*, *21*, 317-324.

19- Cook, A.J., Moore, K., & Steel, G.D.(2005). Taking a Position: A Reinterpretation

of the Theory of Planned Behaviour. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *35*, 143-154.

20- Delhomme, P. (2005). Des attitudes à la prédiction des comportements, in T. Meyer

(Ed.), *Psychologie Sociale* (54-65). Paris:Hachette.

21- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitude.* San Diego, CA: Harcourt

Brace Janovich.

22- Echebarria Echabe, A., Paez Rovira, D., & Valencia Garate, J.F. (1988). Testing Ajzen

and Fishbein's attitudes model: The prediction of voting. *European Journal of Social*

Psychology, *18*, 181-189.

23- Eiser, J.R. (1994). *Attitudes, chaos and the connectionist mind*. Oxford Blackwell.

- Evans, D., & Norman, P. (1998). Understanding pedestrians' road crossing decisions: An application of the Theory of Planned Behaviour.Health Education Research, 13, 481–489.

24- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude,intention and behavior: An introduction*

to theory and research. Reading, Mass., Addison-Wesley.

25-Godin, G., & Kok, G. (1996). The theory of planned behavior: A review of its application

to health-related behaviors. *American Journal of Health Promotion*, *11*, 87-98.

26-Godin G., Valois P., Lepage L., & Desharnais, R (1992). Predictors of smocking behaviour

- an application of Ajzen's theory of planned behavior. *British Journal of Addiction*, *87*, 1335-1345.

27- Gorsuch, R.L., & Ortberg, J. (1983). Moral obligation and attitudes: Their relation to behavioral intentions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*, 1025-1028.

28- Giger, J.C. (2003). États affectifs transitoires et consistance attitude-comportement : étude expérimentale de l'impact des humeurs sur la prise de décision comportementale *via* l'initiation spontanée des traitements cognitifs heuristiques et systématiques. *Thèse de doctorat non publiée*, Clermont-Ferrand, France.

29- Manstead, A.S.R. (1996). Attitudes and behavior, in G. Semin & K. Fiedler (Eds), *Applied*

social psychology (pp. 3-29). Londres: Sage.

30- Miniard, P.W., & Cohen, J.B. (1981). An examination of the Fishbein-Ajzen behavioral-

intention model's concepts and measures. *Journal of Experimental Social Psychology*, *17*, 303-309.

31- Netmeyer, R.G., & Burton, S. (1990). Examining the relationships between voting

behavior, intention, perceived control, and expectation. *Journal of Applied Social Psychology*,

20, 661-680.

32- Norman, P., & Smith, L. (1995). The theory of planned behaviour and exercise: An investigation into the role of prior behaviour, behavioral intentions and attitude

variability. *European Journal of Social Psychology*, *25*,403-415.

33- Odgen, J. (2003). Some problems with social cognition model: A pragmatic and

conceptual analysis. *Health Psychology*, *22*, 424-428.

34- Popper, K.R. (1959). *The logic of scientific discovery*. New York: Basic Books.Randall,

35-Paisley, C.M., & Sparks, P. (1998). Expectations of reducing fat intake: The role of

perceived need within the theory of planned behaviour. *Psychology and Health*, *13*, 341-353.

* Parker, D., Manstead, A. S. R., Stradling, S. G., Reason, J. T., & Baxter, J. S. (1992). Intention to commit driving violations: An application of the theory of planned behaviour. Journal of Applied Psychology, 77, 94–101

35- Parker, D., Manstead, S.R., & Stradling, S.G. (1995). Extending the theory of planned behavior: The role of personal norm. *British Journal of Social Psychology*, *34*, 127-137.

36- Perugini, M., & Bagozzi, R.P. (2001). The role of desires and anticipated motions in

goal-directed behaviours: Broadening and deepening the theory of planned behaviour.

British Journal of Social Psychology, *40*, 79-98.

37-Perugini, M., & Bagozzi, R.P. (2004). The distinction between desires and intention.

European Journal of Social Psychology, *31*, 69-84.

38- Ryan, M.J. (1982). Behavioral intention formation: The interdependency of attitudinal

and social influence variables. *Journal of Consumer Research*, *9*, 263-278.

39- Sheppard, B.H., Hartwick, J., & Warshaw, P.R. (1988). A theory of reasoned action: A

meta-analysis of past research with recommendation for modifications and future research. *Journal of Consumer Research*, *15*, 235-343.

40- Sheeran, P., & Orbell, S. (1998). Do intentions predict condom use? Meta-analysis and

examination of six moderator variables. *British Journal of Social Psychology*, *37*, 231-250.

41- Sutton, S. (1998). Predicting and explaining intentions and behavior: How well are

we doing? *Journal of Applied Social Psychology*, *28*, 1317-1338.

42-Stanovich, K.E. (1989). *How to think straight about psychology*. Scott, Foresman

and Compagny.

43- Stangor, C. (1998). *Research Methods for Behavioral Sciences*. Houghton Mifflin.

44- Sparks, P., Conner, M., James, R., Shepherd, R., & Povey, R. (2001). Ambivalence

about health-related behaviours: An exploration in the domain of food choice. *British Journal of Health Psychology*, *6*, 53-68.

45- Schwarz, N., & Bless, B. (1991). Happy and mindless, but sad and smart? The impact

of affective states on analytic reasoning, in J.P. Forgas (Ed), *Emotion and social judgments*

(pp. 55-71). London: Pergamon.

46- Shepperd, G.J., & O'Keefe, D.J. (1984). Separability of attitudinal and normative influences on behavioral intentions in the Fishbein-Ajzen model. *The Journal of Social Psychology*, *122*, 287-288.

47- Van der Plight, J., Zeelenberg, M., van Dijk, W.W., de Vries, N.K., & Richard, R. (1998). Affect, attitudes and decisions: Let's be more specific. *European Review of Social Psychology*, *8*, 33-66.

48- Vallerand, R.J., Deshaies, P., Cuerrier, J.P., Pelletier, L.G., & Mongeau, C. (1992).

Ajzen and Fishbein's theory of reasoned action as applied to moral behavior: A confirmatory analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *62*, 98-109.

2- باللغة العربية:

1- سامر محمد(2000) : أثر الدراسة الجامعية لمرحلة البكالوريوس على الميول الريادية لطلبة الجامعات الأردنية: تطبيق على نظرية السلوك المخطط.

Jordan Journal of Business Administration, Volume 6, No. 2, 2010

2- كلوديا سماركولا(2007) حول فعالية معتقدات نظريات السلوك المخطط ومساهمتها في نية استخدام الحاسوب من طرف الطلبة الأساتذة(طور التكوين) و الأساتذة ذوي الخبرة.

Computers in Human Behavior 24 (2008) 1196–1215; Available online at :www.sciencedirect.com(10/11/2012,12 :31).

الدراسات الإعلامية

العنف في وسائل الإعلام ، مظاهره وطرق مواجهته

الأستاذ الدكتور: فضيل دليو

جامعة قسنطينة3، الجزائر.

الملخص:

لا زالت مسألة العنف في وسائل الإعلام حديث الساعة، فهى ظاهرة متجددة تطفو على الساحة العامة كلما حدث حادث عنيف في الحياة الحقيقية وخاصة إذا كان فاعلوه من الأطفال. فيتسارع إلى مناقشة مدى ارتباطه بما ينشر أو يبث في وسائل الإعلام. بداية يجب الإشارة إلى أن النقاش المثار حوله لا يكون دائما ذي خلفيات علمية محضة، وذلك بدء بتحديد ما هو عنف مما هو ليس كذلك وانتهاء إلى مدى تأثير الإعلامي منه على الجمهور.

Abstract :

The topic of "Violence in mass-media" is very important and specially when the consumers are adolescents. It is quickly related to the role of the mass-media in preventing and confronting violence in our societies.

The study starts with defining concepts of violence in general and concretely in the mass-media, then it exposes the problematic of this phenomenon, which personal and social characteristics are related to the exposure to violent audiovisual contents, and finally it discusses how to enhance the role of our different institutions in fighting against the violence of the torrent of images and sounds overwhelming our lives.

At last, the study recommends some suggestions which turn basically around how to make our relation with the mass-media efficient.

مقدّمة:

إن من مميزات مجتمعاتنا المعاصرة العولمة الاتصالية ومستلزماتها: السلعنة الشاملة، المادية المفرطة، غلبة الحقوق على الواجبات والمسؤوليات، وتزايد مظاهر العنف اللفظي والمادي والرمزي.

ويعتبر العنف كمعظم الظواهر المجتمعية المعاصرة سابقة الذكر، ظاهرة معقدة وأسبابها متعددة. ولذلك كانت مقارباتها متنوعة: أنثروبولوجية، تاريخية، فلسفية، نفسية، اجتماعية، قانونية، اقتصادية، إعلامية... ولهذه الأخيرة بعدين: بث وسائل الإعلام لمضامين عنيفة (العنف الإعلامي الذاتي) وكيفية معالجتها لعنف الآخرين (العنف الواقعي). وما يهمنا هنا هو البعد الأول، أي العنف في وسائل الإعلام (*).

لا زالت مسألة العنف في وسائل الإعلام حديث الساعة، فهي ظاهرة متجددة تطفو على الساحة العامة كلما حدث حادث عنيف في الحياة الحقيقية وخاصة إذا كان فاعلوه من الأطفال. فيُتسارع إلى مناقشة مدى ارتباطه بما ينشر أو يبث في وسائل الإعلام كمحددات خارجية فاعلة.

وبالمناسبة لقد نقلت بعض وسائل الإعلام العربية (الشروق: 19-11-2005) عن المصالح الرسمية إحصائيات مرعبة، اعتبرتها الصحيفة سابقة في تاريخ إحدى الدول العربية (الجزائر)، مفادها أن عشرة آلاف طفل يتورطون سنويا في أعمال العنف وأن الأطفال قتلوا منذ مطلع سنة 2004 إلى غاية منتصف 2005 ما يزيد عن 28 شخصا باستعمال السلاح الأبيض والحجارة. فهل يمكن تحميل جزء من مسؤولية ذلك لوسائل الإعلام؟

بداية يجب الإشارة إلى أن النقاش المثار حول "العنف في وسائل الإعلام" لا يكون دائما ذا خلفيات علمية محضة بل قد يضمر دوافع أخلاقية، سياسية أو اقتصادية واضحة. وذلك بدء بتحديد ما هو عنف مما هو ليس كذلك وانتهاء إلى مدى تأثير الإعلامي منه على الجمهور.

لقد شغلت ظاهرة العنف في وسائل الإعلام الباحثين والإعلاميين والسياسيين ورجال الأعمال على حد سواء، وذلك منذ نهاية عشرينيات القرن الماضي. مع ملاحظة تركيزهم أكثر على شريحة القصّر ووسيلة التلفزيون.

لقد تم استقصاء عدة آثار محتملة لمشاهدة التلفزيون أهمها: الاستثارة الانفعالية (arousal)، إزالة الضوابط (disinhibition)، التقليد (imitation) وتقليل الحساسية (desensitization) (مكلفين و غروس: 2004، 392).

وبناء على ذلك تستجيب في الغالب دراسة دور وسائل الإعلام في نشر العنف لعدة فرضيات، إحداها أن التسلية عن طريق البرامج العنيفة تعد عاملا قويا مستقلا في استثارة السلوك العدواني، وثانيها أن التعرض للخيال العنيف في وسائل الإعلام له صلة بالسلوك الناتج من خلال التقليد والنمذجة النمطية، أي كلما ازداد تشابه النموذج العنيف مع المشاهد (المقلد) ازدادت نسبة تقمصه له، وثالثها أن الأطفال والمراهقين تقل لديهم الضوابط الرسمية مما يجعلهم أكثر عرضة للتأثر بمضمون العنف في وسائل الإعلام، ورابعها تخالف ما سبق بافتراضها وجود آثار إيجابية (التهدئة والتنفيس أو تفريغ العدوان والعنف) لمشاهدة العنف في وسائل الإعلام (مكاوي و السيد: 1998،354-366، و بلاس: 1990، 24-25)...

وقد بنيت على هذه الافتراضات وغيرها العديد من النظريات المفسرة للعنف في وسائل الإعلام، ومنها: نظريات التطهير، الاستثارة، التدعيم، النموذج، التوحد... يضيق المجال هنا لتفصيل الكلام عنها.

وكمساهمة منا في هذا النقاش ولتحسيس الإعلاميين، مبرمجي القنوات، منتجي الأفلام وألعاب الفيديو، المعلمين والأولياء نقدم هذه الورقة التي تشتمل على النقاط الآتية:

- أولويات معرفية حول "العنف" و "والعنف الإعلامي".

- إشكالية العنف في وسائل الإعلام: المظاهر والعوامل وحجج المسوغين.

- طرق مواجهته: التشريعات الحكومية، الالتزامات الإرادية، البرامج التربوية، الإجراءات التقنية الوقائية.

1- العنف والعنف الإعلامي:

إذا لم نعتمد التصور الماركسي المشرعن دوريا للعنف الثوري الحتمي والملازم لتطور المجتمعات، فالأصل أن هذا التطور عملية حضارية تنبذ العنف ابتداء وتلجأ إليه اضطرارا وتتغلب فيها الروح والعقل على الغريزة وبواعث العنف فيجعلانه آخر الدواء في عملية التدافع الأزلي بين الخير والشر. فالدورات الحضارية متعاقبة وفتراتها الروحية والعقلية والغريزية –على حد التوصيف الشهير لـ"مالك بن نبي"- متتالية.

كما أنه لا يمكننا من جهة أخرى إغفال المقاربة الذاتية للعنف من حيث الإحساس به، ملاحظته، تمثله، ممارسته... على مستوى الأفراد والمجتمعات، مقابل المقاربة الموضوعية، الأمبريقية، الإحصائية لعدد ضحايا الانحراف والجريمة من المعنفين. وهذه الثنائية قد تجعل تحديد مفهوم العنف أمرا صعبا.

وتعتبر هذه الصعوبة عادية باعتبار أيضا أن غموض المفاهيم أو عدم الاتفاق على تعريفات محددة لها من أبرز المشكلات التي تؤثر أيضا في أساليب دراسة الظواهر العلمية ومعالجتها وتطوير البحث العلمي. ولذلك يعتبر "تحديدها" أمرا ضروريا وملازما للمفهوم. وخاصة إذا علمنا أن دلالاتها تختلف باختلاف المجال المعرفي والتخصص العلمي والمعايير الثقافية والاجتماعية. ولهذا يقال دائما أن لكل علم مفاهيمه الخاصة وأن لكل ثقافة مفاهيمها الخاصة، حيث تعتبر المفاهيم أداة اتصال في البيئة العلمية أو الثقافية الواحدة. ومع ذلك فقد نجد أبعادا إنسانية أو عالمية أو موضوعية للعديد من المفاهيم.

ومفهوم "العنف" لا يخرج عن هذين السياقين الموضوعي العام والذاتي الخاص: فتقديم الذبائح البشرية مثلا قد يعتبر أمرا طبيعيا في بعض أدغال أفريقيا (عيساني: 2000، 39) وهو مستهجن جدا لكونه عنفا شديدا عند غيرهم، والشيء نفسه يمكن قوله عن "العنف اللفظي" مثلا، عند من تعود عليه ومن لم يتعود عليه، وهكذا... لذا فمعناه يختلف باختلاف مستعمليه: "فيزيقيا" من مجرد الصفعة إلى قنبلة "هيروشيما"!، "وسيليا" من الهراوات إلى الإلكترونات، و"رمزيا-لفظيا" من مجرد النظرة إلى الصراخ مرورا بـ"الأُفّ" والنهر.

ولذلك يتردد بعض المنظرين (HUYGHE, F.-B.: 2001, 113-115) في تحديده بين "نية" فاعليه (إلحاق الضرر، الإخضاع...)، "مظاهره" (استعمال القوة المادية الفظة) أو "نتائجه" (حصول الأذى أو الإكراه...)، أي كعلاقة مباشرة أو غير مباشرة زمنيا (بين الفعل والنتيجة)، أو فضائيا (الصراع عن بعد بين المتخاصمين) عبر وسائل الإعلام. ثم إن العنف البدائي يستهدف نتيجتين: زوال الآخر بصفته قوة فيزيقية معارضة (الهروب، الموت، الإعاقة...) أو قوة نفسية معارضة (الخضوع)، أما العنف المعاصر فقد يتجاوز ذلك إلى تخريب شبكة الهاتف، التجسس الاقتصادي والحرب المعلوماتية والإلكترونية، بغية إضعاف/ شل قوة الآخر أو تدعيم التفوق الذاتي.

فالتعريف الموضوعي قد يشير مثلا إلى أي مساس بالقوة بسلامة الأشخاص الفيزيقية أو الفكرية أو الأخلاقية: "يحدث العنف في حالة تفاعل الأشخاص حيث يقوم أحدهم أو بعضهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، دفعة واحدة أو تدريجيا، بالمساس بالغير وبدرجات متفاوتة، إما بسلامتهم الفيزيقية أو الأخلاقية أو بممتلكاتهم، أو بتعبيراتهم الرمزية والثقافية" (MICHAUD, Y.: 1978, 20). وقد يعترض على ذلك بالقول بأن هذا التعريف أغفل الذاتية الفردية أو الجماعية للفاعل، للضحية أو للملاحظ، لأنهم يدركون العنف كجمهور (بشري-اجتماعي) من خلال عملية تأويلية تحويلية تخضع لعدة وسائط شخصية، عائلية ومجتمعية، وأن صفة العنف نسبية تختلف باختلاف الأشخاص والزمان والمكان.

فاختلاف الثقافات الوطنية مثلا تؤثر على طبيعة إدراكنا وتقديرنا للأحداث كما أثبتت ذلك دراسة مرجعية قارنت بين طرق وكيفيات إدراك الشخصيات النمطية لممثلي المسلسل الأمريكي "دالاس" في بلدان مختلفة (LIEBES & KATZ: 1990).

فبين العنف كحدث وواقع خام وما يدركه منه كل واحد منا قد توجد مساحة معتبرة، مما يؤكد على فكرة التفرقة بين موضوعية العنف وذاتيته. وهو مبدأ يتجاوز حدود العلاقة بين العنف ووسائل الإعلام ليعكس التوتر الهام الناتج عن التمزق الكبير المميز للعصر الحديث بين العالمية والخصوصية(*).

ولكننا لا يمكن أن نختزل العنف في فكرة التمثلات أو الإدراكات الشخصية والقيم الجماعية ونسبيتهما، فهو قبل شيء مساس حقيقي بسلامة الأبدان والأنفس لضحايا قُتِلوا، جرحوا، سرقوا، همشوا، أهينوا... ومهما اختلفت ثقافة الملاحظ فإنه يعتبرها ظواهر عنف تدرك من طرف الجميع وتنتمي إلى البعد العالمي.

إذن فالصعوبة والفائدة في الوقت نفسه تكمن في كيفية الجمع بين المستويين ومفصلتهما حتى نتمكن من تجاوز بساطة الموضوعية وعموميتها من جهة ومحدودية النسبية وذاتيتها من جهة أخرى.

ولذلك كله وجب تحديد مفهوم العنف وفق تعاملنا معه إجرائيا في هذه الدراسة، فنبدأ برصد حركته لغة واصطلاحا على انفراد ثم بعد تركيبه مع بعده الإعلامي قبل تبني المعنى الإجرائي النهائي:

جاء في "لسان العرب" لابن منظور (1997، 257-258) أن **العنف لغة** يعني "الخُرْق بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق. وهو عنيف إذا لم يكن رفيقا في أمره. وفي الحديث الشريف: إن الله تعالى يعطي على الرفق ما لا يعطي على

(*) لمزيد من التفصيل أنظر مقالنا: "العلوم الاجتماعية بين العالمية والخصوصية (مقاربة نقدية)"، مجلة الفكر العربي، عدد 84، بيروت، 1996.

العنف؛... وكل ما في الرفق من الخير ففي العنف من الشر مثله.. وأعنف الشيء أخذه بشدة. واعتنف الشيء: كرهه... والتعنيف: التعيير واللوم.. والتوبيخ والتقريع".

وتقابلها في اللغتين الفرنسية والإنجليزية كلمة: "Violence"، وأصلها اللاتيني: "Violentia". ومعناها في قاموس "أكسفورد" الإنجليزي (Oxford Dictionary, p.982): "الاستخدام غير المشروع للقوة المادية –بأساليب متعددة– لإلحاق الأذى بالأشخاص والإضرار بالممتلكات، ويتضمن ذلك معاني العقاب والاغتصاب والاعتداء على حريات الآخرين"، وتعبر في القاموس الفرنسي "لاروس" (Le Petit Larousse, p. 1068) عن صفة، مظهر أو نتاج الشدة، الغلظة أو المبالغة في استعمال القوة الفيزيقية.

يتضح من هذه التعريفات اللغوية أن للعنف عدة معاني متقاربة: قلة الرفق، الشر، الشدة، الكراهية، التعيير، التقريع، استعمال القوة، الغلظة، الاعتداء... وكلها معاني اعتمدها المختصون في صياغة تعريفاتهم الاصطلاحية:

فقد درج البعض على استعمال **التعريف الاصطلاحي الكلاسيكي للعنف** بالرجوع إلى ما اشتهر في السبعينيات عن "جربنر" (Gerbner) الذي جعله يقتصر على المظاهر المادية، أي "استخدام القوة الجسمية ضد الذات أو الآخرين، أو إجبار الآخرين على القيام بأفعال رغما عن إرادتهم تحت طائلة التهديد بالإيذاء أو القتل" (مكلفين و غروس: 2004، 377).

ثم أضيفت لهذا التعريف مظاهر أخرى مثل السرقة، التزوير، مجانية العنف، عرض العنف، شدة العرض، وصف تألم الضحية وشدة الوصف... وأخيرا بعض المظاهر النفسية للعنف.

ولذلك فإن مراجعة التراث النظري المعاصر حول مفهوم العنف تبرز عادة بعدين، أحدهما مادي وسهل التشخيص بفعل ما ينتج عنه من آثار فيزيقية ملموسة تلحق بالضحية وثانيهما نفسي وقيمي، أقل وضوحا ومختلف في تحديده.

ولذلك يمكن القول "أن هناك عنفا عندما يعتدي أحد أو بعض المتفاعلين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، دفعة واحدة أو تدريجيا وبدرجات متفاوتة على باقي المتفاعلين إما ماديا (في الجسم أو الأملاك...) أو معنويا (نفسيا أو فكريا...)" (MICHAUD, Y.: 2003, 2).

يستشف من هذا التعريف أن حالات العنف عديدة وأكثر تعقيدا مما قد يبدو لأول وهلة. فمنها القتل المباشر أو الأمر به ومنها التجويع والاعتداء على الملكية المادية والفكرية والقيم الأخلاقية والراحة النفسية والمعتقدات الدينية... ومنها ما هو مباشر وقديم قدم قتل "قابيل" لـ"هابيل" ومنها ما هو غير مباشر وحديث استحدثته وسائل الإعلام والاتصال الجديدة المهيمنة على مجتمعاتنا المعاصرة، والتي جعلت من العنف أحد مواضيعها المفضلة للعرض والمحركة للتنافس الاقتصادي بين مؤسساتها...

ويعتبر **العنف في وسائل الإعلام** عنفا نفسيا فكريا أخلاقيا. فهو يشمل كل عمل إعلامي يحتوي على مظاهر وتصرفات وألفاظ ورموز وعلاقات وقيم ومثل ومبادئ تتنافى والسلوك السوي والفطرة السليمة للإنسان (عيساوي: 1993، 8). وقد عرفه "المركز الكندي للدراسات حول وسائل الإعلام" في إحدى دراساته حول "العنف في التلفزيون الكندي (1993-1998) "بأنه: "أي اعتداء نفسي أو أخلاقي أو أي فعل يتسبب في حالة نفسية غير مرغوبة مثل القلق، الخوف، الإهانة، السخرية، فقدان القيمة أو الحنان والحب، المساس بالسمعة، الشعور بالذنب... أي كل الحالات المولِدة للشعور بالألم غير الفيزيقي" (www.media-awareness. ca: 12/10/2005). أما مؤسسة "دراسات العنف للتلفزة الوطنية" الأمريكية (National Television Violence Study) المعروفة بقوة منهجية دراساتها المتخصصة في عنف التلفزيون، فتعتمد تحديدا إجرائيا مفاده:

الوصف الظاهر للمحاولة الحقيقية للفاعل الاعتداء الفيزيقي على أي كائن حي(*).

ويمكن اعتماد هذا التحديد الإجرائي المركز لمفهوم العنف الإعلامي، مع الأخذ بعين الاعتبار في تقدير هذا العنف الوسيلي وخاصة المتلفز منه عدة مؤشرات، منها: الجو والسياق العام للبرنامج، طبيعة اللغة المستعملة، وتيرة ومدة المشاهد العنيفة، بعدها الأخلاقي، نوع المؤثرات الصوتية (شدة الصوت، الصراخ، الموسيقى...)، إخراج الصور (صور مكبرة لمشاهد عنيفة...)، المتغيرات الديمغرافية والخصائص الشخصية للجمهور، الخ. كما يمكن الرجوع إلى قاموس العنف الذي وضعه "جربنر وزملاؤه" (GERBNER et al.,1980) كأسلوب لحساب كمية أو عدد مرات تكرار العنف في الوسائل السمعية البصرية من خلال مقياس يمكن تطبيقه على جميع البرامج (مكاوي و السيد: 1998، 360)، ويعتمد فيه أساسا على تبني "تعريف موضوعي للعنف ثم ترميز عينة من برامج التلفزيون بناء على ما تحتويه من مشاهد عنف تتفق وذلك التعريف" (مكلفين و غروس: 2004، 376-377).

2-إشكالية العنف في وسائل الإعلام:النشأة، المظاهر والعوامل

1.2- تاريخ العلاقة بين العنف ووسائل الإعلام:

إن فكرة الربط بين العنف ووسائل الإعلام قديمة قدم استعمال وسائل الإعلام التقليدية (الشعر، المعلقات، الكتاب...) في الحروب القبلية: تأليبا وتحميسا ونشوة أو تحسرا، ولكن وثاقة هذه العلاقة ازدادت مع ظهور وسائل الإعلام الجماهيرية (الصحافة، الإذاعة، التلفزيون). فمنذ القرن التاسع عشر، مثلا، كان بعض المجرمين يَقدمون على أفعالهم بدافع التغطية الصحافية لها. كما كان للدعاية

(*) "Any overt depiction of a credible treat of physical force or the actual use of such force intended to physically harm an animate being or group of beings" (Smith et al., 1998, 30).

والدعاية المضادة في وسائل الإعلام الجماهيرية دور حاسم منذ الحرب العالمية الأولى في تجنيد المتحاربين.

وتعتبر عشرية الستينيات من القرن الماضي –كما سنرى لاحقا– منعطفا مهما في هذه العلاقة، حيث بدأت تعتبر وسائل الإعلام السمعية البصرية وخاصة التلفزيون متغيرا فاعلا ونظاما مؤثرا جديرا بالدراسة والتحليل والنقد في كينونتها ووظيفتها، مما أدى إلى ربط البعض سببيا بين بعض برامج التلفزيون وبعض مظاهر العنف، كثافته، أشكاله ونماذجه الفيزيقية، اللفظية والرمزية.

وتشير بعض المراجع المتخصصة (WIERVIORKA: 2004, 120-123) إلى أن أول كتاب ناقش هذه العلاقة هو مؤلف جماعي بعنوان: "العنف ووسائل الإعلام الجماهيرية"، صدر بأمريكا عام 1960 وأشرف عليه "أوتو ن. لارسن" (Otto N. Larsen (ed.): Violence and the Mass Media)، إلا أن "اللجنة الوطنية الأمريكية حول أسباب العنف والوقاية منه" (NCCPV) ترجع الاهتمام بهذا الموضوع إلى نهاية عشرينيات القرن الماضي، حيث تذكر أن أول من تعرض له هم بعض الباحثين الأمريكيين الذين أشاروا إلى العلاقة بين جنوح الأحداث والتردد على قاعات السينما. ثم أصبح هذا الموضوع محل نقاش عام في أمريكا منذ 1954، حيث خصصت له هذه اللجنة تقريرا عام 1969 انتقدت فيه دور التلفزيون في انتشار العنف. ثم انتقل النقاش إلى كندا فأوروبا فباقي دول العالم تزامنا مع انتشار التلفزيون وخاصة قنواته الخاصة، لأن النقاش كان يركز على مجالات مهمة من اقتصاد السوق أو السلعنة الإعلامية المرافقة لبرامج العنف. كما يمكن ملاحظة أن هذا النقاش همش دور الراديو ووسائل الإعلام الأخرى لصالح التلفزيون خاصة والصحافة المكتوبة بدرجة أقل (WIERVIORKA: 2004, 122).

إن أهمية النقاش حول هذه العلاقة أنتجت العديد من الكتب والمقالات والدراسات والبحوث والجمعيات واللجان المتخصصة. وكانت أهمها الدراسات المتخصصة التي ازدادت وتيرتها منذ النصف الثاني من الستينيات، حيث حاولت:

تكميم عنف برامج التلفزيون، اقتراح مؤشرات لتحديد مستويات العنف، قياس وقت المشاهدة حسب مختلف الفئات العمرية، التقدير الكيفي للمحتويات العنيفة لبعض البرامج والتساؤل عن طريقة التعامل معها بالشجب أو عدمه... وخلصت معظمها إلى تأكيد العلاقة بين صور العنف والسلوك العدواني مع الإشارة إلى أهمية المحددات الشخصية والثقافية والاجتماعية في تكييف هذه العلاقة. وفي المقابل حاولت دراسات أخرى –محدودة العدد– أُهملت منذ السبعينيات من القرن الماضي، الإشارة إلى التأثير الإيجابي لصور العنف بالتقليص التنفيسي أو التصفوي للسلوك العدواني (WIERVIORKA: 2004, 123).

هذا ملخص أهم ما وصلت إليه المعارف العلمية حول العنف ووسائل الإعلام عموما والتلفزيون خصوصا حتى 1990، حسب العمل الجامع لـ"أ. مارتينز" (MARTINEZ, A: 1990).

أما الدراسات المعاصرة، فيغلب عليها التوجه أكثر نحو توصيف محددات هذه العلاقة الموجبة، مركزة على دراسة المتغيرات الداخلية للمواد الإعلامية العنيفة وكذا المتغيرات الخارجية المتعلقة بالجمهور وأثر الأولى على الثانية (ANDERSON & BUSHMAN, 2001; SHERRY, 2001; ANDERSON 2004; TAMBORINI et al., 2004; FARRAR et al.: 2006; EASTIN & GRIFFITHS: 2006; PETER & VALKENBURG: 2006). كما وسعت من مجالاتها لتشمل ألعاب الفيديو والانترنت وباقي التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال، مع التركيز دائما على الشباب الذي أصبح "ينمو متصلا" مع "أب ثالث إلكتروني" وفي "مجتمع إعلامي وسيلي" تحولت فيه غرفه من "غرف أَسِرّة النوم" إلى "غرف وسائل اتصال".

وتجدر الإشارة في الأخير إلى تصنيف تاريخي نوعي لمختلف الدراسات والبحوث التي اهتمت بهذه العلاقة الوسيلية، عرضه "مكلفين و غروس" (2002، 383–390) و(FERGUSON, 2007, 471-472): تعود "المرحلة الأولى" إلى ما يعرف بالدراسات التجريبية للجيل الأول التي نشرها "باندورا وزملاؤه"

(BANDURA et al., 1962) في الستينيات ولفتت انتباه الرأي العام حول التأثيرات التعليمية المحتملة للنماذج العدوانية المقدمة في السينما أو التلفزيون على الأطفال. ثم أخذت البحوث في "المرحلة الثانية" (منذ السبعينيات) مناحي منهجية متنوعة كان أهمها "الدراسات الارتباطية أو غير التجريبية" (Correlational or non-experimental studies) والتي خلصت بوجه عام إلى أن كمية مشاهدة العنف المتلفز ترتبط بتقديرات الأفراد الذاتية لسلوكهم العدواني. ولقد أُخذ على هذا النوع من الدراسات صعوبة تحديد السبب والنتيجة. مما أدى إلى ظهور الدراسات التجريبية بمختلف أنواعها: "الدراسات المخبرية" (Laboratory studies) لتمكن الباحث من الكشف عن العلاقة السببية، غير أن مشكلة هذه الدراسات تكمن في غالبية استعمالها لعينات صغيرة وغير ممثلة يتم تعريض مفرداتها للمتغير المستقل (مشاهدة العنف) وفي ظروف مصطنعة وغير طبيعية. ولذلك تم تصميم "التجارب الميدانية" (Field experiment) في البيئة الطبيعية للمبحوثين لزيادة الصدق الطبيعي باستعمال مجموعتين إحداهما تجريبية مشاهِدة للعنف والأخرى ضابطة غير مشاهدة له. ولقد أشارت نتائجها على العموم إلى أن الأطفال الذين يشاهدون العنف يكونون أكثر عدوانية من الذين لا يشاهدونه. ولكن ما يؤخذ عليها مقارنة مع الدراسات المخبرية هو صعوبة التحكم في المتغيرات العارضة أو الدخيلة في الموقف التجريبي.

ولقد شاع في التجارب المخبرية استعمال "النموذج العام للعدوانية" (General Aggression Model) لكل من (ANDERSON & DILL, 2000) لتفسير الربط بين العنف الإعلامي والسلوك العنيف. كما تستعمل اختبارات وقياسات أخرى لآثار العنف (FERGUSON, 2007, 472) مثل "اختبار تايلور الزمني لرد الفعل التنافسي" (Taylor Competitive Reaction Time Test) وقياسات فيزيولوجية لـ"الاستثارة الانفعالية" (arousal) مثل معدلات دقات القلب وضغط الدم وترددات نشاط المخ... ولشدة الضجيج ومدته بعد ربح أو خسارة المنافسة (في ألعاب الفيديو مثلا)، وتأويلات لأفعال

بعض الأشخاص في القصص الإعلامية، وإصدار الأحكام على مجرمين في سيناريوهات مماثلة، والأفكار العدوانية (الإدراكية والعاطفية)...

وعلى غرار الدراسات التجريبية وخلافا للدراسات الارتباطية، جاءت "الدراسات الطولية التتبعية" (Longitudinal panel studies) لتكشف الأسباب والنتائج إلى حد ما، معتمدة في الغالب على عينات ممثلة للمجتمع ومستهدفة التأثير التراكمي للتلفزيون على السلوك من خلال تتبع كيفية تطور العلاقة السببية عبر الزمن. ولقد أشارت هي الأخرى إلى وجود علاقة متفاوتة القوة بين مشاهدة العنف والسلوك العدواني. وأخيرا فـ"إن واحدة من أكثر أنواع الدراسات فائدة في هذا المجال هي التجربة الطبيعية (Natural experiment)، التي لا يقوم فيها المجرب بمعالجة المتغير المستقل، وإنما يستغل فرصة وقوعه بشكل طبيعي (إدخال التلفزيون في مجتمعات نائية) ويستقصي آثاره" (مكلفين و غروس: 2002، 390).

وسنتعرض فيما يلي، من عرض لدراسات عربية ولمظاهر العنف في وسائل الإعلام المختلفة ولعوامل انتشاره، لمعطيات وتحليلات مستقاة من نماذج دراسية تنتمي إلى نوع من أنواع هذه الدراسات، والتي تلتقي على ما أكده من قبل "المعهد الأمريكي للصحة العقلية، 1982" بعد مراجعته لـ 2500 دراسة خلص منها إلى أن معظم الباحثين في هذا المجال أجمعوا على أن العنف المتلفز يقود بالفعل إلى سلوك عدواني لدى الأطفال والمراهقين الذين يشاهدونه (المرجع نفسه، 392). ويمكن القول أن الشيء نفسه ينطبق على باقي أهم وسائل الإعلام والاتصال، كما سنرى لاحقا.

2.2- بعض الدراسات العربية الخاصة بالعنف في وسائل الإعلام

رغم خصوصيات العالم العربي الحضارية والتاريخية فإن مجاله الإعلامي يقع منذ الثمانينات من القرن الماضي تحت وطأة حوالي 69 ٪ من الإعلام الأجنبي

عموما والأمريكي خصوصا (العبد، عاطف عدلي: 1993، 215)، ومن ثم فمشاهدي القنوات العربية يخضعون تقريبا لمشاهد العنف الغربية نفسها كما وكيفا منذئذ، وخاصة إذا علمنا أن البرامج الأجنبية ذات الطابع الثقافي والتربوي والعلمي نسبتها ضئيلة من إجمالي المستورد، مثل ما هو الحال عليه في الجزائر (الدوري، عدنان:1977، 51). ولا أظن أن الأمر تحسن الآن، فمنحنى الاستيراد يتجه نحو الأعلى، حيث ارتفعت نسبة الاستيراد في الجزائر مثلا، من 53.10 ٪ عام 1983 إلى 63.4 ٪ عام 1990) (بوجلال: 1994، 104). ولكن هذا لا يغني عن مقاربة الموضوع عربيا لمعاينة فعل الرقابة النوعية -إن وجدت- على المستورد وطبيعة العروض المحلية.

توجد العديد من الدراسات العربية التي أجريت حول دور وسائل الإعلام في نشر العنف ولكن القليل منها رصد وعمم على المستوى العربي والدولي. فقد أحصى "العبد، عاطف عدلي" (1993، 304-305) حتى 1986 أربع دراسات ميدانية عربية، هي:

- دراسة لوزارة وزارة الإعلام الكويتية (1977) حول "أثر برامج العنف والجريمة (بتلفزيون الكويت) على الناشئة". وقد بينت أن نسبة مشاهد العنف والجريمة تراوحت بين عامي 1966 و1975 بين 10.2 ٪ و 17.3 ٪ (الدوري، عدنان:1977، 51).

- دراسة جمعية الاجتماعيين في دولة الإمارات العربية المتحدة (د.ت.) حول "دور وسائل الإعلام في جناح الأحداث في مجتمع الإمارات".

- دراسة عبد المنعم سعد (القاهرة، 1972) حول "السينما وانحراف الأحداث".

- دراسة نبيل حسن (1975) حول "التلفزيون وانحراف الأحداث".

ولقد صدرت بعد ذلك عدة دراسات نخص منها بالذكر دراسة خليجية: محمد بيومي حسن ومحمود منسي (السعودية، 1988) حول "العنف التلفزيوني

وعلاقته بالسلوك العدواني" (عوض هاشم: 1999، 15)، وثلاث دراسات مغاربية واحدة أشرفتُ عليها (فتاحي نورة، سماح عجامي وفضيلة جعوط: 1998) حول "مشاهد العنف المتلفزة والمراهق الجزائري، وأخرى لـ"عسوس عمر" (الجزائر، 1997، 10-31) حول "دور وسائل الاتصال في رفع مستوى الانحراف والجريمة والوقاية منهما" وثالثة لـ"عيساني رحيمة" (2000) حول "دور التلفزيون في نشر العنف والجريمة".

ولكن يبدو أن عددها ارتفع بعد ذلك بوتيرة أكبر. وللاطلاع على بعض النماذج منها يمكن الرجوع إلى الكتب الملخصة للدراسات والبحوث الإعلامية الصادرة مؤخرا في مصر والخليج العربي: سحر محمد وهبي (بحوث في الاتصال) و(بحوث جامعية في الصحافة والإعلام)، محمد معوض وآخرون (دراسات إعلامية: أربعة أجزاء)، محمد معوض (دراسات في الإعلام الخليجي: جزءان)...

