جامعة، بسكرة، الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علوم الإنسان والمجتمع

مجلة دولية محكمة تصدرها كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة -بسكرة -الجزائر

العدد: 18

1437جمادى الأول /مارس2016م

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 **18** : 1437 **جمادى الأول هـ/ مارس** 2016**م**

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير د.عبيدة صبطي 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

مدير المجلة

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

رئيسة التحرير

الدكتورة: عبيدة صبطي

هيئة التحرير

أ.د عبد العالي دبلة

أ.د علـــــي آجقو

أ.د نور الدين زمام

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 خميد، 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

الافتتاحية		11
الدراسات الاجتماعية		
01	نوعية الحياة لدى السكان المحليين كآلية لاستدامة التنمية دراسة ميدانية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان أ.د/ عبدالوهاب جودة الحايس، جامعة القاهرة، مصر أ/ بسمة بنت سالم النصيبية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان	15
02	آلية التمكين الإداري في الفكر التنظيمي الحديث أ.د/ عبد العالي دبلة، جامعة بسكرة، الجزائر البـاحثة: وفـاء العمري، جامعة بسكرة، الجزائر	53
03	أسباب تخلف العقـل العربـي الإسـلامـي - من وجهة نظر محمد أركون – د /نبيل حليلو ، جامعة بسكرة، الجزائر أ/ طارق مخنان: جامعة الجزائر 2	69
04	المقاربات النظـرية للتربـية البيئـية د/ فتيحة طويل، جامعة بسكرة، الجزائر	83
05	الوصم الاجتماعي كأحد عوامل العود للانحراف د/ الكاملة سليماني، جامعة باتنة، الجزائر أ/ سميرة بشقة، جامعة بسكرة، الجزائر	101

06	التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط الأسري- قياس اتجاهات بعض الأمهات حول أساليب تنشئة الطفل- دراسة ميدانية ببعض أحياء مدينة مسيلة أ/ ياسمينة كتفي، جامعة المسيلة، الجزائر	125
07	المرأة الجزائرية والتنشئة الاجتماعية في سياق التغير الاجتماعي أ/ مصطفى قديري، جامعة الشلف، الجزائر	159
	الدراسات التاريخية	
08	دراسة في طبيعة الاطماع اليابانية في الصين خلال الحرب العالمية الاولى 1914-1918 د/ نعيم جاسم محمد، جامعة بابل، العرق	187
	الدراسات النفسية و التربوية	
09	دور الجامعة في خدمة المجتمع د/ فلوح أحمد، المركز الجامعي غليزان، الجزائر	213
10	سمو الذات لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات د/عفراء ابراهيم خليل إسماعيل العبيدي، جامعة بغداد، العراق	237
11	دور اللعب في التكيف الإجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا من وجهة نظر المربي دراسة ميدانية بمراكز التربية و الرعاية التابعة لولاية ورقلة د/ نادية بوضياف بن زعموش، أ/ زهار جمال، جامعة ورقلة، الجزائر	253

12	العلاقة بين الشّخصية والصّحة من منظور كلّ من علم النفس الصحي و القرآن والسّنّة د/ فاطمة الزّهراء الزّروق جامعة البليدة 2، الجزائر	281
13	العنف الأسري الموجه ضد المرأة وعلاقته بالصلابة النفسية لدى عينة من النساء المعنفات د/ التيجاني بن طاهر، أ/ مارية يمينة بهياني ، جامعة الأغواط، الجزائر	305
	دراسات في علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية	
14	واقع استخدام معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته والصعوبات التي يواجهونها عند تطبيقها د/ عزالدين عبدالله النعيمي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية	355
15	استغلال نتائج تقييم أداء الموارد البشرية في تحقيق أهداف المؤسسة الرياضية أ/ خالد دحية، جامعة بسكرة، الجزائر	395
16	تعلم السباحة في المرحلة الابتدائية و دوره في التنمية السليمة للناشئة أ/ جمال باغقول، جامعة بسكرة، الجزائر	413

الدراسات باللغة الأجنبية		
03	**Stress Errors Committed by Yemeni University Students of English Language: Common Errors, Reasons, and Solutions** **DR. Ibrahim Ali Ahmed Al-Shami** **Deputy Governor of Hajjah Governorate- Yemen**	17
45	**L'accessibilité aux habitations:** **Point de vue desHandicapés Moteurs en Algérie** **Dr. Djamila Slimani, Hayet Boudjemline ,** **Universitéd'Alger (2), Université /Tizi-Ouzou, Algerie**.	18

الافتتاحية

تطالعون في هذا العدد من مجلة **علوم الانسان والمجتمع** مجموعة متميزة من المقالات العلمية، محورها الأساسي الإنسان و المجتمع.حيث تحاول مقالات هذا العدد، من خلال ما تطرحه من قضايا متعلقة بعلم الاجتماع والتاريخ، وعلم النفس وعلوم التربية وعلوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية، أن تفتح قوسا يتم من خلاله التعرف على جوانب من مشاكل المجتمع الجزائري والعربي، لعلنا قد نجد في بعض منها، حلولا لها.

وفي هذا العدد كسابقته في محاوره الخمس مقالات علمية، تتميز بالجدة والموضوعية والأمانة العلمية، وهذا ما يشجعنا نحن أعضاء هيئة التحرير على الاستمرار في العمل والسعي إلى المحافظة على الطابع العلمي لهذه المجلة حتى تكون في مستوى طموحات السادة الباحثين والأساتذة والقراء، فيجدون فيها ما يشجعهم على قراءتها والنشر فيها، وتزويدنا بالنصائح والآراء السديدة لتشجعينا على العمل وترقية مجلتنا.

حيث تناول هذا العدد سبع دراسات اجتماعية عالجت الأولى نوعية الحياة لدى السكان المحليين كآلية لاستدامة التنمية وهي دراسة ميدانية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان ، أما الدراسة الثانية فتناولت آلية التمكين الإداري في الفكر التنظيمي الحديث، وأما المقالة الثالثة فتناولت أسباب تخلف العـقل العربي الإسلامي من وجهة نظر محمد أركون، وأما الرابعة فقد تناولت المقاربات النظرية للتربية البيئية.في حين تناولت المقالة الخامسة الوصم الاجتماعي كأحد عوامل العود للانحراف.

بينما تناولت الدراسة السادسة التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط الأسري- قياس اتجاهات بعض الأمهات حول أساليب تنشئة الطفل- دراسة ميدانية ببعض أحياء مدينة مسيلة، هذا وتناولت الدراسة الأخيرة المرأة الجزائرية والتنشئة الاجتماعية في سياق التغير الاجتماعي.

وتتعرض صفحات **مجلة علوم الانسان والمجتمع** أيضا في هذا العدد لدراسة تاريخية حول طبيعة الأطماع اليابانية في الصين خلال الحرب العالمية الأولى **1914-1918**.كما خصص كذلك في هذا العدد لخمس دراسات في مجال علم النفس وعلوم التربية، حيث تناولت المقالة الأولى دور الجامعة في خدمة المجتمع، بينما تناولت الثانية سمو الذات لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، هذا وتناولت الدراسة الثالثة دور اللعب في التكيف الإجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا من وجهة نظر المربي دراسة ميدانية بمراكز التربية و الرعاية التابعة لولاية ورقلة، في حين تناولت الدراسة الرابعة العلاقة بين الشّخصية والصّحة من منظور كلّ من علم النفس الصحي و القرآن والسّنّة، بينما تناولت الدراسة الأخيرة العنف الأسري الموجه ضد المرأة وعلاقته بالصلابة النفسية لدى عينة من النساء المعـنفات.

كما ترحل المجلة في هذا العدد إلى عالم الرياضة، وذلك من خلال التعرف على واقع استخدام معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته والصعوبات التي يواجهونها عند تطبيقها، وكذا محاولة استغلال نتائج تقييم أداء الموارد البشرية في تحقيق أهداف المؤسسة الرياضية.

وكعادة مجلة علوم الانسان والمجتمع، فهي مثل كل عدد، تقدم لك عزيزي الباحث، دراستين باللغة الأجنبية، في مجالي الليسانيات وعلم النفس.

رئيسة التحرير

الدكتورة: عبيدة صبطي

الدراسات الاجتماعية

نوعية الحياة لدى السكان المحليين كآلية لاستدامة التنمية

دراسة ميدانية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان

الأستاذ الدكتور: عبدالوهاب جودة الحايس، جامعة عين شمس، القاهرة
الأستاذة: بسمة بنت سالم النصيبية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان

الملخص:

هدف البحث الراهن إلى الوقوف على مستوى نوعية الحياة لدى السكان المحليين بالمناطق السكنية المجاورة لمنطقة الخدمات اللوجستية بولاية بركاء، وقياس تصوراتهم نحو ضمان نجاح برامج التنمية المستدامة، ومدى إسهام المناطق الاقتصادية الخاصة في التنمية المحلية. وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي استنادا إلى طريقة المسح الاجتماعي بالعينة. وتوصل البحث إلى تحسن مستوى نوعية الحياة للسكان المحليين ببعديها (الموضوعي، والذاتي) في نطاق منطقة الخدمات اللوجستية بجنوب الباطنة.

Abstract :

The study aims is stand on the quality of life relating to the local residents -nearby to the logistic serviced zone- in Barkaa governorate, elaborating their aspects in insuring the process and the contributions of the sustainable developmental programs assured, banking on the descriptive methodology by sample survey. The paper abstracted the recommendations in improving the quality of life for the local residents in an objective and subjective manner.

مقدمة:

انطلاقا من السعي نحو رفع مستوى معيشة أفراد المجتمع، وتلبية احتياجاتهم الأساسية، وحل مشكلاتهم، برز اهتمام الباحثين والعلماء بقضايا تحسين نوعية الحياة الاجتماعية وجودتها على مستوى كافة دول العالم. وقد أصبحت هذه القضية محور اهتمام الهيئات والمؤسسات الدولية والإقليمية والمحلية خلال السنوات الأخيرة.

وعلى المستوى الفكري، ظهرت الفكرة الأولية لنوعية الحياة في المناقشات التاريخية لفلاسفة اليونان (أرسطو، سقراط، بلاتو) حول طبيعة جودة الحياة ومواصفاتها، وعلى الرغم من أن مبدأ مؤشرات جودة الحياة بدأ في الظهور من خلال تطور فكرة المؤشرات الاجتماعية خلال الستينات، إلا أن جذورها تمتد في وسائل القياس الاقتصادية خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر وأوائل القرن العشرين. وقد انقسمت هذه المؤشرات المبكرة إلى نوعين: المؤشرات الكمية، و المؤشرات النوعية. وتطورت دراسات نوعية الحياة التي كانت تركز على موضوع واحد دون النظر إلى علاقته بعوامل أخرى.وتعد نوعية الحياة من الموضوعات الحديثة نسبيا على مستوى البحث الاجتماعي في المجتمعات العربية، مقارنة بالمجتمعات الغربية [(1)].

لقد كشفت مراجعة التراث العلمي انتشار هذا المفهوم في مجال العلوم الاجتماعيةمع التغيرات المجتمعية المصاحبةلاندلاع الحربين العالميتين الأولى والثانية، وحصول معظم دول العالم النامي على الاستقلال. وأشار **Harman (1996)** إلى أن مفهوم نوعية الحياة ظهر في مجال البحث الاجتماعي خلال منتصف الستينات من القرن العشرين، ثم شاع استخدامه في الدراسات المختلفة كأحد المؤشرات الدالة على الاهتمام برفاهية الفرد في كافة المجالات،باعتباره وسيلة لتحسين ظروف الحياة وتحقيق الرفاهية، وتعددت استخداماته بصورة واسعة في السنوات الأخيرة في جميع المجالات، مثل جودة المستقبل، وجودة التعليم، وجودة آخر

العمر، وأصبح موضوعا للدراسة لتخصصات علمية عدة مثل علم الاقتصاد، والإدارة، والصحة، والثقافة، والسكان، والاجتماع، والعلوم النفسية [2].

الدراسات السابقة حول نوعية الحياة

هدفت دراسة "المعهد الدولي لبحوث التنمية الحضرية ببكين" حول نوعية الحياة في الصين (2005) [3].

1. الاستطلاع إلى رصد نوعية الحياة في المدن الصينية"، حيث شملت الدراسة سبعمائة ألف فرد. واعتمدت الدراسة الاستطلاعية على اثني عشر عاملا رئيسيا لتحديد ترتيب المدن في القائمة، وأهمها متوسط دخل الفرد القابل للصرف؛ متوسط إنفاق الفرد على الاستهلاك ومعامل إنجل للمدينة؛ متوسط نصيب الفرد من المساحة السكنية؛ مدى سهولة المواصلات؛ متوسط سنوات التعليم لأبناء المدينة الذين يعملون في وظائف (لا يحسب المتقاعدون)؛ مدى تعميم نظام الضمان الاجتماعي؛ ومدى تكامل نظام الصحة والعلاج؛ متوسط العمر المتوقع للفرد؛ الأمن العام ونسبة الوفيات غير الطبيعية للسكان؛ ظروف المسكن؛ مدى تطور النشاطات الثقافية والترفيهية؛ ثم قدرة الحكومة المحلية على توفير فرص العمل وفرص التطور الذاتي لأبنائها.وقد توصل الدراسة إلى: أن نوعية الحياة هي محور قيمة المدينة، وهي رمز هام لقياس المدى الذي وصلته في هذا المجال. وقيمة المدينة لا تتوقف فقط على إمكانيتها الاقتصادية، وإنما ترتبط أكثر بقدرتها على توفير حياة أفضل لسكانها وإيجاد وظائف وفرص تطور ذاتي أكثر لهم.
2. توصلت دراسةHajiranK (2006) [4] حول: مفهوم جودة الحياة،أن الحياة الجيدة والسعادة ينعكسان على دور الإنسان في حياته، وأن معدلاتالشعور بالسعادة لدى الراشدين في أوروبا هي الأعلى على مستوى العالم، وذلك لتعاملهمالموضوعي مع جودة الحياة التي يستطيع التعايش معها سكان أوروبا وبخاصة في المنزلوالمهنة، ولكن لا يمكن إهمال دور الحاجات وتكاليف الحياة والتاريخ الاقتصاديأيضاً.

3. كما أوضحت دراسة ناهد صالح (1990) [5] حول: مؤشرات جودة الحياة، أن جودة الحياة ترتبط بمتغيرات موضوعية تتعلق بمستوى المعيشة: كالدخل، والاستهلاك، والخدماتالاجتماعية المتاحة، كما ترتبط بنمط الحياة التي يعيشها الفرد. علاوة على مؤشرات موضوعية أخرى مثل: نظافة البيئة، وسهولة المواصلات، وتوافر السلع، وزيادة الدخل، وتوافر فرص التعليم والعمل، وتوافر الخدمات الصحيةالمناسبة، وحرية التغبير وحرية الاعتقاد، وتوافر أماكن الترفيه والاستجمام، والعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص لدى كل المواطنين. كما تتبدى جودة الحياة أيضاًبالعديد من المؤشرات الذاتية للأفراد في المجتمع، مثل: السعادة، والرضا عن الذاتوعن الآخريـــــن، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية، والوعي بمشاعر الآخرين، وضبطالانفعالات، والضبط الداخلي للسلوك، والمسئولية الشخصية والمسئولية الاجتماعية، والمشاركة في الأعمال التعاونية، والولاء والانتماء للأسرة والمدينة والوطن، والتوافق الشخصي والاجتماعي والصحي والأسري والمهني، والتفاؤل.

- كما هدفت دراسة **هناء** الجوهري (1994) [6] حول: المتغيرات الاجتماعية – الثقافية المؤثرة علة نوعية الحياة إلى تحديد المتغيرات الأساسية لنوعية الحياة لمجتمعات وتطوير مجموعة من المؤشرات الذاتية لقياس قدر الإشباع الذى يحقق مستويات الرضا الناتجة عنها وتأييد مجموعة من المؤشرات الموضوعية من خلال البيانات المتوفرة عن الأحياء الثلاثة موضوع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة شبة ارتباطيه بين مستوى الرضا عن الحياة و مستوى الحياة الواقعية.

- وأجر كل من Janz , Nancy ,et.al(2001) [7] دراسة حول: العوامل المؤثرة في نوعية الحياة لدى السيدات كبار السن اللاتي تعانين من أمراض القلب؛ للتعرف على تأثير العوامل الإكلينيكية و النفسية على نوعية الحياة, وقد كشفت الدراسة عن أن 38%، 26% من الاختلاف بين السيدات في نوعية الحياة راجع لإدراكهن الصحي والأعراض المرضية، وكان ذلك في بداية

العلاج وبعد فترة العلاج استمرت 12 شهرا تم التوصل الى: حدوث تغير في كل من (الرضا عن نوعية الحياة – الرضا عن الأنشطة الاجتماعية – البدنية – العقلية – إدراك أفضل للضغوط)، كما كانت المجموعة التي تحسن رضاها بالأنشطة الاجتماعية أكثر السيدات تمتعا بنوعية حياة جيدة, وأكد الباحثون أن عمليات الرضا بالأنشطة الاجتماعية وتقبلها تعتبر مؤشرات هامة للتنبؤ بنوعية الحياة.

- وأجرى كل منPark, et.al(2002) [8] دراسة بعنوان" تأثير الفقر على نوعية الحياة داخل الأسر التي لديها أطفال يعانون من إعاقات " [9] (حسية / حركية / عقلية) ممن تتراوح أعمارهم بين (3–21 عاما) وقد أثبتت النتائج أن 28٪ من هؤلاء الأطفال يعيشون في اسر يقل فيها إجمالي الدخل عن الحد الادنى للدخول كما وضعة مكتب تعداد إحصاء السكان في الولايات المتحدة، و أن هناك دور للفقر في التأثير على نوعية حياة هذه الأسر على خمسة أبعاد أساسية هي: الصحة، والإنتاجية، ومستوى المسكن، و الحالة الانفعالية: مثل الضغوط المتزايدة، الإحساس المتدني بالذات، والتفاعل الأسرى.

- كما أجرى كل من Vosvick , Mark , et.al (2003) [10] دراسة بعنوان: العلاقة بين نوعية الحياة واستراتيجيات التعامل مع الضغوط الناجمة عن مرض الإيدز [11] بهدف فحص المتغيرات المرتبطة بنوعية الحياة في علاقتها باستراتيجيات التعامل مع الضغوط الناجمة عن الاصابة بالإيدز ، وقد قام الباحثون بتحديد أربعة عوامل أو أبعاد خاصة بنوعية الحياة وهى: الوظائف الجسدية والطاقة، والاحساس بالتعب، والوظائف الاجتماعية، وتوزيع المهام والوظائف. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الأفراد الذين يستخدمون استراتيجيات تتميز بسوء التكيف في مواجهة الضغوط الناتجة عن المرض يتميزون بمعدلات أقل في أبعاد الطاقة والوظائف الاجتماعية، أما شدة الألم التي يعانى منها المرضى والتي تؤثر على المهام اليومية فقد

ارتبطت بانخفاض الأبعاد الأربعة الخاصة بنوعية الحياة وبالتالي فقد استنتج الباحثون ان عمليات التدخل التي تعمد إلى تطوير استراتيجيات التكيف والمواجهة قد تسهم بشكل كبير في تحسن نوعية الحياة .

- دراسة عبدالحميد حسن وراشد المحرزي ومحمود ابراهيم (2006) [12]، والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين جودة الحياة والضغوط النفسية واستراتيجياتمقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. وبتطبيق مقياس جودة الحياة (SS-QOL) بعدترجمته والتحقق من صدقه وثباته، ومقياس مصادر الضغوط النفسية واستراتيجياتمقاومتها، على عينة حجمها 183 طالبا وطالبة، توصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط منجودة الحياة، وارتفاع المستوى لدى الطلاب مقارنة بالطالبات، كما توصلت إلى أن طلبةالكليات العلمية أكثر جودة للحياة مقارنة بالاحتياجات الإنسانية، ووجود علاقة سالبةودالة بين جودة الحياة والضغوط النفسية.
- دراسة محمد مطر (2006) [13] بعنوان "المال لا يشتري كثيراً من السعادة". توصل من خلالها: أنمستوى الدخل لا يؤدي دوراً كبيراً في مستوى السعادة اليومية. بالرغم من أن أغلبالناس يتصورون أنه لو كان لديهم مزيداً من المال سيكون لديهم الكثير من الأشياءالممتعة أو ربما سعادة أكثر. بينما يظهر الواقع بأن ذوي الدخل الأعلى يظهرون توتراًأكثر، ويقضون وقتا اقل في الأنشطة الترفيهيةدراسة " أسامة أبو سريع وآخرون، (2006) [14].

ثانياً: مشكلة البحث

لقد سعت الحكومة العمانية منذ بداية عام 1970م إلى تحسين نوعية الحياة للمواطن العماني، حيث انتهج المجتمع العماني سياسات تنموية اعتمدت على التخطيط الاستراتيجي طويل المدى، بدأ بتنفيذ الاستراتيجية الأولى للتنمية (1970/ 1995م)، والتي نُفِّذَتْ من خلال أربع خطط خمسية، سبقتها فترة تحضيرية من عام 1970 وحتى 1975م. وقد حقق المجتمع العماني خلال تلك

الاستراتيجية الأولى مجموعة من الإنجازات التنموية على كافة الأصعدة، انعكست على مستوى حياة المواطنين ونوعيتها. وتواصلت سياسة التخطيط الاستراتيجي للمجتمع العماني، سعيا نحو الارتقاء بمستوى معيشة المواطن العماني، ومن ثم الحفاظ على إنسانية الإنسان في ظل التغيرات السريعة على المستوى العالمي وتصاعد مستوى الاحتياجات الإنسانية على المستوى المحلي، فقد تم تدشين استراتيجية التنمية الثانية طويلة المدى (1995 – 2020) تحت شعار " الرؤية المستقبلية للاقتصاد العماني 2020 "، يتم تنفيذها خلال خمسة خطط خمسية. ويجري تنفيذ الخطة الثامنة للتنمية في عامها الأخير الآن. كما بدأت سلطنة عمان في وضع الإطار العام لاستراتيجية التنمية الثالثة (2020 – 2040)بنفس النهج التنموي، المستند إلى مبادئ الارتقاء بنوعية الحياة الاجتماعية الاقتصادية للسكان (المجلس الأعلى للتخطيط، 2014.

وفي إطار السعي نحو تحقيق أهداف استراتيجيات التنمية، طورت الدولة مجموعة من الأجهزة والمؤسسات الحكومية وغير الحكومية خلال مراحل النهضة التنموية تجاوبا مع التوجهات العالمية لمواجهة احتياجات المواطنين ومتطلبات الحياة الضاغطة التي تؤثر على نوعية حياتهم.اعتمادا على تطوير مكونات الاقتصاد العماني وتنويع مصادره، حيث تم تأسيس المجلس الأعلى للتخطيط، والمنوط به رسم الخطط طويلة المدى لتلبية احتياجات المجتمع وسكانه. وخلال المرحلة التخطيطية الحالية، بدأت سلطنة عمان بالاعتماد على المناطق الاقتصادية الخاصة، المتمثلة في: المناطق الصناعية، والموانئ الصناعية والتجارية وما يرافقها من تأسيس مناطق خدمات لوجستية تسهم في تنشيط حركة التجارة والاقتصاد، ومن ثم استيعاب العمالة الوافدة إلى سوق العمل واستثمار مخرجات التعليم، الأمر الذي يسهم في الارتقاء بمستويات المعيشة للسكان المحليين، ومن ثم ارتفاع نوعية حياتهم.

ورغم الإنجازات المتتالية لخطط التنمية على كافة الأصعدة بصفة عامة، إلا أن الضغوط الحياتية التي تعكسها أوضاع الحياة الاجتماعية لمختلف الشرائح

الاجتماعية، توضح أن الجهود المبذولة مازالت تواجه بتحديات كبيرة، تشكل عائقا أمام نمو المجتمعات المحلية، فخلال الآونة الراهنة تزايدت معدلات الباحثين عن عمل، وارتفاع مستويات الأسعار لكافة السلع والخدمات عالميا، ومن ثم محليا، وارتفعت حدة التفاوت بين الشرائح الاجتماعية، ومن ثم انخفضت مستويات المعيشة لبعض الشرائح الاجتماعية في ظل المتطلبات الزائدة، ومن ثم تدني مستوى الرضا عن الحياة الشخصية. ولكي يتم استثمار المناطق الاقتصادية الخاصة في مجال تنمية وتطوير مستويات نوعية الحياة للسكان المحليين، يجب الوقوف على مستوى نوعية الحياة لدى السكان القاطنين في زمام تلك المناطق الاقتصادية.

ومن بين المناطق الاقتصادية التي بدأت السلطنة الاهتمام بتأسيسها، مناطق الخدمات اللوجستية، المنوط بها القيام بمهام خدمية، تخدم حركة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، سيما الارتقاء بمستويات المعيشة للسكان المحليين. ورغم النتائج الإيجابية لتلك المناطق الاقتصادية، إلا أن لها مصاحبات أخرى سلبية إذا لم تراعى أثناء التخطيط، يمكن أن تؤثر على البيئات المحيطة بها.

وانطلاقا مما سبق، تأتي أهمية رصد وتشخيص ملامح نوعية الحياة للسكان في المناطق المحيطة بمنطقة الخدمات اللوجستية بولاية بركاء، والوقوف على الجوانب المرتبطة بها، باعتبارها مدخلا للتنمية الاجتماعية. وبناء على ذلك، يمكن تحديد مشكلة البحث الراهن في التساؤل الرئيسي الآتي:

" ما مستوى أبعاد نوعية الحياة لدى سكان المناطق المجاورة لمنطقة الخدمات اللوجستية الجاري تنفيذها في ولاية بركاء بسلطنة عُمان؟

ثالثا : أهمية البحث: تعود أهمية البحث الراهن إلى:

- **على المستوى المعرفي:** التوصل إلى نتائج معرفية ومؤشرات تسهم في تطوير مفهوم: نوعية الحياة وجودتها، ومن ثم الإضافة النظرية.

- **على المستوى التطبيقي:** توفير قاعدة بيانات حول مستوى نوعية الحياة في المناطق المحيطة بالمناطق الاقتصادية الخاصة - سيما المجتمعات المحلية المحيطة بالمدن اللوجستية - للمخططين وواضعي البرامج ومتخذي القرارات وصانعي السياسات التنموية، تسمح لهم بتجويد عملية رسم السياسات التنموية، بالإضافة إلى التوصل إلى مجموعة من الآليات الإجرائية لتعزيز وتحفيز السكان المحليين نحو الاندماج الاجتماعي، والمشاركة في إنجاح التنمية المستدامة.

رابعاً: أهداف البحث:

يهدف البحث الراهن إلى محاولة تحقيق الأهداف الآتية:-

- تشخيص حالة الأوضاع الحياتية للسكان المحللين بالمناطق السكنية المجاورة لمنطقة الخدمات اللوجستية بولاية بركاء.
- الوقوف على مستوى نوعية الحياة لدى السكان المحليينبالمناطق السكنية كما يتصورونها.
- الخروج بمقترحات من شأنها الارتقاء بمستوى جودة الحياة الاجتماعية والاقتصادية، ورفع مستوى إسهام المناطق الاقتصادية الخاصة في التنمية المحلية.

خامسا: تساؤلات البحث:

للإجابة عن التساؤل الرئيسي للبحث، وتحقيق أهدافه، نحاول الإجابة عن التساؤلات الفرعية الآتية:-

1. ما واقع نوعية الحياة لدى السكان المحليين الواقعين في زمام منطقة الخدمات اللوجستية ببركاء، من حيث مؤشراتها الكمية؟ من حيث الإجابة عن التساؤلات الأتية:

أ- ما الخصائص الاقتصادية (الدخل، العمل) للسكان المحليين بالمنطقة ؟

ب-ما الخصائص التعليمية للسكان المحليين بالمنطقة ؟

ج- ما الخصائص السكنية للسكان المحليين بالمنطقة ؟

2. ما مستوى الرضى عن الخدمات الحكومية المقدمة للسكان القاطنين في منطقة الخدمات اللوجستية بجنوب الباطنة؟

3. مامستوى رضى السكان المحليين الواقعين في زمام منطقة الخدمات اللوجستية ببركاء عن الدخل الشهري للأسرة؟

سادسا : الإجراءات المنهجية للدراسة

1. **منهج البحث وطريقة جمع البيانات:** اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم الانطلاق من الاتجاه الكمي المعتمد على البيانات الكمية، التي تم جمعها من حالات الدراسة بالميدان.وقد اعتمد البحث على طريقة المسح الاجتماعي بالعينة، حيث تم مسح عينة من أفراد المجتمع بالمناطق المستهدفة، اعتمادا على وصف حالة السكان المحليين في التجمعات السكنية بالولايات الثلاث موضع الدراسة، واستقصاء أراءهم وتصوراتهم حيال الأوضاع المعيشية، وتقييماتهم لتلك الوضعية.

2. **مجتمع الدراسة وتصميم عينة البحث:**

- **مجتمع الدراسة:** شمل مجتمع البحث جميع التجمعات السكنية بالمناطق الواقعة في زمام منطقة الخدمات اللوجستية بولاية بمحافظة جنوب الباطنة، وشمل مجتمع الدراسة كافة مناطق ولايات: نخل، ووادي المعاول، وولاية بركاء.

جدول رقم (1)يوضح حجم مجتمع الدراسة والعينة المقترحة للبحث

م	الولاية	عدد السكانحسب تعداد 2010	حجم عينة البحث
1	بركاء	64526	362
2	نخل	18118	293
3	وادي المعاول	11259	345
المجموع		93903	1000

- **نوع عينة البحث:** تم اختيار عينة ممثلة للولايات الثلاث وفق الشروط العلمية لتصميم العينات، حيث روعي فيها كافة الخصائص: كالمناطق السكنية، والجنس، ومستوى التعليم؛ لمحاولة الوقوف على واقع جودة الحياة ومستواها لدى مختلف سكان تلك المناطق. لقد تم سحب عينة عشوائية (ممثلة لسكان المناطق الريفية – الحضرية – البادية)، وتم سحبها وفقا لقواعد الاحتمالات؛ ضمانا لتمثيل العينة لمجتمعها الأصلي؛ حتى تكون النتائج معبرة عن المجتمع ككل، ويمكن الاعتماد عليها في التعميم.
- **طريقة رفع العينة:**تم رفع العينة بالطريقة العنقودية، بحيث تكون العينة ممثلة للولايات الثلاث، حيث تم تحديد الولايات الثلاث المحيطة بنطاق منطقة الخدمات اللوجستية، وتحديد جميع التجمعات السكانية وفق متغيرات: الريف والحضر والبادية، وتم تقسيمها، ثم تم سحب عينة ممثلة لكل نمط ثقافي من هذه الأنماط بكل ولاية، بحيث تمثل كل من: الريف الذكور والإناث، الشرائح العمرية من الشباب وكبار السن والأطفال، الريف الحضر والبادية .
- **حجم العينة:** لقد تم الاعتماد على بينات التعداد العام للسكان والمساكن والمنشئات لعام 2010 في السلطنة؛ للوقوف على حجم السكان بالولايات

الثلاثة موضع الدراسة، وأتضح أن إجمالي عدد السكان 93903 نسمة فيهم اجمالا، كما هو موضح بالجدول رقم (1)، والذي يعرض حجم السكان بكل ولاية، وحجم العينة الدراسة الميدانية. ومن المعلوم وفق الشروط العلمية للعينة المُمَثِّلَةْ، يجب ألا يقل حجم العينة عن (10٪) من حجم المجتمع الأصلي. ونظرا لتحديات اجراء البحوث الميدانية، وكبر حجم مجتمع البحث الذي بلغ عدد أفراده (93903) نسمة، لذلك اعتمد الباحثون على نسبة (0.1٪) كعينة للبحث، بحيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (1000) فرد، موزعة على الولايات الثلاثة، كما هو موضح بالجدول (1).

3. أدوات جمع البيانات للدراسة الميدانية:

تم الاعتماد على صحيفة الاستبيان ، وقدمت على هيئة صحيفة مقابلة مقننة؛ نظرا لاحتمال وجود عدد كبير من السكان المحليين في الولايات الثلاث لا يجيد القراءة الكتابة، أو صعوبة فهم المبحوثين للأسئلة.

سابعا : التأصيل النظري لمفهومنوعية الحياة

يعد مفهوم نوعية الحياة من أدوات التحليل المهمة في مجال العلوم الاجتماعية بعد تراجع مفهوم التنمية بمفهومها الاقتصاديالبحث، والنظر إلى نوعية الحياة كهدف أساسي للسياسات الاجتماعية.ويعكس الاهتمام بنوعية الحياة للسكان المحليين مجموعة من الاهتمامات تتضمن ما يلى [15]:

1- تسهم نوعية الحياة فيقياس التنمية، ولا يعتمد ذلك التقدير على التنمية الاقتصادية فقط، ولكن يدخل في حسبانه التنمية الاجتماعية والبشرية أيضا. فمن خلال التعرف على القياسات الاقتصادية يمكن تحديد متطلبات قياس التقدم ونوعية حياة الأفراد.

2- يساعد مستوى نوعية الحياة في قياس التنمية الشاملة المستدامة بجوانبها لثلاثة: الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، وتواصل استدامة تحسين نوعية الحياة.

3- أهمية نوعية الحياة في التنمية البشرية وتحديد ماحققته وتستهدفه التنمية وإشباعه للحاجات الإنسانية والتخطيط للأولويات الأكثر أهمية للمجتمعات من حيث السلامة الصحية للإنسان في المجتمع.

وتختلف مسميات نوعية الحياة باختلاف التخصصات العلمية، فعلم النفس على سبيل المثال يستخدم مفهوم "جودة الحياة" استنادا إلى المؤشرات الذاتية المتعلقة بالسعادة والسلامة النفسية. وتعني الجودة من منظور علماء النفس: التميز excellence، والاتساق consistency، ويستخدم للدلالة على بناء الإنسان ووظيفته ووجدانه، وجودة الإنسان هي حُسن توظيف إمكانياتهالعقلية والإبداعية، وإثراء وجدانه ليتسامى بعواطفه ومشاعره وقيمه الإنسانية، وتكونالمحصلة هي ارتقاء نوعية الحياة وجودة المجتمع[16].

وتعد نوعية الحياة نتاجا لمجموعة من المتغيرات المتفاعلة والمرتبطة بوجود الأفراد في واقع موضوعي محدد يؤثر على إدراكهم وتقييمهم لهذا الواقع بشكل ذاتي. وعلى ذلك، يصعب تحديد مفهوم نوعية الحياة ووضع تعريف جامع لها؛ لما تنطوي عليه من جوانب متعددة ومتفاعلة مع بعضها البعض: كحداثة المفهوم على مستوى التناول العلمي، واستخدامه من قبل تخصصات علمية عدة، وعدم ارتباط المفهوم بمجال محدد من مجالات الحياة. لقد كشفت أدبيات البحث عن احتواء المفهوم لمجموعة من المؤشرات أهمها [17].

1. القدرة على تبني أسلوب حياة يشبع الرغبات والاحتياجات الأساسية لدى الأفراد.
2. الشعور الشخصي بالكفاءة الذاتية وإجادة التعامل مع التحديات المعيشية.
3. السعادة والرضا عن الذات والحياةالجيدة.

4. ارتقاء في مستوى الخدمات المادية والاجتماعيةالتي تقدم لأفراد المجتمع، والنزوع نحو نمط الحياة التي تتميز بالترف، وهذا النمطمن الحياة لا يستطيع تحقيقه سوى مجتمع الوفرة.

الاستمتاع بالمقومات المادية في البيئةالخارجية والإحساس بحسن الحال، وإشباع الحاجات، والرضا عن الحياة، إلى جانب الصحة الجسمية الايجابية وإحساسهبالسعادة وصولا إلى عيش حياة متناغمة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم السائدة فيمجتمعه [18].

1. درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمرلجوانب شخصيته في النواحي النفسية، والمعرفية، والإبداعية، والثقافية، والرياضية،والشخصية، والجسمية، والتنسيق بينها، وتلبية الفرد لاحتياجاته ورغباته بالقدر المتوازن، واستمرارية في توليد الأفكاروالاهتمام بالإبداع والابتكار والتعلم التعاوني بما ينمي مهاراته النفسيةوالاجتماعية.

وتأكيدا على المؤشرات السابقة، فقد أشارباسشيرPasschier (2000)أن مفهوم نوعية الحياة يعبر عن " ذلك الكل المركب الذى يتألف من مجموعة من المؤشرات المتعلقة بالإحتياجات الإنسانية : كالصحةالمادية، ودرجةالألم، والرضا عن الحياة، وما يقوم به الفرد من أدوار اجتماعية، بالإضافة إلى العلاقات الشخصية المتبادلة والأنشطة المهنية واليومية التي يمارسها الفرد [19].

وأكد Cashing(2003) في تعريفه لمفهوم نوعية الحياة علىالمتغيرات الاقتصادية، على اعتبار أنها تحقق للفرد إشباع احتياجاته الأساسية المتنوعة، ومن ثم السعادة والرضا عن الحاية [20].

كما أشار Goode (1994) إلى أن نوعية الحياة لدى الأفراد الذين يعيشون في نفس البيئة تعبر عن مدى شعورهم بإشباع احتياجاتهم الأساسية، ومن ثم قدرتهم على تحقيق أهدافهم الذاتية والمجتمعية [21].

وعلى الرغم من عدم الاتفاق على تعريف واحد لمفهوم نوعية الحياة، إلا أنه عادة ما يشار إليها بوصفها " إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وأنساق القيم التي يعيش فيها ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع: أهدافه، وتوقعاته، وقيمه، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، وحالته النفسية، ومستوى استقلاليته، وعلاقاته الاجتماعية، واعتقاداته الشخصية، وعلاقته بالبيئة المحيطة بصفة عامة. وعلى ذلك، ينطوي مفهوم نوعية الحياة بهذا المعنى إلى مستوى جوانب معيشة الفرد ومستوى تقييمه الذاتي لظروف حياته [22].

وبالنظر إلى الرؤى النظرية المقدمة حول مفهوم نوعية الحياة، يمكن تقسيم المتغيرات المحددة لنوعية الحياة إلى بعدين أساسيين هما:

البعد الموضوعي، ويتضمن مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر مثل: أوضاع العمل، مستوى الدخل، المكانة الاجتماعية الاقتصادية، وحجم المساندة المتاح من شبكة العلاقات الاجتماعية، ومستوى المعيشة، والبيئة الفيزيقية متمثلة في المسكن ومستوى خدماته.إن الجانب الموضوعي لمفهوم نوعية الحياة يعبر عن تقدم مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تُقَدَّم لأفراد المجتمع، و أنّ جودة الحياة تعبر عن نزوع نحو نمط الحياة التي تتميز بالترف، هذا النمط من الحياة الذي لا يستطيع تحقيقه سوى مجتمع الوفرة، وذلك المجتمع الذي استطاع أن يحل كافة المشكلات المعيشية لغالبية سكانه [23].

البعد الذاتي: ويتمثل في الجوانب النفسية والمعنوية المرتبطة بمستوى الرضا لدى الأفراد عن واقعهم الاجتماعي الموضوعي، ودرجة تحقيق السعادة الاجتماعية [24].

لقد أكد **ليتوين** أن مفهوم نوعية الحياة لا يقتصر على تذليل الصعاب والتصدي للعقبات والأمور السلبية فقط، بل تتعدى إلى تنمية النواحي الايجابية، في حين يرى كومنس: أن مفهوم نوعية الحياة " يشير إلى الصحة الجيدة أو السعادة أو تقدير الذات أو الرضا عن الحياة أو الصحة النفسية". كما يرى كل من **ليمان**

وجيناس أن نوعية الحياة تتمثل في الشعور بالرضا والإحساس بالرفاهية والمتعة في ظل الظروف التي يعيش فيها الفرد. ومن منظور نفسي يرى (Ruff) أن نوعية الحياة هي الإحساس الايجابي بحسن الحال كما يعبر عنه بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن ذاته وعن حياته عموماً، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية ذات معنى بالنسبة له واستقلاليته في تحديد مساره حياته، كما ترتبط بكل من الاحساس بالسعادة والسكينة والطمأنينة [25].