الملاحظ أن كل هذه الدراسات تجمع على أن للمواد الإعلامية الأجنبية وخاصة العنيفة منها أثر بين على الجمهور العربي، مع تباين متغيرات ومؤشرات كل دراسة في إشاراتها إلى طبيعة السلوكات العدوانية أو العنيفة الناتجة.

ومن نماذج ذلك ما أكدته دراسة حديثة أن الإناث يتفوقن على الرجال في العنف اللفظي والصراخ والسب، بينما يتفوق الرجال في العنف البدني كالضرب والصفع والدفع واللكم وشد الشعر والخنق.

وتوصلت دراسة "مايسة جميل" (كلية الإعلام بجامعة القاهرة) الموسومة: "العنف ضد المرأة في الدراما المصرية" إلى أن متوسط عدد مشاهد العنف في العلاقة بين الرجل والمرأة وصلت إلى خمسة مشاهد في الساعة بالأفلام وثلاثة مشاهد في الساعة بكل من المسلسلات والتمثيليات وجاءت الأفلام أكثر الأشكال الدرامية المليئة بالعنف واحتل العنف اللفظي المرتبة الأولى يليه العنف المادي. واعتمدت الدراسة على تحليل مضمون عينة عشوائية في الدراما بلغت ثلاثين فيلماً سينمائياً وعشر تمثيليات وثلاثة مسلسلات تم عرضها في التلفزيون المصري على مدى ثلاثة

أشهر، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من الـذكور والإنـاث مكونـة مـن 480 فرداً من سكان محافظـة القـاهرة. وأشـارت الدراسـة إلى أن مرحلـة الشـباب كانت أبرز المراحل العمرية الممارسة للعنف تليها مرحلـة النضـج ثـم الشـيخوخة، كما حظي أسلوب الضرب البدني بالمرتبة الأولى بنسبة 26 ٪ يليه الصـوت العـالي والصراخ بنسـبة 25 ٪ (-2003 http://www.alwatan.com.sa/daily/ 12-24).

3.2- مظاهر العنف في وسائل الإعلام:

ما شدة عنف ما تعرضه وسائل الإعلام؟ وكيف تعرضه؟ وهل لما تعرضه من مضامين عنيفة آثار سلبية على الجمهور وخاصة القصر منه؟

إن الإجابة على مثل هذه الأسئلة ما فتئت تثير منذ أزيد من نصف قرن جدلا حادا تشوبه الكثير من الحساسيات الاجتماعية والسياسية والمصالح الاقتصادية وقليل من الخلفيات العلمية الجدية.

وعلى كل فالعديد من الإحصائيات المتعلقة بكثرة العنف في وسائل الإعلام وشدته (مجانيا، عاريا، فضيعا، دنيئا...) من جهة، وكثافة التعرض أو استهلاك وسائل الإعلام(*) من جهة أخرى، تشيران إلى تأكيد احتمال وقوع أثره على الأقل على الفئات الخاصة من الأطفال والمراهقين ومن الذين لديهم استعداد لذلك. ومن ثم فمخاوف الأولياء والتربويين منه مبررة، والدعوة إلى مواجهته ضرورية، على الأقل، لاتقاء احتمال وكثرة وقوعه.

(*) ففـي ألمانيـا مـثلا، تتجـاوز مـدة اسـتهلاك وسـائل الإعـلام سـبع سـاعات يوميـا (WOLFGANG, D., 2006, p.438).

وسيتم استعراض بعض مظاهر العنف الإعلامي بإيجاز شديد من خلال بعض وسائله السمعية البصرية: التلفزيون والسينما، الدعائم الغنائية، ألعاب الفيديو والإنترنت:

- تعتبر الوسائل السمعية البصرية وخاصة منها التلفزيون وسيلة إعلامية مهيمنة وذات سلطة رمزية قوية ومخدرة. ولقد بدأت مشاهد العنف بالتزايد في **السينما والتلفزيون** منذ الخمسينيات من القرن الماضي. وكان مؤشر ذلك ما حدث من تطور جذري في برامج التلفزيون الأمريكي (زيادة 90 بالمائة بين 1951-1964) (FRYDMAN, M: 1993) وفي سياسة هوليود السينمائية المهيمنة على العالم والمدعمة له. لقد أورد (WIERVIORKA: 2004, 129) ما ذكره (GITLIN, 2001) من أن المعدل الزمني اليومي الذي يقضيه الأطفال أمام التلفزيون يقارب حسب بعض الدراسات ست ساعات في أمريكا ونصف ذلك في فرنسا، وأن الطفل الأمريكي الذي تتراوح مدة مشاهدته ما بين ساعتين وأربع ساعات يوميا يكون قد شاهد مع نهاية مرحلة دراسته الابتدائية حوالي ثمانية آلاف جريمة قتل ومائة ألف فعل عنيف. وإذا عرجنا على بعض النماذج الفيلمية نجد أن أحد أكثر الأفلام رواجا "رامبو 3" للممثل "سلفستر ستالون" يتضمن ما لا يقل عن 245 مشهد عنف و 123 حادث قتل (مكلفين و غروس: 2004، 377).

وقد رافق هذا الكم الهائل من المشاهد العنيفة تنوع في طرق التعبير على العنف، مع تقديم إجابات بدائية وحلول عنيفة مبسطة وفعالة لمشاكل قد يجهل المشاهد حلها بطرق أخرى. مما قد يهون السلوك العنيف ويعطل التفكير الصحي ونمو الذوات ويدفع إلى التقمص والتمثل الأعمى لبعض القيم المرافقة للمشاهد العنيفة.

وبسبب ذلك، قامت الحكومة الأمريكية عام 1969، بالتكفل ببرنامج بحث ضخم لجمع المعلومات عن تأثير العنف التلفزيوني على السلوك العدواني، وكلل هذا المجهود بستين بحثا، لخصت اكتشافاتها في كتاب وخمسة أجزاء منفصلة من

التقارير التقنية عام 1971. وبالرغم من دلائل هذا التأثير الواضحة فقد أدت الضغوط السياسية والاقتصادية إلى تلطيف قراءتها ولم تتخذ الشبكات التلفزيونية والاستوديوهات السينمائية أي إجراء لتقليل حجم العنف المعروض محليا أو المصدر دوليا (بلاس: 1990، 26، 87). مع ملاحظة ما يرافق هذا التأثير من هيمنة اقتصادية أمريكية ونمذجة ثقافية أنجلوساكسونية مقلقة ومحطمة للمعالم القيمية الضرورية للعيش المشترك للثقافات المغايرة تاريخا وحاضرا.

وقبل ذلك، توصلت في بريطانيا دراسة "هيملويت هيد وزملاؤها" (1956) حول برامج الأطفال في محطتين تلفزيونيتين (إحداهما عمومية والأخرى خاصة) إلى أن خمس الوقت التمثيلي يخصص لمسلسلات الجريمة والبحث البوليسي وأن أغلبه من إنتاج أمريكي (هيملويت: 1967، 335).

والاقتباس الآتي من كتاب (LUDLUM, R. 2002, 356) يشير بوضوح إلى الامبريالية الأمريكية في مجال صناعة الترفيه: "أنتم الأمريكيون تشتكون من تجار المخدرات في آسيا وفي الوقت نفسه تُغرقون العالم بالمخدرات الإلكترونية. فأطفالنا يعرفون كل شيء عن أسماء مغنييكم ونجومكم السينمائيين ولا يعرفون أي شيء عن أبطال شعوبهم (...). إنه غزو غير مرئي بواسطة الأقمار الصناعية والموصلات الإذاعية بدلا من المدفعية" (BRYANT, 2004, 393).

ونحن نتعرض يوميا لهذا السيل من العروض العنيفة الأمريكية المصدر ثم يقال لنا إنها لمجرد الترفيه والتسلية أو التنفيس. بينما تشير عدة دراسات جدية ومنها التي نشرتها مجلة الجمعية الطبية الأمريكية في عددها ليوم 10/ 6/ 1998 أن أثر عنف مشاهد التلفزيون حاسم. حيث شملت الدراسة بلدان ومناطق جغرافية وإثنية متشابهة. كان بعضها خاليا من التلفزيون وبعضها الآخر يتعرض له منذ فترة طويلة. وكانت النتائج حاسمة جدا: لقد لوحظ في المناطق المعرضة لمشاهد التلفزيون، ومنذ ظهور هذه الوسيلة الجديدة فيها، انفجار العنف في ساحات لعب الأطفال و15 سنة من بعد (الفترة الضرورية للمعنّف كي يصبح مجرما محتملا) مضاعفة عدد جرائم القتل. وتعتبر الدراسة أن تعرض الأطفال للتلفزيون يتسبب

على المدى البعيد في حوالي نصف جرائم القتل التي تحدث في أمريكا. وأن عدم التعرض للتلفزيون كان من الممكن أن يوفر على البلد سنويا حوالي عشرة آلاف جريمة قتل، سبعين ألف اغتصاب و700 ألف اعتداء (GROSSMAN, BLIND et POOL : 2003, 20).

وفي مطلع 2002 قام فريق من علماء النفس الأمريكيين من جامعة كولومبيا (نيويورك) بنشر نتائج دراسة واسعة أجريت على 700 شاب طيلة 18 سنة في المجلة الشهيرة "Science" (المجلد 295، 29 مارس 2002) (CLERGET, S. : 2002, 113-114) فكانت المرة الأولى التي تتأكد فيها بوضوح آثار العنف المتلفز على الشباب على المدى البعيد، وذلك بالرغم من أن الباحثين أخذوا بعين الاعتبار متغيرات عارضة مثل: الإهمال العائلي، الدخل المحدود والاضطرابات النفسية التي قد تتسبب هي الأخرى في سلوكات عنيفة، فعزلوها. ومع ذلك لاحظوا استمرار علاقة الارتباط بين مدة مشاهدة التلفزيون أيام الطفولة (بغض النظر عن طبيعة البرامج المشاهدة) ودرجة عنف المبحوثين لاحقا:

- أقل من ساعة ---> أقل من 6 ٪ قاموا بسلوكات عنيفة في نهاية مرحلة المراهقة وبداية الرشد.

- من ساعة إلى 3 ساعات---> 23 ٪ قاموا بسلوكات عنيفة...

- أكثر من 3 ساعات ---> 30 ٪ قاموا بسلوكات عنيفة...

وقد ذهب إلى أبعد من ذلك الباحث "درّه م." (DORRA, 1997) حينما أكد على تأثرنا اللاشعوري بمشاهد التلفزيون الذي يجعلنا نشعر وكأننا ننتمي إلى جماعة خيالية ونتمتع بمحاكاتها والانصهار فيها، معتبرا ذلك مظهرا من مظاهر المشاهدة السلبية لمحتويات عنيفة، والتي قد تؤدي حسب أحد البيولوجيين (M. Aronson, in : Medical hypothesis, London , 1993) في حالة استمرارها لمدة طويلة إلى إصابة بعض مناطق المخ المسؤولة على عملية التذكر والتسبب في أضرار فيزيقية، كالجنون.

- أما فيما يخص **الأغاني** فمنذ أكثر من عشر سنوات لاحظ المحللون ارتفاعا مستمرا في الصور والنصوص العنيفة وغير الأخلاقية في كلماتها وعروضها السمعية البصرية (الفيديوكليبات) والتي أصبحت ذات استهلاك شعبي واسع وخاصة ما يسمى منها بالـ (...rap, hip-hop). فلقد بلغت الوقاحة والفحش بأحد أشهرهم عند الشباب في الغرب (eminem) أن يصف في كلمات إحدى أغنياته (kim) قتله لزوجته بل تحضيره للتعدي جنسيا على أمه ثم قتلها (في أغنية: kill you). مما دفع ببعض الجمعيات والحكومات إلى "محاولة" مقاطعته.

وبالرغم من وجود العديد من ألعاب **الفيديو والمعلوماتية** الهادفة وغير العنيفة إلا أنه ومنذ 1983 توصلت أولى الدراسات (BOWMAN & ROTTER, 1983) إلى أن 85 ٪ من الألعاب تستوجب من اللاعبين استعمال هجومات فيزيقية لربح اللعبة. ومنذ أكثر من عشر سنوات: 1995-2005 (الحقبة الثالثة حسب "CARNAGEY & ANDERSON, 2004")، أصبحت هذه الألعاب أكثر وضوحا ودقة وتعقيدا ومرادفةً للعنف، الدموية، الرعب، السرقة والقمار، حيث تشير دراسة تحليلية حديثة لمضامين ستين لعبة شعبية من ألعاب الفيديو أن أغلبها (90 ٪) عنيف عنفا مباشرا (SMITH, LACHLAN, & TAMBORINI, 2003). ولقد أدت واقعية إخراجها القريبة من السينما وضخامة ميزانية تسويقها إلى تحويلها إلى ثاني صناعة ترفيهية في العالم. إن سرعة نمو صناعة ألعاب الفيديو والكومبيوتر جعلت بعض المؤسسات العائلية (Kaiser Family Foundation, 2002) تقدر مبيعاتها عام 2003 بقرابة 17 مليار دولار (FARRAR & al., 2006, 387). وهذا يؤيد ما جاءت به بعض الدراسات (BUSHMAN & FUNK, 1996)، التي أشارت إلى أن ألعاب الفيديو والكومبيوتر هي المفضلة لدى الشباب وخاصة الصغار منهم. وبالرغم من التفوق العددي للأطفال في تعاطي هذه الوسائل الترفيهية إلا أن عدد المراهقين لا يزال معتبرا (ساعة وخمس دقائق يوميا للذكور وأربعين دقيقة للإناث)

(ROBERTS, FOEHR & RIDEOUT, 2005)، وأن الذكور على العموم يقضون وقتا أطول من الإناث في تعاطي ألعاب الفيديو وأن ذلك يزيد من سلوكهم العقابي على حساب سلوكهم المثيب (BALLARD & LINEBERG, 1999).

وإذا كان عنف التلفزيون أُشبع دراسة، فإن عدد أقل من الدراسات أجري حول عنف ألعاب الفيديو، مما جعل البعض يظن بأنها تقلص من عنف المراهقين كما توحي بذلك بعض المؤسسات التجارية مثل جمعية البرمجيات الترفيهية (Entertainment Software Association) الأمريكية وغيرها، أو أن أثرها شبه منعدم رغم الدلالة الإحصائية المثبتة (FERGUSON, 2007). وبالرغم من أن البحث في هذا المجال حديث نسبيا إلا أن أغلب الدراسات تؤكد على أن عنف ألعاب الفيديو يؤثر سلبا على اللاعبين وبطرق عدة، وذلك بدء بأولى الدراسات (DOMINICK, 1984; LIN & LEPPER, 1987; FLING et al., 1992) التي أثبتت وجود علاقة إيجابية بين اللعب والمخرجات العنيفة في الحياة الحقيقية لدى الأطفال من 4 إلى 12 سنة، ووصولا إلى دراسات أحدث (KIRSH, 1998; ANDERSON & DILL, 2000; ANDERSON & al., 2004) التي أشارت إلى وجود آثار أوضح لعنف ألعاب الفيديو على مشاعر وأفكار وسلوكات الأطفال والمراهقين. وإذا كانت نسبة مفعول بعض متغيرات اللعب الداخلية (النوع، السن، حجم شاشة العرض، اللعب ضد الكومبيوتر أم ضد قرين، اللعب بالاسم الشخصي أم باسم الغير، وجود الدم...) باتجاه تخفيف أم مضاعفة الآثار لم تتضح بعد، فإن بعض الدراسات الحديثة بدأت تقولبها: تشير دراسة (SCHUBERT et al., 2000) إلى أن اللعب ضد الأشخاص بدلا من الكومبيوتر يزيد من عدوانية السلوك، أما دراسة (FARRAR & al., 2006) فقد توصلت إلى أن الذين مارسوا لعب فيديو مدعمة بمشاهد دموية تكونت لديهم رغبات عدوانية فيزيقية أكثر "لاعتبارهم الدم مكافأة وثمرة النجاح وليس نتيجة

للعنف" (Ibid., p. 400) مثلهم مثل الذين كانوا "منغمسين"(*) أكثر في اللعب لتقمصهم شخصية الغير وعدم اللعب باسمهم الشخصي. وأما دراسة (EASTIN & GRIFFITHS, 2006) فقد استهدفت كيفية تأثير المنافسة العنيفة في اللعب على الانتظارات (Expectations) المعادية، مع استعمال متغيرات مختلفة لمحتويات اللعب العنيفة من نوع "الآكشن" (المصارعة، القنص، سباق السيارات) ولوسائط اللعبة (أجهزة تحكم عادي وأجهزة تحكم واقع افتراضي حساسة: V.R. & standard console/joystick) ولمحيطها (اللعب ضد القرين أو الكومبيوتر) وتوصلت إلى أن المحيط الافتراضي يزيد من "حضور" اللاعب و"انغماسه" ومن ثم من عدائية انتظاراته. كما أن اللعب مع القرين ومن الجنس نفسه (ذكور-ذكور، إناث-إناث) يذهب في الاتجاه نفسه (Ibid., 460-462).

وإذا عرجنا على بعض نماذج ألعاب الفيديو نجد أن إحدى أكثر ألعاب الفيديو مبيعا في العالم (Grand theft) تمنح نقاطا إضافية للاعب الذي يتمكن من قتل العاهرات ضربا بالعصا بعد الاعتداء عليهن جنسيا. بل هناك من الومضات الإشهارية لألعاب الفيديو ما يتضمن التشبيه بقتل الرضع: تضمن إشهار لعبة (Carmagaddon) حرفيا ما يأتي: "سهلة كقتل الرضع بالفأس"... ثم إن الكثير من ألعاب الفيديو تدرب الأطفال على التصويب التلقائي والدقيق على أهداف بشرية، مما قد يجعل من ردود فعلهم في حياتهم اليومية عبارة عن انعكاسات شرطية لممارساتهم الفيديوية. وهي عملية قد تلغي المقاومة العقلية والضميرية للعنف والقتل لأن اللحظات الحرجة القصيرة ولحظات الاضطراب

(*) يشير مصطلح "الانغماس" (Immersion) إلى تركيز اللاعب على المحتوى وتجاهله مهارات اللعبة والوسيلة (التكنولوجيا)، أما المصطلح النفسي المشابه له: "الاستغراق" (Involvement) فيشير إلى تركيزه على الوسيلة، والإثنان معا يدخلان في تركيب مصطلح "الحضور" (Presence) الذي يشير أساسا إلى التواجد في الواقع الافتراضي فكرا وفي الواقع الحقيقي جسدا (EASTIN & GRIFFITHS, pp. 450, 463).

والخوف الشديد تتغلب فيها عادة ردود الفعل الانعكاسية الشرطية "البافلوفية" على القوى العقلية أو الأخلاقية التي تعطَّل لوقت قصير على الأقل.

وبالرغم من إرساء نظام طوعي لتصنيف ألعاب الفيديو من طرف جمعية البرمجيات التفاعلية الرقمية، التي تضم في عضويتها كل ناشري ومطوري الألعاب(*)، فإن هدفها يبقى إخباريا وليس توجيهيا: يقول رئيس هذه الجمعية "دوغ لاونستاين": "التصنيفات لا تقول بأنه ينبغي عدم السماح للمراهق بشراء اللعبة، كما أنها لا تقول بأنه ينبغي عدم السماح له باستخدامها" (كوشنر، 2005). وذلك تقية من جهة وانسجاما من جهة ثانية مع بعض الذين يرون أن ألعاب الفيديو تجارة مربحة ووسيلة فعّالة للتنفيس عن الاحتقان الداخلي وخاصة في نهاية يوم مرهق مشحون بالتوتر. وهذا هو بالضبط نوع الانغماس في برامج التلفزيون وألعاب الفيديو العنيفة، الذي يجعل من هذه التجربة تجربة **قابلة للإدمان**، وعادة ما تكون على حساب القيام بنشاطات ضرورية أو أكثر أهمية.

وقد قام الأمريكي "ديفيد غرينفيلد" (طبيب نفساني ومدير مركز دراسات الإنترنت)، بتمحيص هذه الظاهرة عبر دراسة لـ18 ألف مستخدم للإنترنت بالتعاون مع شبكة (ABC). فوجد أن 6٪ من أولئك الذين يلعبون ألعاب الفيديو يصبحون مدمنين، ويقول: "فما يحدث في هذه الألعاب هو أنها تستثير إحساسا بالعزلة والانفصال عن البيئة المحيطة باللاعب. ولا يعود المرء واعيا بالزمان أو بالمكان إذ يصبح جزءاً من اللعبة، ولا يعود هو الشخص الذي كان فيما سبق بل تجسيدا لشخصية خارقة". بل قد تطرأ عليه حسب "غرينفيلد" بعض التغيرات الكيميائية نتيجة ارتفاع في مستوى "الدوبامين"، وهذا الارتفاع في الدوبامين يخلق شعورا بالنشوة. إنه تماما مثل المخدرات والمشروبات الروحية

(*) كان ذلك بعد العديد من الاحتجاجات السياسية، ولكي تتفادى هذه الصناعة الضوابط التنظيمية الحكومية، قامت هي نفسها عام 1994 بوضع ضوابطها الخاصة (كوشنر، 2005).

والجنس. ومعروف أن أي نشاط يفرز الدوبامين يصبح نشاطا ذا طابع إدماني (كوشنر، 2005).

مما يقودنا إلى الكلام عن ثقافة عنف أكثر تسترا لقلة خضوعها لمراقبة الأولياء وتتمثل في العنف الافتراضي الذي توفره شبكة **الإنترنت**، حيث يتيسر للأطفال والمراهقين تحميل كلمات الأغاني العنيفة وزيارة مواقع تقدم صورا و"فيديوكليبات" تجمع بين العنف والجنس.

وتعتبر **شبكة الانترنت** وسيلة فحش وجنس بامتياز، فهي بخلاف الوسائل الأخرى تعج بالمواد الجنسية الصريحة وصعبة المراقبة، فكلمة "جنس" تأتي على رأس قائمة الكلمات المستعملة في محركات البحث العنكبوتية (COOPER et al., 1999; FREEMAN-LONGO, 2000; GOODSON et al., 2001). كما تعتبر المواقع الجنسية من بين أكثر المواقع زيارة على الشبكة (PETER & VALKENBURG, 2006, 186)، وموادها سهلة التعرض، مجانية أو ذات كلفة معقولة مع تميزها بالسرية. لقد أصبحت هذه الميزات الثلاث، التي يمكن أن تكنى بـ"السهل بن الميسر" أو حسب (COOPER, 1998) " :"The triple "A Accessible, Affordable, Anonymous"، أصبحت ملفتة للانتباه وخاصة فيما يتعلق بفئة المراهقين، وذلك بسبب كثرة ترددهم على الانترنت ومهارتهم في التعامل مع تقنياتها وفضولهم المتميز وحبهم المفرط للإثارة (PETER & VALKENBURG, 2006, 178-179).

وتختلف نتائج الدراسات المتخصصة في تحديد نسبة تعرض المراهقين للمواد الجنسية الصريحة، حيث توصلت أحدثها (هولندا: 2006 PETER & VALKENBURG,) إلى أن 71 ٪ من الذكور و40 ٪ من الإناث تعرضوا لمثل هذه المواد خلال الأشهر الستة السابقة للدراسة وبوتيرة أقل من مرة واحدة في الشهر (مقابل حوالي 25 ٪ من الذكور بوتيرة مرة في الأسبوع على الأقل). ويزيد تعرضهم لها كلما كانـ(وا): ذكورا، من الباحثين عن المشاعر القوية، غير راضين عن حياتهم، ذوي اهتمامات جنسية أكبر، من المتعرضين لمحتويات جنسية

في وسائل أخرى، لهم ارتباط سريع بالانترنت، معظم أصدقاؤهم يصغرونهم سنا، من البالغين، ممن لديهم تجارب جنسية حقيقية، وأخيرا كلما كان التوجيه الوالدي غائبا. ويمكن إضافة محددات أخرى مثل المتغيرات الإثنية والدينية.

بينما توصلت دراسات أقدم إلى نسب تعرض أقل: ففي تايوان (2001 LO & WEI, 2005) توصل إلى أن نسبة المراهقين بلغت 38 ٪، وفي أمريكا (عامي 1999–2000) 8 ٪ من الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و17 سنة (YBARRA & MICHELL, 2005)، وفي دراسة أمريكية أخرى خصت الطلبة عام 1998، اتضح أن 59 ٪ من الذكور و33 ٪ من الإناث فعلوا ذلك (GOODSON et al, 2001). وقد يعود الاختلاف إلى محددات الزمان والمكان: زيادة كبيرة في تعرض المراهقين للانترنت في السنوات الخمس الأخيرة وتميز هولندا ودول شمال أوروبا عموما بليبرالية جنسية أكبر، حيث بلغت نسبتهم 90 ٪ عام 2003 (PETER & VALKENBURG, 2006, 186) أو إلى الاختلاف في تحديد المفاهيم الإجرائية (التعرض، المواد الجنسية الصريحة...)، تقنيات المعاينة والمقابلة...

إن تنوع مصادر العنف الإعلامي في حياتنا المعاصرة يجعلنا صغارا وكبارا نتعرض له لمدة أطول، ومن ثم فإن آثاره السلبية المحتملة في ازدياد كمي ونوعي.

وفي الأخير تجدر الإشارة إلى أن بعض الدراسات الحديثة، التي مر بعضها معنا (في أحد الأعداد الأخيرة "مارس 2002" لمجلة "Science" الشهيرة)، أكدت وجود علاقة ارتباط قوية بين مدة مشاهدة الأطفال للتلفزيون (مهما كانت طبيعة البرامج المشاهدة) والسلوك العنيف وخاصة إذا فاقت مدة المشاهدة ثلاث ساعات يوميا حيث تزيد نسبة احتمال القيام بسلوك عنيف: السرقة، الشجار... ويستمر هذا التوجه السلبي إلى ما بعد النضج.

كما تشير دراسات أخرى إلى أن نسبة تواجد العنف في وسائل الإعلام لم ترتفع فقط بل أصبحت أكثر إغراء وهيجانا وارتباطا بالأعمال الجنسية بل إن

بعضها مجاني ويمجَّد في بعض مظاهره ويرِد دون أدنى أحكام قيمية توعوية مخففة، بل إن المؤسسة الأمريكية (NTVS) –سابقة الذكر- أشارت في إحدى دراساتها إلى أن 73 ٪ من مشاهد العنف لا تتضمن عقابا لفاعليه وأنه في قرابة نصف الحالات تتجاهل الأضرار اللاحقة بالضحايا (WIERVIORKA: 2004, 123). مع العلم، أنه وحتى في حالة القيام بذلك (ذكر العقاب والأضرار)، أكدت دراسة باندورا (BANDURA, 1965) التي أوردها "مكلفين و غروس" (2002، 366) "أن الأطفال الذين شاهدوا شخصا بالغا يعاقب على سلوكه العدواني، أظهروا تصرفات عدوانية أكثر من الأطفال الذين لم يشاهدوا عدوانا"، أي أنهم ينظرون إلى معاقبتهم على أنها نموذج عدواني أيضا.

ومن جهته أكد "موراي" (Murray, J.P.) أن كثرة التعرض للعنف الإعلامي يؤدي بالأطفال إلى الاستهانة به وفقدان الحساسية تجاهه وابتذاله إلى درجة التعود عليه وتقبله في الحياة الواقعية كأحد أفضل الحلول لحل المشاكل الاجتماعية (:www.media-awareness.ca) (12-10-2005).

أما "د. غروسمان" (GROSSMAN, D. : 2003) فقد دافع بقوة في كتابه هذا عن فرضية كون التلفزيون وألعاب الفيديو تعلم أطفالنا كيف يقتلون، وذلك على غرار ما تفعل أية مؤسسة عسكرية مع جنودها، من تهيئة نفسية وتجنيد معنوي على القتل والعنف اللفظي والفيزيقي بغية فقدان الحساسية تجاههما. والشيء نفسه تقريبا يمارس إعلاميا مع أطفالنا منذ نعومة أظفارهم وحتى قبل بداية تمييزهم بين الواقع والخيال من المشاهد في وسائل الإعلام. مما يجعلهم يفقدون المناعة الذاتية ضد العنف على حد تعبير "غروسمان" (ص. 23). وقريب من هذا ما حدث في العراق مؤخرا من تقليد الجنود الأمريكيين لأساليب التعذيب التي عرضها المسلسل الأمريكي الشهير "24 H Chrono".

4.2- عوامل انتشار العنف الإعلامي وحجج المسوغين له:

أولا) العوامل الاقتصادية:

تعتبر صناعة الترفيه في نظر البعض (WOLF, 2003) العجلة المحركة للاقتصاد العالمي الجديد، بحيث بلغت قيمة معاملات صناعتها أزيد من تريليون دولار (مليون مليون) ويتوقع حسب -PricewaterhouseCoopers- (2006) أن تقارب تريليون ونصف عام 2006، مؤكدا ما ذهب إليه (ZILLMANN & VORDERER, 2000) من أن تاريخ البشرية لم يعرف من قبل هذا الحجم من الترفيه وبهذه السهولة في التعرض والإقبال وبهذا القدر من السعة الزمنية في الترفيه، وذلك بفضل وسائل الاتصال (BRYANT, 2004, 392).

فهذه الوسائل الترفيهيه تعتبر مربحة جدا، مما جعلها تتقدم قائمة السلع المصدرة في أمريكا. ففيها تحصل مؤسساتها الضخمة على الأقل على نصف فوائدها من المبيعات إلى الخارج: توزع الأفلام الأمريكية في أكثر من 150 دولة والبرامج التلفزيونية في أكثر من 125 دولة. مع ملاحظة ارتفاع بيّن لأفلام "الحركة" (الآكشن) المفضلة في الأسواق العالمية، فهذا النوع سهل التصدير لأنه سهل الأداء فهو يحتاج إلى عدد قليل من الكلمات مما يقلل كثيرا من كلفة الترجمة و"الدبلجة"، كما أنه لا يحتاج إلى سيناريوهات معقدة ولا إلى شخصيات جدية لجلب الجمهور، بل إلى سلسلة متواصلة من المعارك، الجرائم، التفجيرات والمثيرات السمعية البصرية الخاصة. وذلك بخلاف الأفلام الهزلية والدرامية.

وهو أمر مغر جدا للصناعة السمعية البصرية ويجعلها أميل إلى التخلي عن الأفلام المعقدة والاجتماعية لصالح أفلام الحركة وملحقاتها الإنتاجية (الدمى، الألبسة، الألعاب...) الموسعة لدائرة أرباحها.

يمثل الشباب سوقا ضخمة بالنسبة للصناعة التسويقية والإشهارية وذلك بالنظر إلى قدرتهم الشرائية الذاتية وإلى تأثيرهم على طبيعة مصاريف أوليائهم. وهو ما دفع بالقائمين على هذه الصناعة باستهداف الأطفال والمراهقين في

حملاتهم الإشهارية. ففي سبتمبر 2000 مثلا أكد تقرير اللجنة الفيدرالية للتجارة الأمريكية أن الصناعة الأمريكية للوسائل الترفيهية لا تحترم تصنيفاتها الذاتية الخاصة بالجمهور فتقوم بترويج نشط لألعاب وحصص وأفلام ذات محتوى عنيف أثناء حصص مخصصة للأطفال والمراهقين. لقد أوضحت الدراسة أن 80 بالمائة من الأفلام و70 بالمائة من ألعاب الفيديو المخصصة للبالغين و100 بالمائة من الأسطوانات ذات المحتويات الصريحة موجهة إلى سوق القصّر في حملاتها الإشهارية.

كما كشف التقرير عن سلسلة من الممارسات غير القانونية مثل الإشهار عن مواد مخصصة للكبار في مطبوعات شبابية، أو عن أفلام مخصصة للكبار في أوقات وحصص تلفزيونية يشاهدها الشباب، أو الاستعانة بأطفال تقل أعمارهم أحيانا عن تسع سنوات في تقويم مشاريع إشهارات أو نصوص فيلمية مخصصة للبالغين.

ولذلك يعتبر البعض صناعة السمعي البصري نشاطا تسويقيا ملوثا: يذكر (WIEVIORKA, 2004, 131-132) أن "هاملتن" (HAMILTON, 1998) يطبق على التلفزيون منطقا مماثلا للذي استعمله سابقا في موضوع التلوث الكيماوي، حيث يرى أن الركض وراء المصالح الضيقة وأنانية المستهلكين والمنتجين والموزعين للبرامج العنيفة يتسببان في آثار اجتماعية غير مرغوبة، وأن العنف يعتبر خيارا اقتصاديا "تسويقيا" ذي مخرجات سلبية جدا يتحمل تكلفتها المجتمع برمته أو على الأقل أولئك الذين لم يتسببوا فيه، وتستوجب إجراءات سياسية شبيهة بتلك التي استعملت في مكافحة التلوث الصناعي.

ثانيا) العوامل النفسية الاجتماعية:

تعتبر وسائل الإعلام الترفيهية مربحة جدا لأنها مغرية جدا ولا تكاد تخضع لضوابط جدية ومسؤولة. فطول مدة غياب الوالدين عن البيت وقلة مرافقتهما

للأولاد، مع ندرة وجود العائلات الممتدة (إلى الجدين خاصة) وانعدام دورهم في توجيه وقت ونوعية تعرض الأطفال لوسائل الإعلام، والتفكك الأسري، بالإضافة إلى الإغراء النفسي للمشاهد، والسمعيات العنيفة وخياليتها المثيرة للتعرض... تمنع الأطفال من محاولة السيطرة على مشاعرهم والتي عادة ما تثيرها هذه المشاهد المخيفة، المرعبة والمخدشة للحياء والمثيرة للتحدي.

هناك إذن بعد ثقافي عام وتلبية رغبات وانتظارات نفسية خاصة. يشير "إيف ميشو" (MICHAUD, 2002, 101)، بصدد كلامه عن صور العنف عموما، إلى "تواطؤ فضوليتنا المَرَضية واهتماماتنا الدنيئة المتعفنة بخلاعة الفساد، وحاجتنا أيضا إلى التسلية والهروب من الواقع حتى ولو كانت صور هذا التواطؤ مخيفة ومَقيتة".

كما قد يزيد الطلب على مشاهد العنف نتيجة قلة الإنتاج الجدي ورداءته، برمجتها في أوقات "ذروة المشاهدة"، قوة واقعيتها الإخراجية والتمثيلية مما يثير مزيدا من الفضول، سلبية المشاهدين وتراخيهم وسهولة استدراجهم لكل ما هو مثير للمشاعر وكثير الحركة وغريب من خلال إعلانات مغرية.

ثالثا) حجج المسوغين للعنف:

إن بعض الدراسات تقر بوجود علاقة ارتباط ضعيفة بين العنف في وسائل الإعلام والعنف في الحياة الواقعية. ولقلتها وقناعتي بعدم موضوعيتها التواترية لاعتباري بأن العنف ليس أصيلا في الإنسان (فهو يولد على الفطرة) بل تعليميا تلقينيا (فهو ليس بالضرورة ذئبا على أخيه الإنسان كما أشاع "هوبز")، فسأعرضها مذيلة تباعا بأحكام خاصة.

يرى أصحاب هذه الدراسات:

– أن الحملة ضد العنف الإعلامي هي نوع من أنواع الرقابة المعوّقة للتعبير الفني والمفقرة له. بينما الشائع أن معظم مظاهر العنف الإعلامي غير هادفة

وبعضها مجاني وفظ ودون أدنى لمسة فنية، فمعظم دواعيه تسويقية اقتصادية وليست فنية ولا تربوية.

– أن حماية العنف الإعلامي يعتبر شكلا من أشكال حرية التعبير. وفي المقابل يرى آخرون أن ذلك قد يكون على حساب حريات أخرى من الفضاء العام ومنها المساس مثلا بعزة وكرامة الإنسان. كما قد يؤدي إلى غلبة الفوضى وسيطرة قانون الغاب وغياب المسؤولية الاجتماعية.

– أن الرقابة لن تغير شيئا في الأسباب العميقة للعنف المجتمعي. وهناك من يرى العكس، أي أنها تخفف من حدته وسعة انتشاره وعلى الأقل من سوء توظيفه.

– أن الاختيار بين ما هو مقبول وغير مقبول إعلاميا يعتبر بالضرورة ممارسة ذاتية وغير موضوعية. وهذا ليس دائما صحيحا فهناك حدود دنيا متفق عليها عالميا وأخرى إقليميا وثالثة محليا.

– أن العديد من المسرحيات والكتب والأفلام التي كانت ممنوعة أصبحت تعتبر الآن إنتاجا كلاسيكيا ممدوحا عند البعض. ولكنه ليس كذلك عند غيرهم من الذين يعتبرونها فجوة ناتجة عن التراخي اللاحق وذيوع العنف وابتذاله.

– أن للأفراد الحق في تقرير ما يناسبهم ويناسب أطفالهم وليس للحكومات حق التدخل في ذلك (وبعضهم يجرد حتى الأولياء من هذا الحق). نعم ولكن ألا يحق لنا أن نتساءل: أين المسؤولية الاجتماعية والمصلحة العامة والكرامة الإنسانية وحقوق الآخرين من ذلك؟.

– أن العنف الإعلامي يختلف كميا عن العنف الممارس واقعيا، فهو أقل منه. إذا كان الأمر كذلك فالعنف المعروض أنموذجي وعدد مشاهديه أكبر، ولكم الأرجح غير ذلك حيث ينقل (مكلفين و غروس: 2004، 377–378) عن (RADECKI, 1989) أن باحثين أمريكيين لفتوا النظر بقوة إلى أن ما يشاهد على التلفزيون ليس تصويرا صادقا للحياة الواقعية؛ ففي المسلسل البوليسي الأمريكي

مثلا يتم إطلاق النار مرة في الحلقة الواحدة على الأقل، في حسن أن ضابط الشرطة العادي في مدينة شيكاغو لا يطلق النار من مسدسه إلا مرة واحدة كل 27 سنة في المتوسط".

- أن العنف الإعلامي يساعد الناس على التخلص من العديد من الفخاخ العاطفية والانفعالية حيث يصبح بإمكانهم إدراج وتسييق العناصر الأكثر إرهابا وتخزينا في اللاشعور في إطار نظرة أشمل لتكوين شخصيتهم وذلك من خلال مشاهدتهم لمعارك وهمية غير إنسانية وتهديمية. في الأمر خلاف بيّن، لأن ردود الفعل تختلف باختلاف الفوارق الفردية للمعرّضين للوسائل الإعلامية.

- والشيء نفسه يمكن قوله للذين يرون بأن التعرض للعنف الإعلامي يسمح للشباب بمقاومة غير خطرة (وهمية) ضد الشعور بالعجز والخوف. فالخوف والترغيب والترهيب والغضب والتطلع إلى القوة... تعتبر كلها من مظاهر شخصيتنا التي نحاول إبعادها من حياتنا اليومية بالرغم من حاجتنا إلى تجربتها بطريقة غير مباشرة من خلال ما يحدث للآخرين، وذلك حتى نتمكن من تطوير شخصية أكثر شمولية وتعقيد وصلابة.

- أن السياسيين يستعملون مسألة العنف الإعلامي لتحويل الأنظار عن المشاكل الاجتماعية الحقيقية: الفقر، التسلح، التفكك الأسري... نعم قد يكون ذلك صحيحا ولكن الأصل القيام بمواجهة الأمرين معا.