وتؤكد كافة البحوث محل الاهتمام بظاهرة جودة الحياة الاجتماعية والاقتصادية: أن الاقتصار على بعد واحد فقط يؤدي الى خلل في قياس نوعية الحياة. لذلك، لايجوز فصل الجوانب الذاتية عن الجوانب الموضوعية لنوعية الحياة. وقد حاول البعض قياس مدى الارتباط بين مؤشرات البعدين لجودة الحياة كما تقاس في: الرفاهية الشخصية العامة overall well-being، والرضا عن الحياة life satisfaction، والسعادة الشخصية personal happiness.وأشار جليمانوإيستربوركوفراى (2004) إلى تأكيد أدبيات البحث في مجال نوعية الحياة على أن جودة الحياة بالمعنى العام تنظم وفقًا لميكانيزمات داخلية، وبالتالي يتعين على الباحثين التركيز على المكونات الذاتية لجودة الحياة بما تتضمنه من التقرير الذاتي عن: الاتجاه نحو الحياة بصفة عامة، تصورات وإدراكات الفرد لعالم الخبرة الذي يتفاعل فيه، ونوعية طموحاته ومستواها [26].

وقد استند البحث إلى مفهوم اليونسكو، والمنظمات الدولية حول نوعية الحياة، فقد أكدت منظمة اليونسكو على شمولية مفهوم نوعية الحياة باعتباره مفهوما يضم كل جوانب الحياة كما يدركها الأفراد، وهو يتسع ليشمل المكونات الموضوعية التي تعبر عن الإشباع المادي للحاجات الأساسية المتمثلة في (التعليم، الحقوق، مستوى المعيشة، العمل، وفلسفة الحياة، الصحة البدنية والنفسية، العلاقات الاجتماعية والأسرية، الأنشطة المجتمعية، و وقت الفراغ). كما يتضمن المكون الذاتي والذي يحقق الإشباع المعنوي الذي يمكن الفرد من تحقيق جودة الحياة، وقد تضمن تسع مؤشرات: المسكن، والصحة، والتعليم، والدخل: والبيئة،

ووقت الفراغ، والأمن والسلامة، والطموح في المستقبل. وعلى ذلك فنوعية الحياة لها ظروف موضوعية ومكونات ذاتية [27].

وقد اعتمد البحث الراهن على هذه المؤشرات في رصد نوعية الحياة لدى السكان المحليين. وعلى ذلك، فإن **المفهوم الإجرائي لنوعية الحياة** في هذا البحث يؤكد على أربعة أبعاد لنوعية الحياة: حاجات الفرد، والتوقعات بأن هذه الحاجات خاصة بالمجتمع الذي يعيش فيه، والمصادر المتاحة لإشباع تلك الحاجات بصورة مقبولة اجتماعيا، والنسيج البيئي المرتبط بإشباع هذه الحاجات. وقد حدد الباحثان منهجية دراسة نوعية الحياة وفقا لمستويين، المستوى **الأول الموضوعي**، وتمثل في الأوضاع المعيشية، متضمنة مؤشرات: مستوى الدخل ومصادره، وأنماط الملكية، ومصادر تأمين المعيشة للأسرة، وظروف المسكن خدماته. **أما المستوى الثاني** وهو المستوى المعنوي، وقد حدده الباحث في مستوى رضاء السكان حول: خدمات المسكن، والخدمات التعليمية، والصحية، والرضا عن مستوى معيشتهم، والأمن والسلامة، والعمل، والحالة الاقتصادية.

ثامناً : نتائج البحث:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج المتعلقة بنوعية الحياة لدى السكان القاطنين بالمناطق المحيطة بالمنطقة الاقتصادية " الخدمات اللوجستية " بمحافظة جنوب الباطنة، وجاءت النتائج موزعة على المستويين (الكمي، والكيفي) لنوعية الحياة لدى السكان بتلك المناطق. ويمكن عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها على النحو التالي:

1. **المؤشرات الكمية لنوعية الحياة لدى لسكان المحليين القاطنين في نطاق المنطقة اللوجستية بجنوب الباطنة**

أ. **الخصائص الديموجرافية كمؤشر لنوعية الحياة:**

- **بالنسبة للتوزيع النوعي** : أوضحت النتائج تقارب نسب تمثيل كل من الذكور والإناث، فقد تبين تمثيل الذكور بنسبة (53.2%)، مقابل (43.85) للإناث

من عينة الدراسة. ويمثل تقارب التوزيع النسبي للنوع في عينة البحث عامل مهم في تفسير النتائج؛ نظرا لاختلاف تصورات كلا النوعين، حيث تختلف احتياجات الإناث عن احتياجات الذكور، سيما فيما يتعلق بالقضايا الثقافية والتعليم، والترفيه، وغيرها من الجوانب الأخرى ذات الطابع النسوي.

أ- **من حيث التوزيع العمري**: توزعت عينة الدراسة على مختلف الفئات العمرية، وقد مثلت الفئة العمرية في سن (18 – 20 سنة) (29.7%) من اجمالي عينة الدراسة، وذلك للوقوف على تصورات فئة الشباب المراهق للأوضاع المعيشية ونوعية الحياة لأسرهم في الوقت الراهن، وما يجب تحقيقه من متطلبات في السنوات المقبلة، باعتبارهم الفئة التي تقود المرحلة الشبابية في السنوات القليلة المقبلة، ولا شك أن فئة الشباب من الفئات التي تمثل ضغوطا قوية على المخططين، وراسمي السياسات، ومتخذي القرار؛ لذلك فقد رأى الباحثان أن توضع هذه الفئة في الاعتبار والبحث، لاستشراف رؤية أعضائها في القضايا محل الاهتمام. أما كتلة الشباب الحقيقية الآن والتي تمثل الفئة العمرية (21-35 سنة) فقد بلغ حجمها النسبي (37.4%) وهي تفوق ثلث حجم العينة، وعلى ذلك فإن رؤيتها ووعيها بالأوضاع المعيشية والحياتية يفيد في تفسير نتائج البحث. كما بلغ حجم الفئة العمرية (36 – 49) ما نسبته (26.2%)، وحينما تضاف إلى فئة الشباب، يصبح حجم الكتلة العمرية (19-49) ما نسبته (63.6%)، أي ثلثي عينة الدراسة، وهي الكتلة التي تمثل معدل النشاط الاقتصادي في المجتمع باعتبارها تضم القوى العاملة الفعلية، في حين جاء تمثيل فئة كبار السن (من 50- فأكثر) ما نسبته (4.4%) من اجمالي عينة الدراسة. وعلى ذلك فإن جميع الفئات العمرية قد تم تمثيلها في عينة الدراسة وبنسب متناسبة إلى حد كبير، الأمر الذي يجعل نتائج البحث معبرة عن كافة الشرائح العمرية.

ب-من حيث التوزيع على الولايات: تبين تقارب التوزيع النسبي للسكان على الولايات الثلاث تقريبا، حيث تبين أن 36% من عينة الدراسة يسكنون في

ولاية بركاء، وأن 34% من عينة الدراسة هم من سكان ولاية وادي المعاول، و28.6% من عينة الدراسة هم من سكان ولاية نخل. كما اتضح تناسب عينة الدراسة مع حجم المجتمع الأصلي لكل ولاية، حسب بيانات التعداد العام للسكان والمساكن لعام 2010، بحيث أن الولاية ذات الكثافة السكانية الأعلى حظيت بنسبة أكبر من عينة الدراسة، مثل عدد سكان ولاية بركاء أكثر من ولايتي نخل و وادي المعاول لذلك نسبة المبحوثين من ولاية بركاء أكبر عنها في ولاية نخل ووادي المعاول. وبشكل عام تظل نسب توزيع عينة الدراسة على الولايات الثلاث متقاربة.

ج- **وفيما يتعلق بالمنطقة السكنية:** كشفت الدراسة عن وجود 65.2% من عينة الدراسة يعيشون في مناطق قروية، مقابل ما نسبته 28.2% من عينة الدراسة يعيشون في مناطق حضرية، في حين لم يوجد سوى 1% منهم يعيشون في مناطق البادية. وتعكس هذه النتيجة التحول الواضح نحو التحضر والتنمية الإسكانية في ظل التطورات التنموية الجارية في السلطنة استنادا إلى التخطيط الاستراتيجي طويل المدى، والهادف إلى الارتقاء بنوعية الحياة للمواطن العماني.

د- **فيما يتعلق بالحالة الاجتماعية:** جاء توزيع العينة متوافق مع الوضع الزواجي للمجتمع الأصلي للعينة، حيث مثلت عينة البحث ما يقارب ثلثي العينة من المتزوجين المسؤولين عن أسر معيشية بنسبة (60.6%)، وهي نسبة مهمة؛ ذلك أن المتزوجين من السكان المحليين هم أقدر من غيرهم على تلمس المشكلات الاجتماعية والتحديات المعيشية؛ نظرا لمسؤوليتهم المباشرة عن توفير متطلبات الأسرة واحتياجاتها المتتالية. كما تضمنت العينة (31.9%) غير المتزوجين، وهم يمثلون الفئة العمرية تحت العشرين في الغالب، وهي نسبة متوافقة وملائمة. في حين لم تتعدى نسبة فئتي الأرامل والمطلقين (2.6%). وإذا كانت هذه النسبة صغيرة جدا، إلا أن فريق البحث حاول الوصول إلى مفردات من تلك الفئات التي تعد أكثر الفئات احتياجا للمساندة والدمج.

ب. التعليم كمؤشر لنوعية الحياة لدى السكان

يعتبر التعليم وتحسين مستواه أحد أركان المجتمع التي يعول عليها في إحداث نقلة نوعية في التنمية الشاملة للنهوض بالمجتمعات بوجه عام، وتحسين نوعية الحياة بشكل خاص، كما يعتبر العنصر البشري الركن الأساسي الذي يقاس عليه تقدم المجتمعات ورقيها، كونه محرك العملية الاقتصادية، حيث يتحقق رقي وتقدم المجتمع إذا تم استثمار العنصر البشري وبناؤه بناء يؤهله لأن يكون فاعلاً (28).

ويعتبر التعليم مؤشراً مهماً لنوعية الحياة لدى السكان، وذلك لأن توفير المجتمع التعليم لأفراده دليل على تقدمه و ازدهاره وتحسن نوعية الحياة فيه،وعلى مستوى الأفراد فإن تلقي التعليم يساعد الفرد على تحسين نوعية حياته وزيادة دخله الشهري.

الجدول (2): المستوى التعليمي: توزعت عينة الدراسة على مختلف المستويات التعليمية.

م	أمي	يقرأ ويكتب	ابتدائية	إعدادية	ثانوية عامة	دبلوم	دبلوم عالي	جامعي	فوق الجامعي
ك	49	89	23	86	388	88	39	183	29
%	4.9	9	2.3	8.6	39.1	8.9	3.9	18.4	2.9

كما تبين اتساق النتائج مع البينات الرسمية للتعداد العام للسكان 2010م، حيث استحوذ الحاصلون على الشهادة العامة/ الثانوية النسبة الأكبر (39.1٪) مقارنة بالفئات التعليمية الأخرى، وهي معبرة عن الخصائص التعليمية للمجتمع الأصلي، يضاف إليه (8.9٪) من حملة شهادة الدبلوم المتوسط، وبذلك تصبح الفئة التعليمية المتوسطة (48٪) من اجمالي عينة البحث، وتأتي فئة الحاصلون على الشهادة الجامعية في الترتيب الثاني بنسبة (18.4٪)، في حين كانت

الفئات العليا والدنيا في التصنيف متقاربة، حيث جاءت نسبة الحاصلون على شهادات علمية أعلى من الجامعي (18.4٪)، وجاء مجموع كل من غير المتعلمين ومن يجيدون القراءة والكتابة والحاصلون على الشهادة الابتدائية (16.2٪) فقط.

وتشير هذه النتائج إلى تطور معدلات التعليم، نتيجة النهضة التنموية في السلطنة عامة، وعلى مستوى النظام التعليمي خاصة، وهو ما أدى بشكل ملحوظ إلى تحسن نوعية حياة السكان منذ بداية النهضة عام 1970م.

ج. المسكن كمؤشر لنوعية الحياة:

يعد مستوى المسكن وتوافر خدماته من أهم المؤشرات الموضوعية لنوعية الحياة لدى السكان، ومن أهم المؤشرات الموضوعية للمسكن الخاص بالأسرة: نمط المسكن، وملكية المسكن، ونمط الصرف في المسكن، ومصدر الكهرباء في المنزل، ومصدر مياه الشرب، كذلك مستوى الأثاث في المنزل. وقد كشفت البحث بمناطق الدراسة عن عدة مؤشرات لمستوى المسكن هي:

- **من حيث نمط المسكن:** تبين من الدراسة الميدانية أن أغلب السكان بالتجمعات السكنية بالولايات الثلاث موضع البحث يعيشون في بيوت على النمط العربي بنسبة (54.2٪)، كما اتضح وجود تحول في نمط المعمار خلال السنوات الأخيرة، حيث اتضح أن هناك ثلث عينة الدراسة بنسبة (34.5%) يعيشون في بيوت حديثة على نمط الفيلات، في حين تبين من الدراسة أن هناك (7.2%) فقط يعيشون في شقق سكنية. ويلاحظ من النتائج تحسن نوعية الحياة، فعلى مستوى المسكن نجد أن أغلبية أفراد اعينة يعيشون في مساكن إما من النمط العربي أو نمط المساكن الحديثة، التي تتمتع بمعايير المسكن الملائم، وأن نسبة أولئك الذين يعيشون في مساكن ذات النمط القديم مثل العريش، تعتبر نسبة بسيطة جداً ولا تكاد تذكر.

جدول رقم (3) نمط المسكن وملكيته لدى مناطق الدراسة

م	متغير	ك	٪	م	متغير	ك	٪
نمط المسكن	فيلا	343	34.5	ملكية المسكن	ملك	697	70.2
	بيت عربي	538	54.2		إيجار	136	13.7
	شقة	71	7.2		أسكن مع العائلة	120	12.1
	عريش	4	0.4		سكن تابع لشركة	11	1.1
	أخرى	11	1.1		سكن تابع للحكومة	13	1.3
					أخرى	1	0.1

- **من حيث ملكية المسكن:** فقد كشفت الدراسة عن أن الغالبية العظمى من عينة البحث يمتلكون مساكنهم بنسبة (70.2٪)، مقابل (13.7٪) فقط يعيشون في بيوت مستأجرة. وهناك (12٪) منهم يعيشون مع الأسرة في منزل العائلة.
- **أما من حيث مرافق المسكن وخدماتها**: فقد تبين من الدراسة ما يأتي:

- **نمط الصرف الصحي بالمسكن:** أوضحت الدراسة أن جميع مناطق الدراسة تفتقد إلى نظام الصرف الصحي الحديث؛ نظرا لعدم وجوده بشكل عام، وأن غالبية المساكن تعتمد على الخزانات الخارجية في تصريف المياه، فقد اتضح أن هناك (75.9٪) لديهم خزان، بينما تفتقد ما نسبته (16.3٪) من المساكن إلى وجود خزان لتصريف المياه. وربما تكون هذه المساكن غير المزودة بخزانات للصرف ف التجمعات السكنية الموجودة في الصحراء أو بعيدة عن مراكز الولايات.

جدول (4) نمط الصرف ومستوى الأثاث بالمسكن

مستوى الأثاث بالمسكن			نمط الصرف الصحي بالمسكن		
مرتفع جدا	99	10	يوجد خزان للصرف	754	75.9
مرتفع	277	27.9			
متوسط	462	46.5	لا يوجد خزان للصرف	162	16.3
منخفض	115	11.6			

- أما فيما **يتعلق** بمستوى الأثاث في المنزل:أوضحت النتائج أن 10٪ من عينة الدراسة يعتبر مستوى الأثاث في منازلهم مرتفع جداً، و28٪ من عينة الدراسة مستوى الأثاث في منازلهم مرتفع، و46.5٪ من عينة الدراسة مستوى الأثاث لديهم متوسط، بينما 11.6٪ من عينة الدراسة مستوى الأثاث في المنزل منخفض. ويلاحظ من النتائج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة لديهم بشكل عام مستوى أثاث جيد،وهذا مؤشر آخر لتحسن مستوى المسكن ومرافقه، بتالي تحسن نوعية حياتهم.
- **مصدر الكهرباء بالمسكن:** يعد مرفق الكهرباء من أفضل المرافق بالسلطنة بشكل عام، حيث تعم الكهرباء معظم مناطق التجمعات السكنية باستثناء المساكن الواقعة في التقسيمات السكنية الجديدة. لقد تبين من الدراسة وجود (90٪) من المساكن بالولايات الثلاث تتمتع بخدمة الكهرباء ذات المصدر الحكومي، مقابل (7.4٪) من المساكن تعتمد في الإنارة على المولدات الكهربائية، أن هناك (2.6٪) من المساكن تفتقد إلى خدمة الكهرباء والإنارة من اي مصدر.

جدول (5) مصادر المياه والكهرباء بالمسكن في منطقة الدراسة

مصدر الكهرباء في المنزل			مصدر مياه الشرب		
البيان	ك	%	البيان	ك	%
مصدر حكومي	895	90	نقطة مياه حكومية	563	56.7
مولد كهربائي خاص	73	7.4	بئر خاص داخل المنزل	131	13.2
مصدر كيروسين	2	0.2	نقطة مياه خاصة	179	18
لايوجد كهرباء في المنزل	5	0.5	مياه معدنية معبأة	89	9
			أخرى	4	0.4

- مصادر مياه الشرب:يعد مرفق المياه من المؤشرات المهمة على جودة الحياة الاجتماعية، ومستوى نوعية المسكن، فافتقاد المياه من المسكن يؤثر بصورة مباشره على نوعية حياة ساكنيه، ونظرا لوجود مشكلة المياه على مستوى العالم، والعالم العربي على وجه التحديد، فقد تبين من الدراسة أن ما يقارب نصف المساكن تعتمد على مصادر للمياه غير الحكومية بنسبة (40.2٪)، منها (13.2٪) من المساكن تعتمد على وجود بئر خاص داخل المنزل كمصدر للحصول على المياه، وأن هناك (18٪) من المساكن تمتلك نقطة مياه خاصة، في حين تبين وجود (9٪) من المساكن تعتمد على المياه المعبأة كمصدر للشرب. ورغم ذلك، كشفت الدراسة عن تمتع أكثر من نصف المساكن بالولايات الثلاث بنسبة (56.7٪) من عينة الدراسة يعتمدون على نقطة مياه حكومية.

د. **الخصائص الاقتصادية للسكان كمؤشرات موضوعية لنوعية الحياة:**

تم قياس الخصائص الاقتصادية للسكان المحليين في ضوء كل من: الدخل، ومصادره، والعمل والتوظيف، وقد توصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

- **الدخل كمؤشر كمي لنوعية الحياة** : يعد الدخل الشهري أحد أهم مؤشرات نوعية الحياة لدى السكان، بل يعد المحدد لكافة المؤشرات الأخرى باعتباره يمثل المورد الحقيقي المعبر عن المستوى الاقتصادي للأسرة. وقد تبين من الدراسة الميدانية أن معظم الأسر القاطنة بالتجمعات السكانية الواقعة في زمان منطقة الخدمات اللوجستية بمحافظة جنوب الباطنة تتمتع بدخل شهري جيد. والجدول الآتي يوضح مستويات الدخول، ومصادرها، ومدى كفايتها لدى عينة البحث.

جدول (6) مستوى الدخل ومصادره وكفايته

المتغير	البيان	ك	%	المتغير	البيان	نعم ك	نعم %
مستوى الدخل	أقل من 300 ريال	153	11.1	مصادر الدخل الشهري	راتب وظيفة	616	61
	من 300 -600 ريال	275	27.7		عائد من العقارات	86	8.6
	من 600-900 ريال	190	19.1		عائدات من المزرعة	42	4.2
	من1000-1500	203	20.4		إدارة شركة تجارية	62	6.2
	من 2000 فأكثر	48	4.8		عائد من البنك	37	3.7
كفاية الدخل الشهري	كاف جدا	237	23.9		مهنة حرفية	22	2.2
	كاف	318	32		تربية طيور وحيوانات	35	3.5
	كاف إلى حد ما	235	23.7				
	غير كاف	122	12.3		أخرى	70	7

يوضح الجدول السابقالدخل الأسري، حيث أوضحت النتائج أن 11.1٪ من عينة الدراسة دخلهم الشهري أقل من 300 ريال، وأن 27.7٪ من عينة الدراسة دخلهم يتراوح بين 300-600 ريال، ونسبة 19.1٪ من عينة الدراسة تراوح دخلهم الشهري من 600-900 ريال عماني، ونسبة 2.04٪

الذين يتراوح دخلهم الشهري بين 1000- 1500 ريال عماني، و 4.8٪ من عينة الدراسة كان دخلهم الشهري من 2000 ريال عماني فأكثر.

يلاحظ من النتائج السابقة أن نسبة 25.2٪ الأسر دخلها يتجاوز 1000 ريال عماني، وحيث أن أكثر من ربع العينة تتمتع بمستوى دخل شهري مرتفع، وأن 46.8٪ من الأسر تتمتع بمستوى دخل متوسط، وهذا مؤشر جيد بحيث أن أغلبية الأسر التي تعيش في زمام منطقة الخدمات اللوجستية لديها مستوى دخل جيد، في حين أن نسبة 11.1٪ من عينة الدراسة كان لها مستوى دخل منخفض.

وعن كفاية الدخل الشهري، وأضحت النتائج أن 23.9٪ من عينة الدراسة كان دخلهم الشهري كاف جداً، و 32٪ من عينة الدراسة كان دخلهم الشهري كاف، و كان 23.7٪ من عينة الدراسة دخلهم كاف إلى حد ما، بينما 12.3٪ من عينة الدراسة كان دخلهم الشهري غير كاف.

وتشير هذه النتائج أن مجموع الذين قالوا بأن دخلهم كاف جداً، والذين دخلهم كاف يصل إلى نسبة 55.9٪، ، وتعتبر كافية الدخل الشهري عامل مساعد على تحسين نوعية حياة الفرد، فحصول الفرد على دخل شهري كاف يمكنه من توفير كافة المتطلبات الحياة العصرية، وتلبية وإشباع مختلف الاحتياجات سواء الأساسية أو الثانوية.

أما عن **مصادر الدخل الشهري** فقد كشفت النتائج أن 61٪ من عينة الدراسة مصدر دخلهم من راتب وظيفة، و 8.6٪ من عينة الدراسة مصدر دخلهم من عائد عقارات، و 4.2٪ من عينة الدراسة لديها مصدر دخل من عائدات المزرعة، و 6.2٪ من عينة الدراسة مصدر دخلهم من إدارة شركة تجارية، و 3.7٪ لديهم مصدر دخل من عائد من البنك، وأن نسبة 2.2٪ لدبهم مصدر دخل من مهنة حرفية، و 3.5 من عينة الدراسة تحصل على دخل من تربية الطيور والحيوانات،و 7٪ من عينة الدراسة لديها مصادر دخل أخرى غير التي تم ذكرها. ويلاحظ من هذه النتائج أن معظم عينة الدراسة مصدر دخلهم هو راتب الوظيفة،

أما مصادر الدخل الأخرى مثل إدارة شركة تجارية وعائدات من بنك و مهنة حرفية وتربية الحيوانات والطيور، كلها حصلت على نسب محدودة، وهذا مؤشر على عدم وعي السكان بأهمية مثل هذه الأنشطة في زيادة الدخل الأسري وتحسين الأوضاع المعيشية للأسرة.

- **العمل والتوظيف كمؤشر كمي لنوعية الحياة:**

يرتبط مفهوم نوعية الحياة بما يقوم به الفرد من عمل، أو ما يشغله من وظيفة، وثمة محددات هامة يمكن اعتبارها في هذا الصدد أن يكون لها تأثير على تحقيق هذا المفهوم إجرائياً مثل: أوضاع العمل،والعائد المادي، أو ما يمكن أن يوفره العمل فرص للحراك المهني والمكانة المهنية، مما يكون له تأثيره على حياة الفرد في علاقته بالمهنة. ويعد العمل مؤشراً هاماً لنوعية الحياة، إذ أن العمل يحدد دخل الفرد ومستوى معيشته، لذلك فإن أي محاولة قياس نوعية الحياة يجب أن تأخذ في الاعتبار مؤشر العمل، وفيما يلي الخصائص المهنية للسكان المحليين القاطنين في منطقة الخدمات اللوجستية بجنوب الباطنة. وتعتبر هذه الخصائص المهنية للسكان مؤشرات مهمة حول الأوضاع الاقتصادية للسكان القاطنين في نطاق منطقة الخدمات اللوجستية، والتي تخدم صناع القرار وواضعي السياسات الاجتماعية في التخطيط للتنمية.

الجدول (7) الحالة المهنية للسكان القاطنين في نطاق منطقة الخدمات اللوجستية في جنوب الباطنة

المتغير	البيان	ك	%	المتغير	البيان	ك	%
الحالة العملية	يعمل	474	47.7	نوع العمل	موظف بالقطاع الخاص	144	14.5
	باحث عن عمل	98	9.9		موظف بالقطاع الحكومي	374	37.7
	متقاعد	69	6.9		موظف بالقطاع العسكري	76	7.7

	ربة بيت	122	12.3		أعمال حرة	51	5.1
	أخرى	125	12.6		يعمل بجمعية أهلية	43	4.3
مكان العمل	داخل الولاية	360	36.3		أخرى	147	14.8
	خارج الولاية	267	26.9				

توضح بيانات الجدول السابق الحالة المهنية للسكان القاطنين في نطاق منطقة الخدمات اللوجستية فيجنوب الباطنة، ويتضح أن 47.7٪ من عينة الدراسة يعمل، وأن 9.9٪ باحث عن عمل، و 6.9٪ من عينة الدراسة متقاعد، و12.3٪ من العينة ربة بيت، و12.6٪ أخرى. وعلى ذلك، فقد كشفت النتائج إن هناك ارتفاع في نسبة الباحثين عن عمل، حيث أن 10٪ من عينة الدراسة هم من الباحثين عن عمل، وهذا يستدعي تطوير وتفعيل خطط التشغيل الوطنية، وتشجيع الباحثين عن عمل في فتح وتأسيس مشاريع صغيرة ومتوسطة، وكذلك تشجيعهم للعمل في القطاع الخاص.

أما بالنسبة **لنوع العمل**، فقد أوضحت النتائج أن 37.7٪ من عينة الدراسة يعمل في القطاع الحكومي، وأن (14.5٪) من العينة يعملون في القطاع الخاص، بنما يعمل 7.7٪ منهم في القطاع العسكري، كما تبين وجود 5.1٪من عينة الدراسة يعملون بالأعمال الحرة. كما تبين من الدراسة وجود 4.3٪ يعملون في جمعيات أهلية، بالإضافة إلى وجود 14.8٪ ينشطون في أعمال أخرىأخرى.

يلاحظ من النتائج أن امتلاك قلة من عينة الدراسة لأعمال حرة على الرغم من توجه السلطنة إلى تشجيع إقامة المشروعاتالصغيرة والمتوسطة، وهذا يوكد الحاجة إلى مزيد من التوعية بأهمية الأعمال الحرة، ودورها التنموي في البلاد. كذلك بالنسبة للذين يعملون في الجمعيات الأهلية تعتبر نسبتهم قليلة جداً، على الرغم من أهمية العمل التطوعي والجمعيات الأهلية في خدمة المجتمع

والارتقاء به، إلا أن الوعي بأهمية العمل التطوعي لا يزال محدود، وهو بحاجة إلى تشجيع الشباب على المشاركة في الأعمال التطوعية، وكذلك دعم الجمعيات الأهلية، وتشجيعها.

أما فيما يتعلق **بمكان العمل**، فقد تبين من الدراسة أن ثلثي العينة (36.3%) يعملون في أماكن داخل ولاياتهم الأصلية (محل سكنهم). أما من يعملون خارج ولاياتهم فقد تبين وجود (26.9%) من عينة الدراسة، مما يشكل عبئا ماديا وبديا عليهم، الأمر الذي يقلل من مستوى نوعية الحياة لديهم.

2. **المؤشرات الكيفية النوعية الحياة لدى لسكان المحليين القاطنين في نطاق المنطقة اللوجستية بجنوب الباطنة**

- **مستوى الرضى عن الخدمات الحكومية المقدمة للسكان القاطنين في منطقة الخدمات اللوجستية بجنوب الباطنة:** يعتبر الرضى عن الخدمات الحكومية المقدمة للسكان، أحد المؤشرات الموضوعية لنوعية الحياة لدى السكان، فرضى السكان عن هذه الخدمات يعكس بلا شك جودة الخدمات وارتفاع مستوى تقدمها وتطورها، ويوضح الجدول التالي رضى السكان القاطنين في نطاق منطقة الخدمات اللوجستية.

الجدول (8): يوضح مستوى رضى السكان المحليين عن الخدمات المختلفة

	الخدمات	راضي		راضي الى حد ما		غير راضي		م	ع	ترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%			
2	خدمات الكهرباء	630	63.4	247	24.9	103	10.4	2.50	.72	1
8	الخدمات التعليمية	530	53.4	309	31.1	137	13.8	2.36	.773	2
1	خدمات المياه	471	47.4	311	31.3	196	19.7	2.257	.81	3

7	الخدمات الصحية	415	41.8	373	37.6	184	18.5	2.19	.799	4
3	خدمات الطرق والبنية التحتية	355	35.8	384	38.7	233	23.5	2.12	1.27	5
6	خدمات الزراعة والبيطرة	281	28.3	435	43.8	244	24.6	2.01	.997	6
4	خدمات الصرف الصحي	317	31.9	358	36.1	295	29.7	1.98	.83	7
5	خدمات البلدية	286	28.8	411	41.4	271	27.3	1.97	.802	8

يتضح من الجدول السابق ارتفاع مستوى الرضا عن خدمات البنية الأساسية، وتبين أن خدمات الكهرباء كانت في مقدمة الخدمات التي حصلت على رضى السكان المحليين، حيث بلغت نسبة الرضى عن خدمات الكهرباء 63.4٪، وبمتوسط حسابي قدره 2.50، يليها في المرتبة الثانية من حيث رضى السكان، الخدمات التعليمية والتي حصلت على نسبة رضى تبلغ 53.4٪، وبمتوسط حسابي 2.36، وجاء في المرتبة الثالثة خدمات المياه، بنسبة رضى قدرها 47.4٪ وبمتوسط حسابي قدره 2.25.وبشكل عام يلاحظ أن هناك رضى عام عن الخدمات المختلفة، وبمقارنة نسب الرضى مع نسب عدم الرضى عن الخدمات، نجد أن نسب الرضى أعلى من نسب عدم الرضى بمختلف الخدمات، وهذا مؤشر على تحسن مستوى الخدمات الحكومية المختلفة وتطورها، وهو ما أسهم على تحسين نوعية الحياة لدى السكان.

- **مستوى رضى السكان عن الدخل ومدى كفايته:** يعبر رضى السكان عن الدخل الشهري للأسرة عن سياسات التشغيل والأجور، كما يعبر عن رضى السكان

الجدول رقم (9): مستوى رضى السكان المحليين عن الدخل وكفايته

المتغير	البيان	ك	%
الرضى عن الدخل الشهري وكفايته	راضي جدا	237	23.9
	راضي	318	32
	راضي إلى حد ما	235	23.7
	غير راضي	122	12.3

أوضحت النتائج أن 23.9٪ من عينة الدراسة راضين جداً عن الدخل الشهري، وأن 32٪ من عينة الدراسة راضي عن الدخل، فيما كان 23.7٪ من عينة الدراسة راضي إلى حد ما، و 12.3٪ من عينة الدراسة غير راضي عن مستوى الدخل.وبالنظر إلى مجموع الفئتين (نسبة راضي جداً) و (راضي) نجد أنها تمثل 55.9٪، وهي نسبة جيدة وتشير إلى وجود رضى لدى أكثر من نصف العينة عن دخلهم الشهري وكفايته.

وبناء على ذلك، فإن مستوى الرضا عن الدخل مازال عند مستوى ضعيف، ويأمل السكان المحليين في زيادة معدلاته, ويمكن تحقيق ذلك من خلال ادماج السكان المحليين في برامج التنمية الجاري تنفيذها في المحافظة، سيما المشروعات الاقتصادية الكبرى، سواء من خلال : التوظيف، واتاحة فرص عمل داخل المشروعات، والعمل على فتح مجالات عمل حر مصاحب للمشروعات الكبر: كتأسيس شركات صغيرة تعمل في إطار المشروع، وتتيح الفرصة للتوظيف

الحر، وتكوين مبادرات انتاجية وخدمية من قبل السكان المحليين. الأمر الذي يسهم في اندماج السكان في البرامج الحمائية لاستدامة التنمية ومشروعاتها.

تاسعاً: الاستنتاجات التوصيات

إن توجه الدول نحو إنشاء وتأسيس مناطق اقتصادية كبرى سوف يسهم بلاشك في زيادة الناتج المحلي الإجمالي، وفي جذب الاستثمارات الأجنبية، و المساهمة في تنشيط حركة التجارة الداخلية والخارجية، الأمر الذي يؤدي إلى اندماج السكان المحليين في مختلف الأنشطة الاقتصادية والخدمية المصاحبة لتلك المشروعات التنموية الكبرى، وتنويع مصادر الدخل عن طريق إيجاد الوظائف، وارتفاع مستويات الدخول، إلى جانب تطوير خدمات البنية الأساسية، ومن ثم تحسين نوعية الحياة لديهم.[29]

ويمكن استخلاص عدد من الاستنتاجات التي انتهت إليها الدراسة وهي:

1. توصلت الدراسة إلى تحسن مستوى نوعية الحياة للسكان المحليين ببعديها (الموضوعي، والذاتي) في نطاق منطقة الخدمات اللوجستية بجنوب الباطنة، وذلك من خلال المؤشرات الكمية والموضوعية لنوعية الحياة، كما يتضح فيما يلي:
2. فيما يتعلق بالبعد الموضوعي (الكمي)، اتضح أن :

أ. ارتفاع مؤشر التعليمي لدى السكان المحليين، سيما في فئة التعليم المتوسط، ويأتي ذلك متوافقا مع اهتمام الحكومة العمانية – في إطار نهج السلطنة في التنمية والتقدم– منذ بداية النهضة بتوفير الفرص التعليمية للجميع، وهو ما ساهم في تحسن مستوى التعليم في السلطنة.

- ارتفاع مستوى المسكن ومرافقه كمؤشر لنوعية الحياة: حيث تبين أن أغلب أفراد عينة الدراسة يعيشون في مسكن إما من النمط العربي أو نمط المسكن الحديث (فيلا)، والتي تتمتع بمعايير المسكن الملائم. ويعود ذلك إلى الدعم الذي توليه حكومة السلطنة للسكان في مجال اللإسكان، متمثل

في: توزيع الأراضي السكنية، والالتزام بتوفير كافة المرافق المرتبطة بالمسكن، علاوة على التسهيلات المقدمة لعملية البناء، كالقروض الميسرة، والإعفات عن القروض التي تقدمها الدولة في أحيان كثيرة.

- اتضح امتلاك الغالبية العظمى من السكان المحليين لمساكنهم، وأغلبها من النمط الحضري الحديث،. كما تبين ارتفاع مستوى امتلاك الأساس الجيد للمعيشة في المسكن، وتوافر أغلب الخدمات الحكومية: كالكهرباء ، والمياه النقية ، إلا أن المناطق السكنية ما زالت تفتقد إلى وجود نظام للصرف الصحي.
- مازالت الغالبية العظمى من السكان تشكوا من ضعف مستوى الدخل الأسري الكافي لمواجهة أعباء الحياة وضغوطاتها في ظل تنامي ارتفاع الأسعار .
- مازال ما يقرب من نصف عينة البحث تفتقد إلى وجود عمل ثابت، يدر دخلا ملائما يكفي للمعيشة، إلا أن أكثر من نصف العينة أكدت أن لديها عمل يكفي للمعيشة. ورغم ذلك، فإن الحكومة العماني تتخذ إجراءات عملية في إطار سياسات التشغيل لتوفير وظائف للسكان بشك مستمر. وتعد المشروعات الاقتصادية الكبرى (موضع الدراسة) نوع من الجهود التنموية للحكومي في سعيها لتوفير فرص عمل مستدامة.

فيما يتعلق بالبعد الذاتي (النوعي) لنوعية الحياة:

اتضح ارتفاع مستوى الرضاعن معظم الخدمات الحكومية كمؤشر نوعي لنوعية للحياة، مع تفاوت مستويات الرضى عن الخدمات المختلفة. وتبين أن ثلثي العينة غير راضين عن مستوى الدخل الأسري، مقابل رضاء ثلث العينة على ذلك، مما يحتم ضرورة البحث عن آليات لرفع مستوى الدخول السرية، عن طريق: تنويع مصادر الدخل بفتح فرص عمل جديد، وغسهام القطاع الخاص في ذلك. وتجدر الإشارة هنا إلى أهمية المشروعات الاقتصادية الكبرى في إيجاد فرص

عمل جديدة، وفتح مشروعات اقتصادية بجوارها، تتيح الفرص لاندماج السكان المحليين في العمل، ومن ثم تحسين الدخل الأسري الذي يكفي لضرورات الحياة.

❖ **هوامش البحث**

(1) مريم،شيخي، **طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة**: دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة آبي بكر بلقايد، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، تلمسان ، الجزائر ، 2013.

(2) وديع،، محمد عدنان، **مؤشرات التنمية**، المعهد العربي للتخطيط – الكويت، المجلد1، العدد 2 ، 2002.

(3) منتدى المدن الصينية،**تقرير نوعية الحياة في المدن الصينية**، المعهد الدولي لبحوث التنمية الحضرية ببكين بالتعاون مع شبكة شينخوا،أغسطس عام2005م، بكين، http://www.chinatoday.com.cn/Arabic/2006n/0601/p16.htm

(4) Hajiran, H., (2006). **Toward a Quality of life Theory**: Net Domestic Product of Happiness. *Social Indicators Research, 75* (1), 2006, pp. 31 – 43.

(5) صالح، ناهد، **مؤشرات جودة الحياة نظرة عامة على المفهوم والمدخل**. المجلة الاجتماعية القومية. 28 (2)، 1990، ص85-105.

(6) الجوهري، هناء: **المتغيرات الاجتماعية الثقافية المؤثرة على نوعية الحياة في المجتمع المصري في السبعينات**، دراسة ميدانية على عينة من الأسر، بمدينة القاهرة، دكتوراه، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 1994.

(7) Janz ,N.,et . **al, Factors in Flouncing Quality of Life in Older Women With Heart Disease** ,Medical Care, Vol (39),Jun , P(588-598),2001.

(8) Park. Jiyeon, **Turnbull. Ann, and Rutherford T., Impact of Poverty on Quality of Life in Families of Children with Disabilities**, Exceptioal Children, Vol. 68, No. 2, pp. 151-170.

(9) Park , J. et .al,.**Impacts of Poverty on Quality of Life in Families of Children With Disparities,** Exceptional Children , Vol. (68) ,Win , P(515-170) , 2002.

(10) Vosvick, Mark. **Maladaptive Coping Strategies in Relatio to Quality of Life Among H1V+ Adults,** AIDSq and Behavior, Vol. 6, No. 1, 2002, pp, 97-106..

(11) Vosvick , M. et al,.**Relationship of Functional Quality of Life to Strategies for Coping With the Stress of Living with HIVIAIDS, psychosomatics**, Vol (44) Jan- Feb P(51-58) ,2003.

(12) حسن، عبد الحميد سعيد؛ والمحرزي، راشد سيف؛ وإبراهيم محمود محمد (2006). **جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس**. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة. جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان، 17-19 ديسمبر، 2006، ص ص 289 - 303.

(13) منسي، محمود عبد الحليم؛ وكاظم، علي مهدي (2006). **مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة.** وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة. جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان 17-19 ديسمبر 2006، ص ص 63 – 78.