3- طرق مواجهته:

يمكن مواجهة العنف في وسائل الإعلام المختلفة وفق المنطق العلمي، الأخلاقي والسياسي والاقتصادي والاجتماعي بالإجراءات الآتية: التشريعات الحكومية، الالتزامات الإرادية الفردية-الأسرية-المجتمعية، البرامج التربوية، الإجراءات التقنية الوقائية، وسائل الإعلام والاتصال...

1.3- المواجهة القانونية الرسمية:

أولا) *اتباع منطق الوقاية*: مهما كانت طبيعة علاقة الارتباط بين العنف في وسائل الإعلام والعنف في الحياة الواقعية ضعيفة أم قوية ارتأت الكثير من الحكومات معاملة العنف الإعلامي على الأقل كمشكلة "صحة عمومية" محتملة الخطر وذلك على غرار التدخين والخمر والمخدرات... فهي لم تنتظر الإجماع العلمي اليقيني حتى تتدخل لحماية الناس ضد مخاطر التدخين وشرب الخمر وتناول المخدرات، حيث اكتفت بحقيقة احتمال وجود خطر (real risk). فعندما يتيسر إثبات أن التعرض لأي نشاط أو مادة إعلامية يزيد من احتمالات الآثار السلبية فإن تدخل الدول يصبح مبررا.

ثانيا) *تشريع قوانين وضوابط أخلاقية:* انطلاقا من روح المسؤولية الاجتماعية التي يجب أن تتحلى بها وسائل الإعلام شرّعت عدة حكومات قوانين غير إلزامية للحد من العنف الإعلامي في وسائل الإعلام السمعية البصرية خاصة، ومنها:

- منع بث حصص تتضمن مشاهد عنف مجاني أو مدح له.
- منع بث حصص عنيفة مخصصة عادة للكبار قبل الساعة التاسعة ليلا.
- تطوير نظام تصنيفي خاص بالحصص التلفزيونية (أشكال هندسية، ملاحظات تحذيرية...)
- القيام بمتابعة خاصة للعنف الممارس ضد فئات خاصة مثل النساء والأطفال وكبار السن والأقليات...
- منع تقديم العنف كأحسن وسيلة لحسم الخلافات وفض النزاعات في حصص الأطفال، أو جعل العنف الموضوع الرئيس لهذه الحصص، أو حث الشباب على تبني أو تقليد سلوكات خطيرة.

ثالثا) *إنشاء مجالس وهيئات تنظيمية*: حتى تتمكن من متابعة أنشطة القطاع السمعي البصري واستقبال شكاوى الجمهور المتعلقة بالعنف المتلفز والتي تُؤخذ بعين الاعتبار عند تجديد رخصة المحطات والشبكات الإعلامية.

كما يمكن لهذه الهيئات أن تمارس الرقابة على دخول الأعمال السمعية البصرية الأجنبية العنيفة المخصصة للأطفال.

2.3- المواجهة التكنولوجية:

وتتمثل في تجهيز التلفزيونات قبل عرضها في السوق برقاقة إلكترونية مضادة للعنف يمكن أن يستعملها الأولياء لمنع مشاهدة الأطفال البرامج العنيفة. وهي تعتمد على نظام تصنيفي للبرامج متفق عليه مسبقا ومتبنى من طرف الصناعيين.

ولكن هناك من ينتقد هذه الوسيلة التكنولوجية قائلا بأنها تحمي هؤلاء من الأولياء وليس العكس لأنها تضمن استمرارية إنتاج البرامج العنيفة والفاحشة مع توفير وسيلة اختيار أمام إغراءات صعبة المقاومة. فلا يكفي تصنيف البرامج بل يجب تنويعها مع تغليب كفة البرامج الهادفة وتدعيمها قانونيا وماديا.

وهناك في مجال المعلوماتية برامج وقائية تتيح إمكانية الترميز والرقابة للأولياء للقنوات والبرامج والمواقع الإنترنتية العنيفة والجنسية.

كما يمكنهم تشغيل ساعات التلفزيون التي تغلق الجهاز بعد فترة محددة مسبقا من التشغيل آليا. ومعلوم أنه كلما تقلصت ساعات التشغيل انخفضت نسبة مشاهد العنف.

3.3- المواجهة الشعبية:

يمكن تجسيدها بعدة طرق منها: جمع توقيعات وتوجيه عرائض شعبية للسلطات الرسمية ولوسائل الإعلام. فمثلا، بعد أحداث عنف مأسوية في بعض البلدان الغربية وجهت للسلطات توقيعات مطلبية جماهيرية (عريضة شعبية) ضد العنف. ومنها العريضة التي وقعها 1.3 مليون كندي ووجهت للوزير الأول. بالإضافة إلى أنشطة جمعيات المستهلكين الوقائية والتحسيسية والتوعوية والنشطة جدا في المجتمعات المتقدمة والتي قد تضغط بفعالية على السياسيين والصناعيين معا. كما أنه بإمكانها أن تقوم بتوعية الجمهور من خلال وسائل التنشئة الاجتماعية التقليدية والحديثة بماهية وأهداف وتصنيفات البرامج والتشريعات والقوانين والوسائل التكنولوجية المضادة للعنف.

4.3- المواجهة العائلية:

يجب على الأولياء معرفة أن الأطفال الصغار لا يفرقون جيدا بين الواقع والخيال، ولذلك فإن مشاهد العنف قد تغذي عدوانيتهم وخاصة منها تلك التي تبقى دون عقاب وبقدرة قادر لا تلحق أدنى ضرر بالضحايا.

ونظرا لتواجد مشاهد العنف في معظم القنوات والبرامج، بما في ذلك نشرات الأخبار، فإنه يصعب على الأولياء تجنبها بمجرد استعمال جهاز التحكم عن بعد لتغيير القنوات (zapping). كما أنه لا يمكن للأولياء الثقة فعلا بنظام تصنيف البرامج ومن ثم باستعمال الرقاقة الإلكترونية المضادة للعنف لتحديد إمكانية وجود محتويات غير مناسبة، وذلك بسبب التراخي المتزايد للمصنفين (وخاصة الأمريكيين المهيمنين على السوق) حيث أصبحت الأفلام، التي كانت في السابق تمنع على غير البالغين (أقل من 18 سنة)، تصنف: "ينصح برقابة الوالدين لأقل من 13 سنة". لذا وجب وضع تصنيف محلي خاص. ومن جهة أخرى يمكن للأطفال تجاوز رقابة الوالدين المفروضة على برامج البالغين باللجوء إلى ألعاب الفيديو المخصصة للبالغين في القاعات والنوادي التجارية التي لا يهم أصحابها إلا

الفوائد التي يجنوها من تعاملهم (غير القانوني) مع القصر. فمثلا لوحظ في أمريكا أن تجار التجزئة سمحوا في ديسمبر 2001 لـ 78 بالمائة من الشباب (13-16 سنة) من غير المرافقين بشراء ألعاب فيديو مخصصة للبالغين.

كما قد تصعب المراقبة الوالدية نتيجة توفر الكثير من الشباب على أجهزة سمعية بصرية خاصة (تلفزيون، كومبيوتر، فيديو ألعاب...) بغرفهم، لتي تحولت من غرف أسِرّة نوم إلى غرف تواصل وسيلي، والغياب الطويل للوالدين عن البيت. لذا وجب على الأولياء تجنب ذلك بمحاولة التواجد أكثر بالبيت أو بمعية الأولاد حتى خارج البيت وبـ:

-وضع التلفزيون في مكان من البيت كثير الحركة (مشترك) بين أفراد الأسرة (الصالون مثلا).

- تعويد الأطفال النوم في أوقات مبكرة، مع الاحتجاج بحاجز "التاسعة ليلا" مثلا لمنع الأطفال من المشاهدة (بالإطفاء أو الإبعاد). مع العلم أن إمكانية مشاهدة حصص وأفلام سجلت مسبقا (ليلا مثلا) قد تخفف من أهمية هذا الواقي ولكنها لا تلغيه.

-مرافقة مشاهدتهم بالتعليق الهادف على المضامين وبتعريفهم بالتقنيات السمعية البصرية في بعدها الخيالي بغية تخفيف الأثر المحتمل لما يشاهدونه.

- اقتراح أنشطة أخرى بديلة مسلية ومثقفة (القراءة، المرافقة، الملاعبة، التنزه...).

-العمل على التقليل من تعرضهم عموما لوسائل الإعلام السمعية البصرية لأنه كلما زاد تعرضنا لها كلما زادت نسبة احتمال مشاهدتنا للعنف باعتبار قوة إغرائه للأطفال وارتفاع نسبة تواجده (في الأفلام، الإشهار، التحقيقات، الصور التحركة وحتى في نشرات الأخبار المباشرة): فالملاحظ في التلفزيون الأمريكي مثلا أن معدل اللقطات العنيفة أثناء برامج ساعات المشاهدة الكبيرة يتراوح بين ثلاثة وخمسة لقطات في الساعة، وإذا خصصنا برامج الأطفال

فإن غالبية البرامج (والشخصيات) تتضمن (تشارك في) العنف وبمعدل يتراوح بين 8 و18 مشهدا في الساعة (RODA, F. R.: 1989, 32). وهي معدلات يمكن تعميمها في الكثير من الدول التي لا تفعّل رقابتها باعتبار هيمنة الإنتاج الأمريكي على الساحة العالمية.

– دفعهم نحو جماعة الصحبة والصداقة من ذوي السلوك السوي لأن "الصبي –كما يقول ابن سينا– عن الصبي ألقن وهو عنه آخذ وبه آنس" (دليو: 2002، 30).

– وأخيرا وليس آخرا، قد يساعد على التقليل من التعرض الإعلامي للعنف، العمل الحكومي والجمعوي الإيجابي في مجال الأسرة بمحاربة سوء معاملة الأطفال وكثرة وسهولة الطلاق وقلة تواجد الوالدين مع الأطفال (وخاصة الأم في المراحل الأولى والأب لاحقا) والتشجيع على استمرار أو تكوين الأسر الممتدة... لأن كل ذلك يقلل من فرص تحول أجهزة التلفزيون وألعاب الفيديو وشبكة الانترنت إلى حاضنات غير بشرية، أي إلى "الأب الثالث" و"الأم الثالثة" اللذين يرافقان الأطفال لمدة أطول مما يرافقه والداه وجداه في البيت ومعلموه في المدرسة.

5.3– المواجهة التربوية:

–توعية الجمهور من خلال وسائل التنشئة الاجتماعية التقليدية والحديثة بماهية وأهداف وتصنيفات البرامج والتشريعات والقوانين والوسائل التكنولوجية المضادة للعنف.

–إدراج برنامج تعليمي في المدارس يساعد الأطفال على تغيير نظرتهم للعنف مع عدم الاندماج والاستغراق في البرامج العنيفة والتجرد منها فيقل تأثيرها. تعويدهم على التفكير النقدي حول وسائل الإعلام مما قد يؤدي بهم إلى التساؤل عن كيفية استغلال العنف في وسائل الإعلام وعن أسباب هيمنته فيها

وهل يستعمل لمجرد الإثارة وأن المشاهد خيالية ولا تأخذ بعين الاعتبار الآثار النفسية للعنف.

كما يجب أن يعرفوا أن لهم كجمهور كلمتهم بإيصال انتقاداتهم للمنتجين والمبرمجين كما لهم حرية الاختيار في نوع ومدة التعرض لوسائل الإعلام.

وأخيرا يجب تنبيه المعنيين بهذه الصناعة "الترفيهية" (مؤسسات رسمية وغير رسمية، جماعات وأفراد، منتجين وموزعين ومستهلكين ومراقبين) من المؤمنين بالنصوص الدينية أنه يمكن اعتبار الشق السلبي من هذه الصناعة نشاطا تسويقيا مشيعا للفاحشة التي نهانا الإسلام عن حب انتشارها: "إن الذين يحبون أن تشيع الفاحشة في الذين آمنوا لهم عذاب أليم" (النور، 24). ويمكن إدراج مثل هذه النصوص الشرعية الترغيبية منها والترهيبية في مختلف الدعامات التربوية.

6.3- المواجهة الإعلامية:

نظرا لتقصير كبرى مؤسسات التنشئة الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، المسجد...) في أداء دورها وعدم قدرتها على التكييف مع الواقع الجديد الذي فرضته إحداها (وسائل الإعلام) وجب على المعنيين (تربويون، سياسيون، كتاب، منتجون...) توظيف هذه الأخيرة نفسها في مواجهة عنفها.

فإذا كان من المستحيل التخلص من جميع النماذج الإعلامية العنيفة، فإنه من المفيد جدا مواجهتها، بغية التقليل منها والتخفيف من حدة مضامينها وآثارها السلبية، بزيادة عدد النماذج الإعلامية غير العدوانية. "فقد أظهرت عدد من

الدراسات (DONNERSTEIN and DONNERSTEIN, 1972) أن مشاهدة الآخرين يتصرفون على نحو غير عدواني، حتى في مواجهة الاستفزازات الشديدة، من شأنه الحد من العدوان" (مكلفين و غروس: 2004، 366).

الخاتمة

بالإضافة إلى العدد الهائل من الدراسات والتحليلات المثبتة لأضرار العنف الوسيلي، والتي استهدفنا عرضها فيما سبق، وجب تدعيم ذلك في خاتمتنا بالتنويه بمنطق اهتماماتنا الأخلاقية في إطار البعد التثقيفي التربوي الخاص بمقاربة وسائل الاتصال في عصرنا الحالي، الذي يتميز بمحورية وسائل اتصاله الحديثة في حياتنا اليومية، وذلك أمام تراجع واضح لفاعلية دور باقي كبرى مؤسسات التنشئة الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، المسجد) وتزايد الشعور العام بحدة المخاطر وانعدام الأمن، مع ضعف الروابط الاجتماعية والقيم الأخلاقية.

ولذلك نختم عرضنا هذا بما يأتي من تنبيهات معرفية عامة تساعد القارئ على تكوين رؤية متبصرة حولها وأصحاب القرار على تحمل بعض مسؤولياتهم:

- قبل كل شيء، يجب معرفة أن الموضوعية المحضة في وسائل الإعلام والاتصال لا توجد، فرسائلها عبارة عن منتجات فكرية بشرية تقدم وجهات نظر ظرفية وتعبر عن نوايا مبطنة أو صريحة ناتجة عن خبرات ومعارف ودوافع خاصة بالصحافيين، المحللين، معدي البرامج، المديرين، المنتجين و/أو الممولين. وما ينصح في هذا الإطار هو دعوة الإعلاميين أولا: إلى بذل الجهد في توخي أكبر قدر ممكن من الموضوعية "البشرية"، وثانيا: إلى العمل على عرض الرأي والرأي الآخر خدمة للموضوعية نفسها واحتراما لعقل الجمهور وتعدد الآراء.

- ثانيا، أن الرسائل الإعلامية (مقال، ومضة إشهارية، برنامج سمعي بصري...) معظمها ليس بالحيادي ولا البريء. فهي تعد وترسل، في سياق معين وبترتيب محدد، لفئة أو فئات معينة من الجمهور، تبعا لخصائص، أذواق وسلوكات

الجمهور والمستهلكين المحددة سلفا عن طريق استطلاعات الرأي وسبر الآراء، وذلك بغية حملهم على الإقبال على أفكار أو سلع أو خدمات معينة. فحجم القراء والمستمعين والمشاهدين يؤثر على القيمة المالية التي قد تبيع بها وسيلة إعلامية ما فضاءاتها الإشهارية.

وتوظف وسائل الإعلام لإثارة أذواق وسلوكات الجمهور تقنيات عديدة: يدوية ومعلوماتية، نفسية وعقلية فعالة جدا: تقنيات التحرير، المؤثرات الصوتية والخداع البصري، وتقنيات إقناعية أخرى مثل التكرار والترتيب والتوقيت... إن معرفة هذه التقنيات تساعد على التخفيف من سلطة هذه الوسائل على الجمهور وذلك بفضل عزل طابعها التجميلي والاصطناعي والخيالي.

- ثالثا، أن وراء وسائل إنتاج وتوزيع الرسائل الإعلامية قوى سياسية، عسكرية و/أو اقتصادية ليست غريبة عن طبيعة المواضيع الإعلامية المختارة أو عن منحى معالجتها. مما قد يجعل الإعلامي يضحي بالمستلزمات النظرية للنشر: الآنية، الغرابة، القيمة الإخبارية المحضة أو مدى خدمتها للمصلحة العامة... لحساب المكاسب السياسية أو الاقتصادية خاصة. وقد أدت العوامل الاقتصادية إلى غلبة مظاهر الإثارة الجنسية والمآسي والعنف على محتويات الرسائل الإعلامية من خلال الأفلام وألعاب الفيديو "والفيديوكليبات"... فثلثي أفلام هوليود، مثلا، مصنفة في خانة "لا ترخص مشاهدتها لمن يقل سنهم عن 18 سنة"! (www.media-awareness.ca:) (12-10-2005).

- رابعا أن لنا (كجمهور) الحق والقدرة على التفاعل الإيجابي في استقبال وتفسير الرسائل الإعلامية تبعا لخصوصياتنا الديمغرافية والحضارية وذلك بمحاولة معرفة من يقف وراء هذه الوسائل، ما هي أولوياتها الإعلامية، ما هي العوامل المؤثرة في محتوياتها أو ما هي أهم محددات توجهاتها الإعلامية المبدئية والظرفية. فيكون بذلك استهلاكنا لرسائلها استهلاكا راشدا.

- خامسا على المجتمعات العربية القيام بإجراءات وقائية وعلاجية أخرى على المستوى الرسمي المحلي والإقليمي وكذا العمل على تشجيع قيام جمعيات غير حكومية مدعمة لهذه الإجراءات.

كما عليها مواجهة أو التخفيف من حدة وسعة عنف الإعلام الوافد المهيمن وذلك بإنشاء قنوات تتبنى مفهوم "التربية الترفيهية" من خلال برامج تلفزيونية تصهر الأهداف التربوية ووسائل نقل المعرفة في بوتقة واحدة وتقدم محتوى هادفاً، مما يضفي على العملية التعليمية بعداً من المرح والتسلية ينسجم مع اهتمامات الأطفال ويساعدهم على التعلم بشكل أسرع في آن معاً...، بل تدفع الأطفال إلى التساؤل وتضعهم أمام تحديات وتلهو معهم وتسليهم في الوقت ذاته. فهي تدربهم وتقوم بإعدادهم للتفاعل مع وسيلة الإعلام التي ستكون نافذتهم على العالم عندما يكبرون، كما أنها تعلمهم كيف يكوّنون آراءهم ويطورونها ويعدلونها وفق الحقائق الجديدة.

أن تلتفت الجهات التلفزيونية المنتجة فنيا في الوطن العربي الى إنتاج الاعمال التلفزيونية الموجهه للاطفال بما يتناسب مع قيمنا ومبادئنا التربوية والانسانية لملء الفراغ الذي تعاني منه الساحة العربية في هذا الميدان، وللوقوف بوجه تلك البرامج المستوردة، وحتى المدبلجة بالعربية منها، لأنها لا تعتبر إنتاجا "عربيا" كما حاول الترويج لذلك مؤخرا (نهاية جويلية 2007) مدير التلفزيون الجزائري بمناسبة تظاهرة المهرجان الدولي للفيلم العربي بالجزائر، متجاوزا مضامينها وسياقاتها الخاصة رغم لغة أدائها.

وأخيرا يمكن اقتراح إنشاء "مجلس معايير" خاص بالدول العربية و/أو الإسلامية -على غرار المعتمد في الاتحاد الأوروبي- يتبنى نظاما لتصنيف المنتجات الإعلامية و"قوانين نشر" عامة تسمح بالتعامل معها إنتاجا واستيرادا، فتشكل بذلك ورقة ضغط جماعية (إقليمية) قوية في وجه الصناعة الترفيهية "الغيرية".

❖ المراجع:

- ابن منظور (1997): لسان العرب، المجلد التاسع، بيروت، دار الفكر.

- أديب عقيل: التلفزيون وتحديات التنشئة الاجتماعية مجلة النبأ، عدد 64، كانون الأول 2001 دمشق (Annabaa.org.04/03/2006).

- بلاس، توماس (محرر) (1990): العنف والإنسان، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر. ترجمة وتقديم عبد الهادي عبد الرحمن.

- بينيت، كريس (2005): التشريعات في مجال ألعاب الفيديو أمر سيئ، Himag.com Sep.2005.

- بوجلال، عبد الله (1994): أثر التلفزيون على المشاهدين، مجلة بحوث، العدد الثاني، جامعة الجزائر.

- دليو، فضيل (1996): "العلوم الاجتماعية بين العالمية والخصوصية (مقاربة نقدية)"، مجلة الفكر العربي، عدد 84، بيروت.

- دليو، فضيل (2002): الانترنت: سلبياتها ووسائل الوقاية منها، في فضيل دليو (إشراف): التحديات المعاصرة، مخبر علم اجتماع الاتصال، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

- دليو، فضيل (2006): المعالجة الصحافية لجرائم البيئة: الصحافة الجزائرية نموذج، مجلة البحوث الأمنية، المجلد 14، العدد 32، السعودية.

- الدوري، عدنان (1977): أثر برامج العنف والجريمة على الناشئة، الكويت، وزارة الإعلام.

- هيملويت هيد وزملاؤها (1967): التلفزيون والطفل، ترجمة جماعية، القاهرة، مؤسسة سجل العرب.

– كوشنر، ديفيد: هل تشجع ألعاب الفيديو على العنف؟ وهل ألعاب الفيديو العنيفة تسلية غير مؤذية؟ Himag.com sep.2005 .

– ليلاند واي يي (2005): هناك حاجة للتشريع في مجال ألعاب الفيديو، Himag.com sept 2005.

– مكلفين، ر. و غروس، ر. (2002): مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، الأردن، دار وائل للنشر (ترجمة ياسمين حداد وآخرين).

– مكاوي، حسن عماد و السيد، ليلى حسين (1998): الاتصال ونظرياته المعاصرة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

– فتاحي نورة، سماح عجامي وفضيلة جعوط (1998): مشاهد العنف المتلفزة والمراهق الجزائري، مذكرة ليسانس في علم اجتماع الاتصال، إشراف د. فضيل دليو، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، السنة الجامعية 97-98.

– الخولي، حنان: العنف على الشاشة الصغيرة... كيف نواجه الخطر؟ مجلة الحياة، القاهرة، 8/ 11/ 2003.

– تركستاني، فهد (2005): الطفل والتلفزيون:.Annabaa.org . 17-06-2005 06:27 PM

– قناص، وائل بهجت (2004): التلفزيون العنف والواقع الأمريكي، مجلة النبأ، العدد 70، أيار 2004، المستقبل للثقافة والإعلام، بيروت، لبنان .

- العبد، عاطف عدلي (1986): الاتصال والرأي العام، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عسوس، عمر (1997): دور وسائل الاتصال في رفع مستوى الانحراف والجريمة والوقاية منها، المجلة الجزائرية للاتصال، العدد 15، الجزائر.
- عوض هاشم (1999): العنف التلفزيوني وعلاقته بالسلوك العدواني، مجلة الإذاعات العربية، العدد 2.
- عيساني، رحيمة (2000): دور التلفزيون في نشر العنف والجريمة، رسالة ماجستير، قسم علوم الاتصال، جامعة عنابة، الجزائر.
- عيساوي، أحمد (1993): "أفلام العنف وصناعة الإرهاب"، أسبوعية الشروق الثقافي، العدد 8، الجزائر.

الدوريات:

- يومية "الشروق اليومي" (الجزائر)، 19-11-2005، ص. 05.

- مجلة المعرفة العدد (87) بشيء من التصرف، Bab.com 2006/3/05

المراجع باللغات الأجنبية:

- ANDERSON, C. A. (2004): An update on the effect of violent video games. *Journal of adolescnce*, 27, 113-122.

- ANDERSON, C. A. & DILL, K. E. (2000): Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and social Psychology*, 78, 772-790.

- ANDERSON, C. A. & BUSHMAN, B. J. (2001): Effect of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: a meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12, 353-359.

- ANDERSON, C. A. & al., (2004): Violent video games: Specific effects of violent content on aggressive thoughts and behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 36, 199- 249.

- BALLARD, M.E. & LINEBERGER, R. (1999): Video game violence and confederate gender: Effects on reward and punishment given by college males. *Sex Roles*, 41, 541-558.

- BOWMAN, R. P. & ROTTER, J.C. (1983): Computer games: Friends or foe? *Elementary School Guidance and Counseling*. 18, 25-34.

- BRYANT, J. (2004): Critical communication challenges for the new century. *Journal of Communication*, Sept. 2004, 389- 401.

- BUSHMAN, D.D. & FUNK, J.B.(1996): Video and computer games in the '90s: Children's time commitment and game preference. *Children Today*, 24(1), 12-16.

- CARNAGEY, N. & ANDERSON, C. A. (2004): Violent video games exposure & aggression: A litterarature review, Minerva Psichiatria, 45, 1-18.

- CLERGET Stéphane (2002) : Enfants accros de la télé, Paris, Fayard.

- COOPER, A.(1998): Sexuality and the Internet: Surfing into the new millennium. *Cyberpsychology and Behavior*, 1, 181-187.

- COOPER, A. et al. (1999): Sexuality on the Internet: From sexual exploration to pathological expression. *Professional psychology: Research and Practice*, 30, 154-164.

- DOMINICK, J. R. (1984): Video games, television violence and aggression in teenagers, *Journal of Communication*, 34, 136-147.

- DORRA Max (1997) : Méfaits du petit écran, Revue «Manière de voir » N° Hors-série, pp.41-42

- EASTIN & GRIFFITHS (2006): "Beyond the shooter game". *Communication Research*, Vol. 33, 6, pp. 448-466.

- FARRAR, K.M. et al. (2006): "Contextual features of violent video games, mental models, and aggression". *Journal of Communication*, 56, pp. 387-405.

- FERGUSON, C. J. (2007): Evidence video game evidence, *Aggression and Violent Behavior*, 12, 470-482.

- FLING, S. et al., (1992): Video games, aggression, and self-esteem: A survey, *Social Behavior and Personality*, 20 (1), 39-46.

- FREEMAN-LONGO, R. E. (2000): Children, teens, and sex on the Internet. Sexual Addiction and Compulsivity, 7, 75-90.

- FRYDMAN, Marcel (1993) : Télévision et violence, Charleroi, EMPS.

- GAILLARD J.-Michel (2001) : La famille en miettes, Paris, Sand.

- GITLIN, Todd (2001): Media Unlimited, How the torrent of images and sounds overwhelms our lives, New York, Metropolitan Books.

- GOODSON, P. et al. (2001): Searching for sexually explicit materials on the Internet: An exploratory study of college students' behavior and attitudes. *Archives of Sexual Behavior*, 30, 101- 118.

- GROSSMAN D. Blind R. et Pool M. (2003): Comment la télévision et les jeux vidéo apprennent aux enfants à tuer, France, Ed. Jouvence.

- HAMILTON, J. T. (1998): Channeling violence. The economic market for violent television programming, Princeton, Princeton University Press.

- HUYGHE, F.-B. (2001): L'Ennemi à l'ère numérique, Paris, PUF.

- KIRSH, S. J. (1998): Seeing the word through mortal kombat-colored glasses. Violent video games and the development of a short-term hostile attribution bias. *Childhood*, 5 (2), 177-184.

- Le Petit Larousse Illustré (1995), Paris, Ed. Larousse.

- LIEBES, T. & KATZ, E. (1990):The export of meaning. Cross-cultural readings of Dallas, New York-Oxford University Press.

- LIN, S. & LEPPER, M. R. (1987): Correlates of children's usage of video games and computers. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 72-93.

- LO, V.-H. & WEI, R. (2002): Third-person effect, gender, and pornography on the Internet. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 49, 221-237.

- LUDLUM, R. (2002): The Janson directive. New York, St. Martin's Press.

- MARTINEZ, Andrea (1990): La violence et la télévision: état des connaissances scientifiques, CRTC, Canada.

- MICHAUD, Yves (1978): Violence et politique, Paris, Gallimard.

- MICHAUD, Yves (2002): Changement dans la violence, Essai sur la bienveillance universelle et la peur, Paris, Ed. Odile Jacob.

- MICHAUD, Yves. (2003): Violence, Encyclopédie Universalis, France.

- OTTO, N. Larsen (ed.) (1968): Violence and the Mass Media, Evanston & New York Harper & Row

- PETER, J. & VALKENBURG, P.M.(2006): "Adolescents' exposure to sexually explicit material on the Internet". *Communication Research*,Vol.33, 2, pp. 178- 204.

- RODA, F. R.(1989): Medios de comunicación de masas, Madrid, CIS.

- ROBERTS, D.F.; FOEHR, U.G.; & RIDEOUT, V. (2005): Generation M: Media in the lives of 8-18 year olds. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.

- SCHUBERT, T. et al. (2000): Real and illusory interaction enhance presence in virtual environments. Paper presented at Presence 2000-The 3rd. International Workshop on Presence (Marsh 27-28), Delft University of Technology, Delft, Netherlands.

- SHERRY, J. L. (2001): The effect of violent video games on aggression: a meta-analysis. *Human Communication Research*, 27, 409-431.

- SMITH, S. L. et al. (1998): Violence in television programming: University of California, Santa Barbara study. In National Television Violence Study (Vol. 3, pp. 5-220). Newbury Park, CA: Sage.

- SMITH, S. L., LACHLAN, K., & TAMBORINI, R.(2003): Popular video games: Quantifying the presentation of violence and its context. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 47 (1), 58-76.

- TAMBORINI, R. et al.(2004): Violent virtual video games and hostile thoughts. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 48, 335-357.

- TONTONS, C. & al.(1966): The Oxford Dictionary of English Etymology, Oxford C. Press.

- WIERVIORKA, M.(2004): La violence, Paris, Ed. Ballan.

- WOLF, M. J. (2003): The entertainment economy: How mega-media forces are transforming our lives. New York. Three Rivers Press.

- WOLFGANG, Donsbach (2006): The identity of communication research. *Journal of Communication*, 56, 437-448.

- YBARAA, M. L. & MICHELL, K. J. (2005): Exposure to Internet pornrgraphy among children and adolescents: A national survey. *Cyberpsychology and Behavior*, 8, 473-486.

التلفزيون وتأثراته المحتملة على جمهور الأطفال

الدكتور: هاشم أحمد، نغيمش الحمامي

جامعة الزرقاء، الأردن.

الملخص:

يعالج هذا البحث قضية التاثيرات المحتملة للتلفزيون على جمهور الاطفال، ويتطرق الى التاثيرات السلبية والايجابية التي يحتمل تاثر جمهور الاطفال المتابعين للتلفزيون بها، كما انه يتطرق الى مسالة ثقافة الاطفال وطرق اكتسابهم للمعرفة وكيفية تاثرهم بما يشاهدونه في التلفزيون، وفضلا عن ذلك فان هذا البحث يحاول التوصل الى شكل ومحتوى البرامج التلفزيونية التي تناسب جمهور الاطفال، والتي يمكن ان تساهم في احداث التاثيرات الايجابية في جمهور الاطفال.

Abstract :

This study examines the issue of the potential effects of television on children, And talked about the negative impacts and positive effects, which are likely affected by the kids observers of the TV.

It also addresses the issue of children's culture, and the ways in which they acquire knowledge and how children are affected by what they see on TV, This study also trying to reach the form and content of television programs that fit audience of children.

This study found significant results, including: that television has positive and negative effects on children, on the positive effects enhance self-confidence and respect for others, children learn some social skills, develop some mental capacity, enhance the sense of social responsibility in children, as well as recreation for children and reduce conflicts within the family.

مقدمة:

يعد جهاز الاذاعة المرئية(التلفزيون) من اهم وسائل الاتصال الجماهيرية واكثرها تاثيرا على الجمهور بصورة عامة وجمهور الاطفال بصورة اخص، حسب دراسات وبحوث ميدانية اجريت لهذا الغرض.

ولذلك حظي جمهور الأطفال بقسط وافر من دراسات وبحوث العلماء في اختصاصات عديدة، بدءا بعلم النفس ومرورا بعلم الاجتماع وانتهاء بعلم الاتصال الجماهيري، ذلك لأن هذه الفئة تكون أكثر تأثرا من غيرها تجاه مضامين وسائل الإعلام بصورة عامة والتلفزيون بشكل اخص، لذا كانت البحوث العلمية والدراسات في الاختصاصات المختلفة تبحث في التأثيرات المحتملة لمشاهدة الأطفال للمواد التلفزيونية.

وتوصلت تلك البحوث والدراسات إلى جملة من النتائج عن احتمالات ذلك التأثير، وأخذت تلك الاحتمالات جانبين: احدهما التأثير السلبي في تكوين شخصية الأطفال، والآخر التأثير الايجابي الذي يساهم في التنشئة الصحيحة لشخصية الأطفال، وكلا التأثيرين (السلبي والايجابي) مرتبط بجملة أسباب تؤدي إلى احد الاحتمالين في التأثير.

لذا كان لابد من دراسة نظرية للتعرف على نوع الثقافة التي يحملها جمهور الأطفال، وكيفية اكتسابهم لهذه الثقافة عن طريق التلفزيون، وما هي التأثيرات المحتملة بشقيها السلبي والايجابي المترتبة على تعرض جمهور الأطفال للقنوات التلفزيونية، وما هي التقسيمات العلمية لجمهور الأطفال تبعا لمراحل أعمارهم، وما هي المواد التلفزيونية التي يفضلون مشاهدتها في كل مرحلة، وما هي المواصفات العلمية للمادة التلفزيونية التي يجب أن تقدم إلى جمهور الأطفال.

ويرى الباحث ان هذا البحث سوف يساهم في تقديم المادة العلمية للقائمين على انتاج الرسائل الاتصالية الموجهة الى الاطفال، -عن طريق وسائل الاتصال الجماهيرية بصورة عامة والتلفزيون بوصفه احد اهم هذه الوسائل حتى

ساعة اعداد هذا البحث،- والتي يمكن ان تساعدهم في التعرف على نوع المادة الاعلامية من حيث الشكل والمضمون التي يمكن تقديمها للاطفال.

ووجد الباحث ان افضل صياغة لعنوان البحث هو: (التلفزيون وتأثيراته المحتملة على جمهور الاطفال)، وبهدف الإحاطة بموضوع البحث وتغطيته من جوانبه المختلفة، فقد قسم الباحث هذا البحث إلى مقدمة وخمسة مباحث ومطالب عديدة، وكان المبحث الأول مخصصا لعرض منهجية البحث، في حين جاء المبحث الثاني بعنوان(أهمية التلفزيون للأطفال)، والمبحث الثالث بعنوان(التأثيرات المحتملة للتلفزيون على الأطفال) والرابع بعنوان(ثقافة جمهور الأطفال وتقسيماته) والخامس بعنوان(المواد التلفزيونية المعدة للأطفال).

المبحث الاول: الاطار المنهجي البحث.

اولا: مشكلة البحث:

يتفق معظم الباحثين على ان لجهاز الاذاعة المرئية(التلفزيون) تاثيرات كبيرة على عموم الجمهور المتابعين للمواد التلفزيونية المعروضة فيه، ويعد الاطفال هم الفئة الاكثر تاثرا من بين فئات الجمهور، لكون جمهور الاطفال يتميزون بخصائص عدة تجعلهم يتقبلون كل مايطرح عليهم بسلبياته وايجابياته.

وبعد التطور الكبير في عملية البث التلفزيوني وانتشار القنوات التلفزيونية وتوسعها توسعا ملحوظا، ظهرت الحاجة الى اجراء البحوث النظرية والتطبيقية(بحوث الوسيلة) والميدانية(بحوث الجمهور)، للتعرف على تاثير التلفزيون على الجمهور بصورة عامة وجمهور الاطفال بصورة خاصة.

ولاحظ الباحث عن طريق الملاحظة النظرية واخرى عن طريق متابعة البحوث والدراسات، ان الاطفال اصبحوا يتابعون التلفاز لمدد طويلة، وان مشاهداتهم لم تعد تقتصر على المواد والبرامج التلفزيونية المخصصة لجمهور الاطفال، بل انهم يتابعون مشاهدا تتضمن العنف والسلوك المنحرف والعلاقات الحميمية بين الجنسين.

وبناءا عليه حاول الباحث معالجة جزء من هذه المشكلة عن طريق البحث العلمي، وحدد مشكلته البحثية بتساؤل محدد هو: **ماهي التاثيرات المحتملة للتلفزيون على جمهور الاطفال**؟ ، وللاجابة على هذا التساؤل بطريقة علمية، جزء الباحث التساؤال الرئيس الى تساؤلات فرعية، هي: 1- مامدى أهمية التلفزيون لجمهور الاطفال. 2- ماهي التاثيرات المحتملة للتلفزيون على جمهور الاطفال. 3- ماهية ثقافة الاطفال بوصفهم جمهورا للتلفزيون . 4- ماهو شكل المادة التلفزيونية التي تناسب جمهور الاطفال.

ثانيا: اهمية البحث:

يكتسب هذا البحث اهميته من اهمية الموضوع الذي يتصدى له بالدراسة والبحث، فتاثيرات التلفزيون على الاطفال بوصفهم احدى فئات الجمهور المتعرض لماده المعروضة على شاشته، اصبحت واقعا مسلما به، لذا ظهرت الحاجة الى دراسة شكل تلك التاثيرات المحتملة، ليتسنى معالجة السلبية منها وتقويمها، وتعزيز الايجابية منها وتدعيمها.

كما ان البحث يتصدى الى شكل المادة التلفزيونية التي تناسب جمهور الاطفال، الامر الذي يعم بالفائدة القائمين على اعداد المواد التلفزيونية المخصصة للاطفال، اذا ماانتفعوا بهذا البحث، ومن ثم تعود الفائدة على الاطفال لكي يكون تاثير التلفزيون عليهم ايجابيا، الامر الذي يساهم في بنائهم بناءا فكريا سليما، مما يعود بالفائدة على المجتمع باسره.

ثالثا: هدف البحث:

يهدف هذا البحث الى معالجة مشكلة البحث وذلك بالاجابة على التساؤلات التي اثارتها مشكلة البحث، لذا فان هدف البحث يتمثل في الاتي:

1- الكشف عن اهمية التلفزيون لجمهور الاطفال.

2- الكشف عن اتاثيرات المحتملة للتلفزيون وبيان الايجابي منها والسلبي.

3- التعرف على نوع الثقافة التي يحملها جهور الاطفال وفقا للفئات العمرية.

4- التعرف على نوع المادة التلفزيونية التي تناسب جمهور الاطفال.

رابعا: منهج البحث ونوعه:

ينتمي هذا البحث الى بحوث العلوم الاجتماعية(Social) وفقا للتخصص العلمي الذي ينتمي إليه البحث، ويعد هذا البحث من البحوث العلمية التطبيقية(Applied or practical) من حيث هدف البحث النهائي، كما ويمكن ان يصنف هذا البحث ضمن البحوث الكيفية أو النوعية(Qualitative) وهي البحوث التي تعتمد الأساليب الكيفية والنوعية في معالجتها لموضوع البحث وفي وصفها لنتائجه (تبعا للتقسيم على أساس الوسائل أو الطريقة المستخدمة في إجراء البحث)، ومن حيث المجال الذي اجري فيه البحث فان هذا البحث يصنف بوصفه بحثا مكتبيا أو وثائقيا(Library or documentary)، وذلك لان الباحث قام بجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالبحث بالاعتماد على المصادر والمراجع المتوفرة [أ].