(14) أبو سريع، أسامة سعد؛ ومرفت شوقي، وعبير أنور، وصفاء مرسي. **أثر برنامج تنمية المهارات الحياتية في تجويد الحياة لدى تلاميذ مدارس التعليم العام بالقاهرة الكبرى.** وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة. جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان، 17-19 ديسمبر2006، ص ص 205 - 228.

(15) Trevor Hancock; **Quality of Life Indicators**; Napier, Kleinnurd, 2003, P: (1).

(16) كاظم، علي مهديكاظم، **جـودة الحياة لدى طلبة الجـامعةالعُمانيين والليبيينْدراسة ثقافيةمقارنة"، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة**. جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان، مرجع سابق، ص230.

(17) Dodson, W. E. (1994). **Quality of life measurement in children with epilepsy**. In: M. R. Trimble & W. E. Dodson (Eds.), *Epilepsy and Quality of Life* (pp. 217-226). New York: Raven Press Ltd.

(18) عبد الفتاح، فوقية أحمد السيد؛ ومحمد حسين سعيد (2006). **العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف**. وقائع المؤتمر العلمي الرابع: دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في لاكتشاف ورعاية ذوي الحاجات الخاصة (ص ص187-270)، كلية التربية- جامعة بني سويف، 3-4 مايو، 2006، ص204.

(19) Passchier, G; **Development of Indicators on Child Labor**, **In**: International Labor Organization, Geneva, Simpson Press, 2000, P: (392).

(20) Cashing; **Education and Child Labor**, Foreign Labor Migration Seminar, **In** International Labor Organization, Moscow, 2003, P: (23)

(21) عبدالرحمن، سعيد عبدالرحمن محمد، **استخدام استراتيجيات التعايش في تحسين جودة الحياة لدى المعاقين سمعياً**، الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم (تطوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع)2008.

(22) WHOQOL Group. The World Health Organization, Quality of Life Assessment, 1995.

(23) مريم،شيخي، **طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة**: دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات، مرجع سابق.

(24) Bishop, M., & Feist-Price, S. (2001). **Quality of life in Rehabilitation Counseling: Making the Philosophical Practical. Rehabilitation Education**, 15 (3), 201-212.

(25) مريم،شيخي، 2014/2013، **طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة**: دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات، مرجع سابق.

(26) Gilman, R., Easterbrooks, S., & Frey, M. (2004). **A preliminary Study of Multidimensional Life Satisfaction Among deaf/hard of Hearing Youth Across Environmental Settings**. Social Indicators' Research, 66, 143-166.

(27) Fare C. (et.al.,); **Evaluation Quality of Life in Elderly Healthy Subjects after a Erotic and Mental Training**, Jan - Feb, Vol. (28), 1999, PP: (9 - 10).

(28) حمّودي، هادي حسن،1998، **الفكر الاجتماعي العماني**، وزارة الإعلام، المطابع الذهبية، سلطنة عمان.

(29) أوسرير، منور، 2003، **دراسة نظرية عن المناطق الحرة (مشروع منطقة بلارة)**، مجلة الباحث، العدد2.

آلية التمكين الإداري في الفكر التنظيمي الحديث

الأستاذ الدكتور: عبد العالي دبلة، جامعة بسكرة، الجزائر

البـاحثة: وفـاء العمري، جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

إن عصر العولمة و تسارع المعرفة و ازدهارها تستوجب تبني مفاهيم متطورة كالتمكين، هذا الأخير يعد أمرا هاما في الألفية الثالثة نتيجة للتطورات الحاصلة باعتباره إعطاء العاملين بعض الصلاحيات و المسؤوليات، و تشجيعهم على المشاركة و المبادرة في اتخاذ القرارات المناسبة، و منحهم الحرية و الثقة لأداء العمل بطريقتهم دون تدخل مباشر من الإدارة العليا و كذا كسر الجمود الإداري التنظيمي الداخلي بين الإدارة و العاملين. هذا ما يجعل الاهتمام بمبدأ تمكين العاملين عنصرا أساسيا لنجاح المؤسسات و تأقلمها مع المتغيرات الحاصلة باعتبار أن المؤسسة تنشط ضمن ظروف بيئية تتسم بالديناميكية و سرعة التغيير وحدته في ظل اعتبار أنها تمثل نظاما مفتوحا تنمو و تتطور و تتفاعل مع فرص و تحديات البيئة التي تنشط بها و هذا من أجل ضمان استقرارها و المحافظة على المركز التنافسي و تطويره .

Abstract :

The era of accelerated globalization and knowledge and their development requires the adoption of concept and an important feature in the third millennium allow the massive participation of workers and appropriate decision making initiative and give them confidence for freedom and without external interference, their work is out of the impasse internal administrative management between the administration and staff. That's what the attention on the principle allow workers an essential element of successful institutions and changes as an institution operating in ecological conditions and pace of change and unity in the conditions they are an open system to grow and grow and work with the environmental challenges and opportunities actively, and to ensure stability and preserve the status competitiveness and develop further.

مقدّمة:

اتجهت العلوم الاجتماعية و الإنسانية و خاصة الإدارة و العمل إلى الاهتمام بالتطوير التنظيمي و ذلك بهدف إحداث تغييرات ايجابية في المؤسسات لمواكبة التغييرات المتسارعة و يجعلها أكثر قدرة على حل المشكلات و تقديم السلع و الخدمات بكفاءة و فاعلية، و لكن أي جهود للتغيير لا تأخذ بعين الاعتبار الاهتمام بالعنصر البشري، و لهذا اتجه الفكر الإداري خاصة أواخر الثمانينات و أوائل التسعينات من القرن الماضي للاهتمام بالعنصر البشري من أجل إنجاح البرامج التغييرية و الخروج من مؤسسة الأوامر إلى ما يسمى بالمؤسسة الممكنة و ما يتبع من ذلك من تغييرات في الهياكل، السياسات، القرارات...

ولا شك أن الاهتمام بمفهوم التمكين يشكل عنصرا أساسيا و حاسما للمؤسسات خصوصا في الاتجاه نحو تبني و تطبيق المفاهيم الإدارية الحديثة.

و هذا ما سوف نتعرف عليه في هذه الورقة من خلال عرض بعض المفاهيم للتمكين، أهميته، أسبابه و أهم متطلبات تطبيقه...

1- **مفهوم التمكين** le concept d'empowerment:

لغة: عرف التمكين لغة على أنه:

مصدرا افعل "مكن"، يقال "مكنه"الله من الشيء "تمكينا" و "أمكنه" منه، و استمكن الرجل من الشيء و "تمكن" منه، و فلان لا "يمكنه" النهوض أي لا يقدر عليه [(1)] و التمكن أي الاستطاعة على فعل الشيء [(2)].

اصطلاحا: لاقى مصطلح التمكين في الآونة الأخيرة اهتمام العديد من الباحثين باعتباره من بين المفاهيم الإدارية الحديثة و عليه أعطي له العديد من التعاريف الاصطلاحية تصب مجملها في معنى شامل، من بينها نذكر مايلي:

يعرف خضير الكبيسي التمكين بأنه " زيادة الاهتمام بالعاملين من خلال توسيع صلاحياتهم و إثراء كمية من المعلومات التي تعطى لهم، و توسيع فرص المبادرة و المبادأة لاتخاذ قراراتهم و مواجهة مشكلاتهم التي تعترض أدائهم"[(3)].

ركز هذا التعريف على الاهتمام بالعنصر البشري من خلال إمدادهم بكافة الصلاحيات.

بينما يعرف عبد الوهاب التمكين بأنه إعطاء العاملين الصلاحيات و المسؤوليات و منحهم الحرية لأداء العمل بطريقتهم دون تدخل مباشر من الإدارة مع توفير كل الموارد و بيئة العمل المناسبة لتأهيلهم مهنيا و سلوكيا لأداء العمل مع الثقة المطلقة فيهم [4].

ركز هذا التعريف على أن تكون الإدارة بعيدة نوعا ما عند افتراضها تطبيق هذه السياسة مع وجوب توفير كل ما يحتاج إليه العامل أو الموظف لتحقيق الأهداف المسطرة.

2.**نشأة مصطلح التمكين:** و هو كالآتي: [5]

اشتقت كلمة التمكين Empowerment من كلمة القوة Power، و قد ظهر مفهوم القوة في علم النفس الاجتماعي في الستينات، و تمت دراسته من خلال بناء الوظائف الإدارية أو القيادية في المنظمات و المؤسسات بشكل عام، و كان من أبرز نماذج القوة ما قدمه الباحثان "فرينس و رافين" French & Raven، اللذان قاما بتصنيف القوة في خمسة أنماط هي: القوة المرجعية، **القوة** القانونية، قوة الخبرة، قوة الإجبار و قوة المكافأة، فالقوة تفاعل اجتماعي بين الأفراد اجتذبت أنظار الفلاسفة و علماء النفس و الاجتماع،و حاول "جون ديوي" في هذا الإطار كذلك في كتابه "الديمقراطية و التربية" أن يثبت أن القوة هي المقدرة على النمو، و هي قوة ايجابية موجودة لدى العمال الذين لا يمتلكون إلا القليل من الخبرة في العمل .

قال "ديوي" أن نمو القوة يعتمد على حاجة الأفراد الآخرين لها و المرونة الناتجة عن التغيير في بعض الخطط أو طريقة العمل أو تعديل في بعض أو كل قنوات الاتصال ...و لهذا جاءت كلمة القوة Power من كلمة Potter باللغتين الفرنسية و اللاتينية و تعني أن يكون الفرد قادرا To be able أو أن يمتلك المقدرة لعمل ما To have the ability to do و اشتق من هذا المفهوم القوة مفهوم التمكين باعتباره عملية من الوعي و بناء الإمكانات التي تقود لمشاركة أكبر و القدرة على

صنع القرار و فعل التغيير، و هو يتضمن القدرة على التفاوض و التأثير في طبيعة العلاقات.

و بعد العديد من الدراسات التي قام بها الباحثين، انتشر مفهوم التمكين، حيث كان أول تطبيق له في الولايات المتحدة الأمريكية في مجال التجارة بهدف زيادة إنتاج العاملين و الرضا الوظيفي و تحسين القرارات من أجل تعظيم الأرباح و هذا في إطار التغيير الحاصل في بعض العمليات الإدارية.

3. النظريات المفسرة للتمكين:

بدأ مفهوم التمكين المعاصر يتبلور في الفكر الإداري بعد التسعينات من القرن العشرين، و لم يظهر فجأة، و إنما ظهر نتيجة تطورات تراكمية في الفكر الإداري بمفاهيمه المختلفة بشكل عام و بالمفاهيم التي تتعلق بإدارة الموارد البشرية بشكل خاص.

حيث بدأ التركيز عام 1920 على الجوانب الإنسانية في العمل (ليس بهدف الإنسان و تلبية رغباته و حل مشاكله و إنما بهدف زيادة الكفاءة و الإنتاجية)، ثم بدأت نظريات أخرى تركز على الجوانب المعنوية (المشاركة ، الحرية و تقدير الفرد و احترامه) .

و من أهم تلك النظريات ما يلي:[6]

1.3 دراسات هوثورن و حركة العلاقات الإنسانية:

حيث بدأت بدراسة أثر العوامل المادية مثل ظروف العمل و مستوى الإضاءة على إنتاجية العامل ثم اتجهت من غير قصد إلى أهمية التعاون و الاهتمام بالعوامل الإنسانية التي تؤدي في مجملها إلى تحقيق إنتاجية أفضل.

2.3 نظرية الحاجات لماسلو:

حيث اهتمت بدراسة قضايا خاصة أكثر تحديدا تتعلق بمشاركة العاملين في اتخاذ القرار و تحمل المسؤولية و تدوير العمل و تفويض الصلاحيات و توسيع العمل .

3.3 نظرية x و y لدوجلاس ماكريجور:

حيث افترضت أن المديرون نوعان x و y حيث x تمثل المدير الذي يفترض أن المرؤوس كسول و يفقد روح المبادرة و تحمل المسؤولية فتزيد السيطرة و الإشراف المباشر و بالتالي يخلق موظفين سلبيين و اعتماديين و لا ينجزون إلا ما طلب منهم فقط.

أما y تمثل المدير الذي يفترض أن المرؤوس لديه قدرات خلاقة و حب العمل و المبادرة و الرقابة الداخلية و التميز فتزيد الديمقراطية و حرية التصرف و المشاركة و بالتالي يخلق موظفين مبدعين و متفوقين و مبادرين و مشاركين و فاعلين و لديهم الشعور بالقيمة الحقيقية لقدراتهم.

4.3 الشخصية البالغة لدى كريس آرجريس:

حيث ينظر للإنسان على أنه بالغ و ناجح و عاقل و بالتالي فهو يمكنه أن يتحمل مسؤولياته و ليس طفل يحتاج دائما إلى التوجيه و الإشراف و المساعدة بل يجب توسيع نطاق صلاحياتهم و منحهم حق المشاركة و تحمل المسؤولية في العمل.

5.3 نظرية النظم:

حيث يكون اهتمام العاملين بالأهداف العامة للمؤسسة ككل، مما يتطلب التعاون و التنسيق و العمل المشترك من خلال الفريق المتعاون و العامل المؤهل و القادر على المساهمة الفاعلة.

6.3 النظرية الظرفية:

التي تقوم على مبدأ التكيف مع المتغيرات الظرفية أو البيئية التي تواجه المنظمة و بالتالي فهي مجال مناسب و رحب للتفكير الخلاق و عدم التسرع.

7.3 الجودة الشاملة:

التي تعني بتحسين دائم و مستمر في مختلف نواحي المنظمة من خلال جودة أداء العامل و قدرته على المبادرة و تحمل المسؤولية.

8.3 **نظرية** Z :

التي تعني أن يتقن العاملون الوظائف المختلفة قبل السعي للترقية إلى وظائف أعلى في السلم الوظيفي و الاهتمام بتخطيط المهنة و التنمية المهنية و اتخاذ القرار بشكل جماعي و التركيز على عمل الفريق.

9.3 منظمة التعليم:

التي تركز على العناصر الآتية:

- المعلومات و أهميتها في التعلم.
- روح الفريق و أهميته في التعلم الجماعي الذي يضاعف التعلم الفردي.
- تحرير العامل من أي قيود تمنعه من التعلم و المشاركة.
- المشاركة التي هي جوهر عملية التعليم و التعلم.
- القيادة التي تحمل الرؤية نحو مؤسسة متعلمة و متطورة باستمرار.

و مما سبق نرى أن مراحل تطور الفكر الإداري الحديث يتجه نحو تمكين العاملين و توزيع الحق في المشاركة بين مختلف المستويات الإدارية.

4. أهمية التمكين:

يمكن الحديث عن أهمية التمكين من عدة جوانب أهمها:

ارتباط التمكين بمجموعة قضايا مهمة تتعلق بنجاح المؤسسة و تفوقها و قدرتها على تحقيق الأهداف و السياسات العامة لها، مثل اللامركزية الإدارية، الجودة الشاملة و إعادة هندسة العمليات، إعادة هيكلة عمل الفريق و المؤسسة المتعلمة و المؤسسة الأفقية. (7)

و لكي تحقق المؤسسة أهدافها، فعلى المديرين و الرؤساء إشراك العاملين في اتخاذ القرارات، فالمؤسسة تحتاج إلى معلوماتهم و خبراتهم و مهاراتهم و جهدهم لتحقيق تلك الأهداف باستخدام نظم و سياسات إدارية حديثة لتتناسب مع

المتغيرات و التحديات العالمية المعاصرة، فالتمكين هو الأداة الأساسية لجعل المنظمة قادرة على مواجهة التحديات المستقبلية.

و كذا ارتباط التمكين بالمورد البشري الذي يعد ركيزة من ركائز المؤسسة و موردها الاستراتيجي، فالمؤسسة التي يكون لديها موارد بشرية مؤهلة و ذات كفاءة عالية من الخبرات و المهارات يتوافر لديها الضمانات الحيوية لاستمرارها و بقائها في الطليعة[8] .

لهذا سارعت المؤسسات للأخذ بالتمكين كفلسفة و أداة إدارية تساهم في تنمية الموارد البشرية و تعزيز الاستفادة من جهود التنمية البشرية من خلال تحقيق تكاملها مع نظم الموارد البشرية و سياساتها في المؤسسة، و تنمية الذكاء العاطفي باعتباره جزءا مهما من طاقات البشر النفسية التي يجب الاهتمام بها و كذلك إعطاء جهود التنمية و التدريب بعدا استراتيجيا يلبي احتياجات تنمية الابتكار و التعلم المؤسسي و قيمة رأس المال المعرفي للمجتمع و مؤسساته [9].

إن ارتباط التمكين بتكنولوجيا المعلومات و الاتصالات و في ضوء المتغيرات و التحديات العالمية المعاصرة، أصبح من الأهمية إعادة هيكلة المؤسسات و إطلاق الطاقات البشرية الكامنة، بتوفير القيادة ذات الرؤية السليمة و البيئة المساندة و تدريب و تأهيل القادة و الموارد البشرية لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في أداء المهام و الواجبات وفق أحدث الوسائل و الأساليب [10] .

و التمكين من الضمانات الحيوية لاستمرار المؤسسة من خلال خلق الصنف الثاني المؤهل للقيادة، و اتخاذ القرارات اللازمة لتقدم المؤسسة، و على عكس فان امتناع المؤسسات من تمكين العمال يؤدي لعدة نتائج سلبية من أهمها: حلول مدراء لم يحظوا بالقدر الكافي من التأهيل، و انخفاض مستوى الرضا عن العمل من قبل أولئك الذين حجبت عنهم الفرص و انخفاض جودة القدرات و كفاية الأداء [11].

5. أسباب التمكين:

حدد أفندي مجموعة من الأسباب التي تدفع المنظمة إلى تبني مدخل التمكين ، في الآتي: [12]

- حاجة المنظمة إلى أن تكون أكثر استجابة للسوق.
- تخفيض عدد المستويات الإدارية في الهياكل التنظيمية.
- تركيز اهتمام الإدارة العليا على القضايا الإستراتيجية.
- الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة وخاصة البشرية للحفاظ على تطوير المنافسة.
- أهمية سرعة اتخاذ القرارات.
- إطلاق قدرات الأفراد الإبداعية والخلاقة.
- توفير المزيد من الرضا الوظيفي والتحفيز والانتماء التنظيمي.
- خفض تكاليف التشغيل بتقليل عدد المستويات الإدارية غير الضرورية ووظائف الأفراد .

6. أنواع التمكين:

قسم Suominen عملية تمكين العاملين إلى ثلاثة أنواع[13]:

1.6 التمكين الظاهري: ويشير إلى قدرة الفرد على إبداء رأيه وتوضيح وجهة نظره في الأعمال والأنشطة التي يقوم بها، وتعتبر المشاركة في اتخاذ القرار هي المكون الجوهري لعملية التمكين الظاهري.

2.6 التمكين السلوكي: ويشير إلى قدرة الفرد على العمل في مجموعة من أجل حل المشكلات وتعريفها وتحديدها، وكذلك تجميع البيانات عن مشاكل العمل ومقترحات حلها، وبالتالي تعليم الفرد مهارات جديدة يمكن أن تستخدم في أداء العمل.

3.6 تمكين العمل المتعلق بالنتائج: ويشمل قدرة الفرد على تحديد أسباب المشكلات وحلها ، وكذلك قدرته على إجراء التحسين والتغيير في طرق أداء العمل بالشكل الذي يؤدي إلى زيادة فعالية المنظمة .

7.أبعاد التمكين:

يذكر **(اندراوس و معايعة)** أربعة أبعاد أساسية للتمكين حسب وجهة نظرهم وهي[14]:

البعد الأول: المعنى (أو الإحساس بالجدوى)

و هو إحساس بوجود الغاية أو الارتباط الشخصي بالعمل.

البعد الثاني: المقدرة

و تشير إلى اعتقاد الفرد بقدرته على أداء فعاليات المهام بمهارة.

البعد الثالث: حق الإرادة الشخصية

و يعكس إحساس الفرد بالحرية إزاء طريقة أدائه لعمله.

البعد الرابع: التأثير

و يعني اعتقاد الفرد بأن له تأثيرا على القرارات التي يتم اتخاذها و السياسات التي تصنعها المنظمة خاصة تلك المتعلقة بعمله، أو التأثير على النظام الذي يعمل في إطاره.