خامسا: الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على مجموعة من البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، التي اشتركت معه في تغطية جوانب معينة من الموضوع نفسه، مثل ثقافة الأطفال، اومضمون البرامج الموجهة إلى الأطفال، اواتجاهات برامج الأطفال، وغيرها من البحوث التي تلتقي مع هذا البحث في بعض الجوانب، إلا أن الباحث يستطيع أن يؤكد أن هذا البحث توصل إلى حقائق مفيدة ، تمخضت عن ربط المعلومات التي توصل إليها من سبقه بالكتابة في هذا الميدان من الكتاب المختصينن مستفيدا من عامل الزمن والتطور الحاصل في وسائل واساليب الاتصال، المقترن بالتطور التقني في وسيلة التلفزيون على صعيد الانتاج والبث واستقبال البث التلفزيوني.

ونظرا إلى كون هذا البحث هو احد أنواع البحوث الوصفية، لذلك فان الباحث استفاد من الدراسات السابقة في جانبها النظري، وذكر البحوث والدراسات التي استفاد منها في متن البحث بوصفها مراجع للبحث، وبناء إطار نظري مدعم بنتائج البحوث السابقة هو احدى الضرورات العلمية لاستكمال مستلزمات البحث، وفي هذه الحالة فان الباحث يمكنه عرض الدراسات السابقة في مواقع متعددة ضمن إطار الاستفادة منها [i i]، وليس بالضرورة تسطير تلك الدراسات في الإطار المنهجي للبحث.

المبحث الثاني: أهمية التلفزيون للأطفال.

من المعروف أن جهاز الإذاعة المرئية أو التلفاز يعد احد وسائل الاتصال الجماهيرية الأكثر تأثيرا على جمهوره، وذلك بفضل الميزات التي يحوزها ويتفرد بها عن باقي وسائل الاتصال التي سبقته في الظهور، فهو يمتلك الواقعية من خلال نقله لمشاهد حية بالصوت والصورة والحركة(الصورة الحية)، لذا فهو يحضى بمصداقية اكبر لدى الجمهور، وإذا كانت شبكة المعلومات العالمية(الانترنيت) قد اشتركت مع التلفاز في إمكانية نقل الصورة الحية، فإن التلفاز يتميز عنها(الانترنيت) كونه وسيلة تعرض مضامينها بمجرد تشغيل الجهاز، على العكس من (الانترنيت) الذي يتطلب مستخدما يدخل مواقع معينة ويستخدم لوحة المفاتيح للوصول إلى المادة المطلوبة.

ويأتي الإعلام المرئي والمسموع في مقدمة وسائل الاتصال من حيث التأثير في الأطفال، كونه يشبع لديهم المشاركة الخيالية التي تعوضهم عن القصور في الممارسة، فضلا عن التنوع في موادها وقدراتها الفنية المتنامية في التشويق والإمتاع [i i i].

ويوصف جهاز الإذاعة المرئية التلفاز بأنه يمثل أهم مصدر من مصادر خبرة الأطفال ويؤدي دورا مهما في التنشئة الاجتماعية للأطفال إلى جانب الأسرة والمدرسة [i v].

ويعد التلفاز أول وسيلة اتصال جماهيري يبدأ معها الأطفال اتصالا مباشرا من دون وجود وسيط، فالأطفال ومنذ ولادتهم يبدون اهتماما كبيرا لكل مصدر براق للضوء، وبالتالي يكتسب الأطفال بعض المعلومات من هذا المصدر البراق [v].

وأشارت بعض الدراسات المتعلقة بتأثير التلفاز على الأطفال، أن الطفل يبدأ بمتابعة التلفاز من عمر سنتين، بتعرض غير مقصود يشد انتباه الطفل إلى الصورة البراقة والصوت العالي للتلفاز، ومن ثم يبدأ الطفل في طلب مشاهدة التلفاز في سنته الثالثة [vi]، فالطفل ينجذب لكل شئ متحرك وينتبه لكل جديد ويفضل التغيير في المنبهات وتكون الأحجام الكبيرة أكثر جذبا لانتباهه من الأشياء الصغيرة [vii].

والأطفال ليسوا متساوين في تعاملهم مع التلفاز وما يعرض فيه من مواد تلفزيونية، فهناك عوامل تحدد الكيفية التي يتعامل بها الأطفال مع التلفاز، مثل العوامل الفردية التي تشمل شخصية الطفل وعمره وجنسه ومستواه العقلي، وهناك العوامل الموضوعية التي تشمل طريقة تعامل الوالدين مع التلفاز التي يتخذها الأطفال مثلا يحتذى به، والطبقة الاجتماعية التي تنتمي إليها أسرة الطفل، والمستوى الثقافي والعلمي الذي تتمتع به الأسرة [viii].

والأطفال في معظم البلدان يكتسبون معلومات كثيرة من التلفاز، فهم يقضون ما يقارب الأربعة آلاف ساعة أمام شاشة التلفاز قبل التحاقهم بالمدرسة وفقا لما ذكرته إحدى الدراسات [ix].

وتتسم مرحلة الطفولة بقلة الخبرة لدى الأطفال يقابلها حب الاستكشاف والاستطلاع، مما يجعل فرصة التلفاز كبيرة في تزويد الأطفال بأكبر قدر من المعرفة والمهارات اللغوية

والعلمية، وتعليمهم القيم الايجابية لكي تعلق في أذهانهم [x].

وتزداد حدة مشاهدة التلفاز لدى الأطفال مع نموهم وازدياد أعمارهم وارتفاع مستوى الذكاء لديهم حتى سن الثانية عشرة من أعمارهم [xi].

ويعد جمهور الأطفال الذي يؤلف ما يقارب 40٪ من عموم جمهور جهاز الإذاعة المرئية(التلفاز) [xii] جمهورا ذا أهمية كبيرة لدى الباحثين والقائمين على التلفاز، تأتي هذه الأهمية من الخصائص التي تميز جمهور الأطفال عن غيره من فئات الجمهور الأخرى، وما تتطلبه تلك الخصائص من مواد تلفزيونية خاصة بجمهور الأطفال، تراعي تلك الخصائص.

وعدم مراعاة تلك الخصائص وإشراك جمهور الأطفال في مشاهدة المواد المعدة للكبار، كالمواقف التي تتميز بالصراع العاطفي، يترك لديهم انطباعات عن حياة الكبار ويجعلهم

يشعرون بالحيرة وعدم الثقة بالكبار، حتى يصل بهم الأمر في بعض الأحيان إلى عدم الرغبة في النمو كي لا يصبحوا كبارا [xiii].

كما بينت بعض الدراسات أن عرض مشاهد العنف في التلفاز يؤدي إلى تحفيز الرغبة الكامنة في العنف في بعض النفوس، خاصة إذا ما عرضت مشاهد العنف دون معاقبة الذين يسلكون طريق العنف مع سلبية أدوارهم [xiv].

ومع أن التلفاز يساهم في تشكيل القيم داخل المجتمع، إلا انه لا يمكن الحكم عليه بوصفه السبب الرئيس في نشر العنف بين أفراد المجتمع، فهو يبث مواده التلفزيونية في وسط بيئة اجتماعية معقدة تتأثر بجملة عوامل يجب الأخذ بها عند محاولة الوقوف على دور وسائل الاتصال في نشر العنف [xv].

فالأطفال يكتسبون القيم والخبرات وأنماط السلوك من خلال التنشئة الاجتماعية والممارسات التي يتعرضون لها في أسرهم ودور الحضانة والمدارس ودور العبادة ومجموعة الأصحاب، ووسائل الاتصال [xvi].

وثقافة الأطفال خليط من العادات والتقاليد وما يسود المجتمع من آراء وأفكار وثقافات يرثها الأطفال عن الأبوين والأسرة والمجتمع الذي يعيشون فيه [xvii].

ويمكن القول إن الأسرة والمدرسة يمثلان ركنين أساسيين في عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال [xviii].

إلا أن لوسائل الإعلام قدرة كبيرة على تغيير مواقف الناس ونظرتهم تجاه الأحداث والقضايا التي تحدث في العالم، من خلال المعلومات التي تبثها عبر رسائلها [xix].

فوسائل الاتصال تعد مكملة لدور الأسرة في التنشئة الاجتماعية للأطفال، بوصفها منهلا من مناهل ثقافة الأطفال بما تقدمه من أساليب مختلفة لثقافة المجتمع إلى الأطفال [xx].

والأطفال ينشأون في وسط تحيط بهم وسائل الاتصال من كل جانب، يكتسبون منها خبرات قبل دخولهم إلى المدرسة [xxi].

فالتلفاز أصبح يساهم في التنشئة الاجتماعية للأطفال إلى جانب الوالدين بدءا من عمر سنتين [xxii].

والبعض يعد التلفاز بمثابة المدرسة التي لا تغلق أبوابها أبدا [xxiii]، يوازي دوره دور المدرسة في تقديم الثقافة للجمهور [xxiv].

ويمكن قياس اثر التلفاز في حياة الأطفال عن طريق التعرف على مقدار الوقت الذي يمضيه الأطفال في مشاهدة مواد التلفاز، وعلى نوع المواد التلفازية التي يتابعونها [xxv].

وأشارت بعض الدراسات المتعلقة بطبيعة تأثير التلفاز على المشاهدين، أن مشاهدة التلفاز تدفع إلى خلق انطباعات في ذهن المشاهد بدلا من أن تجعله يستنبط أفكارا من المشاهدة، وتجعله يحكم بعواطفه بدلا من التفكير بعقله، والصورة التلفزيونية تؤثر على حواس ومشاعر المشاهد مما يدفعه إلى تكوين انطباعات مشحونة بالعواطف تؤدي به إلى سلوك تسوده العواطف وليس التفكير المنطقي [xxvi].

ويرى بعض الباحثين أن الأطفال يقعون ضحية المضمون الإعلامي الموجه إليهم، الذي يسعى إلى تثبيت قيم معينة لدى الأطفال أو إزالتها، مما يجعل الأطفال يعيشون جملة من المتناقضات تؤدي بهم إلى العزلة الاجتماعية [xxvii]، كما أن مشاهد العنف والأحداث المأساوية وصور الموتى ومشاهد القتل تثير لدى الأطفال مشاعر الخوف والقلق وتسبب لهم صدمات نفسية [xxviii].

وذهب احد الباحثين إلى أن المادة التلفزيونية التي تثير اهتمام الأطفال هي تلك المادة التي تخاطب نفوسهم وتسد بعض احتياجاتهم النفسية، أو التي تقدم لهم بعض المعلومات النافعة، أو التي تبعدهم عن التوتر والقلق النفسي الذي قد يمرون به [xxix].

ولاحظ باحث آخر أن الأطفال يستمتعون بمتابعة المادة التلفزيونية المعدة للكبار وعلى الأخص مواد التسلية والترفيه التي تعالج قضايا تتعلق بالأسرة [xxx].

ويعد التلفاز الوسيلة الاتصالية الأكثر جاذبية للأطفال وذلك للأسباب الآتية [xxxi]:

1- كونه اقدر وسائل الاتصال على نقل الخبرات الواقعية بالصوت والصورة إلى الأطفال في سن مبكرة من حياتهم.

2- استطاعته بما يمتلكه من مميزات تقديم المعرفة بطريقة يسهل استيعابها من قبل الأطفال.

3- قدرته على نقل المعلومات إلى ذهن الأطفال في وقت مبكر يصعب معه نقل هذه المعلومات بواسطة الصورة فقط أو بواسطة الصوت فقط أو حتى عن طريق الكتابة.

4- قدرته كذلك على استقطاب الأطفال بما يمتلكه من لغة تعبيرية، تستخدم المؤثرات الصوتية والصورية.

5- تقديم الطمأنينة والأمان إلى الأطفال، بما يعرضه من مواد تلفزيونية، تمثل أنموذجا لأسرة متآلفة متحابة.

6- كونه يشبع حب الإثارة والرغبة في التغيير لدى الأطفال، وذلك بتنوع موضوعاته، وتضمنها عنصر الإثارة والتشويق.

7- كما انه يمثل منفذا جيدا للأطفال للهروب من مشاكلهم اليومية، عن طريق قصص الخيال والمغامرات التي يقدمها لهم، فيجعل الأطفال يشعرون بالنشوة لأنه يخرجهم من مشاكل وآلام الواقع إلى عالم الخيال والمغامرة [xxxii].

8- تميزه بتقديمه شخصيات تتسم بالجاذبية للأطفال، مما يدفعهم لمتابعتها بمواعيد ثابتة.

9- اتصافه بقوة عناصر التجسيد وتنوعها فيه مما يجعله وسيلة تتمتع بالجاذبية إذا ما استخدمت هذه العناصر بكفاءة متكاملة.

10- اتخاذه من قبل كثير من الأطفال وسيلة تدفع عنهم الشعور بالملل، كونه يملأ عليهم وقت الفراغ، و يساعدهم على التفاعل مع الآخرين والظهور في وسط الجماعة عن طريق برامج الحوار أو المشاركة الجماهيرية المعدة للأطفال [xxxiii].

المبحث الثالث: التأثيرات المحتملة للتلفزيون على الأطفال.

مع أن التلفزيون أصبح اليوم وسيلة اتصالية لا غنى عنها في كل بيت، ولم يعد القول بمنع الأطفال من مشاهدة التلفاز مجديا، إلا أن الباحثين يتحدثون عن تأثيرات محتملة تنتج عن متابعة الأطفال لمواد وبرامج التلفاز.

إن من المسلم به لدى معظم الباحثين في مختلف التخصصات أن للتلفاز تأثيرات سلبية على الأطفال إلى جانب جملة من التأثيرات الايجابية [xxxiv].

وسنحاول الحديث عن كل جانب من جوانب التأثير بشقيه الايجابي والسلبي وفقا لما يأتي:

اولا: التأثير الايجابي للتلفاز.

يمكن إجمال احتمالات التأثير الايجابي للتلفاز على متابعيه من الأطفال في النقاط الآتية:

1- إن اختيار المضمون الجيد للمواد التلفازية المقدمة للأطفال، يعزز لديهم الثقة بالنفس ويدفعهم إلى احترام الآخرين، من خلال تدعيم تلك القيم في مضامين المواد التلفزيونية المقدمة إلى الأطفال [xxxv].

2- يساهم التلفاز في إكساب الأطفال مهارات اجتماعية تساعدهم في التغلب على بعض المشكلات التي قد تعترضهم في الحياة [xxxvi]، وذلك بالإعداد الجيد لمضامينه المعدة خصيصا للأطفال، وعرض مواقف تتناسب وأعمارهم، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

3- ينمي التلفاز القدرات العقلية للأطفال، ويعزز فيهم الشعور بالمسؤولية الاجتماعية [xxxvii]، وذلك من خلال المضامين التي تهدف إلى تشغيل عقولهم وتدفعهم للمشاركة في حل المعضلات التي تتضمنها المادة التلفزيونية.

4- يساهم التلفاز في القضاء على الملل والتقليل من النزاعات الأسرية التي تحدث بسبب الأطفال [xxxviii]، وذلك لانشغال الأطفال طيلة وقت فراغهم في متابعة التلفاز.

5- يساعد التلفاز على الترويح عن الأطفال، وإزالة الكبت الذي قد يعانيه الأطفال، عن طريق المواد التلفزيونية المعدة لهم والتي تناسب أعمارهم مما يجعلهم يكبون عليها ويتفاعلون معها سارحين في خيالات تأخذهم بعيدا، فالأطفال ينفسون عن ما في داخلهم من خلال تقمصهم لشخصيات وأبطال المواد التلفزيونية [xxxix]، ويعد التلفاز وسيلة

ترفيه مفيدة للأطفال في أوقات فراغهم يشيع البهجة والفرح في نفوسهم [xl]، وأشارت بعض البحوث الإعلامية إلى أن الأطفال يتعلمون من البرامج التي تعرض التسلية والترفيه أكثر من تعلمهم من البرامج التعليمية في التلفاز [xli].

6- يساهم التلفاز في تنمية مهارات الأطفال وخبراتهم العلمية والعملية بتقديم مجموعة من نماذج الشخصيات المحببة إلى الأطفال والتي يسهل عليهم تقمص شخصياتها والاقتداء بها وتمارس أعمالا تتصل بحيات الأطفال اليومية [xlii]، كما أن التلفاز يمكنه الارتقاء بالمستوى الفني والموسيقي للأطفال [xliii].

7- يستطيع التلفاز تنمية مدارك الأطفال ومعارفهم بتقديمه معلومات عن أجزاء جسمه ووظائفها، وكيفية العناية بالنظافة والمأكل والملبس، وكيفية المحافظة على سلامة الأطفال من الأخطار المحدقة بهم، وتعريف الأطفال بالمهن وتنمية روح الميل لاحترام هذه المهن، وتعليمهم احترام الكبير والعطف على الصغير، وإكسابهم اتجاهات ايجابية نحو الدين والعادات والتقاليد النافعة [xliv].

8- يمكن عن طريق التلفاز مساعدة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة على الاندماج في المجتمع، وذلك بإعداد برامج خاصة بهم [xlv].

9- يكتسب الأطفال مهارات حركية من المواد التلفزيونية التي تقوم على الحركة والإيقاع السريع، وذلك بتقليدها أو محاكاتها من قبل الأطفال [xlvi].

10- يمكن عن طريق التلفاز تصحيح السلوك المؤذي لدى بعض الأطفال وذلك بطريقة التعديل الطوعي للسلوك، إذ يمكن تقديم نمط من السلوك الايجابي يدفع الأطفال إلى الرغبة في تبني ذلك السلوك [xlvii].

11- يساهم التلفاز في التقليل من نوازع العنف لدى بعض الأطفال الذين يميلون إلى العنف في سلوكهم، وذلك بعرض مشاهد من العنف الايجابي الذي يعلم الأطفال الدفاع عن أنفسهم أو محاربة الشر، مما يساهم في التنفيس عن مخاوف الأطفال ويخفف سلوك العنف لديهم [xlviii]. كما يمكن عرض نماذج غير محببة للأشخاص الذين يتخذون العنف سلوكا، مما يدفع الأطفال الى الابتعاد عن تقليد سلوكهم، وبذلك يمكن معالجة سلوك الانحراف لدى بعض الأطفال الناتج عن حالة التقمص التي قد يؤديها الأطفال متأثرين بمشاهد تلفزيونية تعرض العنف أو القيم السلبية [xlix].

ثانيا: التأثير السلبي للتلفاز.

يمكن إيجاز ما توصل إليه الباحثون من احتمالات التأثير السلبي للتلفاز على متابعيه من الأطفال في النقاط الآتية:

1- تزيد مشاهد العنف في التلفاز من احتمالات ميل الأطفال إلى السلوك العنيف، فالمشاهد التي تتضمن العنف والتهديد واستخدام الأسلحة تؤدي إلى إثارة نفسية وعواطف الأطفال وتهيئهم لأفعال عدوانية [l]. وتحيط بعملية الاستجابة العدوانية لمشاهد العنف وفقا لنظرية إثارة الحوافز العدوانية عوامل عدة منها: مستوى الإحباط الذي يعانيه المشاهد، ومسوغات العدوان المقدم في المادة التلفزيونية كأن يقدم العنف بمبررات الدفاع عن النفس، ومدى التشابه بين خبرة المشاهد والممثل الذي يؤدي دور العنف [li]، وعند تقديم العنف في التلفاز على انه أمر عادي يدفع الأطفال إلى تبرير السلوك العدواني الذي ينتهجونه ويتعلمون بعض السلوكيات العدوانية من مشاهد العنف في التلفاز [lii].

2- يولد الإدمان التلفزيوني لدى الأطفال التبلد الحسي واللامبالاة العاطفية، فكثرة مشاهد العنف والقتل أدت بالأطفال إلى عدم الاكتراث بآلام الآخرين ومعاناتهم لأن مشاهد العنف أصبحت مألوفة لديهم [liii]، وهذا يتطلب من الوالدين تنبيه الأطفال بشكل دائم إلى عدم مشاهدة المواد والبرامج المخصصة للكبار، واختيار قنوات مخصصة للأطفال تتناسب والقيم الايجابية السائدة في المجتمع لتكون قنواتهم الخاصة بهم.

3- تؤدي مشاهدة الأطفال للتلفاز إلى استهلاك وقتهم في متابعة مواده وبرامجه، مما يؤثر سلبا على نشاطاتهم الأخرى مثل القراءة واللعب والرياضة وغيرها [liv]، فقد أثبتت بعض الدراسات أن ارتفاع ساعات المشاهدة يؤدي إلى انخفاض في المستوى الدراسي للطفل [lv]، كما أن مشاهدة التلفاز لوقت متأخر من الليل تؤدي إلى كسل الأطفال في النهوض الصباحي للمذاكرة أو الذهاب إلى المدرسة، وهذا يتطلب من الوالدين تنظيم وقت مشاهدة أطفالهم للتلفاز، فلا يكون على حساب النشاطات الأخرى، فيلزمونهم بالقراءة وتحضير واجباتهم المدرسية ويهيئون لهم فرصة اللعب مع أقرانهم أو أشقائهم، والجلوس معهم للاستماع إليهم وإرشادهم في بعض الأمور.

4- تسبب المشاهدة الطويلة للتلفاز مشاكل صحية للأطفال بسبب الإشعاعات الضارة الصادرة عن شاشة التلفاز، خاصة عند الجلوس على مقربة من التلفاز [lvi]. وهذا الأمر يتطلب من الوالدين في كل أسرة تنبيه الأطفال إلى طريقة الجلوس الصحية أمام التلفاز، وذلك بأن يجلسوا بطريقة مستقيمة وليست جانبية أمام التلفاز، وعلى مسافة كافية تجنبهم الإشعاعات الضارة.

5- يرسم التلفاز صورة غير حقيقية عن العالم في أذهان الأطفال، تؤدي بهم إلى تكوين صورة ذهنية مغايرة للحقيقة عن العالم [lvii]،

فالأطفال هم أكثر الفئات تكوينا للصورة الذهنية عن طريق وسائل الاتصال التي تضخم الأحداث والأشياء [lviii]، مما قد يعرضهم لصدمات نفسية ومشاكل في التعامل مع الواقع بسبب تلك الصورة غير الواقعية، وهذا يلقي على الوالدين مسؤولية توضيح الصورة الحقيقية عن العالم لأطفالهم وبما يتناسب مع أعمارهم.

6- يوصف التلفاز بالسطحية كون مضامينه تبسط إلى أقصى حد لأجل استساغتها من قبل المتفرج، ويقوم على النمطية والتماثل بتكرار مواده وشخصياته، ويركز على التسلية والترفيه وليس التثقيف والتوجيه، فضلا عن تحريفه للواقع باصطناعه القصص والأحداث [lix].

7- يساهم التلفاز في القضاء على التنوع الثقافي والترويج لثقافة العولمة، والترويج للنمط الاستهلاكي [lx]، مما يؤثر على الثقافة الوطنية والقومية للأطفال التي ترتبط بقيم مجتمعهم، ويشجعهم على النمط الاستهلاكي عن طريق الإعلانات التجارية.

المبحث الرابع: ثقافة جمهور الأطفال وتقسيماته.

اولا-الأطفال واكتساب الثقافة.

يتميز جمهور الأطفال بخصوصية تميزه عن الجمهور العام في طريقة اكتساب الثقافة، فدلالات الأشياء تختلف عند الصغار على ما هي عليها عند الكبار، والأطفال ينظرون إلى الأشياء بطريقة مختلفة، ويصدرون أحكاما خاصة بهم، لذا فان مفهوم الثقافة لدى الأطفال يختلف عن مفهوم الثقافة لدى الكبار.

ويكتسب الأطفال الثقافة بطرق خاصة، تختلف عن الطرق التقليدية لاكتساب الثقافة لدى البالغين، فالأطفال يكتسبون جوانب محدودة من ثقافة المجتمع الذي نشأوا فيه، كما أن الأطفال يختلفون في ترتيب سلم أولويات القيم السائدة في

المجتمع [lxi]، أي أن الأهم لديهم من تلك القيم قد لا يكون بنفس الأهمية لدى الكبار، ضمن مفهوم القيم السائدة في المجتمع.

كما أن الأطفال يلاحظون الأشياء بطريقة مختلفة عن الكبار، فهم يجتزؤون المشاهد بما يتلاءم ونظرتهم للأشياء، فعلى سبيل المثال وجدت بعض الدراسات العلمية أن الأطفال يركزون على رؤوس الجياد وعلى مسدسات رجال الكاوبوي، ولا ينظرون إلى المشهد نظرة كلية [lxii]، وبالتالي فإن الأمر يتطلب ملاحظة تلك الخصوصية في إعداد المادة الإعلامية للأطفال.

فالمادة الإعلامية التي تعد وتقدم إلى جمهور الأطفال تختلف في مضمونها وأساليب عرضها عن المادة التي تقدم إلى الكبار [lxiii].

ويصف بعض الباحثين ثقافة الأطفال بأنها ثقافة فرعية، لا تعبر عن ثقافة المجتمع بكليته، وتتمثل هذه الثقافة في أفكار الأطفال وسلوكهم وأساليب تعبيرهم عن أنفسهم بطرق مختلفة، وهذا يعني انه يمكن أن تتضح سمة أو أكثر في ثقافة الأطفال، بمعنى آخر يمكن أن تكون ثقافة الأطفال لها روح أدبية أو علمية أو فنية [lxiv]، ومن ثم يمكن تقديم المادة الإعلامية التي تعد وتقدم للأطفال في أشكال أدبية وفنية وعلمية تتناسب مع ثقافتهم.

فالأطفال عادة ما يعبرون عن انطباعاتهم وخبراتهم وما يختلج في وجدانهم إزاء الأحداث والقضايا بطرق فنية أو أدبية كالأغاني والتمثيليات أو الرسوم أو الكتابات الأدبية أو الألعاب، بطريقة تمثل نظرتهم تجاه قضايا وشؤون الحياة، مما يتيح لنا التعرف على أسرار ثقافة الأطفال وطبيعة تكوين شخصياتهم [lxv].

والأطفال يتميزون بخصوصية فيما يفكرون به، وما يتخيلونه من الأشياء وما يكونون من الانطباعات، في عالم مصغر يمثل ثقافتهم التي تمثل جزءا من ثقافة المجتمع، لها خصوصيتها التي تتميز بها [lxvi].

إلا أن ثقافة الأطفال ترتبط بعلاقة عضوية مع ثقافة الكبار، كون ثقافة الأطفال هي نتاج تفاعل مشترك بين الطفل وبيئته أي بين محيطه الأسري ومحيطه

المجتمعي، فهي مجموعة من الفنون والآداب والمهارات والقيم التي يستوعبها الأطفال ويعبرون عنها في سلوكهم ضمن مراحلهم العمرية المختلفة [lxvii].

ومع أن ثقافة الأطفال تشترك مع ثقافة المجتمع ببعض الصفات كونها جزءا منها، إلا أنها تختلف عنها من حيث الكم والنوع والاتجاه [lxviii]، وتختلف أيضا من مجتمع إلى آخر، فالأطفال في مجتمع بدائي يختلفون في ثقافتهم عن الأطفال في مجتمع متمدن، كما أن الاختلاف في الثقافة يحدث بين أطفال ينشأون في بيئة ريفية عن أطفال نشأوا في بيئة حضرية، ويصل الاختلاف في ثقافة الأطفال تبعا لتنوع الأسر واختلاف قيمها، فالأطفال الذين يعيشون في مجتمع واحد يختلفون في تعرضهم للمؤثرات الثقافية فضلا عن كونهم لا يستوعبون إلا جوانب محددة من تلك الثقافة [lxix].

كما أن هناك بعض الخصائص الذاتية التي تميز بعض الأطفال، تجعلهم لا يتأثرون بالبيئة التي ينشأون فيها بنفس الطريقة التي يتأثر بها أقرانهم [lxx].

لذا يتطلب الأمر العناية بأدب الأطفال وثقافتهم بما يتناسب مع كل مرحلة عمرية يمرون بها، ومع أن معظم الباحثين يتفقون مع هذا المطلب، كون مرحلة الطفولة مرحلة مهمة وحاسمة في تكوين شخصية الفرد السوي [lxxi]، وان إحدى وجوه القياس على مدى تقدم المجتمعات يرتبط بمدى اهتمامها بثقافة الأطفال وإعدادهم للمستقبل [lxxii]، إلا أن البعض ذهب إلى أن البيئة العربية تتجاهل إلى حد كبير الاعتراف بأهمية أدب الأطفال وثقافتهم، وبالتالي عدم الإعداد لمتطلبات بناء الأطفال ثقافيا وبما يتناسب مع أعمارهم [lxxiii].

ثانيا: تقسيمات جمهور الأطفال.

من المعروف أن جمهور وسائل الاتصال يخضع لتقسيمات معينة، منها جمهور الأطفال وجمهور الشباب وجمهور البالغين وجمهور كبار السن، وهناك تقسيمات فرعية قسمت جمهور الفئة الواحدة إلى تفرعات ثانوية، فمثلا يقسم جمهور البالغين إلى: جمهور النساء و جمهور الرجال، وكذلك الحال بالنسبة إلى جمهور الأطفال.

فالأطفال مع اشتراكهم ببعض السمات العامة لا يشكلون جمهورا متجانسا، فهم يختلفون في سمات كثيرة من مرحلة عمرية إلى أخرى [lxxiv]، لذا قسم جمهور الأطفال إلى فئات أو مراحل عمرية معينة، تجمع جمهور كل مرحلة صفات مشتركة، وهي كما يأتي:

1- مرحلة الحضانة أو سنوات المهد: تبدأ من الولادة إلى السنة الثانية من عمر الطفل، وفيها يبدأ الطفل باستكشاف العالم من خلال حواسه، ويكون ملتصقا بوالدته أو مربيته، ويكون الطفل ضمن هذه المرحلة حساسا ومنفتحا لأي مثير أو حافز يجلب انتباهه، ولكنه لا يمتلك الخبرة على فك رموز تلك المثيرات، لذا فان في هذه المرحلة العمرية تكون حاجة الطفل لمن حوله من الناس في اتصال مباشر أكثر من حاجته للتلفاز، فهو يتعلم نطق الكلمات وكيفية الإمساك بالأشياء وغيرها، وهو ما لا يتحقق إلا بالتعامل المباشر مع الأطفال [lxxv]، ولا يستطيع الطفل ضمن هذه المرحلة _ التي تسمى أيضا بالمرحلة الحسية الحركية _ التمييز بين ذاته وبيئته، وما يقوم به من حركات تكون بتأثير أجهزة جسمه [lxxvi].

2- مرحلة الطفولة المبكرة: هي المرحلة التي تسبق دخول المدرسة، وتمتد من السنة الثانية إلى ما قبل السنة السادسة من العمر، وهنا تبدأ مرحلة قدرة الأطفال على فك بعض رموز اللغة والتعامل معها، ومحاولة تحويل الأفكار إلى أفعال [lxxvii]، عن طريق التجربة، وتسمى هذه المرحلة بالمرحلة الواقعية أو مرحلة الخيال المحدد بالبيئة، ففي هذه المرحلة ينحصر حس الأطفال بالشعور بالبيئة المحيطة بهم [lxxviii]، وتسمى هذه المرحلة أيضا بمرحلة التفكير الرمزي أو التشبيهي التي يبدأ الأطفال فيها باستعمال الكلمات [lxxix]، وتتميز هذه المرحلة من عمر الطفل في انه يتفاعل مع مجتمعه باستخدام اللغة، وتكون للطفل القدرة على التفكير وفهم الرموز اللغوية، كما يتمتع الطفل بالقدرة على تصور الفعل قبل وقوعه، أي القدرة على الإدراك المسبق للفعل [lxxx]، ويتصف الطفل

في هذه الرحلة بالبراءة وتصديق كل ما يعرض عليه [lxxxi]، مما يتطلب الأمر الاهتمام بمضامين المواد الإعلامية التي تقدم إليه، وصياغتها بطريقة تناسب هذه المرحلة العمرية.

3- مرحلة الطفولة الوسطى: تمتد هذه المرحلة من السنة السادسة إلى السنة الثامنة من عمر الطفل، ويبدأ الطفل في هذه المرحلة بالبحث عن معرفة ما وراء الظواهر الطبيعية التي يحسها ويسمع بها، لذا تسمى هذه المرحلة مرحلة التفكير، ويلجأ الطفل إلى التخيل لتعويض النقص في المعلومات التي يمتلكها حيال تلك الظواهر، لذا نجد الطفل ضمن هذه المرحلة يميل إلى قصص الخيال العلمي والخرافة والأفعال الخارقة، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الخيال الحر [lxxxii]، ويتعلم الأطفال ضمن هذه المرحلة العمرية مهارات التعليم الأكاديمي كالقراءة والكتابة وأساسيات الحساب، ويميلون إلى تكوين العلاقات بالتعرف على مزيد من الأصدقاء مما يسهم في اتساع بيئتهم الاجتماعية [lxxxiii]، وتميل الفتيات ضمن هذه المرحلة إلى الموسيقى والغناء، بينما يفضل الفتيان قصص المغامرات والخيال [lxxxiv]، ويمكن تنمية الميل إلى الموسيقى والغناء بشكل مفيد عن طريق تقديم عمل فني جذاب يخدم العملية التربوية وينمي ذوق الطفل [lxxxv]، وتقديم أناشيد تتحدث عن عظمة الخالق وعن جمال الطبيعة وأدعية الشكر للخالق وعن الآداب العامة والسلوك [lxxxvi].

4- مرحلة الطفولة المتأخرة: وتبدأ هذه المرحلة من سن التاسعة إلى سن الثانية عشرة من عمر الأطفال، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة التفسير، وإذا كانت المرحلة العمرية السابقة لهذه المرحلة تسمح للخيال بالذهاب بعيدا عن الواقع، فإن هذه المرحلة يجب أن تقترن بالتفسير المنطقي، فالأطفال ضمن هذه المرحلة العمرية قادرون على إدراك العمليات الشكلية بالاستناد إلى المنطق المدعوم بالتجربة، لذا يمكن صياغة تخيلات الأطفال بصفة واقعية

من الناحيتين الأدبية والعلمية [lxxxvii]، فالأطفال في هذه المرحلة العمرية يصبحون قادرين على إدراك بعض العمليات المنطقية، ومهيئين لتصنيف الأشياء ضمن مجموعات معينة [lxxxviii]، وتطغى على الأطفال ضمن هذه المرحلة غريزة المغامرة وحب الصراع والمقاتلة والرغبة في السيطرة والفوز، لذا فإن بعض الباحثين يسمونها مرحلة المغامرة والبطولة [lxxxix]. ويميل الأطفال الذكور ضمن هذه المرحلة إلى المواد التلفزيونية التي تعرض البطولة والرجولة المصحوبة بالمغامرات والإثارة، بينما تميل الفتيات إلى القصص العاطفية و القصص التي تدور أحداثها حول الأسرة [xc].

5- مرحلة المراهقة: تمتد هذه المرحلة من سن الثالثة عشر إلى سن التاسعة عشر من العمر، ويبدأ الأولاد والبنات ضمن هذه المرحلة بالانفتاح على الأفكار الجديدة(الإيديولوجيات) والدين، وتنمو لديهم الرغبة في استكشاف المستقبل ومصير العالم وغير ذلك، ويكون الأولاد والبنات ضمن هذه المرحلة قادرين على استيعاب العمليات المنطقية وتفصيلها بعيدا عن المحسوسات المحيطة بهم [xci]، ويميل الأولاد والبنات ضمن هذه المرحلة العمرية إلى القصص الغرامية [xcii]، لإشباع حاجتهم العاطفية ومشاعرهم ذات الإحساس المرهف.

المبحث الخامس: المواد التلفزيونية المعدة للأطفال.

تتخذ المادة الموجهة إلى الأطفال عبر جهاز الإذاعة المرئية أشكالا وقوالب فنية عدة، تتنوع تبعا لنوع المادة المقدمة، وكانت بداية بث هذه المواد ضمن قنوات تلفزيونية عامة، تخصص فيها مدة زمنية معينة تمسى(فترة برامج الأطفال) أو اسم قريب من ذلك، إلا أن التطور الحاصل في عالم البث الفضائي وانتشار القنوات التلفزيونية الفضائية، وظهور القنوات التلفزيونية المتخصصة، جعل جمهور الأطفال يحصلون على قنوات خاصة بهم، وبدأت تلك القنوات تتنافس فيما بينها من حيث شكل ومضمون المادة الإعلامية المقدمة إلى الأطفال.

وقنوات الأطفال اليوم تكاد تشترك مع القنوات العامة من حيث مدة البث، ومن حيث شكل المادة الإعلامية المقدمة، إلا أنها تتميز بالمضمون والهدف، فمضامينها تتجه إلى جمهور الأطفال الذي يتطلب مضامين خاصة تراعي مراحلهم العمرية كافة.

وتتنوع المواد التلفزيونية المقدمة إلى الأطفال من حيث الإعداد والتقديم إلى قوالب وأشكال فنية عدة منها: الرسوم المتحركة، وأفلام الأطفال، ومسلسلات الأطفال، والبرامج الكاملة، والأغاني، والسيرك، والدمى، وتتخذ البرامج الكاملة المعدة للأطفال قوالب فنية عدة منها: قالب المسابقات، والقالب التمثيلي، وقالب الحديث المباشر، والقالب الغنائي، وقالب الحوار [xciii].

وتتضمن الرسوم المتحركة المقدمة إلى الأطفال معالجة قضايا تتصل بتفكير الأطفال ومشاعرهم واهتماماتهم، ويعبر هذا النوع من المواد التلفزيونية عن مكنونات الأطفال ودواخلهم، ويقدم لهم تصورات عن القيم الاجتماعية المتصلة بحياتهم كالأخلاق، ويسعى إلى الوصول بالأطفال إلى معرفة أدق وأشمل عن الحياة [xciv]، ويراعى في الرسوم المتحركة قيامها على البساطة والجاذبية [xcv].

وأشارت إحدى الدراسات إلى أن الأطفال يفضلون أن تقدم لهم مواد تلفزيونية شاملة ومنوعة وبقوالب وأشكال فنية متعددة، فقد أوردت هذه الدراسة عشرون قالبا أو شكلا فنيا يرغب الأطفال أن تقدم لهم عن طريق التلفزيون [xcvi].

وعلى القائمين على إعداد المواد التلفزيونية المخصصة للأطفال أن يضعوا نصب أعينهم إشاعة ثقافة تقوم على التنوير والتثقيف، وليس على الجهل والتعصب، ولا بد من إحلال القيم والمثل التي تقوم على الحقائق بدلا عن تلك التي بنيت على أساس من الجهل وضيق الأفق، ويجب تعليم الأطفال ثقافة الانفتاح والحوار بدلا عن ثقافة الإذعان والطاعة العمياء [xcvii].

ولا بد من الاهتمام بمضامين المواد التلفزيونية المعدة للأطفال ومتابعة مدى وكيفية استجابة الأطفال لهذا المضمون، ذلك أن الأطفال يتبعون منهجية في

استقبال المواد التلفزيونية تقوم على الاستيعاب والإدراك الحسي لتلك المواد [xcviii].