8. متطلبات التمكين:

لكي يتم التطبيق الناجح لتمكين العاملين في المنظمات، لابد من توفر مجموعة من المتطلبات الأساسية قبل وأثناء وبعد عملية التمكين وهي[15]:

1.8 الثقة الإدارية:

أساس عملية التمكين هو الثقة، أي ثقة المديرين في مرؤوسيهم، وقد عرف بعض الباحثين الثقة المتبادلة بين الأشخاص، بأنها توقع شخص أو مجموعة من

الأشخاص بأن معلومات أو تعهدات شخص آخر أو مجموعة من الأشخاص هي معلومات أو تعهدات صادقة، ويمكن الاعتماد عليها، فعندما يثق المديرون في موظفيهم يعاملونهم معاملة تفضيلية، مثل إمدادهم بمزيد من المعلومات، وحرية التصرف والاختيار، فالثقة من المدير تؤدي إلى تمكين سلطة الموظف.

2.8 الدعم الاجتماعي:

لكي يشعر الموظفون بالتمكين الفعلي، فلا بد وأن يشعروا بالدعم والتأييد من رؤسائهم وزملائهم، وهذا من شأنه أن يزيد من ثقة الموظف بالمنظمة، وبمرور الوقت يحدث زيادة في مستوى انتمائه التنظيمي والتزامه.

3.8 الأهداف والرؤية المستقبلية :

يمكن للمنظمة أن تحقق درجة عالية من التمكين، إذا أدرك العاملون بها أهداف ورؤية الإدارة العليا في التعامل مع الأزمات، والاتجاه الاستراتيجي للمنظمة، ويترتب على ذلك شعور الموظفين بقدرتهم على التصرف ذاتياً، بدلاً من انتظار الأوامر والتوجيهات من الإدارة العليا، الأمر الذي من شأنه أن يسهم في معالجة الأزمات قبل استفحالها واستعصائها على الحل .

4.8 فرق العمل :

يتطلب تمكين العاملين ثقافة تنظيمية تؤكد على أهمية العنصر البشري، وتشجع على أهمية تكوين أو تشكيل فرق العمل من خلال المشاركة في صنع القرارات، واحترام أفكار فرق العمل من قبل الإدارة العليا، وأخذها بجدية، وذلك لأن فرق العمل أكثر فعالية في معالجة الأزمات من الأفراد، لأنها تتمتع بموارد أكثر وبمهارات متنوعة، وبسلطة أكبر في اتخاذ القرارات، وبجانب ذلك يجب أن يمنح المديرون فريق العمل سلطة كافية لتنفيذ قراراته، وتطبيق التحسينات التي يقترحها .

5.8 الاتصال الفعال :

يعد الاتصال الفعال مع كل المستويات الإدارية، هو المفتاح الأساسي لتمكين العاملين، فالإدارة لا تستطيع حل أي مشكلة بمفردها، لأن المعلومات المتعلقة بالمشكلة ليست متوفرة لديها، وإنما لدى الأشخاص المنغمسين في المشكلة، ولذلك يجب إشراك هؤلاء الأفراد في الحل، لأنه بدون مشاركة الأفراد لن تحل المشكلة، ولن يكون هناك التزام، وبدون التزام لن يتحقق التمكين .

6.8 التدريب المستمر :

لا يمكن تمكين العاملين بدون توفير التدريب الملائم، لأنه لا يجب أن يفترض المديرون أن الموظفين يفهمون أعمالهم أو يمتلكون المعرفة عن وظائفهم، لذلك فإن تمكين الموظفين يتطلب إكسابهم المعرفة والمهارة والأدوات اللازمة للتصرف الفعال بصفة مستمرة .

7.8 مكافأة الموظفين :

تعد المكافآت من أهم متطلبات تمكين العاملين، لأنها تعطي رسالة للموظف بأن سلوكه وتصرفاته وأداءه مقبول، كما أنها تشجع على بذل مزيد من الجهد والتحسين المستمر للأعمال.

ويوضح الجدول رقم (1): متطلبات تمكين العاملين وميزاته :

متطلبات التمكين		الميزات
الثقة الإدارية		تحسين الأداء
الدعم الاجتماعي		إرضاء العملاء
▪ الأهداف	التمكين	▪ حل المشكلات والأزمات

المستقبلية		
فرق العمل		جودة الخدمة
الاتصال الفعال		زيادة القدرة التنافسية
التدريب المستمر		ارتفاع الإنتاجية
مكافأة الموظفين		تحقيق مكانة متميزة

المصدر:(16)

9 . فوائد ومزايا التمكين :

يرى Umiker أن (التمكين) يفيد كلاً من المنظمة والفرد على النحو التالي:[17]

1.9 بالنسبة للمنظمة يحقق المزايا التالية :

- ارتفاع الإنتاجية.
- انخفاض نسبة الغياب ودوران العمل .
- تحسين جودة الإنتاج أو الخدمات .
- تحقيق مكانة متميزة .
- زيادة القدرة التنافسية.
- زيادة التعاون على حل المشكلات.
- ارتفاع القدرات الابتكارية.

2.9 بالنسبة للفرد يحقق المزايا التالية :

1. إشباع حاجات الفرد من تقدير وإثبات الذات .

2. ارتفاع مقاومة الفرد لضغوط العمل .
3. ارتفاع ولاء الفرد للمنظمة .
4. إحساس الفرد بالرضا عن وظيفته ورؤسائه .
5. ارتفاع الدافعية الذاتية للفرد .
6. تنمية الشعور بالمسؤولية .
7. ربط المصالح الفردية مع مصالح المنظمة .

10. معوقات تطبيق التمكين :

عند التطرق إلى تطبيق التمكين في المنظمات يكون من المفيد أن نفحص خصائص المنظمات أولاً، والتأكد من مدى توافر البيئة الملائمة لتطبيق التمكين، حيث أن نجاح أو فشل برنامج التمكين يخضع بشكل أساسي إلى مدى توافر المتطلبات الجوهرية في البيئة التنظيمية التي قد تساعد أحياناً أو تعيق أحياناً أخرى الوصول إلى تحقيق النتائج المرجوة .

لذلك قد تواجه المنظمات بعض المعوقات التي قد تحد من قدرتها على تطبيق تمكين العاملين، ومن تلك المعوقات ما يلي[18] :

1. الهيكل التنظيمي الهرمي.
2. المركزية الشديدة في سلطة اتخاذ القرارات.
3. خوف الإدارة العليا من فقدان السلطة.
4. عدم الرغبة في التغيير.
5. خوف الإدارة الوسطى من فقدان وظائفها والسلطة.
6. خوف العاملين من تحمل السلطة والمسؤولية.
7. الأنظمة والإجراءات الصارمة التي لا تشجع على المبادأة والابتكار.

8. السرية في تبادل المعلومات .
9. ضعف نظام التحفيز .
10. تفضيل أسلوب القيادة الإدارية التقليدية .
11. ضعف التدريب والتطوير الذاتي .
12. عدم ملائمة نظام المكافآت .
13. عدم الثقة الإدارية .

خاتمة:

إن نجاح برامج التمكين يتطلب بالدرجة الأولى اقتناع المؤسسة و الإدارة بفلسفة التمكين و التزامها بتطبيق هذه الفلسفة و دعمها، و على عاتقها تقع مسؤولية منح المسؤوليين السيطرة على نشاطاتهم و أفعالهم و الحرية في اتخاذ القرارات الهامة.

و إشراك الموظف أو العامل و تمكينه يعتبر التزاما طويل المدى و طريقة جديدة في تسيير العمل و تغييرا أساسيا في السياسات و الاستراتيجيات و لهذا يستوجب على الإدارة إعطاء الوقت الكافي لتحقيق الهدف المرجو من هذا البرنامج.

❖ هوامش البحث:

(1) محمد بكر: **مختار الصحاح**، دار الفكر، دار الفكر، بيروت، 1992، ص 630.

(2) ابن منظور أبو الفضل جمال الدين: **لسان العرب**، ط4، دار احياء التراث العربي، بيروت، 2000، ص 680.

(3) الكبيسي عامر خضير: **ادارة المعرفة و تطوير المنظمات**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية 2004، ص 136.

(4) عبد الوهاب على محمد: **إدارة الكتاب المفتوح**، مقالة في مؤتمر ادارة القرن الواحد و العشرين، وايد سيرفس للاستشارات، القاهرة، 1997، ص 35.

(5) راوية حسين: **إدارة الأعمال بتقنية التمكين**، ط 3، دار ابن حزم، بيروت، 2011، ص 90.

(6) خالد الهيتي: **إدارة الموارد البشرية**، ط 4، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، 2007، ص ص 79-84.

(7) حجازي محمد حافظ: **المنظمات العامة**، مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع، القاهرة، 2003، ص 68.

(8) عمر عقيلي: **إدارة الموارد البشرية المعاصرة بين الواقع و التطبيق**، ط2، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، 2007، ص 81.

(9) المفرجي عادل حرحوش و آخرون: **رأس المال الفكري**-طرق قياسه و أساليب المحافظة عليه، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 2003، ص 29.

(10) عطية أفندي حسين: **تمكين العاملين**-مدخل للتحسين و التطوير المستمر، المؤسسة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 2003، ص 21

(11) مصطفى أحمد السيد: **المدير و مهاراته السلوكية في إدارة الأعمال**، المكتب الجامعي، الإسكندرية، 2004، ص 147.

(12) عطية أفندي: مرجع سبق ذكره، ص 17 .

(13) علي عبد الوهاب: **إدارة الموارد البشرية**، جامعة عين شمس، كلية التجارة، 2002، ص 36 .

(14) معايعة عادل سالم، اندراوس رامي جمال: **الإدارة بالثقة و التمكين**-مدخل لتطوير المؤسسات، علم الكتب الحديث، اربد، 2008، ص 132.

(15) علي محمد ، سالي: **العلاقة بين أبعاد التمكين ودرجات الرضا الوظيفي** - دراسة ميدانية بقطاع البترول، جامعة عين شمس، كلية التجارة، 2002، ص ص 37 – 38

(16) المرجع نفسه: ص ص37-38.

(17) William Umiker: Empowerment The Lastet Strategy, Health Care Supervision, 1992, Vol.11, No.12, p. 233.

(18) هاني الطويل: سلوك الأفراد و الجماعات، ط2، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، 2007، ص ص 91-92.

العـقـل الإســلامـي عند أركون : اسباب التخلف و رؤية للتجديد

- من وجهة نظر محمد أركون –

الدكتور: نبيل حليلو، جامعة بسكرة، الجزائر
الأستاذ: طارق مخنان، جامعة الجزائر 2، الجزائر

الملخص:

في هذا المقال الذي نريد من خلاله ان نبين كيف استخدم محمداركون منهجية التفكيك على العقل العربى والإسلامى، وتوظيف الإسلاميات التطبيقية والتى يقصد بها أركون استخدام المناهج الغربية الحديثة في اعادة قراءة التراث الإسلامى، حتى يتسنى لنا الكشف عن اسباب توقف العقل الإسلامى واعادة تشغيله ليصل به الى اللحاق بركب التقدم الذي يعيشه نظيره العقل الغربى لأن العالم الإسلامى حسب اركون يعيش قطيعتين الأولى مع تراثه و الثانية مع الحداثة الغربية وما أنتجته الحضارة المعاصرة .

Abstract:

In this article we want to show how Mohammed Arkoun uses the methodology of deconstruction on the Arab and the Islamic mind. In addition we want to show the employments of Applied Islamist, that are intended to Akron to use the modern western approaches to re-read the Islamic heritage, so that we can detect the causes of the Islamic mind stopped and re-run up to him to catch up the advances experienced counterpart western mind. Because the Islamic world according to Akron lives with two different determinism; first with his legacy & second with western modernity that produced by modern civilization.

مقدّمة:

إن أي محاولة قراءة و فهم المشاريع الفكرية يعتبر مغامرة فكرة صعبة و شاقة ،خاصة اذا تعلق الأمر بأحد المفكرين على الطراز العالي مثل **محمد أركون**(*)، هذا المفكر الذي اسس مشروعا فكريا و حضاريا على المستوى العالمي، و اختار لنفسه رداء المنهجية الصارمة و الروح النقدية البناءة، فهو قدم بمشروعه هذا افاق علمية و بحثية جديدة، كانت مغايرة على ما هو معروف، وقدم رؤية نقدية لمعرفة أسباب ضعف و توقف العقل العربي الإسلامي على الإنتاج العلمي، وطرح عدة اشكاليات و تساؤلات و استخدام العديد من المناهج العلمية الحديثة، وبهذه الرؤية العلمية هي التي جعلته او بالأحرى يجد لنفسه مكانة في وسط دائرة المفكرين و الفلاسفة العالمين أو أولئك الذي حفروا افكارهم و تركوها منقوشة في ذاكرة التاريخ الحضاري للإنسان. و نحن بدورنا نهدف في هذا المقال الى تقديم جزء من مشروع اركون الفكري النقدي والذي سنتطرق فيه الى النقاط التالية :

أولا: مفهوم الإسلاميات التطبيقبة.

ثانيا: مراحل تشكل العقل العربي والإسلامي.

ثالثا: فرضيات توقف العقل الإسلامي من وجهة نظر محمد أركون.

رابعا: نحو رؤية اركونية لتجديد العقل العربي الإسلامي.

أولا : مفهوم الإسلاميات التطبيقبة :

قبل الحديث عن **الإسلاميات التطبيقبة** لابأس أن نشير إلى الخلاف القائم بين المفكرين حول ما إذا كان أركون يحسب ضمن الفضاء الثقافي المعرفي، أو في الجهة المقابلة التي موضعته داخل البنية المعرفية الغربية و الفرنسية تحديدا[1].

أولا : مفهوم الإسلاميات التطبيقية :

قبل الحديث عن **الإسلاميات التطبيقية** لابأس أن نشير إلى الخلاف القائم بين المفكرين حول ما إذا كان أركون يحسب ضمن الفضاء الثقافي المعرفي، أو في الجهة المقابلة التي موضعته داخل البنية المعرفية الغربية و الفرنسية تحديدا[1].لاعتبارات أنه تبنى منجزات الفلسفة الغربية و توظيف المناهج الحديثة كأركيولوجيا فوكو و التفكيكية لجاك دريدا **deconstruction** و امتدت حتى سوسيولوجيا بيار بورديو وحتى نصل إلى الفيلسوف الألماني هانز جورج غادامير من خلال المفاتيح الأساسية للتأويلية كمفهوم القراءة و الفهم و المعنى، فعلى الرغم من جميع هذه التو ضيفات و خصوبتها و الملاحظ أن أركون لم يعتمد على منهج واحدا بل اعتمد على تداخل المنهجيات-**la méthode pluridisciplinaire**، إلا انه هناك من انتقد أركون بشدة ،"لكن أليس الأجدر بنا أن نبحث أولا عن ايجابياته و منجزا ته ؟" .

و لا نريد أن نتحدث عن النقد الموجه للمفكر أركون بقدر ما يهمنا قدرة و ذكاء أركون التي جعلته ربما على صعيد جميع المفكرين أن يتميز عليهم، لأنه استفاد كثيرا من النتائج الطيبة التي أفرزتها الفتوحات العلمية الرائعة التي حققتها العلوم الإنسانية والاجتماعية و اللغوية والنفسية والأنثروبولوجيا الغربية. طبعا هذا النقد كان يعلم به أركون جيدا حيث يقول:" ربما ضن بعضهم أني تبنيت هذا الموقف المعرفي و المناهج التابعة له تأثرا بالتيارات العلمية السائدة في الجامعات الغربية و بخاصة باريس أوربمااستنتجوا أني أفرض على الإسلام و الفكر الإسلامي ما لا يطيق عليهما من إشكالات ومنهجيات و مصطلحات و تأويلات خاصة بالفكر الغربي أو الأوروبي ، كثيرا ما سمعتُ هذا الافتراض، و كثيرا ما رأيتُ هذا النقد يتردد في تقديمات سريعة و سطحية لكُتُبي، و إذا قرؤوا فإنهم لم يدركوا أو ينتبهوا إلى ما بينتُ و شرحتُ في مقابلات المخصصة لما أسميتُه

بالإسلاميات التطبيقية أو المُطبقة islamologie appliqué.[2] (للتوسع اكثر انظر كتاب تاريخية الفكر العربي الإسلامي ص54).

و نحن هنا ننظر إلى مشروع أركون بموضوعية بعيدا عن أي أيديولوجية أو دوغمائية أو أحكام سطحية.فأركون يقول: " لا يعني أو يُفهَم على أنه نفي الموروث أو هدمه جملة، أو تجاهله و الإعراض عنه أو رفضه أو الخفض من قيمته و دوره التاريخي، بل تفكيك ما أصّله العقل في الماضي أو ما يواصل تأصيله تقليديا فقط للموروث غير المفكك، " فشتان بين استنطاق المسكوت عنه و بين الخطابات الأيديولوجية السائدة الأصولية أو العلمانوية و الشعبوية و القومية و الإيمانوية و التاريخانية و غيرها من الخطابات السائدة في البُنى المعرفية التي بناها المجتمع " و الكشف عن الأوهام المُفبركة الموجودة في التراث العربي الإسلامي، و إعادة بنائها بطرق تقوم على المنهج و الإثبات العلمي"[3].

فهنا يجب أن نفرق بين نقد أركون للفكر الإسلامي و ليس الإسلام كدين – أي نقد الممارسات التي أُدخلت على الإسلام بطرق عدة وأصبحت تُحسب ضمن المقدسات و هو ما يطلق عليه أركون " تأسيس الجهل المقدس " فالتعاليم الإلهية لا يعرفها الإنسان و لا يتقيد بها إلا عن طريق التفسير و التأويل و الرواية و الإستنباط و هي كلها عمليات بشرية يقوم بها علماء الذين هم أعضاء من المجتمع و مشاركون في تاريخيه كسائر الناس.

فلا بد إذن من عكس المسيرة من تحت الى فوق "و قلب المفاهيم باللغة الماركسية " من واقع المجتمع و التاريخ الى تنزيل العزيز الرحيم، لنتتبع بالبحث و الدقة الممارسات البشرية للتعاليم الإلهية و التفريق بين ما يريده العلماء و المجتهدون و بين إرادة الله،" حتى لا تصبح بعض الممارسات البشرية ضمن العقيدة و الإرادة الإلهية"، فتحليل الخطاب الديني و تفكيكه لا يعني تقديم معاني صحيحة و ابطال التفاسير الموروثة، بل ابراز الصفات اللغوية او ما يعرف بالخطاب البنيوي le discoure prophétique، هي طريقة مستحدثة على الخطاب الديني الإسلامي،

بالأخص وهذا يجعلنا نعتقد ان اركون يميز بين المفهوم اللغوي السيميائي و المفهوم الديني للكلمة [4].

ثانيا: مراحل تشكل العقل العربي الإسلامي

و نشير إلى ان كلمة نقد عند اركون لا يقصد بها التجريح أو التشكيك، انما يقصد بها تاريخ تشكل هذا العقل وتعريته ضمن سياق تاريخ تشكله، و اعادة تقيم نقدي شامل كما فعل نتشه الذي استخدم منهج الجينالوجيا[5].لكن ما المقصود بالعقل الإسلامي بالنسبة للأركون ؟ و هل عرف الإسلام العقلانية في مرحلة ما ؟ حسب اركون عرف العقل الإسلامي مراحلة تشكله و هو يقسم تلك المراحل الى ثلاث أو أربع فترات من التاريخ الإسلامي" نشير فقط الى ان هذا التقسيم هو عبارة عن حوار مطول قام به هاشم صالح مع اركون ،و هذا في كتاب نقد العقل الديني.