وتطورت المواد التلفزيونية المقدمة إلى الأطفال تطورا ملحوظا في القنوات التلفزيونية، فلم تعد مقتصرة على مدة زمنية معينة تسمى (فترة برامج الأطفال)، ولم تقتصر على أشكال وقوالب معينة تعورف عليها ب(برامج الأطفال)، وإنما أصبحت هناك قنوات تلفزيونية مختصة بالأطفال، قدمت مواد تلفزيونية شملت معظم القوالب والأشكال الفنية التي تقدم بها المواد التلفزيونية بصورة عامة، فالتلفاز يعرض في وقتنا الحاضر برامج وأفلاما للأطفال تتحدث عن السياسة والفنون والآداب والجريمة [xcix].

وانعطفت الأفلام التلفزيونية المعدة للأطفال انعطافة كبيرة بتحولها إلى تغطية موضوعات واسعة لم تقتصر على نوع معين من الأفلام بل امتدت لتشمل الأفلام الخيالية والتاريخية وأفلام المغامرات والأعمال الموسيقية وغيرها في محاولة لتوسيع مدارك الأطفال من النواحي الفكرية والاجتماعية والعاطفية [c].

وبهدف وضع الخطوط العريضة التي يجب أن تراعى في المادة التلفزيونية المقدمة إلى الأطفال، توصل عدد من الباحثين إلى صياغة جملة نقاط وضعوها أمام القائمين على إعداد وتقديم المواد التلفزيونية المقدمة إلى الأطفال وهي كما يأتي [ci]:

1- وجوب أن تكون المادة التلفزيونية المعدة للأطفال، تعلمهم على كيفية مواجهة العقبات والصعاب التي قد تعترضهم في حياتهم.

2- ضرورة صياغة المادة التلفزيونية المعدة للأطفال على وفق دراسات علم النفس المتعلقة بمراحل النمو النفسي للأطفال، ومراعاة ذلك في حث الأطفال على استطلاع عالمهم الخارجي وإرشادهم إلى طرق الملاحظة وتشجيعهم على البحث والتقصي.

3- وجوب الاستفادة من نتائج البحوث العلمية في تحديد مفهوم ثقافة الأطفال، وتوظيفها في المواد التلفزيونية المعدة لهم.

4- ضرورة مراعاة المراحل العمرية للأطفال في صياغة المادة المعدة لهم ومستوى نضجهم والخبرات السابقة التي يمتلكونها، ومتابعة مراحل نمو الأطفال بانتقالهم من مرحلة إلى أخرى وقياس مدى تأثير المرحلة السابقة على اللاحقة.

5- وجوب تحديد مشكلات الأطفال وحاجاتهم واتجاهاتهم في مختلف البيئات، ومراعاة تلك الاحتياجات في المادة المعدة لهم.

6- ضرورة أن يكون الهدف من المادة التلفزيونية المعدة للأطفال هو إكسابهم معرفة عميقة وفهما واسعا عن عالمهم المادي والاجتماعي، ومساعدتهم في تكوين اتجاهات صحيحة عن ذاتهم وأفكارهم.

وعلى العموم يجب أن يكون الهدف الرئيس من المواد والبرامج التلفزيونية الموجهة إلى الأطفال هدفا تربويا يسعى إلى بناء شخصية سوية للأطفال، تراعي القيم الايجابية السائدة في المجتمع لتنميها في نفوس الأطفال، وترصد القيم السلبية لتفندها في نفوسهم.

والى جانب هذا الهدف الأساسي فإن المواد والبرامج المعدة للأطفال تسعى إلى تحقيق جملة أهداف منها [c i i]:

1- التسلية والترفيه عن الأطفال والتنفيس عن مشاعر الكبت التي قد يعانون منها في حياتهم اليومية.

2- إشباع حاجات الأطفال في ميلهم نحو حب المغامرة، وإثراء خيالهم بأشياء نافعة، وتشجيعهم على الإبداع والابتكار.

3- تعليم الأطفال الالتزام بالنظام وتعليمهم التمييز بين الخطأ والصواب، وتعليمهم بعض قواعد السلامة والصحة والأمن.

4- تعليم الأطفال على طبيعة العلاقات المبنية على الأخذ والعطاء والمشاركة في المسؤولية والتعاون مع الآخرين.

5- تشجيع الأطفال على الالتزام بالقيم الايجابية المتعلقة بالآداب والأخلاق العامة واحترام الآخرين وتقديم يد العون لهم.

6- تعليم الأطفال على التفكير العلمي المستند على الملاحظة والتجربة وعدم الاستناد إلى الآراء الشخصية في الحكم على الأشياء.

نتائج البحث وتوصياته.

بعد ان تحقيق اهاف البحث ومعالجة مشكلته الاساسية بتساؤلاتها الفرعية، فاننا نستطيع ان نعرض لاهم النتائج التي توصل اليها البحث وبايجاز شديد، وهي كما ياتي:

1- يعد التلفزيون ذا اهمية كبيرة للاطفال الذن يشكلون بحسب بعض الدراسات نسبة 40٪ من عموم الجمهور المتابعين للتلفزيون، وهو أول وسيلة اتصال جماهيري يبدأ معها الأطفال اتصالا مباشرا من دون وجود وسيط، ويكتسب الاطفال الكثير من القيم والسلوك عن طريق التلفزيون.

2- للتلفزيون تاثيرات ايجابية واخرى سلبية على الاطفال، ومن التاثيرات الايجابية تعزيز الثقة بالنفس واحترام الاخرين، واكتساب الاطفال بعض المهارات الاجتماعية، وتنمية بعض القدرات العقلية، وتعزيز الشعور بالمسؤلية الاجتماعية لدى الاطفال، فضلا عن الترويح عن الاطفال والتقليل من النزاعات داخل الاسرة، ومن تاثيراته السلبية انه قد يعزز الميل نحو السلوك العنيف، ويؤدي الادمان التلفزيوني الى التبلد واستهلاك وقت الاطفال، فضلا عن بعض المشاكل الصحية للاطفال.

3- يكتسب الاطفال الثقافة بطرق تختلف عن البالغين، كما ان سلم الاولويات في القيم يختلف لدى الاطفال عنه لدى الكبار، والأطفال يلاحظون الأشياء بطريقة مختلفة عن الكبار، ويتميزون بخصوصية في طرق تفكيرهم وتخيلاتهم ومايكونونه من انطباعات، كما ان الأطفال لا يشكلون جمهورا متجانسا، فهم يختلفون في سمات كثيرة من مرحلة عمرية إلى اخرى.

4- هناك مجموعة من الضوابط يجب مراعاتها في المادة التلفزيونية المقدمة الى الاطفال منها: ان تكون تلك المواد تساعد الاطفال على التغلب على المشكلات التي تواجههم، وان يستعان بخبراء على النفس وعلم الاجتماع في اعداد المادة المقدمة الى الاطفال، وان يستفاد من نتائج البحوث العلمية في اعداد تلك المواد، فضلا عن مراعاة كل مرحلة عمرية في عملية الاعداد، وان يكون هدف تلك المواد مساعدة الاطفال على اكتسابهم معرفة عميقة عن عالمهم المادي والاجتماعي.

❖ هوامش البحث

[i] ينظر: سمير محمد حسين، بحوث الإعلام_ دراسات في مناهج البحث العلمي، الطبعة الثانية (القاهرة: عالم الكتب، 1999م) ص74-75.

[ii] ، ينظر: محمد عبد الحميد، البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، مرجع سبق ذكره، ص106.

[iii] ينظر: نجلاء نصير، وسائل ثقافة الأطفال(تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1995م) ص89.

[iv] ينظر: سامية أحمد علي، عبد العزيز شرف، الدراما في الإذاعة والتلفزيون(القاهرة: دار الفجر، 1997م) ص219.

[v] ينظر: قاسم حسين صالح، التلفزيون والأطفال(بغداد: دار ثقافة الأطفال،1981م) ص11.

[vi] ينظر: ولبر شرام وآخرون ، التلفزيون وأثره في حياة أطفالنا، ترجمة : زكريا سيد حسن (القاهرة : الدار المصرية للنشر والتأليف، 1965م) ص44.

[vii] ينظر: منال أبو الحسن، الرسوم المتحركة في التلفزيون وعلاقتها بالجوانب المعرفية للطفل(مصر: دار النشر للجامعات، 1998م) ص42 .

[viii] ينظر: أديب خضور، عادات مشاهدة الطفل السوري للتلفزيون وأنماطها، بحوث ميدانية(دمشق: المكتبة الإعلامية، 1999م) ص149.

[ix] ينظر: محمد منير سعد الدين، دراسات في التربية الإعلامية(بيروت: المكتبة العصرية، 1995م) ص219.

[x] ينظر: كرم شلبي ، فن الكتابة للراديو والتلفزيون(جدة : دار الشروق للنشر والتوزيع، 1987م) ص355.

[xi] ينظر: إبراهيم إمام، الإعلام الإذاعي والتلفزيوني(القاهرة: دار الفكر العربي، 1985م) ص230ـ256.

[xii] ينظر: موقع قناة (MBC3) على الرابط: (www.mbc3.net). ينظر أيضا: موقع الموسوعة الحرة في شبكة المعلومات العالمية(الانترنيت) http://ar.wikipedia.org.

[xiii] ينظر: ولبر شرام وآخرون ، مرجع سبق ذكره، ص 12.

[xiv] ينظر: محمود اللبدي، دوافع مشاهد العنف في مسلسلات التلفزيون الأمريكي، مجلة الإذاعات العربية، تونس، اتحاد الإذاعات العربية، العدد الثاني، 1991م ، ص70. ينظر أيضا:

محمد حمدي الحجار، أفلام العنف والسلوك العدواني مجلة الثقافة النفسية، بيروت، العدد (38) ، شباط 1999م.

[xv] ينظر: عاطف عدلي العبد، الإعلام وثقافة الطفل العربي، سلسلة اقرأ، العدد (603) (القاهرة: دار المعارف، 1995م) ، ص 61.

[xvi] ينظر: أمينه حمزة الجندي، ثقافة الطفل العربي(تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1992م)، ص290.

[xvii] ينظر: عبد التواب يوسف، فصول عن ثقافة الطفل(القاهرة: مكتبة الشباب، 1996م) ص19.

[xviii] ينظر: التنشئة الاجتماعية بين تأثير وسائل الإعلام الحديثة ودور الأسرة، سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية، مجلس التعاون لدول الخليج العربي، 1994م، ص34.

[xix] ينظر: جيهان احمد رشتي ، الإعلام ونظرياته في العصر الحديث(القاهرة: دار الفكر العربي، 1978م) ص 31.

[xx] ينظر: الهام عفيفي عبد الجليل، ثقافة الطفل(تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1996م) ص11.

[xxi] ينظر: ربحي مصطفى، محمد عبد الدبس، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، الطبعة الثالثة(عمان: دار صفاء للنشر، 2003م) ص132.

[xxii] ينظر: محمد عبد العليم مرسي، الطفل المسلم بين منافع التلفزيون ومضاره(الرياض: مكتبة العبيكان، 1997م) ص33_34.

[xxiii] ينظر: عبد الفتاح أبو معال، اثر وسائل الإعلام على الطفل(الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2000م) ص48 .

[xxiv] ينظر: انشراح الشال، مدخل إلى علم الاجتماع الإعلامي(القاهرة: دار الفكر العربي، 2001م) ص171.

[xxv] ينظر: عكاشة عبد المناف الطيبي، الخوف والقلق عند الأطفال، موسوعة الطفل (بيروت: دار الجيل، 1999م) ص 77.

[xxvi] ينظر: أديب خضور، دراسات تلفزيونية (دمشق: المكتبة الإعلامية، 1999م) ص 69 .

[xxvii] ينظر: محمد بن عبد الرحمن الحضيف، كيف تؤثر وسائل الإعلام(الرياض: مكتبة العبيكان، 1994م) ص 34.

[xxviii] ينظر: هادي نعمان الهيتي، الفضائيات الناطقة بالعربية وتأثيراتها الاجتماعية والنفسية المحتملة في الطفولة الخليجية، المنتدى الإعلامي الخليجي حول التلفزيون، الدوحة 11 – 13 شباط 2002م ، ص 18.

[xxix] ينظر: موفق الحمداني، تأثير التلفزيون على الأطفال، مجلة البحوث، المركز العربي لبحوث المستمعين والمشاهدين، اتحاد إذاعات الدول العربية، بغداد، 1979، ص29.

[xxx] ينظر: أديب خضور، التلفزيون والأطفال(دمشق: المكتبة الإعلامية، 2003م) ص6 والتي بعدها.

[xxxi] ينظر: ولبر شرام وآخرون ، مرجع سبق ذكره، ص107. ينظر أيضا: هيلد. ت. هيملوايت وآخرون، التلفزيون والطفل، ترجمة احمد سعيد، محمد شكري(القاهرة: مؤسسة سجل العرب، 1967م) ص49.

وينظر أيضا: هادي الهيتي، ثقافة الأطفال، مرجع سبق ذكره، ص132.

[xxxii] ينظر: : فتح الباب عبد الحليم سيد، إبراهيم ميخائيل، الناس والتلفزيون(القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، 1963م) ص29.

[xxxiii] ينظر: فتح الباب عبد الحليم سيد، إبراهيم ميخائيل، مرجع سبق ذكره، ص28.

ينظر أيضا: عبد العزيز شرف، سامية أحمد علي، الدراما في الإذاعة والتلفزيون(القاهرة: دار الفجر، 1997م) ص227.

[xxxiv] ينظر: أديب عقيل، التلفزيون وتحديات التنشئة الاجتماعية، مجلة النبأ،العدد(64)، 2004م ، ص2. ينظر أيضا: مولود زايد الطيب، تأثير القنوات الفضائية في تكوين شخصية الطفل، مجلة دراسات، ليبيا، كلية الآداب، جامعة السابع من ابريل، العدد(11) ، 2002م، ص 6

[xxxv] ينظر: نواف عدوان ، الطفل والتلفزيون، مجلة الإذاعات العربية، اتحاد إذاعات الدول العربية، تونس، العدد(2) ، 1990م ، ص 58.

[xxxvi] ينظر: سلوى إمام علي، الاتجاهات العالمية الحديثة لبحوث التأثيرات الايجابية والسلبية للتلفزيون على الأطفال، المجلة المصرية لبحوث الإعلام، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، العدد(17) ، 2002م ، ص 265.

[xxxvii] ينظر: قاسم حسين صالح، مرجع سبق ذكره، ص 54.

[xxxviii] ينظر: احمد محمد زبادي وآخرون ، أثر وسائل الإعلام على الطفل (الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع، 1989م) ص 59.

[xxxix] ينظر: نواف عدوان ، التلفزيون هروب وملجأ للصغار والكبار ، مجلة الإذاعات العربية ، العدد(3)، 1984 ، ص 57،58 .

[xl] ينظر: فاطمة نصر كرداش، التأثيرات الايجابية والسلبية لبرامج الإذاعة المرئية على الأطفال، مجلة البحوث الإعلامية، ليبيا، مركز البحوث والتوثيق الإعلامي والثقافي والتعبوي، العدد(17) ، 1999م ، ص117 .

[xli] ينظر: أديب خضور، عادات مشاهدة الطفل السوري للتلفزيون، مرجع سبق ذكره، ص 247.

[xlii] ينظر: محمد عبد العليم مرسي، مرجع سبق ذكره، ص118.

[xliii] ينظر: صالح أبو أصبع، التلفزيون والطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، الدراسات الإعلامية، العددان(97 ، 98)، 2000م ، ص 64 .

[xliv] ينظر: سعدية محمد علي بهادر، البرامج التلفزيونية للأطفال بين النظرية والتطبيق، مجلة ثقافة الطفل، العدد الثالث، المركز العربي لثقافة الطفل، 1986م، ص133-134.

[xlv] ينظر: ليلى كرم الدين، حظ الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من البرامج الإذاعية والتلفزيونية، مجلة الإذاعات العربية، اتحاد إذاعات الدول العربية، العدد الثالث، 2002م ، ص2 – 3.

[xlvi] ينظر: فاروق السيد عثمان، سيكولوجية اللعب والتعليم(القاهرة: دار المعارف، 1995م) ص 21.

[xlvii] ينظر: التلفزيون ومشاهدوه من وجهة نظر العلوم الاجتماعية، ترجمة إبراهيم مصعب الدليمي، مجلة التوثيق الإعلامي، المجلد الرابع ، العدد الثاني، السنة الرابعة، 1985م ، ص52.

[xlviii] ينظر: نزها الخوري، اثر التلفزيون في تربية المراهقين، مكتبة الطفل النفسية والتربوية(بيروت: دار الفكر اللبناني، 1997م) ص195. ينظر أيضا: م . دي فلور. س بال روكاخ، نظريات الإعلام، ترجمة: محمد ناجي الجوهر(الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع، 1994م) ص289. وينظر أيضا: أنيس فهمي، مشاهد العنف في التلفزيون، مجلة العربي، الكويت، وزارة الإعلام، العدد(314) ، 1985م ، ص119 .

[xlix] ينظر: زليخة أبو ريشة، أدب الأطفال العرب والانحراف، مجلة المستقبل العربي، العدد(94) ، السنة التاسعة، 1986م ، ص 118.

[l] ينظر: حمدي حسن، مقدمة في دراسة وسائل وأساليب الاتصال(القاهرة: دار الفكر العربي، 1987م) ص140.

[li] ينظر: عاطف عدلي العبد، الإعلام وثقافة الطفل العربي، مرجع سبق ذكره، ص 86 – 87 .

[lii] ينظر: محمد حمدي الحجار، أفلام العنف والسلوك العدواني، مجلة الثقافة النفسية، بيروت، العدد(38)، شباط 1999م .

[liii] ينظر: جان جبران كرم، التلفزيون والأطفال (بيروت: دار الجيل، 1988م) ص 64-65 .

[liv] ينظر: صالح خليل أبو أصبع، الاتصال والإعلام في المجتمعات المعاصرة، الطبعة الخامسة(الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، 2006م) ص276.

[lv] ينظر: ماري وين، الأطفال والإدمان التلفزيوني، ترجمة: عبد الفتاح الصبحي(الكويت: عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1999م) ص 93 .

[lvi] ينظر: ماجي الحلواني، محمد مهنى، مقدمة في الفنون الإذاعية والسمعبصرية(القاهرة: مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح، 1999م) ص 84 . ينظر أيضا: علي عبد الرحمن عواض، التلفزيون وبرامج الأطفال، مجلة الرائد ، الإمارات العربية، وزارة الثقافة والإعلام، العدد السابع، نيسان 1995م، ص52.

[lvii] ينظر: صالح خليل أبو أصبع، الاتصال والإعلام في المجتمعات المعاصرة، مرجع سبق ذكره، ص277.

[lviii] ينظر: عاطف عدلي العبد، الإعلام وثقافة الطفل العربي، مرجع سبق ذكره ، ص47 .

[lix] ينظر: توفيق عبد الله، التلفزيون واشكاليته الثقافية الجماهيرية، المجلة التونسية للعلوم والاتصال، العدد(12) 1987م، ص55-56.

[lx] ينظر: عبد الباسط سلمان، عولمة القنوات الفضائية(القاهرة : الدار الثقافية للنشر، 2005م) ص114 . ينظر أيضا: عزي عبد الرحمن، التكنولوجيا الحديثة للاتصال: ثقافة وسائل الاتصال والتحدي الحضاري، المجلة التونسية لعلوم الاتصال، العدد(12)، 1987م ، ص87- 88 .

[lxi] ينظر: هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال(الكويت: عالم المعرفة، 1988م) ص34.

[lxii] ينظر: إبراهيم محمد سرسيق، أصول الإعلام الحديث وتطبيقاته (مكة المكرمة: مطابع الصفا، بدون تأريخ) ص48.

[lxiii] ينظر: إبراهيم ياسين الخطيب وآخرون، اثر وسائل الإعلام على الطفل (عمان: الدار العلمية الدولية للنشر، 2001م) ص112.

[lxiv] ينظر: هادي نعمان الهيتي، الإعلام والطفل (عمان: دار أسامة للنشر، 2007م) ص46.

[lxv] ينظر: سمية احمد فهمي، تطبيق علم النفس في برامج الراديو والتلفزيون الموجهة للأطفال، دراسات وبحوث إذاعية، اتحاد إذاعات الدول العربية(لقاهرة: مطابع سجل العرب، 1967م) ص 61 – 62.

[lxvi] ينظر: هادي نعمان الهيتي، صحافة الأطفال في العراق نشأتها وتطورها وتحليل مضمونها(بغداد: وزارة الثقافة والإعلام، 1979م) ص15.

[lxvii] ينظر: خديجة زعزع، دور الأسرة في ثقافة الطفل، نحو خطة قومية لثقافة الطفل العربي (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1994م) ص145.

[lxviii] ينظر: احمد نجيب، أدب الأطفال علم وفن، الطبعة الثانية(القاهرة: دار الفكر العربي، 2000م) ص308.

[lxix] ينظر: هادي نعمان الهيتي ، ثقافة الأطفال، مرجع سبق ذكره، ص 32 .

[lxx] ينظر: ألفت حقي، ثقافة الطفل، عالم المعرفة، المجلد العاشر، العدد الثالث(الكويت: عالم المعرفة،1979م) ص59.

[lxxi] ينظر: محمد عبد الرزاق إبراهيم وآخرون، ثقافة الطفل (عمان: دار الفكر، 2004 م) ص79.

[lxxii] ينظر: مصطفى حجازي وآخرون، ثقافة الطفل العربي بين الأصالة والتغريب(الرباط: منشورات المجلس القومي للثقافة العربية، 1991م) ص35.

[lxxiii] ينظر: راسم محمد الجمال، الاتصال والإعلام في الوطن العربي، الطبعة الثانية (بيروت: دار العلم للملايين، 2001م) ص161.

[lxxiv] ينظر: هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، مرجع سبق ذكره، ص 31 .

[lxxv] ينظر: صالح خليل أبو أصبع، استراتيجيات الاتصال وسياساته وتأثيراته(عمان_الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، 2005م) ص274.

[lxxvi] ينظر: كريم عكلة حسين، الاتجاهات النفسية للفرد والمجتمع(بغـــداد: مطبعة الرسالة، 1985م) ص105 .

[lxxvii] ينظر: جان جبران كرم، التلفزيون والأطفال، مرجع سبق ذكره، ص16.

[lxxviii] ينظر: عبد الفتاح أبو المعال، أدب الأطفال، دراسة وتطبيق(القاهرة: بدون دار نشر، 1988م) ص22.

[lxxix] ينظر: كريم عكلة حسين، الاتجاهات النفسية للفرد والمجتمع، مرجع سبق ذكره، ص105 .

[lxxx] ينظر: عادل عبد الله محمد، النمو العقلي للطفل(القاهرة: الدار الشرقية، 1990 م) ص107.

[lxxxi] ينظر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الإعلام العربي حاضراً ومستقبلاً، تقرير اللجنة العربية لدراسة قضايا الإعلام في الوطن العربي، تونس، 1987م ، ص 100 .

[lxxxii] ينظر: هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال، فلسفته، فنونه، وسائطه(بغداد: وزارة الثقافة والإعلام، 1978م) ص38.

[lxxxiii] ينظر: مريهان حسين الحلواني، مقدمة وسائل الاتصال(جدة: مكتبة دار زهران، 2001م) ص124.

[lxxxiv] ينظر: ولبر شرام وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص74ـ75.

[lxxxv] ينظر: محمد سعادة، حول أغنية الطفل: كيف نخاطب الأطفال، مجلة إذاعات عربية، اتحاد الإذاعات العربية، العدد الثالث، 2004م ، ص 138 .

[lxxxvi] ينظر: عواطف إبراهيم محمد، ثقافة المجتمع وعلاقتها بمضمون كتب الأطفال(القاهرة: دار المطبوعات الجديدة، 1984م) ص19 ، 23 .

[lxxxvii] ينظر: قاسم حسين صالح، مرجع سبق ذكره، ص135.

[lxxxviii] ينظر: موفق الحمداني، الطفولة(بغداد: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بدون تاريخ نشر) ص186.

[lxxxix] ينظر: هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال، فلسفته، فنونه، وسائطه، مرجع سبق ذكره، ص38.

[xc] ينظر: ولبر شرام وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص74ـ75.

[xci] ينظر: جان كرم، مرجع سبق ذكره، ص18.

[xcii] ينظر: هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال، فلسفته، فنونه، وسائطه، مرجع سبق ذكره، ص38.

[xciii] ينظر: عاطف عدلي العبد، عينه من واقع برامج الأطفال التلفزيونية في الدول العربية، مجلة اتحاد الإذاعات العربية، تونس، العدد الأول، 1986م، ص 37_38.

[xciv] ينظر: ماريا بنيوشوفا، التلفزيون والأطفال، أفلام من اجل الأطفال وأفلام عن الأطفال، ترجمة: أديب خضور(دمشق: المكتبة الإعلامية، 2003م) ص 82 .

[xcv] ينظر: ماجي الحلواني، مدخل إلى الفن الإذاعي والتلفزيوني والفضائي(القاهرة: الشركة الدولية للطباعة، 2002م) ص118.

[xcvi] ينظر: سوسن عدوان وآخرون، استطلاع آراء الأطفال حول البرامج المقدمة لهم من التلفزيون العراقي، بغداد، المركز العربي لبحوث المستمعين والمشاهدين، 1996م، ص52.

[xcvii] ينظر: هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، مرجع سبق ذكره، ص 108- 109 .

[xcviii] ينظر: ميكاليك، التلفزيون والبرامج الموجهة إلى الأطفال، ترجمة وإعداد: أديب خضور(دمشق: المكتبة الإعلامية (27) ، 2003م) ص 72 .

[xcix] ينظر: هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، مرجع سبق ذكره، ص134.

[c] ينظر: ماريا بنيوشوفا، التلفزيون والأطفال، أفلام من اجل الأطفال وأفلام عن الأطفال، مرجع سبق ذكره،ص 82 .

[ci] ينظر: برامج الأطفال في الراديو والتلفزيون، حلقة دراسية بإشراف اتحاد الإذاعات العربية(القاهرة: دار الكتب، 1972م) ص 334 .

[cii] ينظر: كافية رمضان، ماذا نكتب للأطفال ولماذا، دراسات تربوية، سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة، المجلد الثالث، الجزء العاشر، 1988م، ص 101. ينظر أيضا: هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال، فلسفته، فنونه، وسائطه، مرجع سبق ذكره ، ص365. ينظر أيضا: أمل دكاك ، وسائل الاتصال الجماهيري والتنشئة العلمية للطفل العربي، الإعلام العلمي والجمهور ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، 1994م، ص131.

دراسات في علوم و تقنيات التنشاطات البدنية والرياضية

أثر التدريب الذهني لبعض المهارات النفسية في التقليل من مستوى قلق المنافسة الرياضية

الدكتور سليم بزيو، جامعة بسكرة، الجزائر

الأستاذ عادل بزيو، جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

ان التدريب الذهني يعتبر أحد الأساليب الحديثة المستخدمة في اكتساب المهارات الحركية وتطويرها إلى جانب الإعداد للمنافسات والإنجازات الرياضية العالية التي تتطلب قدرا كبيرا من استخدام المهارات النفسية العقلية وإصدار القرارات لذا يجب التركيز عليها خلال التدريب قبل الوصول الى المنافسات.

Abstract :

Mental training is one of the followed modern methods in acquiring and developing motor skills, in addition to the preparation of athletes to different competitions and performances of high level, which require an intense and regular use of mental and psychological skills. Consequently, it is notable to advise coaches to integrate them in training before any competition.

مقدمة:

يعتمد المدربون اعتمادا كبيرا على معارف ومعلومات علم النفس الرياضي حتى يتمكنوا من إعداد اللاعبين للمنافسات ألرياضية[1]. وتلعب القدرات العقلية والمهارات النفسية دورا هاما في تحقيق الإنجازات الرياضية وإغفال هذا الدور وعدم الاهتمام به يضر بالأداء إلى درجة كبيرة لذا فاستخدام مثل هذه المهارات وتنميتها يجب أن يسير جنبا إلى جنب مع تنمية عناصر اللياقة البدنية، وكذلك النواحي المهارية والخططية، وأن ينظر إلى مثل هذه المهارات النفسية بنفس المستوى من الاهتمام الذي يعطى إلى باقي جوانب إعداد اللاعب حيث أن كل منها يساهم في الوصول إلى حالة الأداء المثالية[2].

وتكمن أهمية التدريب على المهارات النفسية في أنها تلعب دورا هاما في عملية التعلم الحركي بشكل عام وفي مراحل اكتساب المهارات الحركية بالإضافة إلى إعداد اللاعب للمنافسة الرياضية، كما تظهر أهميتها أيضا في زيادة القدرة على التنبؤ وإتاحة الفرصة للأداء في الأحداث المستقبلية، حيث يساهم في الاستعداد للاستجابة في المواقف القادمة، كما تساهم المهارات النفسية في تطوير مستوى أداء المهارة. [3]

ان التدريب على بعض المهارات النفسية مثل الاسترخاء العضلي والعقلي ،والتصور العقلي وغيرها من المهارات العقلية والنفسية يجب أن تسير جنبا الى جنب مع التدريب على عناصر اللياقة البدنية والمهارات الحركية من خلال الإعداد طويل المدى وأن إغفال مثل هذا البعد يقلل من فرص الوصول إلى المستويات الرياضية العالية. [4]

أن التدريب العقلي يهدف إلى تحقيق مستوى أفضل في الأداء بواسطة تطوير بعض المهارات ألنفسية وزيادة القدرة على التثبيت والتحكم في الأداء لما له من دور هام وفعال في الوصول إلى حالة الأداء المثالية لتحقيق الإنجاز ، ويعتبر من أهم طرق تطوير المهارات النفسية هي " الاسترخاء التصور العقلي[5] .

1- مفهوم المهارة النفسية(العقلية):

يستخدم مصطلح"مهارة في مجالات الحياة اليومية للدلالة على العديد من المعاني والمفاهيم، ففي مجال الصناعة مثلا يتم تصنيف العمال إلى عمال مهرة وهم العمال الذين يجيدون أداء أعمالهم بدرجة كبيرة من الكفاية والفاعلية، وعمال غير مهرة وهم على العكس من العمال المهرة لا يجيدون أداء أعمالهم بدرجة واضحة من الكفاية والفاعلية.

وفي علم النفس الرياضي يستخدم مصطلح تدريب المهارات النفسية للإشارة إلى العملية التي يتم في غضونها تعليم وتدريب المهارات النفسية(العقلية) في إطار عملية التدريب العقلي والذي يقصد به التطبيق المنهجي المنظم للأساليب العلمية النفسية (العقلية) للارتقاء بمستوى الأداء لدى اللاعب الرياضي[6]

2- أهمية تدريب المهارات النفسية:

أن للمهارات النفسية دور هام في تحقيق الإنجازات ألرياضية حيث أن تنمية المهارات النفسية يجب أن يسير جنبا الى جنب مع تنمية عناصر اللياقة البدنية، وإن التدريب على المهارات العقلية لا يحل محل التدريب على المهارات البدنية أو التقنية أو التكتيكية إنما يعززها ويؤكد على أن ما تم إنجازه خلال هذه الأشكال من التدريب سيظهر عمليا في الأداء التنافسي[7].

ومن الأهمية الإشارة إلى أن تعلم هذه المهارات النفسية لا يؤثر فقط على تطوير الأداء الرياضي ولكن ينتقل إلى الحياة العادية مثل مهارات التحكم في الطاقة النفسية، والضغط العصبي ووضع أهداف واقعية، و تركيز الانتباه، فهي مهارات نافعة في أبعاد الحياة المختلفة.[8]

وتدريب المهارات النفسية (العقلية) للاعبين الرياضيين ليس وصفة سحرية أو برنامجا علاجيا سريعا، ولكنه برنامج تربوي وتعليمي منظم ومقنن ويهدف لمساعدة اللاعبين الرياضيين لاكتساب وإتقان المهارات النفسية(العقلية)

التي ثبتت فائدتها وفاعليتها في الارتقاء بمستوى الأداء الرياضي والاستمتاع بالرياضة [9].

ان تدريب المهارات النفسية برامج منظمة تربوية تصمم لمساعدة المدرب واللاعبين على اكتساب وممارسة المهارات النفسية بغرض تحسين الأداء الرياضي وجعل الممارسة الرياضية مصدرا للاستمتاع[10]

ان اللاعبين الرياضيين على المستوى الدولي والعالمي يتقاربون لدرجة كبيرة من حيث قدراتهم ومهاراتهم البدنية والحركية والخططية،إلا أن هناك عاملا هاما يحدد نتيجة الفروق بينهم أثناء المنافسة الرياضية والذي يتأسس عليه النجاح والتفوق وهو عامل قدراتهم ومهاراتهم ألنفسية[11] .

لذلك فأن التدريب العقلي يمثل للاعب الجزء الرئيسي لعملية الدخول باللاعب إلى مرحلة المنافسات، ويتضمن تصور الحركة، وتسلسل المهارات والمواقف والأهداف ، والتدريب العقلي مهم بالنسبة للاعب ووسيلة هامة للشعور بالثقة بالنفس ، والتركيز في الجوانب الإيجابية التي تعمل على توقع أفضل أداء جيد ، وتمنع حدوث التصور السلبي الذي يضر بالأداء ، مما يسبب في زيادة القلق والتوتر الزائد الذي يقلل فرص النجاح للأداء الصحيح، لذا فإن أهميته تتحدد في النقاط التالية[12]:

- رؤية عناصر النجاح
- زيادة التحفيز
- إتقان المهارات الحركية
- التآلف
- التركيز

3- مراحل برامج تدريب المهارات النفسية

هناك ثلاثة مراحل أساسية لبرامج التدريب على المهارات النفسية وهي:

- **مرحلة تقديم المهارات النفسية:**

تعتبر هذه المرحلة أول مرحلة في برامج تدريب المهارات النفسية ؛ نظرا لأن العديد من اللاعبين الرياضيون قد لا تكون لديهم دراية ومعرفة كافية بأهمية تدريب المهارات النفسية وأثرها في الارتقاء بالمستوى الرياضي للاعبين. وفي ضوء ذلك فإن الهدف الأساسي من هذه المرحلة هو إكساب اللاعبين لبعض المعارف والمعلومات الأساسية عن أهمية تدريب المهارات النفسية وفائدتها بالنسبة لهم مع محاولة تقديم بعض الأمثلة التوضيحية والتطبيقية التي توضح تأثير وفائدة هذه البرامج حتى يمكن إقناع اللاعبين بمدى أهمية وفائدة التدريب على المهارات النفسية بالنسبة لهم وبالنسبة لمدى تطور مستوياتهم الرياضية.

- **مرحلة التعلم والاكتساب:**

في هذه المرحلة يتم التركيز على الجوانب الفنية الصحيحة لأداء المهارات النفسية مع تقديم نماذج للأداء الصحيح حتى يمكن للاعبين تقليد هذه النماذج، ويمكن للاعبين الأداء إما بصورة فردية أو بصورة جماعية طبقا لطبيعة كل مهارة نفسية،هذا بالإضافة إلى إمكانية قيام الأخصائي النفسي الرياضي بتصحيح بعض أخطاء الأداء إن وجدت.

- **مرحلة الإتقان:**

الهدف الأساسي من هذه المرحلة يكمن في محاولة اللاعب إتقان أداء المهارات النفسية بصورة دقيقة وبدون بذل المزيد من الجهد ومحاولة ربط هذه المهارات النفسية بالمواقف الفعلية الحقيقية لأداء اللاعب وخاصة في المنافسة ألرياضية[13]

4- التصور الذهني :

هو تجسيد مواقف وخبرات سابقة أو لم يسبق حدوثها في الذهن [14] وهو تشكيل التكوين العقلي للصورة يمكن استحضاره داخليا أي استحضار هذه الصورة داخليا بدون إثارة خارجية، ولكن عادة تشجع بواسطة مثير خارجي مثل الكلام المنطوق أو جو سمعي آخر[15]

كما عرف بأنه "إعادة تكوين خبرة إيجابية سابقة أو صور لأحداث جديدة للإعداد النفسي العقلي قبل ألأداء[16] .

5- أنواع التصور العقلي:

تناول العديد من العلماء أنواع التصور العقلي وهم شبه متفقون على هذه الأنواع وهي :

- ✓ التصور الخارجي.
- ✓ التصور الداخلي.
- ✓ عدم التصور .

➢ **التصور الخارجي:**

وهو نوع التصور الذي يحدث خارج الفرد مثل تصور مشاهدة تسجيل لأداء حركي يقوم به الفرد، ويميل التصور في هذه الحالة أن يكون بصريا[17].

➢ **التصور الداخلي:**

يتميز التصور الداخلي بأنه ذو طبيعة حسية فهو نابع من داخل الفرد وليس كنتيجة مشاهدة لأشياء خارجية، ويساهم الإحساس الحركي بفعالية مقارنة بالحواس الأخرى في هذا النمط من التصور، حيث يشعر الرياضي أثناء التصور بأنه داخل جسمه وأنه يقوم بالأداء ويشعر بالجسم يؤدي ولكن لا يرى جسمه بنفسه وبذلك يسمح التصور الداخلي باكتساب الخبرة الحسية الصحيحة لتنفيذ المهارة ألمستخدمة[18].

- **عدم التصور :**

ويعني عدم وجود أى نوع من التصور سواء الداخلي أو الخارجي ولكن اللاعب يمارس الخبرة التي يشعر بها من خلال الإحساس الحركي فقط ويمكن ملاحظة ذلك في مرحلية الآلية من الأداء حيث لا يسترجع اللاعب الخبرات السابقة التصورية ولكن ممارسة الإحساس الحركي فقط[19].

6- الفرق بين التدريب العقلي والتصور العقلي :

أن الفرق بين التدريب العقلي والتصور العقلي يرجع إلى أن التصور العقلي يتضمن القدرة على استدعاء الصورة فقط في حين أن التدريب العقلي يتضمن الإيجابية في الصورة أو سلسلة من الصور ، وترى أن التصور العقلي هو المرحلة الأولى من التدريب العقلي، حيث الحاجة إلى تثبيت الصورة قبل الاسترجاع العقلي لها، كما تضيف أنه في حالة النجاح في تثبيت الصورة يصعب التحكم في سلسلة من الصور، ومعظم الأنشطة الرياضية تتضمن المواقف الديناميكية المتغيرة ، وهنا يعمل التدريب العقلي كإستراتيجية لاستخدام هذه الصورة العقلية وتوظيفها لخدمة الأداء. [20].

7- أهمية التصور الذهني :

أن أهمية التصور الذهني تتمثل في ما يلي:

- يساعد في الوصول باللاعب إلى أفضل ما لديه في التدريب أو المنافسات.
- يساعد اللاعب على تصور الأداء مباشرة قبل الدخول في المنافسات .
- يساهم في استدعاء الإحساس بالأداء الأفضل وتركيز الانتباه على المهارة قبل الدقيقة الأخيرة الباقية على الانطلاق لتحقيق الأهداف.
- يساعد اللاعب على تصور الأداء الجيد مباشرة قبل الدخول في المنافسات.

- يصبح التصور العقلي ذا نفع كبير بعد الأداء الناجح وخاصة عندما تسمح طبيعة التنافس بذلك.
- استبعاد التفكير السلبي وإعطاء المزيد من الدعم في الثقة في النفس وزيادة الدافعية وبناء أنماط الأداء الإيجابي وتحقيق الأهداف [21]
- تحسين التركيز فهو يعمل على منع تشتت الانتباه.
- بناء الثقة في النفس عن طريق استبدال مواقف التوتر أو القلق ببعض المواقف التي تتميز بالثقة بالنفس من خلال التصور.
- السيطرة على الانفعالات من خلال التصور للمواقف التي تثير الغضب والتعامل معها بشكل إيجابي.
- ممارسة المهارات الرياضية عن طريق تصور الأداء الصحيح للمهارة المراد تطبيقها.
- تطوير إستراتيجية اللعب سواء للاعب أو الفريق عن طريق تصور الواجبات الخططية .
- مواجهة الألم والإصابة بالتصور العقلي للأداء الحركي الذي يؤديه زملاء اللاعب المصاب للمساعدة على سرعة ألاستشفاء[22].

8- استخدامات التصور الذهني :

- المساعدة في سرعة تعلم المهارات الحركية وإتقانها.
- المساعدة في سرعة تعلم خطط اللعب وإتقانها.
- المساعدة في حل المشكلات .
- المران على بعض المهارات النفسية.
- المساعدة على التحكم في الاستجابات الفسيولوجية.

- مراجعة الأداء وتحليله.
- تحسين الثقة بالنفس والتفكير الإيجابي.
- الاستعداد للأداء في ظروف معينة.
- المساعدة في تحمل الألم وسرعة استعادة الشفاء بعد ألإصابة[23]

و يرى بعض العلماء أن من استخدامات التصور الذهني مايلى:

- ✓ اتخاذ القرار المناسب .
- ✓ تطوير إستراتيجية اللعب.
- ✓ تطوير مستوى الأداء
- ✓ حل المشكلات .
- ✓ تصحيح الأخطاء .
- ✓ التقييم الزمني للأداء[24].
- ✓ التحكم في الاستجابة الانفعالية.
- ✓ تحسين التركيز.
- ✓ بناء الثقة .
- ✓ مواجهة الإصابة[25]

ومن العلماء من يذكر بأن فوائد استخدام التصور الذهني هي:

- ✓ الإعداد المسبق لمجابهة السلوك الذي يمكن أن يحدث في موقف التدريب أو التنافس واستبداله بموقف إيجابي مرغوب فيه.
- ✓ رفع مستوى تركيز اللاعب .
- ✓ الارتقاء بمستوى التعلم الحركي وخاصة في تعلم مهارة جديدة[26].

- ✓ تحسين التركيز.
- ✓ بناء الثقة .
- ✓ التحكم في الاستجابات الانفعالية.
- ✓ اكتساب وممارسة المهارات الرياضية
- ✓ اكتساب وممارسة الخطة.
- ✓ مواجهة الألم و الإصابة[27].

الخاتمة:

إن تعلم المهارات النفسية لا يؤثر فقط على تطوير الأداء الرياضي ولكن ينتقل إلى الحياة العادية مثل مهارات التحكم في الطاقة النفسية والضغط العصبي ووضع الأهداف الواقعية وتركيز الانتباه .

إن التصور الذهني والانتباه من ضمن العمليات العقلية التي تضمن سرعة اكتساب المهارات والخطط ودقة التطبيق لها في المواقف المختلفة من المباريات فالتصور الذهني عامل أساسي في تطوير المهارات الحركية والأداء و ذو فعالية في مراحل التعلم الحركي فلا بد من ضرورة الجمع بينه و بين التدريب البدني .

إن التدريب الذهني المصاحب للأداء المهاري يؤثر في تحسين مستوى أداء المهارات الحركية البسيطة والمركبة ويعزي ذلك إلى زيادة فهم اللاعبين واستيعابهم للحركات والإحساس بها أثناء الأداء وتطويره هذا بالإضافة إلى أن تدريبات الاسترخاء والتصور العقلي والتركيز في الأداء عملت على زيادة الروح المعنوية والتصور الصحيح للأداء مما أدى إلى تحسين أداء هذه المهارات.

❖ هوامش البحث

[1] محمد حسن علاوى ، **علم التدريب الرياضي**، دار المعارف القاهرة . 1992، ص16.

[2] محمد العربي شمعون وعبد النبي الجمال ،**التدريب العقلي والتنس**، دار الفكر العربي، القاهرة 1996 . ص166.

[3] المرجع السابق، ص31.

[4] أسامة كامل راتب ، **علم نفس الرياضة**، دار الفكر العربي، القاهرة 1995 . ص 20

[5] محمد العربي شمعون وعبد النبي الجمال ،مرجع سبق ذكره، ص34-33.

[6] محمد حسن علاوى ، **علم نفس التدريب والمنافسة الرياضية**، دار الفكر العربي، القاهرة . 2002، ط2، ص195-196.

[7] مصطفى باهي وسمير جاد ، **المدخل إلى الاتجاهات الحديثة في علم النفس الرياضي**، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة . 2004، ص67.

[8] محمد العربي شمعون وعبد النبي الجمال، مرجع سبق ذكره، ص166.

[9] محمد حسن علاوى ، مرجع سبق ذكره ،ص193.

[10] أسامة كامل راتب ، **تدريب المهارات النفسية في المجال الرياضي**، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة2004، ط2، ص95.

[11] محمد حسن علاوى ، مرجع سبق ذكره ، ص198.

[12] عصام بدوي ، **الرياضة دواء لكل داء**، دار الفكر العربي، القاهرة . 1998، ص146.

[13] محمد حسن علاوى ، مرجع سبق ذكره، ص ص 205-206

[14] مفتي حماد، **التدريب الرياضي الحديث**، دارالفكر العربي، القاهرة . 1998، ط1. ص 244.

(15) حلمي إبراهيم وليلى السيد فرحات ، **التربية الرياضية والترويح للمعاقين** ، دار الفكر العربي ، القاهرة 1998.ص330

(16) عبد العزيز عبد المجيد محمد ، **سيكولوجية مواجهة الضغوط في المجال الرياضي** ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة2005.ص 213

(17) محمد حسن علاوى ، **علم نفس التدريب والمنافسة الرياضية**، دار الفكر العربي، القاهرة . 2002، ط2. ص250.

(18) أسامة كامل راتب ، **علم نفس الرياضة**، دار الفكر العربي، القاهرة 1995 .ط1. ص 18

(19) محمد العربي شمعون وعبد النبي الجمال ، مرجع سبق ذكره، ص228.

(20) محمد العربي شمعون وعبد النبي الجمال ، مرجع سبق ذكره،ص51.

(21) محمد العربي شمعون وعبد النبي الجمال ، مرجع سبق ذكره ،ص222

(22) أسامة كامل راتب ، **تدريب المهارات النفسية في المجال الرياضي**، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة2004، ط2، ص135-136

(23) محمد حسن علاوى ، **علم نفس التدريب والمنافسة الرياضية**، دار الفكر العربي، القاهرة . 2002، ط2. ص252-255

(24) محمد العربي شمعون وعبد النبي الجمال ،مرجع سبق ذكره، ص229.

(25) أسامة كامل راتب ، **علم نفس الرياضة**، دار الفكر العربي، القاهرة 1995 . ص -31 32

(26) مفتي إبراهيم حماد ، **التدريب الرياضي الحديث** ، دار الفكر العربي، القاهرة . 1998 ،ص 244.

(27) عبد العزيز عبد المجيد محمد ، **سيكولوجية مواجهة الضغوط في المجال الرياضي** ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة 2005 .ص 227-229

دراسة نقدية لفعالية التهديف في كرة القدم الجزائرية

بالبطولة الإحترافية الأولى والثانية – الموسم الرياضي 2012/2011

الدكتور : حفيظ قميني

جامعة سوق أهراس ، الجزائر

الملخّص:

الهدف الأساسى من الدراسة يتمثل في البحث عن الواقع الحقيقى للتهديف وأنواعه ببطولة الدرجة الإحترافية الأولى والثانية لكرة القدم للموسم الرياضى 2012/2011. وذلك من خلال العمل على تشخيص وتحديد أنجع الطرق التهديفية المستعملة في البطولة الاحترافية الجزائرية. وقد اشتملت عينة البحث على 128 مباراة(64 مباراة من كل درجة)، حيث اعتمدنا على طريقة تسجيل الفيديو والملاحظة البيداغوجية، أي على المنهج الوصفى التحليلى لأجل الوصول إلى تحديد الفروق القائمة بين طرق التهديف في البطولة الوطنية.

Résumé :

L'objectif principal de notre étude est de comparer les styles des buts entre les différents clubs professionnels Algériens du football au cours de la saison sportive 2011/2012, où nous avons pris un échantillon global de 32 clubs des deux divisions observés en 128 matchs.Nous nous sommes basés sur la méthode descriptive analytique afin de pouvoir déterminer les différences statistiques existantes entre les styles d'attaques et de finalisation devant les buts adoptés par les clubs Algériens de divisions professionnels. Les questions principales de cette étude sont : existent-ils des différences entres les moyennes des buts marqués entre notre championnat et les championnats étrangers ?

Ya t ils des différences entres les moyennes des buts marqués et les styles de finalisation devant les buts entre les deux divisions professionnelles ? .

مقدمة:

يشهد العالم في العشريات الأخيرة ثورة حقيقية في عالم الرياضة بشتى أنواعها وفروعها، وبما في ذلك كرة القدم باعتبارها الرياضة الأكثر شعبية في العالم، حيث أضحت تستقطب كما هائلا من الهواة لممارستها من كلا الجنسين ومن شتى الفئات العمرية سعيا للوصول إلى مستويات عالية أو تحقيق نتائج جيدة.

وقد أسهم تطور العلوم الحديثة في الارتقاء بالتدريب الرياضي إلى المستويات العالية من خلال تحليل دقيق يشمل مختلف الجوانب المهارية، الخططية، البدنية وكذا النفسية والتي بواسطتها يتحدد الفرق بين لاعب وآخر وفريق وآخر، بطولة وبطولة أخرى... وبالتالي الفرق بين منتخب ومنتخب آخر[1].

والملاحظ على كرة القدم الحديثة في السنوات الأخيرة هو توجهها نحو الفكر الإحترافي المحض والمبني على إنشاء أكاديميات ومدارس كروية تهتم بالنشئ الكروي، وتعتمد في تكوينها على أفضل الموارد البشرية والمادية المتاحة، ومستعملة في ذلك أرقى التكنولوجيات والعلوم المنهجية منها والطبية قصد تكوين أفضل اللاعبين مستقبلا.

ولكن فتكوين اللاعبين وحدهم غير كافي لتحقيق الموازنة المادية التنافسية، بل إن الإحتراف الرياضي يفرض على ممارسيه تحقيق النتائج الرياضية والتقدم في المستويات قصد كسب مصادر تمويلية إضافية، وبالتالي أمست المنافسة هي المعيار الأول والأخير للتفوق الرياضي الإحترافي.

وعلى هذا الأساس جاءت دراستنا حتى توضح واقع المنافسة الكروية الجزائرية من حيث الكم والكيف التقني في بطولتي الدرجة الأولى والثانية الإحترافية.

أما عن أهمية البحث فتتجلى في الحاجة إلى وضع بنك معلومات عن الأرقام الكمية والكيفية للمنافسة الكروية الجزائرية، وبالتالي إمكانية تجسيد المهام التالية:

- المساهمة في بعث البحث الميداني الخاص بالدراسات التحليلية لواقع المنافسة الكروية الجزائرية، قصد إبراز الكم والكيف البدني والتقني.
- إنجاز مقارنة بين مؤشرات الكم والكيف البدنية والتقنية في البطولة الجزائرية والأجنبية.
- العمل على تحسين كيفيات التدريب العلمي المنهجي من خلال المعلومات الميدانية المحصل عليها والمؤسس على تحليل المنافسة.

2. **الإشكالية:**

ما تشهده بطولة كرة القدم الجزائرية في اليوم وما يحكمها من شروط وقوانين منبعها الاحتراف الرياضي، يحتم علينا معرفة كل ما يحيط بها سواء على المستوى الفني والأدائي للاعبين، أو على المستوى الإداري وكيفيات تسيير النوادي الرياضية في البطولة الجزائرية عامة والاحترافية خاصة، كون أن ذلك هو السبيل الوحيد لتقييم النتائج المحصل عليها بفعل تطبيق قانون الاحتراف الرياضي منذ سنتين ومقارنته بالنتائج السابقة في عهد الأندية الهاوية من جهة وكذا مع النوادي المحترفة الأجنبية من جهة أخرى.

والملاحظ على الكرة الجزائرية في الآونة الأخيرة بحسب أراء الفنيين والمختصين هو النقص النسبي للمهاجمين في البطولة الجزائرية، مما أثر حتى على المنتخب الوطني الذي يشهد نقصا فادحا في المهاجمين منذ سنوات وبالخصوص المهاجمين المكونين محليا. فبعد اعتزال المهاجمين " مناد جمال، تاسفاوت عبد الحفيظ" الكرة لم نرى مهاجما واحدا استطاع الوصول إلى المنتخب الوطني والبقاء فيه لمدة طويلة، وهو ما بث في نفوسنا الحيرة عن الأسباب التي أدت إلى ذلك وجعلنا نطرح العديد من الأسئلة المتعلقة بمسار التكوين بالفرق الجزائرية.

وإدراكا منا بصعوبة الإجابة عن التساؤلات السابقة كونها تحتاج إلى دراسة طولية معمقة تمتد على سنوات، ارتأينا أن نوجه دراستنا إلى زاوية أخرى بحيث نحاول فيها توضيح حقيقة الأمر حول العقم الهجومي الملاحظ والمعدلات

التهديفية لمهاجمينا مقارنة ببطولات أجنبية، وكذا دراسة طرق وأنواع التهديف بالبطولة الجزائرية المحترفة حتى يتسنى لنا معرفة الفوارق الموجودة بين هذه الأنواع التهديفية لفهم التوجه الخططي الحديث للكرة الجزائرية وما يولده من تغيير في خارطة الهدافين، ومن هنا جاء إشكال البحث على النحو التالي:

هل تتقارب نسبة التهديف بين البطولة الجزائرية الاحترافية والبطولات الأجنبية ؟ مع تساؤلات فرعية منبثقة من التساؤل العام تتجلى في :

- آهناك اختلاف في نسبة وعدد الأهداف المسجلة بين بطولتي الدرجة الاحترافية الأولى والثانية؟
- آيوجد اختلاف في طرق وأنواع التهديف بين بطولتي الدرجة الاحترافية الأولى والثانية؟

3. **أهداف البحث** : لقد حددت أهداف البحث في النقاط الموالية:

- انجاز دراسة بيبليوغرافية يتم من خلالها الإحاطة بموضوع البحث من جهة، ومن جهة أخرى تسليط الضوء على كل ما هو جديد ومستحدث في مجال التدريب الرياضي والإعداد في كرة القدم، يمكنه أن يفيدها ويفيد كل عامل في هذا المجال في سعيه إلى تحقيق المستويات العالية وتطوير كرة القدم الجزائرية.
- القيام بملاحظات بيداغوجية تهدف إلى تحديد عدد ونسب الأداءات الناجحة و الفاشلة لبعض النواحي التهديفية في كرة القدم.
- معرفة الفرق بين الطرق التهديفية في البطولة الاحترافية الأولى والثانية، وإدراك واقع كرة القدم الجزائرية.

4. **فروض البحث** : قد وضعنا لهذا البحث فرضية عامة تدور حول وجود فرق في نسبة التهديف بين البطولة الاحترافية الجزائرية والبطولات الأجنبية؟

وفرضيتين جزئيتين إجرائيتين تمثلتا في:

- وجود اختلاف في نسبة وعدد الأهداف المسجلة بين بطولتي الدرجة الاحترافية الأولى والثانية.
- تماثل أنواع وطرق التهديف بين الدرجة الإحترافية الأولى و الثانية.

5. **مجالات البحث** : شمل البحث ثلاث مجالات حددت على النحو الآتي:

- **المجال البشري** : يعبر عن المجال البشري لعينة البحث والتي تكونت في هذه الدراسة من لاعبي نوادي كرة القدم المحترفة للدرجة الأولى والثانية بالبطولة الجزائرية.
- **المجال المكاني:** تمت التسجيلات والملاحظات البيداغوجية على عينة البحث في مختلف ملاعب الوطن أثناء المقابلات الرسمية، و ذلك من طرف مجموعة البحث المتكونة من عدد من طلبة المستوى النهائي تحت إشراف مدير البحث ووفقا للشروط التجريبية المعمول بها.
- **المجال الزماني:** استغرقت فترة العمل الميداني مدة سنة حيث انطلقت مع منتصف سبتمبر 2011 إلى غاية نهاية ماي 2012 أي خلال مرحلتي الذهاب والإياب للموسم الرياضي 2011/ 2012. وقد أجريت التسجيلات والملاحظات البيداغوجية على 128 مقابلة رسمية بالتساوي بين الدرجة الأولى والثانية. أما عن البطولات الأجنبية فقد اعتمدت الدراسة على التحاليل المقدمة في دراسات أوروبية عديدة كدراسة **إيريك مومبيارس** (1991) وكذا التحاليل المقدمة من طرف الاتحاد الدولي والاتحاد الأوروبي لكرة القدم للموسم الرياضي (2010/ 2011).

و قصد معالجة الموضوع من جانبه النظري تطرقنا إلى تعريف وتحليل المصطلحات الأساسية الواردة في البحث حتى يسهل فهمها واستعابها وقد قسمت الدراسة إلى ثلاث فصول رتبت كمايلي:

- الفصل الأول عالجنا من خلاله ماهية التدريب الرياضي و الطرق والوسائل التدريبية المستعملة حاليا في المجال الرياضي.

- الفصل الثاني انتقلنا به إلى دراسة كل النقاط المحيطة بعالم كرة القدم مركزين في الأخير على الجانب المهاري في التهديف.
- الفصل الثالث اهتم بمتطلبات كرة القدم الحديثة ومكانة منهج تحليل المباريات في البرمجة التدريبية الحديثة.

أما عن الدراسات السابقة فقد كانت قليلة في موطن البحث، كما أنها كانت محدودة في باقي دول العالم عدا دول أوروبا التي اهتم باحثوها بهذا المجال ومن ضمنهم **إيريك مومبيارس** الذي أصدر كتابا قيما في سنة 1991 بعنوان – **من تحليل المباريات إلى تكوين اللاعبين**- والذي غير بفضلها تماما مفهوم التدريب الكروي الحديث، حيث أضحت أسس البرمجة التدريبية مبنية على نتائج تحليل المنافسة الفعلية.

ثالثا: إجراءات البحث

1. **منهج البحث:** إن طبيعة الإشكال البحثي الموضوع فرض علينا استعمال المنهج الوصفي التحليلي. والمنهج الوصفي التحليلي يعد أنسب المناهج لحصر وتحليل الإشكال القائم، كونه يتضمن تنظيما كاملا يجمع بين البراهين النظرية والتطبيقات العملية (التسجيلات والملاحظات البيداغوجية) تسمح باختيار الفروض والتحكم في العوامل التي من الممكن أن تؤثر في الدراسة.

واستعمال المنهج الوصفي التحليلي يهدف إلى تقويم أنواع وطرق التهديف بالبطولة الوطنية الاحترافية وتقدير نسب الاختلاف بين البطولة الجزائرية والأجنبية من جهة وبين الدرجة الأولى والثانية من جهة أخرى.

2. **مجتمع أو عينة البحث** : مجتمع أو عينة البحث تعتبر أساس العمل في البحث، وهي مجموعة من الأفراد يبني الباحث عليها عمله وهي مأخوذة من المجتمع الأصلي وتكون ممثلة تمثيلا صادقا [7].

وفي عملنا هذا شكلت العينة من فرق كرة القدم المحترفة للدرجة الأولى والثانية بالبطولة الجزائرية من نوع العينة العمدية، ضمت 32 فريقا محترفا لكرة القدم صنف الأكابر من نفس الجنس يقسمون كآلاتي :

- ✓ الفوج الأول ويضم لاعبي 16 ناديا محترفا ينشطون في الدرجة الأولى الجزائرية.
- ✓ الفوج الثاني ويضم لاعبي 16 ناديا محترفا ينشطون في الدرجة الثانية الجزائرية.
- ✓ العينة الأوروبية وشملت ثلاث بطولات لكل من فرنسا، انجلترا وألمانيا طبعا بالإعتماد على التحاليل المقدمة من طرف **إيريك مومبيارس** (1991) و الاتحاد الدولي والاتحاد الأوروبي لكرة القدم للموسم الرياضي (2010/ 2011).

3. **إجراءات البحث الميدانية :**

لقد اعتمد الباحث على جملة من الإجراءات الميدانية مستخدما في ذلك العديد من الطرق والوسائل للحصول على المعلومات اللازمة وهي:

- ➢ **التحليل البيبليوغرافي** : هدفه الأساسي تمثل في توضيح الرؤى والمفاهيم النظرية قصد الإحاطة قدر الإمكان بكافة جوانب البحث سواءا العلمية النظرية أو العلمية التطبيقية.
- ➢ **طريقة التسجيل والملاحظة البيداغوجية** : قبل الشروع في البحث قمنا بإجراء استطلاع أولي رمى إلى معرفة أراء المدربين في مشكلة الهدافين والتهديف بالبطولة الجزائرية، وتجلى من المقابلة المباشرة معهم اتفاقهم على خلو البطولات الوطنية من هدافين حقيقيين بإمكانهم صنع الفارق لنواديهم في اللحظات الحرجة. وبعد ذلك انطلقنا في معالجة موضوع البحث من خلال تسجيل 128 مقابلة رسمية على امتداد جولات البطولات لكل درجة إحترافية.

- **الوسائل الإحصائية** : لغرض معالجة وتفسير نتائج الدراسة البحثية، ارتأينا إلى استعمال الوسائل الإحصائية المخصصة لذلك والمتمثلة في النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، و"ت" ستودينت[7].

رابعا : عرض النتائج ومناقشتها

1. **عرض ومناقشة النتائج العامة:**

من خلال جمع المعلومات وتبويبها توصلنا إلى النتائج الموضحة في الجداول الاتية:

جدول رقم 01 : يوضح النتائج العامة للأهداف المسجلة في بطولتي الاحتراف

الوسيلة الإحصائية	مجموع الأهداف المسجلة	متوسط الأهداف	الانحراف المعياري للأهداف	المباريات الملاحظة
القيمة	276	2.156	±12.06	128

يتبين من خلال قراءة الجدول الموضح أعلاه أن قيم التهديف بالبطولة الوطنية كانت مقبولة عموما حيث وصل المجوع العام إلى 276 هدف، إذ سجل متوسط التهديف في مجموع المباريات الملاحظة ما مقداره بالتقريب 2.16 هدف لكل مباراة.

2. **عرض ومناقشة النتائج بحسب الأقسام أو الدرجات :**

في هذا الجانب سنوضح النتائج المحصل عليها في الدراسة مقارنة بالأقسام التنافسية أو الدرجات الاحترافية، وقد أفضت النتائج التالية:

جدول رقم 02: يبين النتائج العامة للدرجة الاحترافية الأولى والثانية

الدرجة الإحترافية	مجموع الأهداف المسجلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري للأهداف	المباريات الملاحظة
الدرجة الأولى	141	2.20	**±5.83**	64
الدرجة الثانية	135	2.11	**±5.64**	64

يتبين من خلال قراءة الجدول الموضح أعلاه أن قيم التهديف بالبطولة الوطنية للدرجة الأولى كانت أكبر بقليل من قيم التهديف بالبطولة الوطنية للدرجة الثانية، حيث سجلت ما قيمته 2.20 ±5.83 هدف في كل مباراة و2.11 ±5.64 هدف في كل مباراة على الترتيب، وللإشارة فإن هذه الفوارق البسيطة لم تعطي أي دلالة إحصائية تذكر في جميع القراءات الجدولية.

3. **مقارنة نتائج البطولة الوطنية مع الأجنبية:**

لمعرفة وتحديد حقيقة التهديف في البطولة الوطنية بقسميها الأول والثاني، قمنا بمقارنة النتائج المسجلة مع الأعمال البحثية الأوروبية الشبيهة بدراستنا خصوصا ما ورد في دراسات النظرية، حتى يتسنى لنا التقييم الفعلي للأداء الهجومي لفرقنا ولاعبينا في المباريات الرسمية.

وبعد التمعن والتمحيص في الدراسات الأجنبية اتضح الآتي:

جدول رقم 03: يبين المقارنة التهديفية مع البطولات الأجنبية

. E. Mombearts (1991)

البطولات	البطولة الجزائرية الاحترافية الأولى	البطولة الجزائرية الاحترافية الثانية	البطولة الفرنسية	البطولة الانجليزية	البطولة الألمانية
متوسط التهديف	2.20	2.11	2.16	2.65	2.74

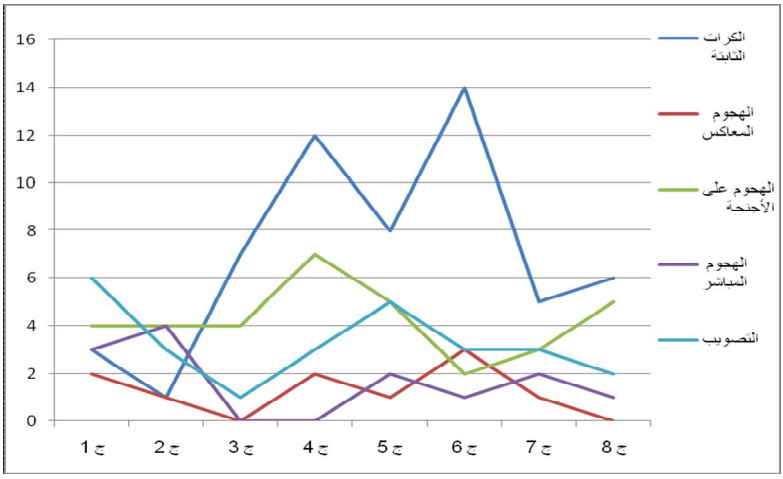
يتجلى من خلال قراءة الجدول رقم 03 بأن قيم التهديف في البطولة الوطنية جد قريبة من قيم التهديف بباقي البطولات الأجنبية خصوصا قيم الدرجة الإحترافية الأولى، وما يثبت ذلك هو عدم وجود دلالات إحصائية في أي قراءة معنوية كانت.

4.عرض ومناقشة النتائج بحسب أنواع وطرق التهديف:

الغرض الأساسي من عرض النتائج بحسب أنواع وطرق التهديف هو إعطاء الصورة الواضحة عن طرق وأنواع التهديف المستعملة في الكرة الجزائرية، ومعرفة إن كان هناك اختلاف أم لا بين الدرجتين الأولى والثانية في هذا الجانب.

وقد كانت نتائج المقارنة كالآتي:

1.4. عرض ومناقشة النتائج بحسب أنواع التهديف بالبطولة الإحترافية الأولى:



مدرج بياني رقم 01 : يوضح أنواع التهديف في البطولة الاحترافية الأولى بالجولات.

الملاحظ على النتائج السابقة أنها كانت على النحو الآتي:

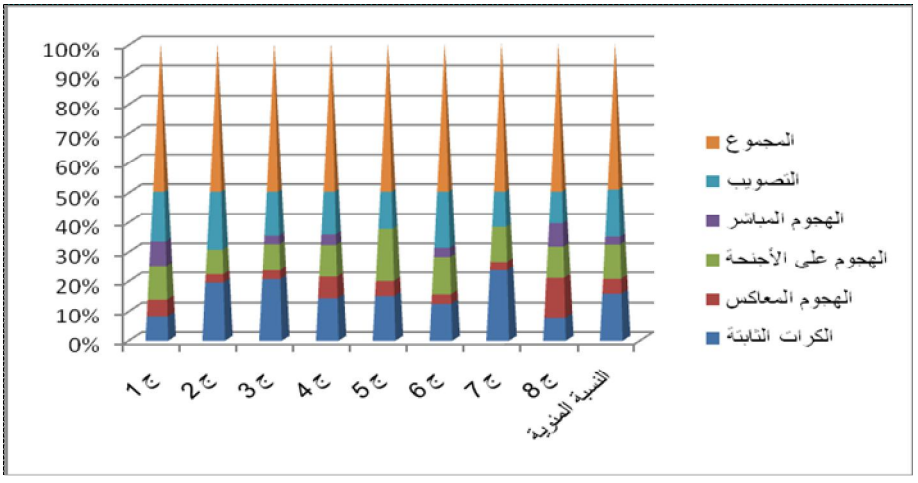
- ✓ استعمال الكرات الثابتة في التهديف أخذ حيزا واضحا، إذ قارب عدد الأهداف المسجلة من الكرات الثابتة 40 %، وهو توجه تكتيكي تشهده كرة القدم الحديثة في الاعتماد المكثف على الكرات الثابتة في تحقيق التفوق التنافسي بكرة القدم، ابتداء من المقولة البريطانية الشهيرة التي طغت على الكرة العالمية في سنوات السبعينات والثمانينات القائلة بأن ضربة الركنية تعد نصف هدف[4].
- ✓ الهجوم على الأجنحة والتصويب من بعيد حققا نسبا لا بأس بها مقارنة بباقي أنواع التهديف، حيث سجل الأول 26.05% من مجموع الأهداف الكلية أي ما يصل إلى 34 هدفا في 8 جولات بمعدل 4.25 هدف بهجمة على الأجنحة عن كل جولة؛ أما عن التصويب أو القذف من بعيد فقد

حقق 18.3% من مجموع الأهداف الكلية أي ما يصل إلى 26 هدفا في 8 جولات بمعدل 3.25 هدف تصويبة من بعيد عن كل جولة.

- ✓ في الحين أن أضعف النسب سجلت على مستوى الهجوم المباشر والهجوم المعاكس، إذ أنهما حققا مع بعضهما البعض 16.20% أي ما يصل إلى 23 هدفا فقط في الجولات الثمانية، وهو ما يوحي إلى ضعف أداء البناء الهجومي في حد ذاته لدى الأندية الجزائرية.

القراءة السابقة لنتائج أنواع وطرق التهديف في البطولة الإحترافية الأولى أدلت ولو بصفة جزئية على أن مشكل التهديف في البطولة الجزائرية غير مرتبط بفكرة ضعف الحس التهديفي لدى المهاجمين الجزائريين فقط كما يشاع عنهم، وإنما هناك ضوابط أخرى تشهدها الكرة الجزائرية ساهمت بشكل مباشر في انخفاض المعدل التهديفي للمهاجمين في السنوات الأخيرة، كالتوجه نحو الكرات الثابتة والإعتماد على التصويب من بعيد[5]، ضف إلى ذلك ضعف البناء الهجومي المباشر وغير المباشر لدى الفرق الجزائرية.

2.4. عرض ومناقشة النتائج بحسب أنواع التهديف بالبطولة الإحترافية الثانية:



مدرج تكراري رقم 01: يوضح أنواع التهديف في البطولة الاحترافية الثانية بالجولات.

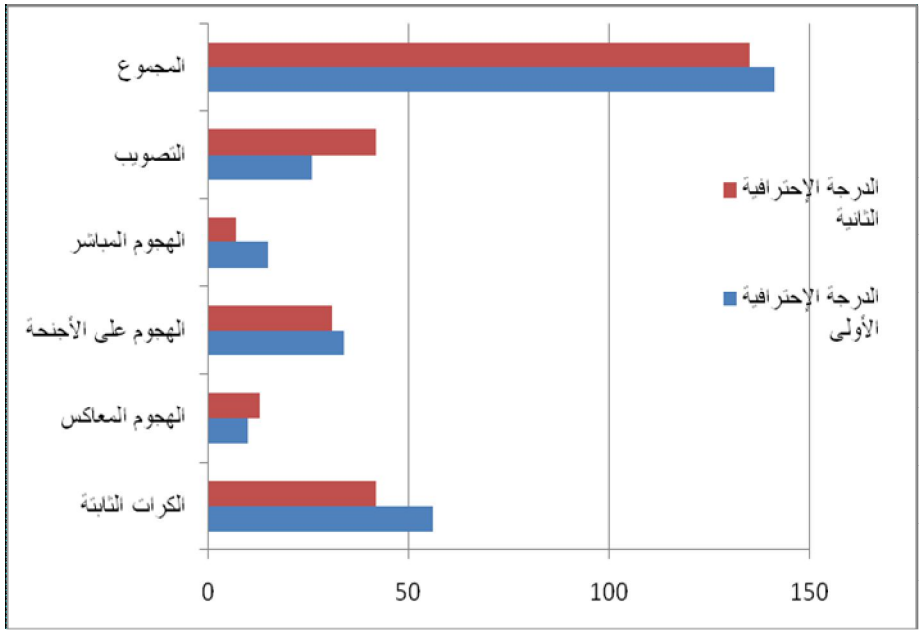
الملاحظ على النتائج السابقة أنها كانت على النحو الآتي:

- ✓ ما سبق تسجيله بالدرجة الإحترافية الأولى عن استعمال الكرات الثابتة والتصويب من بعيد أثناء التهديف أعيد ملاحظته في البطولة الإحترافية الثاني، إذ وصل عدد الأهداف المسجلة بينهما إلى 64**%** متجاوزا 32% بقليل عند كل نمط، وهو ما يصل إلى 42 هدفا لكل نوع و بمعدل 5.25 هدف عن كل جولة.
- ✓ الهجوم على الأجنحة حقق نسبة لا بأس بها مقارنة بباقي أنواع التهديف، حيث سجل 23.66% من مجموع الأهداف الكلية أي ما يصل إلى 31 هدفا في ثماني جولات بمعدل 3.75 هدف بهجمة على الجناح عن كل جولة.
- ✓ في الحين أن أضعف أنواع نسب التهديف بالبطولة الوطنية الثانية سجلت أيضا على مستوى الهجوم المباشر والهجوم المعاكس، إذ أنهما حققا مع بعضهما البعض 15.26% أي ما يصل إلى 20 هدفا فقط في الجولات الثمانية، وهو ما يؤكد ضعف أداء البناء الهجومي أيضا لدى أندية البطولة الإحترافية الثانية.

القراءة السابقة لنتائج أنواع وطرق التهديف في البطولة الإحترافية الثانية أدلت هي الأخرى على ما سبق استنتاجه عن معطيات ونتائج التهديف ببطولة دوري الإحتراف الأول وبشكل متقارب جدا، وهو ما يثبت الطرح الفكري السابق والقائل بأن مشكل التهديف في البطولة الجزائرية غير مرتبط بفكرة ضعف الحس التهديفي لدى المهاجمين الجزائريين فقط، وإنما بضوابط أخرى ساهمت بشكل مباشر في انخفاض معدلهم التهديفي في السنوات الأخيرة، كالتوجه نحو الكرات

الثابتة والاعتماد على التصويب من بعيد ضف إلى ذلك ضعف البناء الهجومي المباشر وغير المباشر لدى الفرق الجزائرية.

3.4مقارنة النتائج بحسب أنواع التهديف بالبطولة الإحترافية الأولى والثانية:



مدرج تكراري رقم 02: يوضح مقارنة بين أنواع التهديف في البطولة الاحترافية الأولى و الثانية.

المقارنة الموضحة في الجدول التكراري رقم 02 أدلت بصورة واضحة وجلية على أن معدلات أنواع وطرق التهديف بالبطولتين الإحترافيتين الأولى والثانية كانتا متقاربتين لدرجة كبيرة جدا عند معظم الأنواع باستثناء معدلات الهجوم المباشر التي أدلت على فوارق إحصائية عند درجة الحرية 0.05، بعد أن بلغت متوسطاتها الحسابية 1.62 بالقسم الأول و3.25 بالقسم الثاني.

الاستنتاج العام: بالعودة إلى النتائج المحصل عليها في البحث يتجلى أن معدل التهديف في البطولة الاحترافية الجزائرية يقارب معدلات التهديف بالبطولات الأجنبية وهذا ما يبعد الشكوك الحائمة ولو بصفة جزئية عن غياب الحس التهديفي لمهاجمي البطولة الوطنية، في مقابل ذلك فإنه أوضح إشكال آخر أكثر أهمية في نظري من سابقه، والمتمثل في ضعف الأداء أو البناء الهجومي للفرق الجزائرية بالنظر إلى المستويات التهديفية الضعيفة المسجلة لنوع أو طريقة التسجيل من خلال الهجوم المباشر والهجوم المعاكس وهو ما وصلت إليه الفرق الأوروبية واللاتنية في الكرة الحديثة[9] و[10] .

في الحين أدلت الدراسة على تماثل كبير في معدلات التهديف بين القسم الأول والثاني، بل والأكثر من ذلك الاعتماد على نفس الأساليب والأنواع التهديفية بينهما.

التوصيات:

انطلاقا من نتائج وتحاليل البحث وقصد تحسين أداء الفرق الجزائرية لمواكبة كل التطورات والتغيرات التي تشهدها كرة القدم العالمية ولأجل لمستقبل مشرق للكرة الجزائرية، ارتأينا إلى وضع التوصيات والاقتراحات التالية:

- ✓ العمل على تحسين القدرات التقنوبدنية لمواكبة معطيات الكرة الشاملة الحديثة، التي تتميز بانتقال سريع جدا من الدفاع إلى الهجوم.
- ✓ الابتعاد عن استخدام نوع واحد من المهارات الهجومية كسبيل لتحقيق الهدف، وبالتالي التنويع في أساليب التهديف.
- ✓ تحسين مستوى الأساليب الهجومية الأقل اعتمادا في بناء اللعب الهجومي كالهجوم المعاكس والهجوم المباشر من خلال زيادة التمارين التقنوتكتيكية في البرامج التدريبية.
- ✓ العمل على تطوير الفكر التكتيكي للاعبين خصوصا في المساحات الضيقة، حتى يتسنى لهم اجتياز عقبات الدفاع المكثف المعتمد عند غالبية الفرق والمنتخبات الكروية.

الخاتمة:

يعد التهديف من المهارات الهجومية الأساسية في كرة القدم، والتي تلزم اللاعب إتقانها بشكل جيد للغاية كونه الوسيلة الوحيدة لتحقيق الانتصارات والتفوقات الرياضية. ففي كرة القدم إنهاء الجهد المبذول في بدء الهجوم وبنائه وتطويره بهدف له وزن من ذهب في تحديد النتيجة النهائية للمباراة من جهة، ومن جهة أخرى فهو يعطي وينمي المزيد من الحوافز النفسية الضرورية لدخول أسبوع تدريبي جديد بكل عزم وقوة وفي أحسن الظروف الممكنة، بحكم أن نتائج المباريات هي المحك الأساسي للعمل التدريبي الأسبوعي.

وفي بحثنا هذا تطرقنا إلى معرفة أنجع الطرق التهديفية المستعملة في البطولة الاحترافية الجزائرية بدرجتيها الأولى والثانية، حيث انطلقنا من عديد الأسئلة التي تعالج المشكلة من جوانب مختلفة، مستعملين في ذلك المنهج الوصفي التحليلي المؤسس على طريقة تسجيل الفيديو والملاحظة البيداغوجية.

ومن خلال تحليل النتائج توصلنا إلى استخلاصات جد مهمة تتمثل في تقارب المعدلات التهديفية للبطولة الوطنية مقارنة بالمعطيات الأجنبية [11] و [12] مع ضعف كبير للتهديف من خلال الهجوم المباشر والمعاكس، وهو ما يعني عدم وصول الفرق الوطنية الجزائرية إلى مستويات متقدمة في اللعب الجماعي والتحكم في تدوير الكرة داخل الميدان المعتبرة كقاعدة أساسية في الكرة الشاملة الحديثة.