1. **مرحلة القرآن والتشكل الأولي للعقل الإسلامي:** في هذه المرحلة كلمة عقل على شكل مصدر حسب أركون لم تكن موجودة و لأن للعقل مكانة خاصة في القرآن و هو عملي تجريبي إلا أن الخطأ الذي وقع فيه المفسرين الأوائل انهم أسقطوا مفهوم العقل بالمعنى الاستدلالي الفلسفي و هو نفس الخطأ وقع فيه بعض المفسرين اليوم الذي وجدوا حتى علم الجينات و العلم الذرة .....الخ و حسب اركون لا يجب ان نسقط على القرآن العلوم الدنيوية و نحاول ان نسقط ما ليس فيه ،ولا يجوز ايضا اختزال الخطاب المجازي و الرمزي و سجنه في قوالب جامدة كما فعله الكثير و ذلك لتلبية حاجات المجتمع و هو في اعتقادهم أنهم استنفذوا المعاني و هم بذلك قيدوه و هو في المقابل يدعوا إلى أن نقرأ القرآن قراءة تزامنية[6].

2. المرحلة الثانية : و هي تمتد من حوالي 150هـ الى 450 هـ – 767-1058، طبعا هي تواريخ تقريبية فقط حسب أركون، في هذه المرحلة و لأول مرة العقل الإسلامي يكون في مواجهة مع عقل اجنبي عليه و يشير اركون طبعا الى الفلسفة اليونانية التي اصبحت متوفرة في السياق الإسلامي و هي جاءت طبعا عن حركة

الترجمة التي عرفها العالم الإسلامي في ذلك العصر، و ظهور آنذاك ما عُرف ب علم الكلام و بروز المناظرات الفلسفية بين العلماء المعتزلة و الأشاعرة .....الخ ، و التي افرزت مجموعة من الفلاسفة مثل الكندي و الجاحظ و ابن مسكويه و ابن سينا و التوحيدي و الرازي و الغزالي و ابن رشد، و قد وصلت العقلانية إلى مستوى عالي جدا حسب اركون حتى جعلته يرى ان الجاحظ يشبه فولتير من حيث محاربته للعقائد الدوغمائية والخرافية بأسلوب ساخر، طبعا في هذه المرحلة كان هناك صراع كبيرو شديد بين المقلدين أو المحدثين و الفلاسفة الإسلامين المرتبطين "بالعلوم الدخيلة" على حد تعبير ذلك العصر و هو تعبير يشبه في عصرنا الغزو الثقافي حسب اركون فكلا الموقفين يشبه الاخر، فموقف التقليدين في ذلك العصر من العلوم الغربية هو نفسه موقف الأصوليين في زماننا من العلوم الغربية، و هو صراع يعبر عن تمايز اجتماعي واضح، و يعتبر اركون ان انتصار المعتزلة في عصر المأمون بشكل خاص 813-833 ومن المعلوم ان المأمون تبنى فكر المعتزلة و قربهم اليه بل و حارب الحنابلة بشكل خاص، ربما كانت تلك المرحلة اول انتصار للعقلانية في تاريخ الإسلام، و الملاحظ أن الإجتهاد مرتبطا بالسلطة و ازدهار الخلافة الإسلامية في بغداد، و بعد تفكك السلطة و ظهور الإمارات و سيطرت الفكر التقليدي "من تمنطق تزندق"[7].

أُغلق باب الإجتهاد تم تقيد التعاليم و أصبح العالم الإسلامي يقوم فقط بتكرارها و اجترارها في الزوايا الدينية و المدارس الطرقية الصوفية ..... دخل العالم الإسلامي في سبات طويل و هي ما يسميها أركون بـ :

3 . المرحلة السكولاستيكية : و هذه المرحلة التي اصبح العالم الإسلامي يعيشها تشبه تلك التي عاشتها أوروبا المسيحية في القرون الوسطى ، و هم الإسلام الذي ورثناه نحن اليوم و هو اسلام الاجترار و التكرار، من هنا جاءت صعوبة وضعنا، و عليه نلاحظ ان المرحلة السكولاستيكية[8].

(للإطلاع اكثر انظر كتاب اركون، تاريخية الفكر العربي الإسلامي ص30) التي لا يزال العالم الإسلامي يحياها تقف امامه كحاجز منيع و سد في

وجه رؤيتنا ما حصل في تاريخنا في القرون الستة الأولى الهجرية، و تمنعنا ايضا من التواصل بشكل طبيعي مع الحداثة الأوروبية، و يضيف اركون الى ان القطيعة امتدت حتى وصلت الى المذاهب " مالكي، حنبلي، شافعي، شيعي، اباضي ... كل مذهب منكفئ على نفسه في نوع من العزلة على الذات، و حصلت القطيعة الكبرى بين السنة و الشيعة بعد القرن الثالث عشر الميلادي و اصبحا و كأنهما لا ينتميان الى عالم واحد وازدادت الحساسيات الطائفية، ثم زاد الفقر و الجهل و الخوف من الاعتداءات الخارجية و رحنا في نوم عميق حتى استفقنا على اقدام الغزاة الفاتحين في القرن التاسع عشر مرحلة الاستعمار.

4 . المرحلة الرابعة للعقل : و هي مرحلة الاستعمار، حيث كانت استفاقة العقل التقليدي صعبة جدا و كانت صدمة الحداثة مريعة و هنا اركون يُميز نوعين من الحداثة ، 1 الحداثة المادية 2 الحداثة الفكرية، و يقول بان الحداثة المادية يمكن ان تستوردها و هذا وُجد في كثير من الدول الإسلامية، لكن الحداثة الفكرية هي التي تنقص، لأن التحديث لم يتم على المستويات العقلية، و هذا هو سبب انتصار العقل التقليدي لأنه يمثل الأغلبية سيسيولوجيا، فلو انه كُتب للعقل الحداثي ان ينتصر لأصاب جميع الحركات المتطرفة ما اصابها في البلدان الأوربية.

و هكذا حل في البلدان الإسلامية العقل النضالي اذا جاز التعبير و هذا كان طبعا للضرورة و اسباب منطقية وقاها و يقول أركون : إن العقل النضالي يختلف مع العقل التقليدي من جهة و يختلف مع العقل الحداثي او الليبيرالي من جهة أيضا، و هذا العقل النضالي الذي كان مشكل من عدة عناصر خارجية من الثورة الفرنسية و من افكار الثورات الإجتماعية للديمقراطيات الشعبية في الاتحاد السوفياتي و هذا كله شكل خطأ لأن هذه الأيديولوجيات نُقلت إلى العالم الإسلامي و لم تنشأ فيه و لا تتطابق مع ضرورات الواقع لأنها لم تشهد تلك الصراعات الفكرية و الثقافية كما لم تشهد تلك الثورات الصناعية والفتوحات التقنية كما حدث في الغرب و هكذا اصبح الفكر استلابا بدلا من ان يكون

تحرريا، ثم بعد استقلال الدول الإسلامية و ابتداء من بداية السبعينات هيمن الفكر الأصولي الى اليوم .

ثالثا: فرضيات توقف العقل العربي الإسلامي حسب أركون :

حاول اركون ان يقف عند اسباب توقف العقل العربي الإسلامي ، الذي حاول من خلال معرفة السبب بغرض اعادة تشغيل الفكر الإسلامي المتوقف ، وهذا الجمود الذي يرجحه أركون الى فرضيته القائلة بجمود العقل العربي الإسلامي الذي تعرّض الى قطيعتين:

الأولى: منذ سياسة الخليفة المتوكل العباسيفي سنة 234 هـ / 848م بعد استلامه الخلافة و تأييده لأهل الحديث ضد المعتزلة ثم الخليفة القادر الذي أعلن في مساجد بغداد بالعقيدة القادرية عام408هـ-1018م، انحصر الإسلام في مذهب واحد، و للإشارة محمد أركون لا ينحاز الى مذهب معين من المذاهب او ينتصر لعقيدة معينة، ولكن يقصد العقل ذلك العقل الناقد المُتبصر، و تلك الفُسحة الواسعة الرحبة للعقل التي كانت فيها المُناظرات الفلسفية و الاستدلالات العقلية المنطقية، و بعبارة أسهل كان العقل يشتغل غير متوقف، ثم توقف و ضُيِّقَت مساحة العقل و غُلق باب الإجتهاد و بالتالي فقد العقل النظرة المستقلة وضُرب على الفكر الإسلامي بسياج دغمائي بتعبير أركون cloture dogmatique [9].

من هنا كانت عقدة أركون و اجتهاده في البحث عن طريقة تجعل إعادة تشغيل العقل و الرجوع الى العصر الذهبي للإسلام، في اطار مشروعه نقد العقل الإسلامي

أما **القطيعة الثانية** التي نعيشها حسب اركون فهي مركبة من جزأين: الأولى مع الفترة الأكثر انتاجا و ابداعا من تراثنا الكلاسيكي و التي يمكن ان نسميها المرحلة العقلانية للفكر السلامي و الثانية : القطيعة مع ما انتجته الحداثة الأوروبية منذ القرن 16 عشر [10].

وهكذا اصبحنا نتخبط في ظلام حالك وعجزنا الرهيب ، فنحن يجب ان نعمل عل جبهتين في نفس الوقت، جبهة احياء التراث الكلاسيكي في مرحلة الإبداع و اعادة الاطلاع عليه من جديد، و جبهة استدراك ما فاتنا من التأخر المريع للغرب، ويضيف أركون فرضية أخرى كانت ضمن أسباب توقف العقل والفكر الإسلامي بشكل عام هي الأيديولوجية الصارمة و المعممة و رقابة العلماء الرسميين التي تضغط بقوة على حرية البحث و التعبير و هؤلاء يمثلون الموضعين المعنيين رسميين لشؤون التقديس داخل المجتمع.

- **نحو رؤية اركونية لتجديد العقل العربي الإسلامي:**

وبعد هذا التحليل المعمق للمفكر محمد أركون، الذي حاول ان يقدم رؤية منهجية علمية لإعادة قراءة كل التراث الإسلامي على ضوء المناهج الغربية بما فيها اللغوية و السوسيولوجية و التاريخية و الأنثروبولوجية، ثم القيام بعملية تمحيص فلسفية لطرح ما أصبح فيه ميتا و معرقلا لحركة التطور للفكر الإسلامي، و ابقاء العناصر الصالحة و استخدامها للبناء الفكري الجديد ، و فرز ما هو تاريخي عن ما هو تبجيلي و تضخيمي، و عملية الفصل هذه ستولد البديل الذي لا يمكن ان يكون جاهزا الآن، بل يوجد من خلال التفاعل و الصراع اثناء عملية الفصل بين التاريخي عن تبجيلي و تحدث بذلك عملية التوازن في الوعي و الفكر بين البعد التاريخي و الأسطوري، و لهذا نجد الوعي الأسطوري عندنا تغلب عن الوعي التاريخي العقلاني- طبعا حسب اركون في مشروعه الفكري لنقد العقل الإسلامي، و هو من ضمن الأسباب التي جعلت الحركات الأصولية تنمو في الساحة الإسلامية.

إضافة الى عوامل اخرى ديمغرافية و اقتصادية و سياسية و ضغوط خارجية، ليس كما يروجه بعض الغربين ان الإسلام لا يمكن أن يكون الا متزمت لأن في جوهره العنف !؟ "فلو كان كذلك لما استطاع الإسلام ان يبني حضارة رائعة طيلة القرون الستة الأولى الهجرية"و هو ما يسميه أركون بـ **الأنسنة humanism**

في تاريخ الفكر العربي الإسلامي بما حققته من انفتاح على الثقافات الأخرى و بما قدمته من عناصر عقلانية

و قبل ان نختم مقالنا نود ان نشير الى شيء مهم و لا يجب ان نغفل عن خطوة جد مهمة في مشروع اركون و هي **النقد العلمي و الموضوعي للدراسات الإستشراقية** منها خاصة " الفرنسية و الألمانية" فيقول هؤلاء المستشرقين يطبقون حسب اركون في دراساتهم المنهجية "التاريخية الوضعية" لا "التاريخية المتكاملة " من أجل اثبات أن الإنسان العربي المسلم متخلف عن ركب الحضارة و أن العرب ذوخصوصية بدوية متوحشة– طبعا هذا الكلام يُقال ضمنيا، و ان التراث الإسلامي اقل قيمة من التراث المسيحي–، لكن اركون يرد عليهم بأن منهجهم غير كافي لمثل هذه الأحكام " للاطلاع حول هذه المسألة أنظر كتاب، من الإجتهاد إلى نقد العقل الإسلامي" .

و هذا ما جعل اركون يقوم بثورة منهجية على الاستشراق الكلاسيكي، وهنا نصل إلى نقطة مهمة و هي ظهور أصالة اركون بالرغم ما قيل حوله أو تلك الرُؤى التي صنفته و حتى أقصته خارج الفضاء العربي الإسلامي !فهو يرفض العلمانية الإختزالية للدين بشكل كامل تزمتي كما فعلت تلك العلمانية في القرن 19 عشر بل نقَد هذا النوع من العلمانية التي لا تزال مستمرة في اختزال و تجاهل الأبعاد اللاهوتية و النفسية والأيديولوجية للوحي من دائرة فضولها العلمي – حتى وصل ببعض الغربيين أن يتهموا اركون بالأصولية وبأنه يريد القضاء على العلمانية و يعيد الدين إلى الساحة الأوربية (**لإطلاع اكثر انظر كتاب محمد أركون، الإسلام أوربا الغرب**)، ومن بين المواقف التي أثرت في أركون ردة الفعل الذي تلقاه في قضية سلمان رشدي [11].

بعد مقال نشره في جريدة لوموند الفرنسية **يوم15 -03-1989– حيث دافع اركون عن المقدس، لأنه جانب أساسي لكل وجود انساني، ووصف عمل سلمان رشدي بأنه عمل طائش، و كان ردت فعل بعض الأوربيين أن أركون ضد الحرية و أنه تواطأ مع كاردينال باريس لإعادة ادخال التعليم الديني الى

المدارس العامة، و من جهة اخرى يرفض اركون الوضع التقليدي للعالم الإسلامي في هذا السياق: يمكن للإسلام أن يستوعب المكتسبات الإيجابية و الروح العلمية فهو بهذا الموقف يدعوا أركون إلى تجديد أو إيمان جديد خالي من التقليد الأعمى و التفتح على كل ما هو جديد و ايجابي و هو بخطابه للمسلمين يستعمل أسلوب مغاير لما هو معروف و متعارف عليه بين المسلمين فيتوهم البعض بأنه مُعادي للإسلام و العروبة !؟ و بهذا يكون أركون غير مرضي عنه في كلا الجهتين عند المسلمين و الغربيين !!!و هذا حسب اعتقادي يعود إلى التفاوت التاريخي بين المسلمين و الغرب فمثلا لم نصل و لم نعش العلمنة كواقع.

خاتمة

إن المنهج "التفكيكي "الذي استخدمه أركون لدراسة العقل العربي الإسلامي يتيح لنا نافذة جديدة نُطل منها عن الفكر الإسلامي و لا نبقى ضمن الدائرة الضيقة التي ورثناها، فبعد هذا نجد في انفسنا أننا امام فسحة ربما اوسع مما كنا فيها، و ان نظرتنا لتراثنا الكلاسيكي قد تغيرت او ربما أُضيف الى جانبها رُؤيا اوسع تجعلنا نلتفت الى قضايا كنا قد غفلنا عنها، و يظهر لنا في الأفق باب جديد لندخل منه إلى تراثنا الكلاسيكي لننطلق منه في بناء عقل جديد له القدرة على فهم مشاكنا اليوم، و لنشير إلى أمر مهم إلا و هو أن أركون أراد أن يعيد قراءة التاريخ الإسلامي من فضاءات مطموسة و مهمشة او تلك التي ضرب التاريخ عنها الغطاء و أصبحت في زي الكتمان أو المسكوت عنه، و بهذه الرؤية الأركونية التي تشبه تلك التي انتهجها مشال فوكو في دراسة المجتمع الغربي من مواضيع المسكوت عنها او همشها المجتمع كا الجنس و الجنون و السجناء و المنبوذين ..... الخ ، فهي رؤية الأشياء من **الهوامش او الأطراف** « **vision from of the edge** ».

❖ **هوامش البحث**

(*) "ولد محمد أركون في تاوريت ميمون، في منطقة القبائل الكبرى بالجزائر عام 1928 م، من عائلة بربرية ،دخل المدرسة الإبتدائية، لكنه غادر هذه المنطقة في سن السابعة ليلتحق بأبيه ... ولأن لغته الأصل، الأمازيغية اضطر إلى تعلم العربية والفرنسية جنبا إلى جنب.....، بعد ذلك دخل الجامعة لدراسة الأدب العربي في جامعة العاصمة الجزائرية مابين 1950 م 1654 –م وفي الأول من نوفمبر عام1954 دخل جامعة السوربون ليقدم امتحانه عام 1956 م، وقدم رسالته لدرجة الدكتوراة عن ابن مسكويه عام 1968 م، وفي عام 1971 م أصبح أستاذا للفكر الإسلامي في جامعة السوربون، وأستاذا زائرا في عدد من الجامعات والمعاهد العالمية ولاسيما معهد الدراسات الإسماعيلية في لندن، وفي العام 1999 م أسس معهد الدراسات الإسلامية في فرنسا، توفي 14في سبتمبر_2010 http://ar.wikipedia.org/wiki/

(1) عمر مهيبل، **من النسق الى الذات**، منشورات الإختلاف، 2007، ص 91

(2) محمد أركون، **تاريخية الفكر العربي الإسلامي**، ط2، ترجمة هاشم صالح، وركز الإنماء القوي، 1996، ص54.

(3) محمد أركون، **الإسلام أروبا الغرب**، ط2، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، 2001 ص 178.

(4) محمد أركون:**القران من التفسير الموروث الى تحليل الخطاب الديني**، ط2، ترجمة هاشم صالح، دار الطليعة، 2005، ص06 .

(5) محمد أركون، **قضايا في نقد العقل الديني**، ترجمة هاشم صالح، دارالطليعة،2000، ص*279*.

(6) محمد أركون، مرجع سبق ذكره، *284*.

(7) المرجع السابق، ص286.

(8) محمد أركون، **تاريخية الفكر العربي الإسلامي**، مرجع سبق ذكره، ص30

(9) محمد أركون، **الفكر الإسلامي**، نقد واجتهاد، ترجمة هاشم صالح، لافوميك المؤسسة الوطنية للكتاب، ص8.

(10) محمد أركون، من فيصل التفرقة الى فصل المقال، اين هو الفكر الإسلامي المعاصر، ط2، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، 1995، ص13.

(11) محمد أركون، **الإسلام أروبا الغرب**، مرجع سبق ذكره، ص ص 139،106،105.

(**) لأنه قال حرفيا مايلي: (إن سلمان رشدي صاحب كتاب آيات شيطانية) ارتكب في تلك الرواية أكثر من هفوة بسيطة. فشخص النبي مقدس بالنسبة للمسلمين، وينبغي أن يحترم بصفته تلك حتى في الروايات أو الكتابات الخيالية الأبدية". ولكنه قال أيضا وهذا ما هيج عليه مثقفو فرنسا بأن التصور الغربي لحقوق الإنسان يقوي سوء التفاهم مع الإسلام. لماذا؟ لأنه مقطوع عن التصور العام لحقوق الله. إنه مادي محض.واتهم عقل الأنوار والعلمانية الناتجة عنه بأنهما سبب هذه القطيعة المعنوية والروحية الكبرى. وهنا زادها أستاذنا أركون "شوية" كما يقال. فقد طعن في صميم القيم الغربية. وعندئذ وصل الأمر **بأندريه ميكل** إلى حد دعوته إلى مغادرة فرنسا والعودة إلى قريته في الجزائر".

مقتبس من حوار اجراه الباحث المغربي مولاي أحمد صابر مع المفكر هاشم صالح.

-مقالات/ حوار مع الكاتب والمفكر السوري هاشم-صالح-سوف-تحصل في الإسلام ثورة معرفية كتلك التي في المسيحية الغربية.

10-04-2014 http://www.mominoun.com/arabic/ar-sa/articles/11522

المقاربات النظـرية للتربــية البيئــية

الدكتورة: فتيحة طويل
جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

تحاول هذه الدراسة إبراز مختلف الاتجاهات النظرية السوسيولوجية التى تتناول العلاقة بين الإنسان والبيئة، والتأثيرات المتبادلة وموقفها من البيئة ونظامها، وإستراتجية اقترابها من التربية البيئية وتنمية الشعور بالمسؤولية اتجاه قضايا البيئة، والالتزام بالمحافظة عليها وحل مشكلات البيئة، لتحقيق التنمية المستدامة.