المراجـــع العربيـة:

(1) أحمد الجماعيني؛ وائل عبد ربه: **موسوعة كرة القدم**، دار مكين، الأردن، 2010.

(2) أمر الله أحمد البساطي: **أسس وقواعد التدريب الرياضي وتطبيقاته**، بدون طبعة، المعارف، الإسكندرية، 1998.

(3) أميرة حسن محمود؛ ماهر حسن محمود: **الإتجهات الحديثة في علم التدريب الرياضي**، دار الوفاء، الإسكندرية، 2008.

(4) حسن السيد أبو عبده: **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتدريب كرة القدم**، دار النشر للإشعاع، الإسكندرية، 2001.

(5) مفتي إبراهيم: **الجديد في الإعداد المهاري الخططي للاعب كرة القدم**، بدون طبعة، دار الفكر، القاهرة، 1994.

(6) مفتي إبراهيم: **الهجوم في كرة القدم**، ط 02، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990.

(7) محمد نصرالدين رضوان: **الإحصاء الوصفي في علوم التربية البدنية والرياضية**، الطبعة الأولى- دار الفكر الع7ربي- القاهرة، 2002، ص (10، 120، 129و 275).

(8) رومان محمد : **محاضرات في منهجية البحث العلمي لطلبة الماجستير**، - المدرسة العليا لأساتذة التربية البدنية والرياضية، مستغانم، الجزائر. 1995. ص 105.

(9) وجدي مصطفى الفاتح؛ محمد لطفى السيد: **الأسس العلمية للتدريب الرياضي للاعب والمدرب**، بدون طبعة، دار المدى، المينا، 2005.

(10) **Doucet. C**: Football : entrainement tactique, édition Amphora, Paris, 2003.

(11) **Erick Mambearts** : Football : de l'analyse du jeu à la Formation des joueurs, édition actio ,paris.1991.

(12) **Erick Mombaerts** : Entrainement et performance collective en football, édition vigot, paris, 1996.

(13) **José Antonio .C**: Seasonal Variation in Fitness variables in professional soccer players, Jour Sports Med Phy Fitness – 7th Annual Congress of The

European College of Sport Science – Athens, 24 – 28 July 2002, Tome 01, p 16.

(14) **Lambertin .F**: Football : Préparation Physique Intégrée , ed : Amphora – Paris, Nov 2002, p (19, 23, 97).

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

Mars 2015

N°14

Changing Media Space and Evolution of Digital Culture.

Irfan Ahmad

Jawaharlal Nehru University New Delhi, India.

Abstract:

This paper tries to provide a brief analysis of the history of changing media space and the evolution of digital culture, with a special focus on the comparative analysis of pros and cons. It highlights the power of new media and that how it helps institutions, government apparatus and the scientific communities, for example, universities in making a participatory environment among citizens and in the dissemination of knowledge and scientific thoughts in a best possible way. In addition, it also provides opportunities to learn with peers without geographical boundaries famously known as: Peer-to-peer learning and helps to develop new skills required in the modern age. But at the same time there are some concerns that need for policy and pedagogical interventions like participatory gap, Transparency and ethical challenges. This is the problem statement of this paper.

الملخص:

سيحاول هذا المقال أن يقدم تحليلا وجيزا في مساحة وسائل الإعلام المتغيرة عبر التاريخ وتطور الثقافية الرقمية مع التركيز على الدراسة المقارنة في الجانب الإيجابى والسلبى ويلقى الضوء على قوة وسائل الإعلام الجديدة وعلى أنه كيف يساعد الهيئات والمؤسسات الحكومية والدوائر العلمية مثلا الجامعات في جعل بيئة تشاركية فيما بين السكان في نشر العلوم والمعرفة بصورة أحسن وبأسرع وقت ممكن وفي توفير الفرص للتعلم مع الأقران بلا حدود الجغرافية ما يقال: Peer-to-peer learning وتنمية المهارات الحديثة المطلوبة في عصر الحديث. ولكن في وقت نفسه هناك بعض الاهتمامات تحتاج التدخلات السياسية والتربوية مثلا تعبية الفجوة التشاركية، الشفافية، والتحديات الخلقية. وهذه هي إشكالية هذا المقال.

Introduction :

We're living in a fast moving world where the pace of the cycle of innovation and obsolescence is extremely rapid. There was a time when people used to rely solely on their robust memory power for oral narratives in sharing ideas, information, data and knowledge. The realization that the volume of knowledge is increasing exponentially over and above the capacity of human memory led to the invention of method of writing, in particular the use of the alphabet. This was a major milestone in the history of mankind and played a seminal role in the progress of human society.

This new means of communication provided the capacity to store and transmit information over space and time: Space, as writing could be transmitted from one place to another and Time, as writing could preserve the words for generations to come (Archaeology Expert, 2008).

The invention of writing systems and evolved narratives necessitated the search for means of writing and preservation for future generation and this trajectory was traversed from writing on stone to paper. The dawn of the printing press and paper technology was regarded as being a major breakthrough due to its lightness and ease of portability. People used it to note, register, measure, account for, classify, authorize, endorse and generally to tot up, gee up and make their lives good. Apart from this, paper also played a crucial role in making human economies, easing trade operations by printing

banknotes for money and recordkeeping, paper laws propped up in the governments, paper maps divided lands and paper books helped shape people's minds. In concise, it wouldn't be wrong to say that entire civilizations were built on paper (Ian Sansom 2012). The printing press remained one of the last true revolutions in developing new innovative narratological approaches and content management system; a true milestone that enabled the unlimited reproduction of texts at limited cost and gave a new horizon to various sorts of narratives.

The historical advent of hypertext and the World Wide Web in late 1990s opened up a whole new world of possibilities for scientists and thinkers to interlink electronic texts and share them with others online and the idea of marrying a physical book or any other written material on paper for example; letters, brochures, articles, mails and all with the machine on screen in the form of Ebook, Email, Epaper and Epub as conceived by many in eighteenth-centuries got strong support. Hence the whole ecosystem of digital culture and digital narratives emerged.

With this, the past couple of decades have seen a virtual revolution in information technologies and their mobilization in the fields of communication and entertainment. The advent of the internet and the subsequent shrinkage of the online space into what is termed as the global village have changed the way we communicate and do business with each other and also in the way we entertain ourselves. This revolution in information storage and communication technology

has enabled shrinkage of data storage cost to previously unimaginable levels. For instance all of the books ever created can be stored at the cost of a few thousand dollars. Also computing devices have shrunk both in size and cost not to mention the previously unimaginable bandwidths available for commercial data transfer. This has made information and education available to a large section of the population.

Asian and African societies are among the countries going to have the highest internet penetration in the world in future because of their high volume of population, and with smartphone technology becoming cheaper and with cheaper tablets coming onto the market, for example the government of India's initiative of cheapest tablet Akash costing less than $ 25, this truly has given enormous potential for greater sharing of knowledge and virtual space. Consequently, people are employing different modern tools and techniques to tell their stories. So the dynamic changes in digital culture are inevitable because of the dynamic changes in media spaces or in a precise context, devices.

Publishing industries and media houses are also getting more creative and willing to migrate from the traditional print world in favor of online dynamic world of publishing, where the possibilities of interactive content sharing and intelligent data manipulation are very powerful. This research paper will try to explore the opportunities of digital culture for people particularly the youth, the new generation.

And also highlight the concerns such as participation gap, transparency and ethical challenges (Henry Jenkins-1958) and possible ways to balance according to the needs of the modern world. Parallels exist between physical world (what is there in our everyday life) and the digital world (also known as virtual spaces, what is there in cyberspace).

And how the rules and regulations which are applicable in our daily life are equally applicable in Cyberspace. Because with the passage of time the demarcation line between real life and virtual life is getting blurred (Mathew Ingram 2012). That's why we see that the government agencies and organizations have to employ the same rules and regulations to monitor the virtual sphere as they do with physical world, as the same nature of crimes and frauds are also happening over there.

When looking at the digital culture, one important development as Gustavo says is a shift in the association between youth and media. Youth are now active participants and playing very important roles in creating media content. Latest version of Web 2.0 and constantly reducing technology prices has given them greater opportunities (Gustao Mesh 2009). Now young bloggers using Wordpress and Google's Blogosphere are narrating their own stories and self-publishing them without having to go to big publishing houses. Photographers, musicians showcase their creativity on Adobe Behance, MySpace and Flicker etc. Now YouTube gives opportunity

to us to run our own online channels. There are other players like SnapChat, WhatsApp, Pintrest, Tumbler, ZingMe, YouMob, Yookos, Yardbarker, Yammer, Wykop, WindowsGadget, Websahre, Webnews, Reddit, Quora etc. are providing different flavors to their online experience. At a time when digital communication systems have become the very part and parcel of modern daily life and have replaced traditional systems, it has become one of the very important areas to do research on. Hence the possibilities for making digital experience more conducive and valuable are very high.

Method:

The type of research method that will be used in this study is qualitative. With the help of basic descriptive ethnographic research method, it will mostly work with primarily unreconstructed data and explore social phenomenon. On a high level there will be two pronged approach of this paper, evolution of challenges and opportunities and providing suggestions for some best possible solutions:

A. **Challenges:**

Apart from some common challenges, faced by modern society, are decline of morale values, dehumanized professionalism, selfishness or being self-centered, over dependence, alienation, isolated intellect and exposure to huge amount of illicit contents like multimedia pornography, online sex, online pedophilia, push content with limited ability of parental control, cyber bullying and instances of other socially ill elements like cyber fraud, cyber hacking, cyber threat

and all. In a lighter way wastage of too much time on chatting and surfing social networking sites or having cyber relationships creates a lot of health complications. Digital culture has also brought others particular social, psychological and technical challenges for modern societies.

Some of them are as follow:

1.1 **Psychological challenges:**

1.2 Internet Addiction

It is being commonly recognized by psychiatry professionals and psychology experts that a form of addiction exists where the user is "hooked" onto "being online" in both surfing Internet content as well as social media participation. The most interesting fact with regard to this is that this form of addiction is extraordinary similar with regard to effects on brain chemistry in terms of release of pleasure chemicals like dopamine among others in common with substance addiction.

The user too often suffers anxiety attacks and withdrawal symptoms not to mention psychological depression when forced due to circumstance to abstain from his "drug of choice". More and more research is coming out with regard to this in Western circles. Asian and African societies, having far less individual freedoms therefore incentivizes greater vicarious participation due to lack of avenues for such forms of entertainment in the environment around the concerned

individuals. This actually may make such addiction more acute. More research needs to be done on this aspect.

1.2 Substance addiction and Party Subculture

With a huge influx of pop culture, social media participation may at times promote disco and party scene subculture wherein youth would like to go to pub, parties and all for fun that expose them to a lot of corrupting elements and ultimately lead to substance addiction like alcohol and drugs. And when in some stage they wouldn't be able to afford them they tend to resort to crimes, theft robbery etc. That's considered as one among the reasons we see the increasing graph of drug addiction among Asian and African youth.

1.3 Creation of unrealistic materialistic aspirations

Contemporary culture is often organized around a materialistic aspirational base where luxury goods are fetishized and seen as the ultimate experience to be achieved. Often such aspirations are unrealistic in terms of affordability for the vast majority of people. Also like any other material good, once possessed, it often loses its charm quickly. Many often at times, youth are compelled to resort to a life of crime to fulfill this level of aspiration. The failure of the commodity to satisfy the heightened level of expectations drives many an urban youth to suicide or a life of abject misery.

1.4 Promotes jealousy, rivalry and infidelity

Instances of suicide, quarrels and development of psychological complications are on rise in tech savvy Asian and African youths. Excessive freedom coupled with availability of social media resources and other modes of communication can at times cause the youth to stray down the path of marital infidelity and multiple extra marital relationships that end up in the form of rivalry and jealousy with each other. So, instead of working for worthy causes they are involved in trivial and often harmful pursuits.

2. Social challenges:

2.1 Digital literacy and Participation Gap

There's an acute absence of digital literacy in some marginalized societies particularly living in far flung areas where internet penetration is almost nil. This creates a digital divide for those who access it and for those who don't have opportunity to access it. And this gap plays an important role in creating an unbalance society, wherein families and children who are not connected to the digital world often falls behind and many cases never catch up (Philadelphia Mayor John Street). As a 2005 report on children's online experience in the United Kingdom conclude,

No longer are children and young people only or even mainly divided by those with or without access, though "access" is moving target in terms of speed, location, quality and support, and inequalities in access do persist. Increasingly children and young people are

divided into those for whom the internet is an increasingly rich, diverse, engaging and stimulating resource of growing importance in their lives and those for whom it remains a narrow, un-engaging, if occasionally useful, resource of rather less significance (Sonia Livingstone and Magdalena Bober).

2.2 **Spreading rumors and misinformation**

The internet is a very powerful tool of communication in the modern era and its reach far overarches that of traditional media sources. Additionally, this channel of communication allows unregulated use by multiple senders and receivers. In addition to which, it is possible to amplify and echo a certain message, distorted from reality as it maybe by certain vested interests for their own nefarious purposes. This brings into the limelight again with regard to the regulation that is needed to promote social order.

2.3 **Excessive freedom and Individualism**

According to Manuel Castells: Around the world, the opposition between communalism and individualism defines the culture of societies as identity construction works at the same time with materials inherited from history and geography and from the projects of human subjects. The culture of communalism roots itself in religion, nation, territoriality, ethnicity, gender, and environment. The culture of individualism spreads in different forms,

•As market-driven consumerism,

• As a new pattern of sociability based on networked individualism, and

• As the desire for individual autonomy based on self-defined projects of life (M. Castells - .(2007

Since, this whole new media phenomenon is a western thing invented by these people to fulfill their need and requirement. So, all the characteristics of freedom and individualism have been intelligently incorporated. Obsessive freedom and militant individualism presents an unbalanced self-centered world view that's inimical to both the individual and the society.

2.4 Sensationalization

With the advent of this form of media, rival groups generally use this to defame genuine religious personalities and authorities to weaken them and create a chaos among their followers. Often doctored photos or morphed video clippings are generated using modern photo or multimedia editing software like Adobe Photoshop, premier pro and Adobe edge and circulated among their followers through social networking sites.

2.5 Receding Local Traditional Narratives

The emerging digital culture has brought a whole new set of modern globalized vulgar narratives that presents a big threat to wipe out or at least weaken our traditional Asian and African narratives. Internet memes are very good example for this. Like YOLO, (You

only live once) encourage a sensual lifestyle devoid of moral values with an emphasis on ephemeral pleasure.

3. Technical challenges

3.1 Linguistic and Cultural Barriers:

Since developed countries always attract modern multinational companies and big tech giants to do investment in research and development of tools and technologies for them. Often developing countries are left behind because of them being different in language and culture. Hence there are a lot of linguistic and cultural barriers that block them to use modern upcoming technologies.

B) Opportunities

In an age characterized by Marshall Mcluhan famously as: “Medium is message” (McLuhan 1964), it’s paramount to understand the importance of new media or digital culture and the kind of opportunities it provides. Since a significant number of populations have already embraced this culture, it’s very important to explore the available opportunities out of it.

Some of the best opportunities of evolving digital culture are: Through this medium we can connect to the like-minded people spread out all over the world and coordinate with them very easily on various social and cultural issues. We can target special audience and reach them with special contents. Developing countries from Asia and

Africa have a rich syncretic cultural heritage having been fed from various sources over the decades. With the colonization process they were left scattered from its glorious past to the struggling present. Now digital technology has the potential to bridge this gap. The culture of other developed societies for example: Europe and America has flourished a lot because of digital revolution, consequently, we see a lot of influence of western culture in our daily life, the glamorous western narratives in advertisements of Pizza, Macdonald and Hollywood, often overarch our local narratives and covertly force us (new generation particularly youth) to adopt a globalised culture. For instance, the way we shop and celebrate birthday parties are influenced by new narratives of advertisement flocking from the west. Adaptation of others culture is not bad at all as long as they have positive moral impact matching with traditional local values. But when it is being adopted on the cost of local culture being diminished, it is really hazardous. Plus the era post colonization has also seen a fall in the usage of our local rich languages because of many reasons. So now, it's the need of the hour that narratives of eastern culture influenced by the traditional values should also take the advantage of digital technology like their other counterparts in Europe and America did and flourishes in the same way. Fortunately, the technology providing multinational companies have also recognized the need and potential of these local Asian and African markets and put their efforts in localizing their products for these markets in their native languages. Hence a little effort from our side also in adaptation, localization and

vernacularization of technology can be a big step in this regard to promote local narratives on a global stage through modern communication technology.

The advent of electronic retailing has also thrown open enormous opportunities for allowing publishing on a far smaller scale with lesser sunk costs ensuring that amateur authors are not disadvantaged in reaching a target audience. In some sense, both the reading public as well as the writing community is enabled to connect with each other breaking the monopoly of large publishing houses. Google Ideas is an excellent initiative in this regard. This form of technology is ideal for local narratives, users will be able to meet an existing need which publishers have hitherto not been able to cater, as the focus remains on profitability and larger markets or in particular the market for writing commercial stuffs in English.

Marginalization of a language is concurrent with exclusion of the community which communicates in it. There are plenty of studies done by the governments in this regard, particularly the UN organizations reports. Therefore harnessing the power of digital technology to bring the wider world of information and local knowledge to these languages and vice versa can only serve as an extremely powerful tool of empowerment of the respective communities. The answer to combating backwardness is not to turn your back to technological innovation and consequently the future. Rather than this Luddite notion, the direction for progress is to move

forward and embrace the technological change. With the advent of the revolution in information technology, there is no reason why one must see one language as threatening the existence of another. Technology with its lowering of costs can allow for the harmonious coexistence and mutual enrichment of both. The governments and other administrative agencies have acknowledged this in various policy frameworks and initiatives and they are setting up of boards for promotion of digital technologies in local languages and cultures to promote local narratives on a global scale.

C) Best Possible Solutions

1. Democratizing Technology and Filling the linguistic and Cultural gap.

As mentioned before in the introduction part; the advent of cheaper, more powerful and greater mobility in computing instruments along with pervasive connectivity have ensured the advent of ubiquitous computing in large parts of the world. Hence Technology (Digital devices along with internet) should be considered as basic right of every individual citizen and should be provided like food and water. The propagation of major oriental literatures that are mostly in Indic, Arabic or other sister languages like Urdu, Farsi, Dari, Kashmiri, Jawi and all on diverse platforms have brought with it greater technical linguistic challenges. The challenges today include the development of linguistic tools like thesaurus, dictionaries,

translation & interpretation, text analytics, etc. The advent of the epub technology in digital publishing was specifically to address such challenge. Epub technology with its fluid liquid layout ensures that the same digital document is rendered readable on diverse platforms irrespective of the reading device being a smaller smart-phone screen, tablet or laptop and computer. Hence, authors, artists and writers have greater opportunities to employ different techniques to incorporate the benefit of all media; audio, video, text and 3D animations to give a smart narrative to their contents in local RTL (Right-to-Left) languages (such as Arabic, Persian and Urdu) as well.

The original text processing technology was developed keeping the Latin alphabet in consideration. However with greater dissemination of information technology and the focus shifting to other languages due to greater demand in these markets, subsequent technologies were developed for other languages like for instance Arabic, Japanese, Korean, Persian, and Hindi etc. Such adaptation requires work to be done on support for fonts, standardization etc., however a lot of work remains to be done with regards to addressing the idiosyncrasies of the Arabic language particularly its sister languages Persian, Urdu, Sindhi, Kashmiri and all that a major chunk of population in Asia and Africa speak. Wide scope is there for both open source as well as proprietary initiatives in this regard. Investors and corporate houses attention is needed in this regard.

1.1 Standardization of Fonts and other linguistics tools

Standardization of fonts as per Open Type Unicode specifications is one of the very important tasks for RTL (Right-To-Left) languages. There are some fonts that are Unicode and Open Type features complaint, but they lack good design and aesthetics. A lot of text analysis features for data mining and other scientific purposes simply cannot be carried out on these fonts that do not comply with Unicode Standard.

Conclusion

Digital technology in itself is value neutral however its utilization can be a double edged sword. Responsibility of using it wisely rest on the individual. So, instead of shying away from modern technology because of its some negative aspects we need to sit together and find workable solutions that can be embraced by the community. Wherein we can minimize the damage and maximize the benefits.

There's no doubt that the digital culture has opened up the whole new opportunities for young generations to engage with their peers around the world and share their thoughts knowledge and experiences without geographical boundaries in a manner that their forefathers could never have imagined.

❖ References:

1. Ingram, M. (2012). “Death and Facebook: Blurring the Line Between Real and Virtual, Bloomberg Businessweek”.
2. Jenkins, H. (1958). “Confronting the Challenges of Participatory Culture Media Education for the 21st Century”.
3. Mesch, G. S. (2009). “The Internet and Youth Culture”. (March 29, 2015): http://www.iasc-culture.org/THR/archives/YouthCulture/Mesch.pdf
4. Mitra, A. (2010). “Digital Communications From e-mail to the Cyber Community” .
5. Monroe, B. (2004). "Crossing the Digital Divide: Race, Writing, and Technology in the Classroom” .
6. Manuel Castells, (2007) “Communication, Power and Counter-power in the Network Society”
7. McLuhan (1964) “Understanding Media: The Extensions of Man”
8. Sanford, S. (2007). “Civic Life in the Information Age”.
9. Sansom, I. (2012, November Friday 9). "Can paper survive the digital age?". The Guardian.
10. الإعلام الجديد وضوابط جديدة.. حتى لا يصبح قوة من دون مسؤولية. (2012). الشرق الأوسط.

Les défis du système éducatif algérien dans le droit à l'éducation et la concrétisation de l'égalité : Etude descriptive et analytique des indicateurs de l'enseignement obligatoire

Dr.Zoulikha Toutaoui,Université de Tizi Ouzou.

Résumé:

L'Algérie a hérité après l'indépendance une situation grave dans le domaine de l'éducation représentée dans le taux d'analphabétisme de plus de 85%, de la faible proportion des inscrits par rapport aux besoins et aspirations de la communauté. Puis vint la phase du projet de réforme globale du système éducatif en Avril 1976, et a procédé à l'application de l'école fondamentale à partir de 1980. La deuxième nouvelle reforme associé à des changements que connaît le pays, Parmi les piliers de la réforme, la dimension démocratique à l'éducation, l'éducation gratuite , l'égalité des chances pour toutes les catégories, adapter l'éducation à la majorité des apprenants ,assurer les différences et les diversités, assurer l'enseignement spécialisé pour les enfants aux besoins particuliers. De ces efforts déployés dans le secteur de l'éducation par les différentes réformes, on s'interroge comment ils se reflètent dans la réalité sur terrain? Pour répondre, nous avons procédé à une étude analytique et descriptive sur le système d'enseignement obligatoire en Algérie, en se concentrant sur le droit à l'enseignement et l'égalité des chances entre les sexes et entre les régions.

الملخص

ورثت الجزائر بعد الاستقلال وضعا خطيرا في مجال التعليم ممثلة في نسبة الأمية أكثر من 85 ٪، و انخفاض نسبة التسجيلات مقارنة باحتياجات و تطلعات المجتمع . ثم جاءت مرحلة الإصلاح الشامل لنظام التعليم في افريل 1976، وشرع في تطبيق المرحلة الأساسية ابتداء من 1980 . الاصلاح الجديد الثاني يرتبط مع التغيرات التي عرفتها البلاد، بين أركان الإصلاح ، البعد الديمقراطي في التعليم ، والتعليم المجاني ، وتكافؤ الفرص لجميع الفئات ، وتكييف التعليم لغالبية المتعلمين ، وضمان الاختلاف و التنوع ، وضمان التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة . من هذه الجهود الكبيرة في قطاع التربية من خلال الإصلاحات المختلفة ، نتساءل كيف تنعكس في الواقع في الميدان ؟ للرد عن هذا السؤال أجرينا دراسة وصفية وتحليلية لنظام التعليم الإلزامي في الجزائر ، مع التركيز على الحق في التعليم وتكافؤ الفرص بين الجنسين و بين المناطق.

Introduction :

Au lendemain de son indépendance, l'Algérie a hérité d'une situation catastrophique en matière d'éducation, le taux d'analphabétisme dépassait 85 % et le taux de scolarisation était très faible par rapport aux besoins et aux aspirations de la société ; un système éducatif étranger, contenu étranger, organisation et objectifs étrangers ; des capacités très limitées et un manque d'encadrement technique et administratif au niveau national.

La première période postindépendance a été caractérisée par une forte demande d'éducation, de formation et de promotion sociale et culturelle. Le droit à l'éducation et à la formation était la première priorité ; la scolarisation a connu une évolution impressionnante, que ce soit en nombre ou en capacités d'accueil ou encore en ce qui concerne l'encadrement. L'école algérienne a vécu une constante évolution, imposée par la nécessité d'accueillir les nombres sans cesse grandissants d'élèves, et garantir une place pour chaque membre et ce par le recrutement, la formation et la construction continue.

Les premières réformes, caractérisées par la fixation des priorités et la définition des objectifs de l'école fondamentale, ont été une mise en œuvre des choix nationaux, tel que la démocratisation de l'enseignement, et ont mené à une augmentation du taux de scolarisation de 20 % en 1962 jusqu'à 69 % en 1972, avec un relatif

équilibre concernant la répartition géographique des établissements d'éducation dont le nombre a dépassé 7000 établissements en 1972 contre 3360 en 1962. **(1)**

Suit la période des réformes globales du système éducatif au mois d'avril 1976 :

- Enseignement préparatoire non obligatoire
- Enseignement fondamental polyvalent obligatoire pour 9 ans.
- Enseignement secondaire, comprenant un enseignement secondaire général débouchant à l'enseignement supérieur, un enseignement secondaire spécialisé, un enseignement secondaire technique et professionnel préparant à la vie professionnelle et qui permet aussi de passer à la formation supérieure **(2)**

Leur application a commencé à partir de 1980 et se sont distinguées par :

- La généralisation de l'enseignement fondamental pour 9 années.
- La démocratisation de l'admission à l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur
- Mise en place d'un dispositif de formation professionnelle et d'apprentissage indépendant.
- Augmentation du nombre d'élèves dans le système éducatif suite à la croissance démographique**. (3)**

La période allant de 1992 jusqu'à 2000 a été caractérisée par la phase de complémentarité entre les différents systèmes éducatifs de base ,

avec leurs défaillances et carences, entre autres, le manque d'écoles maternelles destinées aux enfants de 4 à 6 ans, non obligatoires mais prévues par l'ordonnance n° 76- 35 *(décision d'application n° 70-76),* pour les écoles maternelles et jardins d'enfants, absence d'enseignement spécialisé destiné aux enfants souffrant de difficultés scolaires, pourtant prévu par l'ordonnance 35 – 19 avril 1976**.(4)**

L'absence de ces deux types enseignements a eu des conséquences sur les résultats pédagogiques, suite aux autres réformes dans l'enseignement secondaire et la formation professionnelle.

L'intérêt a été porté sur la formation continue. En dépit de l'évolution peu importante qu'a connue cette formation dans chaque sous-secteur, elle a fourni des capacités importantes en matière de formation. Elle ne représente pas un secteur ou un système homogène ; c'est un ensemble d'établissements chargés de fournir des services.

Les statistiques de 1992 ont fait état de ce qui suit :

- **Centre nationale d'enseignement généralisé** : Dispense une formation par correspondance pour environ 65 000 élèves, dont 27 % en enseignement fondamental et 68 % en enseignement secondaire et 5 % assistent aux examens professionnels pédagogiques et de gestion.

- **Centre nationale de formation professionnelle par correspondance** : prend en charge 41500 élèves, plus 4300 élèves suivent les cours de soir de formation professionnelle.

- **Université de formation continue** : Dispense une formation pour 13 000 étudiants pour la phase pré-universitaire, et 14 000 étudiants pour la phase graduation ; elle vise les travailleurs et les adultes et procure également des formations spéciales selon les demandes des différents secteurs et entreprises industrielles.

- **Lutte contre l'analphabétisme** : Le centre national de lutte anti-analphabétisme a été créé en 1964 pour encourager la lutte contre l'analphabétisme, en fournissant un soutien technique et pédagogique et en formant les illettrés. Le centre a été placé sous tutelle du ministère de l'éducation nationale. Le programme a commencé vers la fin des années soixante en collaboration avec l'organisation de l'Unesco et le programme de développement des Nations Unis. Ce programme a touché au départ 100 000 travailleurs comme première expérience, et après 8 ans le programme a touché 50 % de cette catégorie. Durant les deux premiers plans quadriennaux, le programme de lutte contre analphabétisme a pris en charge 550000 personnes, et après l'application de l'école fondamentale en 1980 le ministère de l'éducation a légèrement abandonné cette activité. Mais pendant ces dernières années l'activité a ravivé grâce aux tentatives des associations et à l'intérêt

porté par les organisations internationales au problème de l'analphabétisme et au droit à l'éducation pour tous**. (5)**

De nouvelles réformes ont été engagées ; elles étaient les deuxièmes réformes du genre après les réformes profondes des années 70. Les réformes des années 70 ont été imposées par la période postindépendance, où la priorité a été donnée à l'authentification de l'école dans ses contenus, cadres et programmes, et à sa démocratisation et son ouverture sur les sciences et les technologies. Quant aux nouvelles réformes, elles étaient imposées par d'autres circonstances liées essentiellement aux changements qu'a vécus le pays dans les domaines économique, politique et social et aussi par les défis de la mondialisation qui touche différents domaines**. (6)**

Les nouvelles réformes ont été marquées par la technologie de l'information et de la communication et ont commencé à opérer des changements dans les moyens et méthodes d'enseignement. Elles ont été précédées par des préparations intensives avant de les mettre en œuvre pendant l'année scolaire 2003/2004. Des modifications ont été introduites dans les textes de l'ordonnance de 1976, telle que « **L'enseignement est gratuit à tous les niveaux, dans les établissements du secteur public** » « **introduction de l'enseignement de la langue amazigh dans le système éducatif** » « **Le système éducatif est du ressort de l'Etat** », toutefois, tout personne qualifié, morale ou physique, soumise au droit privé, peut

créer un établissement d'enseignement privé. L'établissement d'enseignement privé doit appliquer les programmes officiels enseignés dans les établissements publics relavant du ministère de l'éducation nationale**.(7)**

A travers cette présentation des étapes essentielles qu'a vécues le système éducatif en Algérie, on constate que les efforts consentis par l'Etat dans les différents secteurs éducatifs relevant de son ressort, étaient énormes :

Mais quels sont les résultats réalisés sur le terrain ? Et à partir de là nous avons posé les questions suivantes :

- *Tout enfant algérien à l'âge de scolarisation a-t-il une place à l'école ou est-il hors de l'établissement scolaire?*
- *Quel est le taux d'admission des enfants au primaire ?*
- *Y a-t 'il une parité des chances au droit à l'enseignement entre garçons et filles ?*
- *Quel est le taux de scolarisation dans les établissements d'enseignement obligatoire ? Comment ce taux a évolué à travers le temps ?*
- *Y a-t 'il une parité du droit à l'enseignement entre les wilayas (régions) ?*

Pour répondre à toutes ces questions nous avons mené une étude descriptive et analytique au sujet du système éducatif obligatoire en Algérie.

Plan de l'étude :

L'étude s'articule sur le droit à l'enseignement et la concrétisation de l'égalité entre les deux sexes et entre les régions dans l'enseignement obligatoire (primaire et moyen). Cette étude se veut descriptive et analytique en s'appuyant sur les indicateurs de l'enseignement appliqués dans plusieurs pays, qui nous révéleront à quel point l'égalité entre les deux sexes est respectée et nous révélerons également le droit des enfants algériens à l'enseignement et à la scolarisation dans les établissements d'enseignement primaire et dans les établissements d'enseignement moyen.

Les indicateurs sont :

1- **Indicateur du taux d'admission à l'enseignement primaire** : c'est le nombre de nouveaux élèves admis à l'école pour la première fois par rapport à l'ensemble de la population scolarisable (6 ans), c'est-à-dire ceux ayant droit à la scolarisation. Cet indicateur est subdivisé en :

- **Indicateur du taux brut d'admission** : c'est le nombre de nouveaux élèves admis à l'école pour la première fois (abstraction faite de leur âge) par rapport à l'ensemble de la population scolarisable (6 ans).
- **Indicateur du taux net d'admission** : c'est le nombre de nouveaux élèves admis à l'école pour la première fois ayant atteint l'âge de 6 ans par rapport à l'ensemble de la population scolarisable (6 ans).

2- **Indicateur du taux de scolarisation** : c'est le nombre de la population scolarisée dans l'enseignement obligatoire par rapport au nombre de la population scolarisable (la catégorie des enfants doit être incluse dans ce système éducatif 6-15 ans). Cet indicateur est subdivisé en :

- **Indicateur du taux brut de scolarisation** : c'est le nombre de la population scolarisée à l'enseignement obligatoire (abstraction faite de leur âge) par rapport à la population scolarisable de la catégorie d'âge (6-15 ans).
- **Indicateur du taux net de scolarisation** : c'est le nombre de la population scolarisée de la catégorie d'âge (6-15 ans) par rapport par rapport à la population scolarisable de la catégorie d'âge (6-15 ans).

3- **Indice de parité entre sexes** : un indicateur consacré au taux d'admission des filles au primaire par rapport au taux d'admission des garçons (taux des filles/ taux des garçons). L'indice de parité est consacré au taux de scolarisation des filles par rapport au taux de scolarisation des garçons (taux des filles/ taux des garçons**).(8)**

4- **Indicateur du coefficient de scolarisation :** c'est le nombre de la population scolarisée par wilaya (dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement moyen) par rapport à l'ensemble de la population de chaque wilaya**.(9) (10)**

Résultat de l'étude :

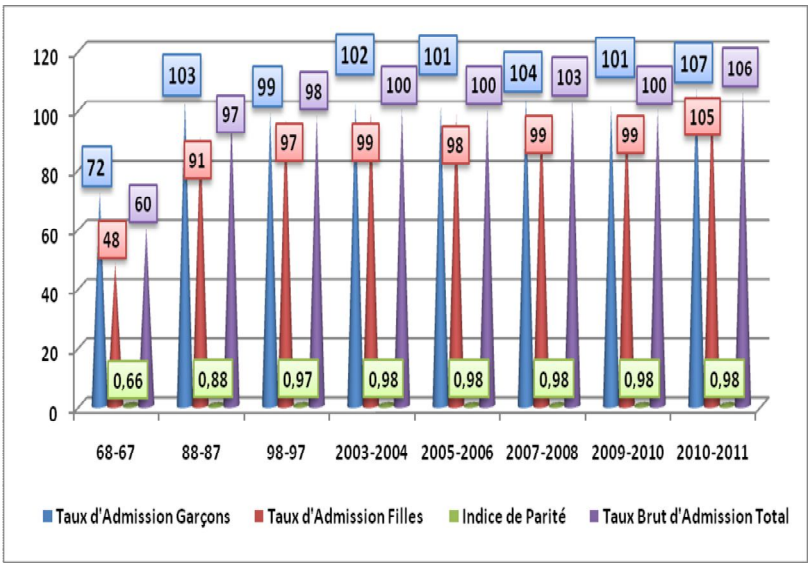
A travers l'analyse des résultats des indicateurs d'éducation choisis, qui montrent le taux d'admission des enfants à l'enseignement, l'évolution du nombre de la population scolarisée dans l'enseignement obligatoire selon les sexes, le coefficient de scolarisation dans l'enseignement obligatoire, la disparité entre les wilayas (régions), nous avons procédé à une comparaison à travers le temps et avec certains pays, et nous avons obtenus les résultats suivants :

1- Taus d'admission au primaire :

1.1 Taux brut d'admission au primaire :

Le taux brut d'admission représente l'ensemble des nouveaux admis à l'école pour la première fois (abstraction faite de leur âge à leur admission, à 05 ans, avant l'âge légal d'admission et à 06 ans et plus) par rapport à l'ensemble de la population scolarisable (06 ans).

Graph (1) : **Evolution du taux brut d'admission au primaire et indice de parité entre sexes**

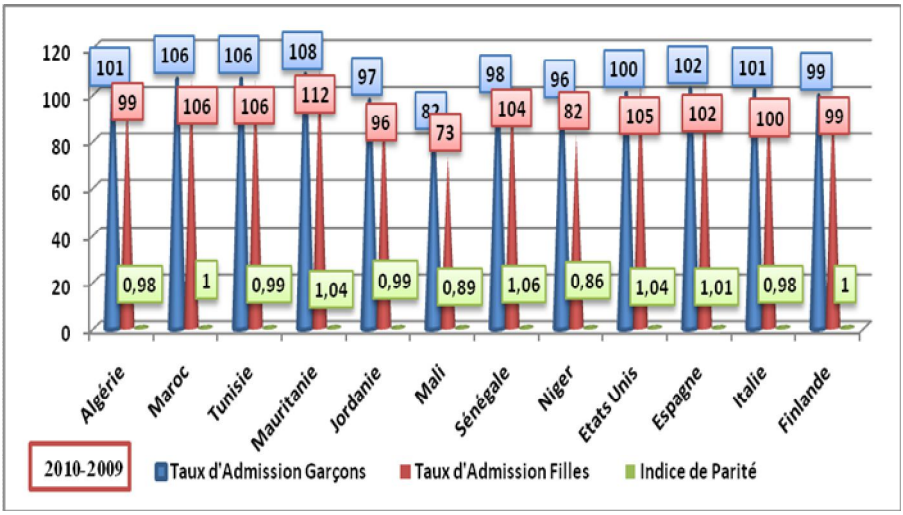


Source : Ministère de l'éducation nationale, (11) (12) (13) (14)

Comparaison à travers le temps : le nombre des nouveaux élèves a connu une importante et permanente évolution suite à la généralisation de l'enseignement de base pour tous les enfants durant les premières années postindépendance. Le taux brut d'admission au primaire a augmenté de 60 % à 106 %, le taux d'admission des filles a également augmenté de 48 % à 105 % ainsi le taux d'admission des garçons qui a augmenté de 72 % à 107 %. L'indice de parité indique qu'au début des années soixante la scolarisation des filles était faible par rapport à la scolarisation des garçons ; 50 % des filles scolarisable ne rejoignaient pas les écoles.

Comparaison entre Etats : nous avons effectué une comparaison entre les taux bruts d'admission enregistrés en Algérie et ceux enregistrés dans certains pays, pour montrer les disparités qui existent entre eux, et ce en optant pour l'année scolaire 2009-2010, et nous avons fait ressortir ce qui suit :

Graph (2) : Comparaison des taux d'admissions au primaire et indice de parité en Algérie et certains pays.

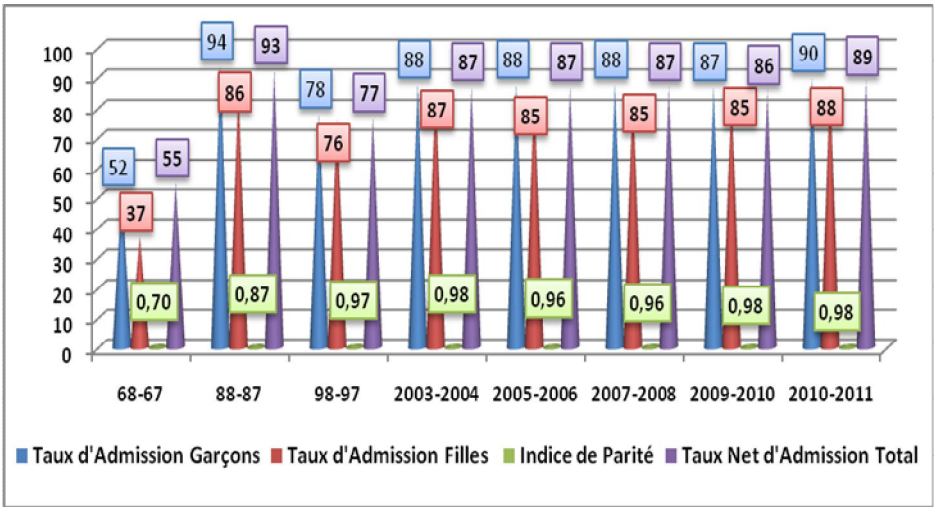


Source : Unesco (site UNESCO.org) (15)

A travers cette comparaison nous constatons qu'en Algérie le taux brut d'admission des filles au primaire est moindre par rapport aux taux enregistrés dans certains pays arabes et européens mais mieux que ceux enregistrés au Niger, Mali et Jordanie. Il en va de même pour l'indice de parité entre sexes.

2.1 Taux net d'admission au primaire : Cet indicateur représente l'ensemble des nouveaux admis à l'école pour la première fois (à l'âge légal « 06 ans ») par rapport au nombre d'enfants algériens à l'âge de 06 ans.

Graph (3) : Evolution du taux net d'admission au primaire et indice de parité entre sexes.



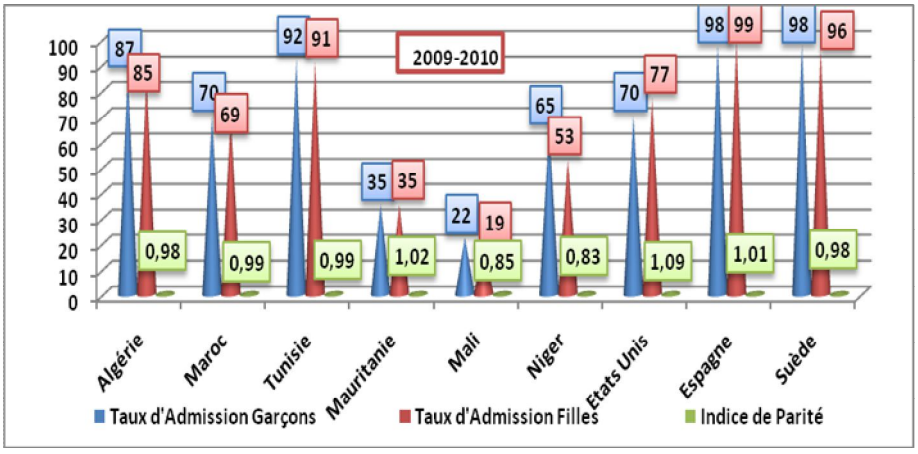
Source : Ministère de l'éducation nationale (16) (17)(18) (19)

Comparaison à travers le temps : Comme nous l'avons signalé auparavant, le nombre des nouveaux élèves était en constante évolution après l'indépendance ; le taux brut d'admission de nouveaux élèves aux différentes âges était énorme ; tandis que le taux net d'admission, c'est-à-dire le taux des enfants ayant atteint l'âge de scolarisation seulement, a augmenté de 55 % à 89 %, le taux

d'admission des filles est passé de 37 % à 88 %, le taux d'admission des garçons est passé de 52% à 90 %. Il ressort du taux net d'admission durant les années 80 que 14 % des filles à l'âge de 06 ans n'étaient pas admises aux écoles, pourtant l'indice de parité entre sexes a augmenté à 0,87.

Comparaison entre Etat : Nous avons effectué une comparaison entre les taux nets d'admissions enregistrés en Algérie et ceux enregistrés dans certains pays, pour montrer les disparités qui existent entre eux, et ce en optant pour l'année scolaire 2009-2010, et nous avons fait ressortir ce qui suit :

Graph (4) : Comparaison des taux nets d'admission au primaire et indice de parité en Algérie et certains pays



Source : Unesco (site UNESCO.org) (20)

A travers cette comparaison nous constatons qu'en Algérie le taux net d'admission des filles au primaire est mieux que celui du Maroc, des

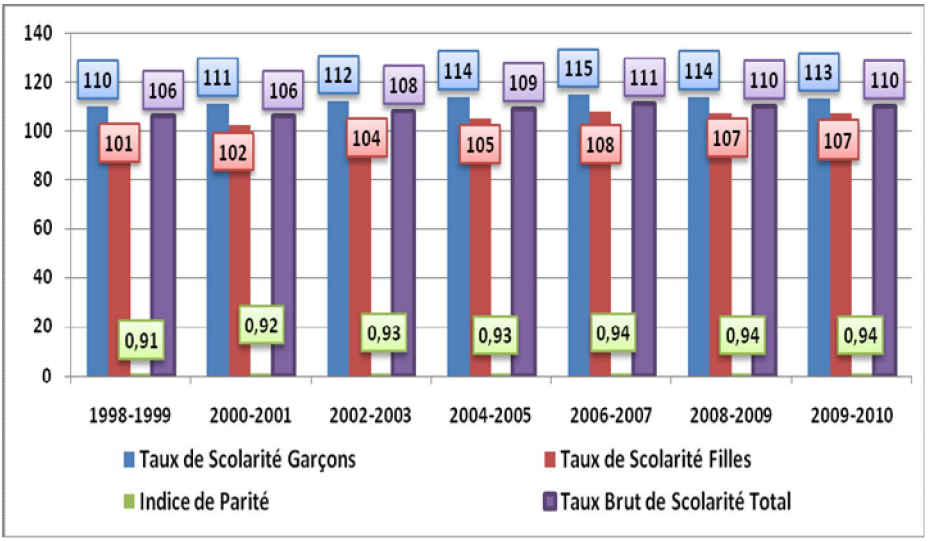
Etats unis, du Niger, du Mali, et de Mauritanie et moindre par rapport aux taux enregistrés en Tunisie, Espagne et Suède.

2– Taux brut de scolarisation :

2.1 Taux brut de scolarisation au primaire :

Cet indicateur représente le nombre de la population scolarisée au primaire quel que soit leur âge (suivant les données fournies par les statistiques du ministère de l'éducation nationale, leur âge varient entre 5 et 15 ans) par rapport à la population algérienne de la catégorie d'âge de 06 à 11 ans représentant le nombre d'années passées par un élève au primaire. Les résultats de cet indicateur sont les suivants :

Graph (5): Evolution du taux brut de scolarisation au primaire et indice de parité entre sexes

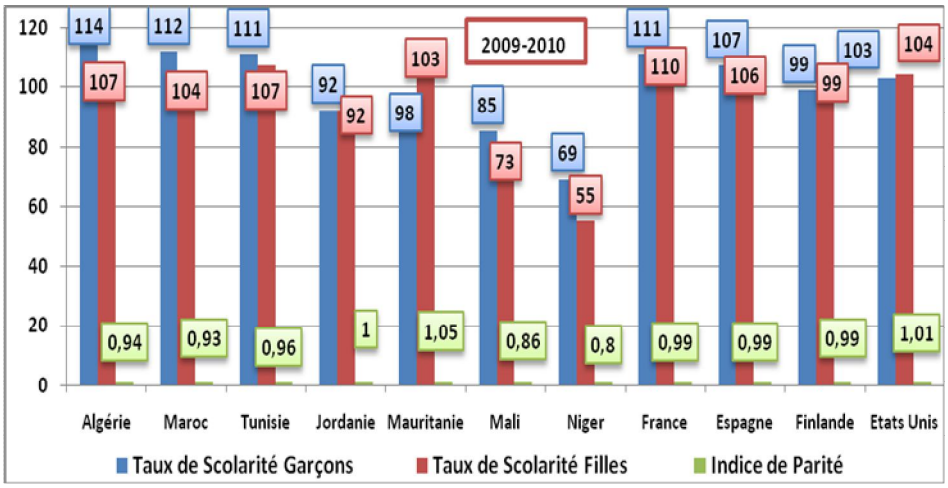


Source : Ministère de l'éducation nationale (21) (22) (23) (24)

Comparaison à travers le temps : La scolarisation des enfants au primaire est en constante augmentation ces dernières années. Le taux brut de scolarisation oscille entre 106 % et 110 % durant la période allant de 1998 à 2010 ; le taux de scolarisation des filles a augmenté de 101 % à 107 % et le taux de scolarisation des garçons de 110 % à 113 %. L'indice de parité entre sexes a connu une augmentation de 0.91 à 0.94.

Comparaison entre Etats : Nous avons effectué une comparaison entre les taux bruts de scolarisation enregistrés en Algérie et ceux enregistrés dans certains pays, pour montrer les disparités qui existent entre eux, et ce en optant pour l'année scolaire 2009-2010, et nous avons fait ressortir ce qui suit :

Graph (6) : Comparaison des taux bruts de scolarisation au primaire et indice de parité en Algérie et certains pays.



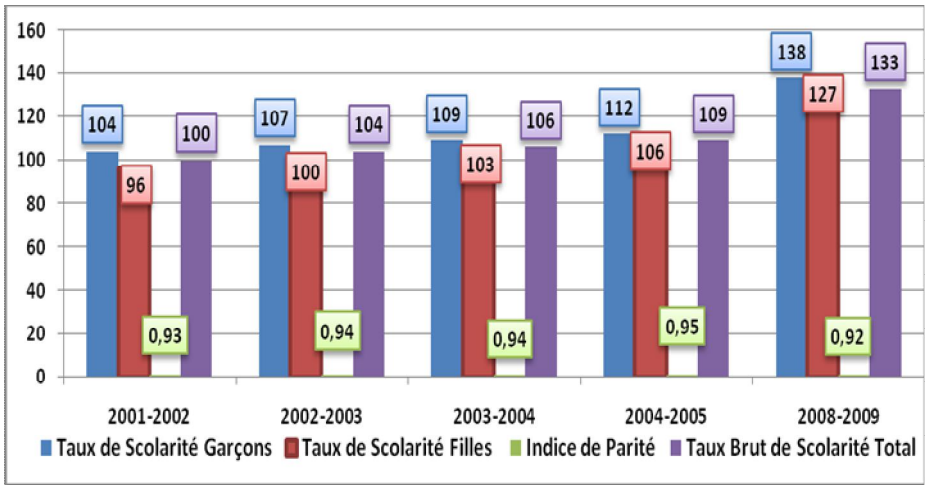
Source : Unesco (site UNESCO. org) (25)

Il ressort de la comparaison que le taux brut de scolarisation des filles au primaire en Algérie est proche des taux enregistrés dans plusieurs pays arabes et européens et mieux que ceux enregistrés au Niger, Mali et en Jordanie. Quant à l'indice de parité entre sexes, il est moins que l'indice enregistré aux Etat Unis, en Finlande, en France, en Espagne, en Mauritanie, En Jordanie et en Tunisie.

2.2 Taux brut de scolarisation en moyen

Cet indicateur représente le nombre de la population scolarisée au primaire quel que soit leur âge (suivant les données fournies par les statistiques du ministère de l'éducation nationale, leur âge varient entre 10 et 19 ans) par rapport à la population algérienne de la catégorie d'âge de 12 à 15 ans représentant le nombre d'années passées par un élève au primaire (04 ans). Les résultats de cet indicateur sont les suivants :

Graph (7) : Evolution du taux brut de scolarisation en moyen et indice de parité entre sexes



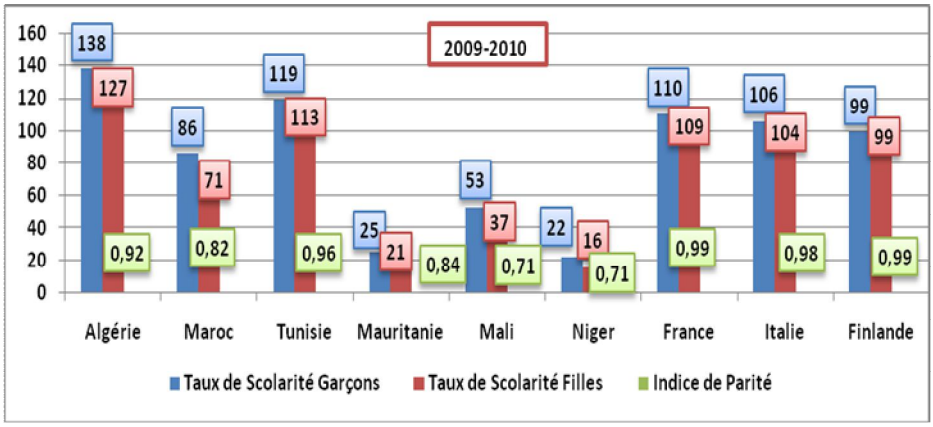
Source : Ministère de l'éducation nationale (26) (27) (28) (29)

Comparaison à travers le temps : Même observation pour le moyen, on constate que la scolarisation dans l'enseignement moyen en constante évolution durant ces dernières années ; Le taux brut de scolarisation oscille entre 100 % et 133 % durant la période allant de 2001 à 2010 ; le taux de scolarisation des filles a augmenté de 96 % à 127 % et le taux de scolarisation des garçons de 104 % à 138 %. Il y a lieu de signaler que le taux brut de scolarisation comprend les enfants dans les établissements d'enseignement moyen, dont l'âge varie, selon les statistiques, entre 12 et 19 ans ; les élèves à l'âge avancé ne sont pas nombreux. L'indice de parité entre sexes a connu des hauts et des bas durant la même période.

Comparaison entre Etats : Nous avons effectué une comparaison entre les taux bruts de scolarisation enregistrés en Algérie et ceux enregistrés dans certains pays, pour montrer les disparités qui existent

entre eux, et ce en optant pour l'année scolaire 2009-2010, et nous avons fait ressortir ce qui suit :

Graph (8) : Comparaison des taux bruts de scolarisation en moyen et indice de parité en Algérie et certains pays.



Source : Unesco (site UNESCO. org) (30)

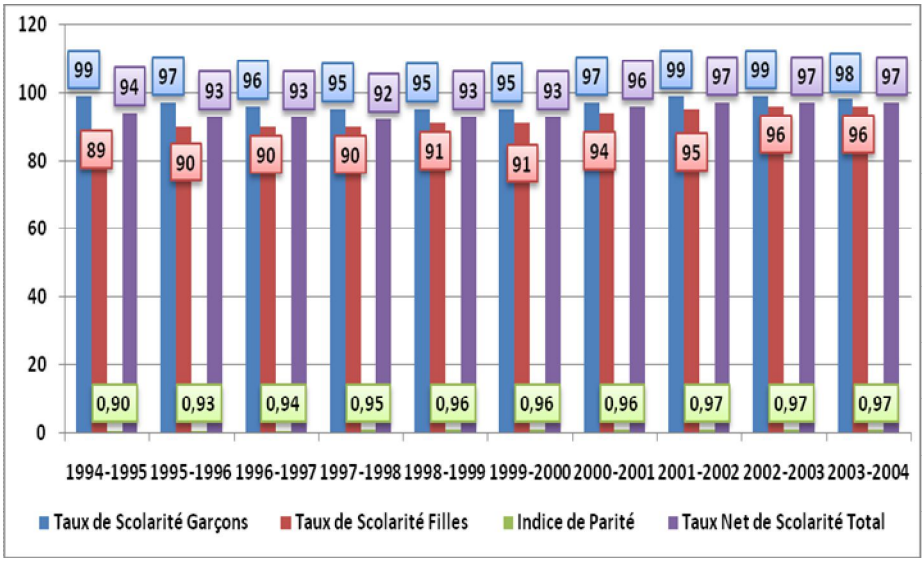
Il ressort de la comparaison que le taux bruts de scolarisation des filles en moyen en Algérie est plus important par rapport à ceux enregistrés dans plusieurs pays. Quant à l'indice de parité entre sexes, il est moins que l'indice enregistré aux Etat Unis, en Finlande, en France, en Espagne et en Tunisie.

3 – Taux net de scolarisation :

3.1 Taux net de scolarisation au primaire :

Cet indicateur représente le taux net de scolarisation selon l'âge de scolarisation au primaire (de 6 à 11 ans) par rapport à la population algérienne de la même catégorie d'âge (entre 06 et 11 ans). Les résultats de cet indicateur sont les suivants :

Graph (9): Evolution du taux net de scolarisation au primaire et indice de parité entre sexes



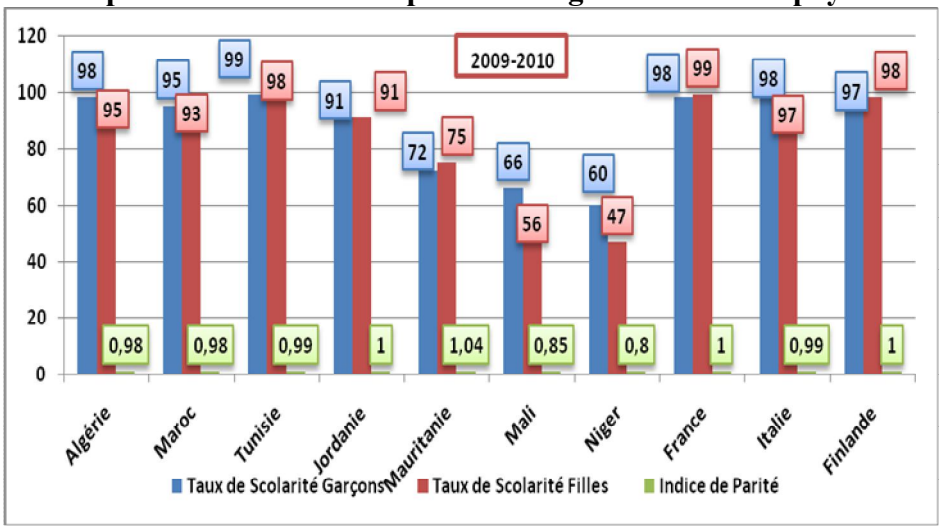
Source : Ministère de l'éducation nationale (31) (32) (33) (34)

Comparaison à travers le temps : La scolarisation des enfants au primaire était en constante augmentation durant la période allant de 1994 à 2004. Le taux de scolarisation des filles a augmenté de 89 % à 96 %, par contre, le taux de scolarisation des garçons a oscillé entre

augmentation et diminution de 95 % et 99 %. L'indice de parité entre sexes a connu une augmentation de 0.90 à 0.97.

Comparaison entre Etats : Nous avons effectué une comparaison entre les taux nets de scolarisation enregistrés en Algérie et ceux enregistrés dans certains pays, pour montrer les disparités qui existent entre eux, et ce en optant pour l'année scolaire 2009-2010, et nous avons fait ressortir ce qui suit :

Graph (10) : Comparaison des taux nets de scolarisation au primaire et indice de parité en Algérie et certains pays.



Source : Unesco (site UNESCO. org) (35)

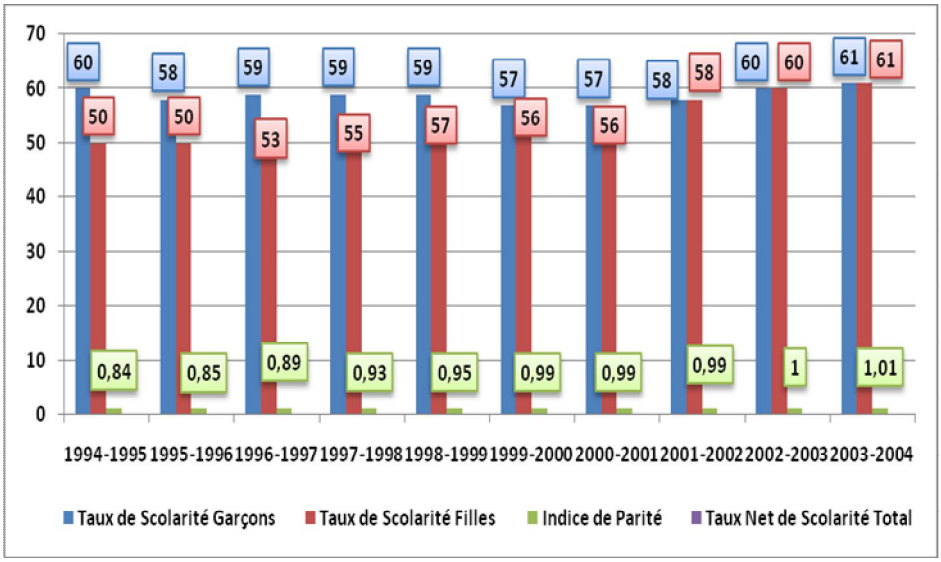
Il ressort de la comparaison que le taux brut de scolarisation des filles de 06 à 11 ans au primaire en Algérie est moins que le taux enregistré en Finlande, en Italie, en France et en Tunisie et mieux que celui enregistré au Niger, au Mali et en Mauritanie. Quant à l'indice de

parité entre sexes, il est moins que l'indice enregistré dans la majorité des pays européens et arabes.

3.2 Taux net de scolarisation en moyen

Cet indicateur représente le taux net de scolarisation en moyen (12 à 15 ans) par rapport à la population algérienne de la même catégorie d'âge (12 à 15). Les résultats de cet indicateur sont les suivants :

Graph (11) : Evolution du taux net de scolarisation en moyen et indice de parité entre sexes



Source : Ministère de l'éducation nationale (36) (37) (38) (39)

Comparaison à travers le temps : On constate que les taux nets de scolarisation en moyen sont beaucoup moins élevés par rapport aux taux nets enregistrés au primaire ; le taux net de scolarisation oscille entre 56 % et 61 % durant la période allant de 1994 à 2004 ; le taux de

scolarisation des filles a augmenté de 50 % à 61 % ; le taux de scolarisation des garçons a connu des hauts et des bas durant la même période. L'indice de parité entre sexes a augmenté de 0.84 à 1.01.

4- Taux de scolarisation selon les catégories d'âge :

Nous avons opté pour l'année scolaire 2003-2004 pour calculer le taux de scolarisation en enseignement obligatoire selon les catégories d'âge(les données disponible), et nous avons abouti aux résultats suivants:

- Il y a un taux de 7 % des enfants de 12 ans et un taux de 12 % des enfants de 13 ans, qui ne sont pas scolarisés en enseignement obligatoire. il en va de même pour les enfants de 14 à 15 ans. En effet, un taux de 19 % des enfants de 14 ans et un taux de 20 % des enfants de 15 ans ne sont pas scolarisés et se trouvent en dehors de l'enseignement obligatoire et en dehors de l'enseignement secondaire.
- La question concernant ces enfants reste posée, sachant que le système offre à l'élève la possibilité de continué sa scolarité dans l'enseignement obligatoire, au motif, soit de scolarisation tardive ou redoublement de l'année ; il n'est exclu qu'après avoir atteint l'âge de 16 ans. Ceci témoigne de la déperdition importante de la catégorie d'âge de 12 à 15 ans, notamment en moyen.

5- Le coefficient de scolarisation selon les wilayas, en enseignement obligatoire :

A travers les indicateurs précédents nous avons pu connaitre les taux de scolarisation au niveau national, par rapport au nombre de la population algérienne dans les catégories d'âge scolarisables. Dans cette partie nous allons aborder le coefficient de scolarisation par régions ou par wilayas par rapport à l'ensemble de la population de chaque wilaya. Cet indicateur montre les disparités de chances à la scolarisation en enseignement obligatoire entre les wilayas. Pour cet indicateur le choix a été porté sur 03 années : 1990, 200 et 2003 (selon les données disponibles sur le nombre de la population de chaque wilaya). Les résultats sont récapitulés dans le tableau suivant :

Evolution du coefficient de scolarisation par wilaya dans le primaire et le moyen

Wilayas	Enseignement Primaire			Enseignement Moyen		
	1990	2000	2003	1990	2000	2003
Adrar	15	17	15	3	6	7
Chelef	17	17	16	5	6	7
laghou	17	17	17	5	7	8

Wilayas	Enseignement Primaire			Enseignement Moyen		
	1990	2000	2003	1990	2000	2003
Constantine	16	14	12	6	6	6
Médéa	17	14	12	5	6	6
Mostaga	15	14	13	5	6	6

at							**nem**						
Oum EL Bouaghi	18	17	16	6	7	8	**M'sila**	18	17	16	5	7	7
Batna	17	15	13	6	6	7	**Mascara**	16	12	12	5	5	5
Bejaia	18	16	12	6	7	8	**Ourgla**	21	22	20	6	9	9
Beskra	17	20	19	6	8	8	**Oran**	16	13	13	6	6	6
Bechar	19	15	13	6	7	7	**El Bayadh**	14	14	15	5	6	6
Blida	19	14	13	6	6	6	**Elizi**	18	22	24	4	7	8
Bouira	16	14	12	5	7	7	**Bordj Bou arreridj**	19	18	15	6	7	8
Tamanrasset	13	17	16	3	6	7	**Boumerdes**	18	11	9	6	5	5
Tébess	17	18	17	6	7	8	**El-Taref**	18	13	12	7	6	6

a													
Tlemcen	17	12	12	5	6	5	**Tindouf**	18	22	22	6	8	9
Tiaret	13	16	14	4	5	6	**Tissemssilt**	16	16	15	4	6	7
Tizi Ouzou	18	14	10	7	7	7	**El-Oued**	18	19	18	5	8	8
Alger	13	16	15	7	8	9	**Khenchela**	16	17	16	5	7	8
Djelfa	14	17	16	4	6	6	**Souk-Ahras**	17	14	13	6	6	6
Jijel	17	16	14	5	7	7	**Tipaza**	18	10	9	6	4	4
Sétif	18	16	13	6	7	7	**Mila**	17	18	16	5	7	8
Saida	17	15	14	6	6	7	**Ain Defla**	16	16	15	5	6	6
Skikda	17	16	14	6	7	7	**Naama**	16	14	14	6	7	7
Sidi Belabbes	16	11	11	6	5	5	**Ain Témouchent**	16	12	12	6	5	6

Annaba	16	13	11	7	6	6
Guelma	17	15	13	6	7	7

Ghardaia	16	16	16	5	7	7
Relizane	15	13	12	5	5	5
Au niveau national	**17**	**15**	**14**	**6**	**8**	**7**

Source : Ministère de l'éducation nationale (40) (41) (42)

Comparaison à travers le temps :

- **Enseignement primaire :** La première observation à relever est la baisse du coefficient de scolarisation au primaire au niveau national depuis les années 90 (population scolarisée par rapport à l'ensemble de la population algérienne), cette diminution a été constatée dans 21 wilayas.
  - Le coefficient a baissé dans 06 wilayas depuis 1990, telle que : Sid Belabes, Médéa, Ain Timouchent, baisse importante dans la wilaya de Tizi Ouzou (de 18 % à 10 %), de Boumerdes (18 % à 9 %), de Tipaza (17% à 9 %), ces deux dernières wilayas ont enregistré le plus faible coefficient de scolarisation durant l'année 2003.

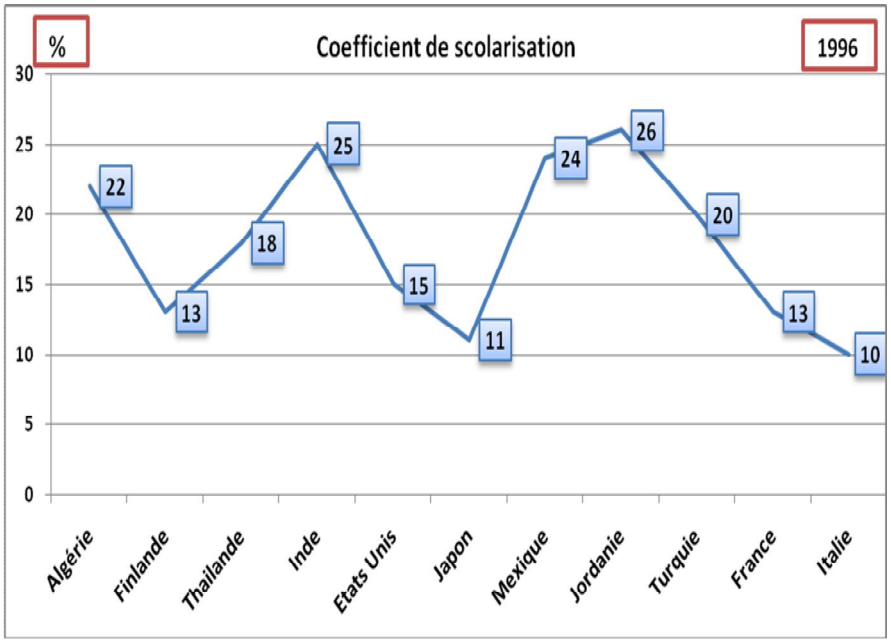
- Le coefficient le plus élevé a été enregistré dans les wilayas du sud, telle que : Illizi avec 24 %, Tindouf 22 % ainsi que la wilaya de Ouargla.

- **Enseignement moyen** : il a connu une amélioration dans la majorité des wilayas ; le coefficient de scolarisation a augmenté dans 32 wilayas. Le coefficient de scolarisation a baissé dans les wilayas de Sidi Bélabes, Oran, Boumerdes et Tipaza.
  - Une augmentation du coefficient de scolarisation a été relevée dans les wilayas du sud : Adrar (de 3 % à 7 %), Illizi (de 4 % à 8 %), Ouargla (de 6 % à 9 %) Tindouf (de 6 % à 9 %), El Oued (de 5 % à 8 %) et Ghardaia (de 5 % à 7 %).
  - Le plus faible coefficient de scolarisation en 2003 a été enregistré à Tipaza avec 4 % et à Boumerdes avec 5 %, et le plus élevé a été enregistré à Ouargla avec 9 %, à Alger avec 9% et à Mila avec 8 %.
- **Au niveau national** : le coefficient de scolarisation en enseignement obligatoire au niveau national a été évalué à 22 % en 1990, 21 % en 2000, 20 % en 2003, une baisse contenue de la scolarisation dans ce palier est constatée. Cette baisse est peut être due à la baisse de la population scolarisable de 06 à 15 ans en général et de 6 à 11 ans en particulier (observation pour l'enseignement primaire).

Comparaison entre Etats :

Nous procéderons à une comparaison avec certains pays pour déterminer le niveau du coefficient de scolarisation et les disparités qui y existent, dans l'enseignement obligatoire (primaire et moyen) par rapport à la catégorie d'âge (5 et 14 ans pour les états membres de l'OCDE et la catégorie d'âge de 6 à 15 ans pour l'Algérie).

Graph (12) : Comparaison des coefficients de scolarisation dans l'enseignement obligatoire en Algérie et d'autres pays membres de l'OCDE.



Source : OCDE (43) (44)

- En comparant avec certains pays membres de L'OCDE pour l'année 1996, on constate que le coefficient de scolarisation de la

catégorie de 6 et 15 ans en Algérie, évalué à 22 %, n'est pas très loin des pays ayant une densité populaire. Il est élevé par rapport à tous les pays membres.

- Il y a lieu de signaler également que la baisse du coefficient de scolarisation constatée en Algérie pendant ces dernières années, est constatée aussi dans plusieurs pays. En effet, dans la majorité des pays membres de l'OCDE, une baisse de la population de 5 et 14 ans a été constatée entre 1990 et 1996, tel que : la Finlande et La France (-5%), l'Italie, le Japon, l'Ireland et la Hongrie (entre -05 % et -10 %), l'Espagne (entre -20 % et -25 %).
- Une augmentation de la population dans la même catégorie d'âge a été constaté dans d'autres pays, tel que : l'Autriche, L'Allemagne, la Suède, les Etats unis, (entre +05 % et +10 %), l'Australie, la Belgique, Le Danemark, le Mexique et la Norvège (+ 5%).
- La catégorie d'âge de 6 et 14 ans a augmenté en Algérie de +7% entre 1990 et 1996, et a augmenté de +0.9 % entre 1996 et 2000. Cependant cette catégorie d'âge a connu une baisse après l'an 2000, et a baissé de (-5.5%) entre 2000 et 2003.

Conclusions générales :

- Au fil de temps, l'égalité entre les deux sexes au droit à l'enseignement obligatoire a été assez respectée. L'indice de parité entre sexes a été évalué à 0.98 pour les nouveaux admis au primaire ; le même taux a été enregistré pour les nouveaux admis

à l'âge de six ans, qui est proche de l'indice enregistré dans certains pays.

- Le taux de scolarisation des filles a dépassé 100% ; l'indice de parité entre sexes a augmenté de 0.94 % pour la population scolarisée au primaire , mais moins que le taux enregistré dans certains pays. Quant à l'enseignement en moyen, l'indice de parité a atteint 1.01. Une baisse de scolarisation des garçons continue a été enregistrée depuis les années 90 dans ce palier.

- Les taux de scolarisation ont montré que 7 % des enfants de 12 ans et 12 % des enfants de 13 ans ne sont pas scolarisés en enseignement obligatoire. Il en va de même pour les enfants de 14 à 15 ans. En effet, un taux de 19 % des enfants de 14 ans et un taux de 20 % des enfants de 15 ans ne sont pas scolarisés et se trouvent en dehors de l'enseignement obligatoire et en dehors de l'enseignement secondaire.

La question concernant ces enfants reste posée, sachant que le système offre à l'élève la possibilité de continué sa scolarité dans l'enseignement obligatoire, au motif, soit de scolarisation tardive ou redoublement de l'année ; il n'est exclu qu'après avoir atteint l'âge de 16 ans. Ceci témoigne de la déperdition importante de la catégorie d'âge de 12 à 15 ans, notamment en moyen.

- Le coefficient de scolarisation par wilaya, concernant les chances des enfants à l'enseignement obligatoire, a montré une baisse dans le coefficient de scolarisation au primaire depuis les années 90 et ce dans 21 wilayas, une amélioration en moyen dans la plupart des wilayas du pays, et une augmentation de ce coefficient dans certaine wilayas du sud. Les Wilaya de Tizi Ouzou, Tipaza et Boumerdes ont connu une baisse en matière de scolarisation des enfants au primaire te en moyen.

Alors, quels sont les raisons de la baisse de scolarisation dans ces régions ? Cela est-il dû à la baisse du nombre d'enfant scolarisable en raison des décès ou à la baisse des naissances ? Ou serait-il dû à l'abandon de l'école par les enfants pour aider leurs familles ou à la situation sécuritaire dans ces régions ?

Références

(1) Ministère de l'éducation et de la formation. évaluation du système éducatif (1962-1998) : L'enseignement fondamental, Algérie, (mars 1998) .

(2) Ministère de l'éducation nationale, bulletin officiel.. L'organisation de l'éducation et la formation en Algérie : ordonnance n°35-76 du 16 Avril. (1995) ,P 18 – 21.

(3) Présidence de la République Algérienne. le Système Educatif : Bilan et Perspectives. Alger. .(Juin 1993), PP 11- 13.

.(4) Ministère de l'éducation nationale, bulletin officiel. (1995). L'organisation de l'éducation et la formation en Algérie : ordonnance n°35-76 du 16 Avril.

(5) Présidence de la République Algérienne, Idem , P 54.

(6) Ministère de l'éducation nationale, bulletin officiel.. Textes sur la réforme du système éducatif. N° spécial. O.N.P.S Algérie (janvier 2005)

(7) Idem, *PP 3-14*.

(8) Sauvageot, C. Les indicateurs pour la planification de l'éducation : un guide pratique. IIPE ,Paris , (1996).

.(9) UNESCO, Développement d'indicateurs pour la planification de l'éducation en Afrique francophone de l'Ouest, IIPE, Paris , (1998).

(10) Jarousse, J, P. et Mingat,A , Evaluation globale de la politique éducative marocaine. IREDU-CNRS, Université de Bourgogne, France , (juin 1992).

(11) Ministère de l'éducation nationale, direction de planification, sous-direction des statistiques Série statistique de 1962 à 1998. Idem.

(12) Ministère de l'éducation nationale, direction de planification, sous-direction des statistiques, bulletin des statistiques. O.N.P.S, Algérie

(13) Office National des Statistiques..Population Algérienne résidente, Prévision 1977/2008. Collections statistiques, ONS, Alger. (1980)

(14)Office National des Statistiques. Démographie : Projections de population 1990/2020. Collections statistiques N°66, ONS ,Alger . (1994).

(15) Unesco. Tableaux statistiques. www.UNESCO.Org/Education/

(16) Ministère de l'éducation nationale, direction de planification, sous-direction des statistiques Série statistique de 1962 à 1998, Idem.

(17) Ministère de l'éducation nationale, direction de planification, sous-direction des statistiques, bulletin des statistiques. Idem.

(18) Office National des Statistiques. Population Algérienne résidente, Prévision 1977/2008.Idem.

(19)Office National des Statistiques. Démographie : Projections de population 1990/2020.Idem.

(20)Unesco. Tableaux statistiques.Idem .

(21) Ministère de l'éducation nationale, direction de planification, sous-direction des statistiques Série statistique de 1962 à 1998. Idem.

(22) Ministère de l'éducation nationale, direction de planification, sous-direction des statistiques, bulletin des statistiques. Idem.

(23) Office National des Statistiques. Population Algérienne résidente, Prévision 1977/2008.Idem.

(24)Office National des Statistiques. Démographie : Projections de population 1990/2020. Idem.

(25)Unesco. Tableaux statistiques. Idem.

(26) Ministère de l'éducation nationale, direction de planification, sous-direction des statistiques Série statistique de 1962 à 1998. Idem.

(27) Ministère de l'éducation nationale, direction de planification, sous-direction des statistiques, bulletin des statistiques. Idem.

(28) Office National des Statistiques. Population Algérienne résidente, Prévision 1977/2008.Idem.

(29) Office National des Statistiques. Démographie : Projections de population 1990/2020. Idem.

(30)Unesco. Tableaux statistiques .Idem.

(31) Ministère de l'éducation nationale, direction de planification, sous-direction des statistiques Série statistique de 1962 à 1998. Idem.

(32) Ministère de l'éducation nationale, direction de planification, sous-direction des statistiques, bulletin des statistiques Idem.

(33) Office National des Statistiques. Population Algérienne résidente, Prévision 1977/2008.Idem.

(34) Office National des Statistiques. Démographie : Projections de population 1990/2020. Idem.

(35)Unesco. Tableaux statistiques. Idem.

(36) Ministère de l'éducation nationale, direction de planification, sous-direction des statistiques Série statistique de 1962 à 1998. Idem.

(37) Ministère de l'éducation nationale, direction de planification, sous-direction des statistiques, bulletin des statistiques Idem.

(38) Office National des Statistiques. Population Algérienne résidente, Prévision 1977/2008.Idem.

(39) Office National des Statistiques. Démographie : Projections de population 1990/2020. Idem.

(40) Ministère de l'éducation nationale, direction de planification, sous-direction des statistiques Série statistique de 1962 à 1998. Idem.

(41) Ministère de l'éducation nationale, direction de planification, sous-direction des statistiques, bulletin des statistiques Idem.

(42) Office National des Statistiques. Démographie : Projections de population à l'horizon 2030. Collections statistiques N°106, ONS, Alger . (2004).

(43) OCDE-CRIE. (1995).Regard sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE. Centre de recherche et l'innovation dans l'enseignement. Paris : OCDE-CRIE. PP 57-64.

(44) OCDE-CRIE. (1998).Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE . Centre de recherche et l'innovation dans l'enseignement Paris : OCDE-CERI. P 13.