Abstract :

This study tries to know the different theoretical, sociological directions that takes into consideration the relation between human and environment with the exchangeable influences and the is opinions toward environment and its system with the strategy that makes them closely to the environmental education and helps them to grow up the responsible feeling toward environmental cases, take care of environment and solve the different problems to satisfy the continuous progressing.

مقدّمة:

لقد اتسعت دائرة اهتمام علم الاجتماع، وظهرت له عدة فروع، تحاول علاج وتفسير العديد من الظواهر الاجتماعية، التي أفرزها التقدم الاقتصادي والاجتماعي، وما أحدثه من صعوبة للحياة. ولعل دراسة العلاقة بين الإنسان والبيئة؛ من أكثر قضايا هذا العصر؛ التي يسعى علم الاجتماع البيئة كأحد فروع علم الاجتماع؛ لدراستها وتقديم التفسيرات الناجعة، خلال الربع الأخير من القرن الماضي، مستعينا بمناهج ونظريات علم الاجتماع، وبالدروس التي انطوى عليها تاريخ العلاقة بين الإنسان والبيئة، خاصة عندما فتح كتاب "**تشارلز داروين CH. Darwin**" عن أصل الأنواع؛ المجال لبحث علاقة الكائن الحي بالوسط الذي يعيش فيه، ليصل "**أرنست هيكل Ernest Haeckel** " لمفهوم يعبر عن تكيف الكائن الحي؛ مع الوسط الذي يعيش فيه، ويهتم بدراسة علاقات الكائنات الحية بالبيئة التي توجد بها؛ أطلق عليه "**إيكولوجي Ecologie** "، معتبرا أن الحياة هي نضال مستمر للكائنات الحية، بهدف التوافق والتكيف مع البيئة، والحفاظ على بقاء النوع في بيئة محدودة ودائمة التغيير.

كما تحدث أفلاطون وأرسطو؛ في مرحلة الفكر الاجتماعي، عن العلاقة بين حجم السكان المناسب للمدينة والدولة، في حين أرجع ابن خلدون في مقدمته، كثير من الظواهر الاجتماعية الموجودة في المغرب والسودان ومصر، إلى عوامل إيكولوجية بالمفهوم الحديث، كأثر الهواء باختلاف البشر، وعند مقارنته بلين أحوال الحضر والبدو في اختلاف الأجيال، والذي يرجع لتفاوتهم في المعاش.

وفي العصر الحديث؛ حاول "**مونتسكيو Montesquieu** " في كتابة "**روح القوانين**"، أن يخضع السلوك البشري للضوابط البيئية الطبيعية، حيث أشار إلى العلاقة بين النظم والتشريعات، وبين طابع المؤثرات الجغرافية؛ بخاصة طابع المناخ، وأن فهم المؤثرات الجغرافية، يمكن من فهم السمات المختلفة والمميزة لشعوب العالم، كما يمكن من تحديد القوانين والتنظيمات المناسبة؛ لكل نمط من

أنماط التربية المتنوعة. كما نظر "**هربرت سبنسر**"؛ إلى الكائن الحي والمجتمع؛ على أساس التفاعل بين كل منهما، والبيئة التي يوجد فيها.

ومع بداية القرن العشرين؛ نجد اتفاقا بين علماء الاجتماع الذين تغيرت رؤيتهم للمجتمع، بعد تأكيدهم على المدخل الإيكولوجي في دراسة المجتمع، كالعالم "**ليستر وارد Lester Ward**"، الذي ميز بين النسق الاجتماعي في النشأة، والتطور التلقائي للبناءات والوظائف الاجتماعية، وبين العمل الإصلاحي والمقصود، والواعي في ظل التوجه الإيكولوجي. والعالم "**روبرت بارك Park**" الذي اكسب مجموعة من المفاهيم السوسيولوجية معاني إيكولوجية، كالتفاعل الاجتماعي والاتصال والعملية الاجتماعية للصراع، وغيره من علماء الاجتماع؛ "**كبرجس وماكينزى**"...، الذين كان لهم الإسهام المبكر في المعرفة الإيكولوجية في دراسة المجتمع، محددين جوانب إيكولوجية كدراسة للعلاقات المكانية والزمنية للكائنات الإنسانية، تلك العلاقات التي تحددها قوى البيئة الاقتصادية والتوزيعية والتوافقية [(1)] .

الأمر الذي أكده "**كاتون و دانلاب**" في بحثهما المنشور عام 1979، واعتبرا الايكولوجيا البشرية الجديدة؛ هي التي ترتكز على التفاعل بين البيئة الفيزيقية والتنظيم الاجتماعي والسلوك، وأدخلا موضوعات البيئة المغطاة والكوارث، وتقديم الآثار الاجتماعية في مجال البحث في علم الاجتماع البيئي. وفي نفس المجال؛ حدد" **بيتل Bu ITL**" عام 1987 مجموعة من الموضوعات؛ كالايكولوجيا البشرية الجديدة، والاتجاهات والقيم والسلوكيات البيئية، ومختلف الحركات البيئية، والعمل على تقويم المخاطر التكنولوجية، إلى جانب الاعتماد على الاقتصاد السياسي والسياسات البيئية [(2)]، بهدف البحث في علم الاجتماع البيئة، هذا العلم الذي يأخذ من تراث علم الاجتماع الفكري والإيديولوجي، نماذج سوسيولوجية تربوية متعددة وحاكمة، تقترب من التربية البيئية، وتتناول العلاقة بين الإنسان والبيئة، والتأثيرات المتبادلة وموقفها من الطبيعة، ونظامها الإيكولوجي ونظام إعالة الحياة كـ:

1-مقاربات البنائية الوظيفية:

تقوم البنائية الوظيفية؛ كمقاربة نظرية على تصور نسقي للمجتمع، حيث تعد البيئة نسقا وظيفته إمداد مقومات الحياة الأساسية، المتكونة بفعل الاتزان القائم بين المكونات الحية وغير الحية، وبين العلاقات الوظيفية عند المخلوقات الحية، وبين الطبيعة و أدائها لهذه الوظائف، ضمن مجموعة من الضرورات الوظيفية؛ التي ينبغي القيام بها في البيئة، والتكيف معها ومن أجلها، لكي تستمر بالعطاء ولا تهدد استمرارها وتوازنها، فهي تسعى إلى المحافظة على نمط الحياة الاجتماعية، من خلال اتجاهات معرفية مشتركة، وتوزيع الأدوار والتكيف مع البيئة، من خلال المعايير والضوابط المنظمة للسلوك، والتنشئة الاجتماعية، وتحقيق أهداف المجتمع، ووجود التكامل الاجتماعي.

فتظهر ضمنيا نظرة"**ماكس فيبر**"للبيئة في تقريره؛ بضرورة الترشيد خلال المشروعات الاقتصادية والإنتاج للجماهير، فهو هنا يشجع على حماية موارد البيئة من الاستنزاف، الذي يؤدي إليه الاستخدام غير الرشيد لها، كما يدعو إلى ضرورة أن يكون الإنتاج يهدف إلى تحسين جودة حياة المواطنين، وليس الإضرار بها. ومن خلال أفكار"**بارسونز**" التي تضمنتها نظريته؛ يعتبر البيئة نسقا يسعى إلى تحقيق حالة من التوازن، عن طريق التفاعلات المتوائمة الحادثة من قبل الفاعلين، ومن خلال وظائف التكيف وتحقيق الهدف، والتكامل والحفاظ على النمط الذي يقوم به النسق، دون استنزاف مضر به، وتمثل المشكلات البيئية، كالتصنيع والتقدم التكنولوجي، وعمليات التوزيع والاستهلاك عن الخلل الوظيفي الذي يفقد النسق توازنه واستقراره، ويستنفذ جزءا من موارده لإعادة التوازن [(3)] .

هذا التوازن الذي يتطلب من الفرد تعديل نفسه وطرائق حياته، حتى يجد لنفسه مكانا في البيئة الاجتماعية؛ عن طريق تحسين طرق التعامل مع الأشياء، وإحداث تغيرات في النظم الاجتماعية، وفي نسق القيم، ومبادئ الأخلاق، والتربية، وإعادة تنظيم المجتمع، من خلال حسن أدائه للأدوار، وهو ما نطلق عليه

التكيف، وبالتالي فإن التربية الوظيفية مطالبة بإعداد الفرد وتنشئته، لأداء الأدوار المتوقعة منه، خدمة للوظيفة العامة والبنية الاجتماعية نفسها .

وأقرب مثال على هذا الأمر نراه في **نظرية رأس المال البشري**، التي ترى بأن التربية مقابلة ومناظرة للمال، من خلال دورها في مساعدة الفرد؛ على شغل مكانة في البنية الإنتاجية للمجتمع، باعتباره يمثل عنصرا وموردا إنتاجيا له عائده الاستثماري، الذي يعود بدوره على دخل المجتمعات غير الرأسمالية، لتعظيم عوائدها الإنتاجية في مواجهة الرأسمالية.

كما تسهم نظرية" **داروين**"؛ التي ترى الصراع في سياق التوازن وسط البيئة، حيث يرى أن الكائنات الحية تمارس شتى أساليب التكيف في صراعها مع البيئة، ويتحقق نوع من التوازن الطبيعي في البيئة، فهو يعترف بالصراع؛ باعتماد الكائنات الحية في حياتها على كائنات أخرى، ولكن نسبة الفاقد من الكائنات الحية، يعوض بشكل متكافئ من محاولات الضحايا؛ زيادة معدلات التكاثر، وتبادل الاعتماد على كائنات أخرى، بحيث تصبح المحصلة في النهاية؛ شكل من أشكال التوازن. كما يمكن أن نرى هذا في كتابات "**هرندورف والفيبرية الجديدة**"، التي تعني أن التربية يجب أن تشرع لتحديد مكان مسبق للفرد، يؤدي من خلاله دور في تحقيق الوظيفة العامة للجميع، مخالفة بذلك "**ماكس فيبر**" في الفكر الاجتماعي التقليدي، الذي حول المجتمع إلى بيئة صارمة؛ تتحدد فيها أدوار الأفراد بشكل مسبق، لتربيتهم في بيئة بيروقراطية [(4)].

كما ظهرت **نظرية أومدخل النظم** ضمن نموذج التكيف؛ كنتيجة لحتمية التطور والتغير الحضاري، الذي استدعى مختلف المؤسسات التربوية، بضرورة الأخذ بالنظرة التكاملية للأمور، التي تقوم وفق نظم خاصة، يجري التصميم والتحليل والتشخيص والتدخل في البرامج والمناهج المدرسية وتقنيات التعليم، كنظام فرعي من النظام الكلي للعملية التعليمية التعلمية، من أجل تحقيق أهدافها وحل مشكلاتها، وفق نظرة كاملة ومتكاملة للعملية التربوية، التي تعتمد على تحديد جميع العناصر أو الأجزاء في الموقف التعليمي، وتحديد العلاقات الموجودة

بين كل جزء والآخر من جهة، وبين كل جزء والكل من جهة أخرى، ويتألف من مدخلات وعمليات النظام ومخرجاته، والتغذية الراجعة المرحلية والنهائية [5]، كما تعمل كأسلوب لتحليل المواقف العلمية، بهدف تحسين فاعليتها ودمجها بشكل أفضل مع بيئتها التعليمية والاجتماعية، وطريقة في التفكير والبحث والتخطيط والتدريس، من أجل المشكلات الإنسانية المختلفة كالمشكلات البيئية، هذه الطريقة التي تعني أن الكل يتألف من مجموعة عناصر متكاملة ومتفاعلة، وتعتبر الغلاف الغازي نظاما وطرائق التدريس نظاما...، حيث تساعد نظرية النظم على كشف العلاقات الكمية والكلية، والتفاعلات ضمن النظام الذي يقوم على الكلية، والتفاعل والتكامل في العلوم الطبيعية والاجتماعية، وشموليتها في معالجة المشكلات الناتجة. بعدما تعددت الفروع العلمية في مختلف العلوم، ولأن أجزاء النظام لا تكون قابلة للفهم عند عزلها عن بعضها، بغية تكييف النظم لتحقيق أقل التكاليف وبفاعلية أكثر، كما يمكن أن تساعد في برامج التربية البيئية؛ التي تتفاعل فيها أنظمة التربية وتتكامل، لتكوين أشخاص ذوي كفاءات علمية عامة، تهتم بمشكلات النظم؛ التي تنشأ عند تحول الأجزاء إلى وحدة كاملة، تتفاعل فيها مكونات البيئة في نظام واحد، وأنظمة التربية وتكاملها في التربية البيئية[6]. وللوقوف على أهم المبادئ التي يسترشد بها عند تخطيط وتحليل وتشخيص نظام يعالج قضية تربوية أو بيئية ما راجع .[7]

ومن خلال ما تطرحه هذه **الاسهامات النظرية**، نستطيع القول: أن فلسفتها التربوية تنهض على أن الإنسان يصنع حياته؛ من خلال تعديل نفسه وطرائقه في الحياة، بغية تحقيق توازن بينه وبين بيئته الطبيعية والاجتماعية، حيث تستهدف التربية في ضوء هذه الاسهامات النظرية، اكتساب الإنسان المعارف والمهارات والقيم، وتنمية الوعي الأخضر؛ الذي سينير الوعي اللامبالي، لتحقيق أعلى مراحل التوازن والتكيف بينه وبين بيئته [8] .

الامر الذي يمكننا من استعارة مفاهيم هذه الإسهامات النظرية، التي تبين نمط العلاقة بين الإنسان وبيئته، لبناء تربية بيئية؛ تهدف لتكوين المعرفة الصحيحة حول

البيئة، حيث يهيمن الهدف المهني على أغراض التربية المختلفة، وتقوم في التعليم على النظرية السلوكية.

أما من حيث الأدوار فإنها توضح الأهداف، والأدوار الخاصة بالتربية من خارجها، وتؤخذ باعتبارها أمرا مسلما به، بحيث يتضمن المنهج حلولا معدة مسبقا لمشكلات البيئة، ويكون مصدر القرارات هو سلطة المعرفة؛ من خلال الخبرات التي تدور كلها حول البيئة. حيث يعتمد دورالمدرسين على السلطة الكامة في المعرفة. في حين يتحدد دور الطلاب؛ باعتبارهم متلقين لمعرفة منظمة من ناحية، ومن ناحية ثانية تتحدد العلاقة بين المعرفة والقوة، من خلال جعل المعرفة سلطة قدرية يتلقاها الطالب؛ وهي ذات أهداف شعبية شخصية بينها الخبراء، ويكون مصدر السلطة هو أنظمة تربوية؛ تقوم على مبادئ تنظيمية محددة، وعلاقات القوة داخل التنظيم التعليمي هي علاقات مدعمة.

وأخيرا يكون بناء التربية البيئية؛ من خلال النظرة إلى المجال البحثي فيها، حيث يكون بحث تطبيقي، موضعي أداتي، كمي فردي، يقوم على مبدأ الحتمية، ويصمم البحث في ضوء خطة موضوعة مسبقا وصارمة، بحيث يكون الباحثون في التربية البيئية؛ مجرد خبراء يتعاملون مع الظاهرة من الخارج .[9]

2.المقاربات التأملية:

تشمل المقاربات التأملية؛ على مجموعة من الإسهامات التحليلية النقدية الرمزية، المتمثلة في **الفينومونولوجيا، والاثنوموتودولوجيا، والتفاعلية الرمزية**. هذه المقاربات التي ترى في نظريات التكيف نظريات رجعية، تجعل من التربية أداة لتحقيق انصياع الفرد للمجتمع، حيث تجمع فيما بينها فكرة التأويل من أجل الفهم، وهي رؤية تنطلق منها التربية التأويلية؛ حيث يمثل كل فرد ذاتا متمايزة منفردة، تستحق أن نقبل على فهمها ببراءة، فكل الأفراد والأشياء تحتاج منا إلى تأويل، ينبع من سياق تجارب الآخرين، ورؤيتهم لما عداهم من أشياء و أشخاص؛ لأن التأويل في جوهره وبساطته هو بحث عن الدلالة والمعنى، وهو أداة الإنسان للوصول إلى الفهم.

فالفينومونولوجيا تبحث عن المعرفة الحقة؛ من خلال الوصول إلى أشكال القصد، متجردين من أي أحكام وخبرات سابقة، قد تعوق تكوين أحكام تخص الآخر، مع العلم أن مثل هذا القصد يحتوي على الدلالة، كمعنوية الشيء في السياق العام، واختصاصها بأسلوب معين يحضر أمام الشعور، وما يجمع هذه الاتجاهات هو عنصر التفاعل الرمزي وإعطاء القيمة الكبيرة للفرد، وما ينطوي عليه من خصوصية تحتاج منا إلى قراءة متأنية له، عند التعامل معه في مجال التربية، بصورة عامة والتربية البيئية بصورة خاصة.

إذ تقوم التربية في **التفاعلية الرمزية؛** على مفهوم تداخل الذوات Intersubjective، الذي يبدأ من التفاعل الرمزي؛ بين الأفراد في الحياة اليومية، كاشفا عن دور ومعاني الرمز في تعبير الأفراد عن ذواتهم؛ في التفاعل اليومي مع الآخرين وسط المجتمع، كما يحاول كل فرد في التفاعل الاجتماعي أن يتحكم في تعبيراته، ساعيا في الوقت نفسه إلى احتراف انطباعات الآخرين، من أجل الوصول إلى مشاعرهم ومقاصدهم الحقيقية.

الأمر الذي يميز التربية كآلية اجتماعية، من خلال معاينة الفرد لأحداث الآخرين، أي أننا حين نربي الآخرين فعلينا أن نتعلمهم، كما تقول **الاثنوموتودولوجيا،** وهي نظرية في المنهج الاجتماعي؛ تنبذ التفاعل الكمي مع الظواهر الاجتماعية، وترى أن أساليب الاقتراب من الفرد هي كلها أساليب كيفية، مثل المقابلة والملاحظة بالمشاركة، ومن ثم تصبح المدرسة مؤسسة تعتمد على المرونة، وعلى مبادءات الأفراد وإبداعاتهم في بناء أهدافهم، سواء كان ذلك الفرد معلما أو تلميذا، دون أن يصل الأمر إلى حد الفوضى.

وفي ظل هذه الاسهامات التأملية، تحاول التربية البيئية أن تقوم من حيث أغراضها؛ على أغراض ليبرالية تقدمية، حيث تتأسس نظرية التعلم فيها على بناء الواقع، إذ ينظر للتربية البيئية باعتبارها أنشطة في البيئة وليست حولها، أما من حيث أدوار التربية البيئية، فتشتق أهداف التربية من الخارج كنتاج حوار ومداولات، يكون فيها المدرسون منظمين للخبرات التي يكتسبها الطلاب من

خلال تفاعلهم مع البيئة، وما يكتسبونه من خبرات نتيجة هذا التفاعل. وضمن هذه الخبرات البيئية وتأويل المتعلمون للبيئات المختلفة، يتم بناء المنهج والكتب المقررة، كما تشتق التربية البيئية من حيث المعرفة والقوة على خبرة الفرد؛ الذي يكون مصدرا أساسيا لمبادئ المنظمة والسلطة، مع العلم أن علاقات القوة في الميدان التربوي تكون غير محددة، وأن المعرفة تكون حديثة، نسبية مشيدة، وذاتية شخصيا. أما مجال البحث في التربية البيئية في هذا النموذج، فإنه ينهل على البحث التأويلي الذاتي، القائم على إعادة البناء الكيفي الفردي التنويري، الذي يكون مخططا مسبقا، ولكنه يستجيب للتغيرات التي تفرضها الممارسة .[10]

3- مقاربات الصراع:

تستند نظرية الصراع إلى النظرة المادية للكون والمجتمع، متصورين أن حياة الإنسان منذ بداية نشأة المجتمعات الإنسانية تقوم على الإنتاج المادي، الذي يتحقق بتربية الإنسان تربية مادية إنتاجية، لأن المادة هي أساس الوجود، والإنسان مادة يهدف للتطورالذي يحقق الإنتاج؛ لإشباع حاجاته والمحافظة على المجتمع، من خلال فهم الطبيعة وإدراكها إدراكا حقيقيا، دون إضافة غريبة عليها .[11]

حيث يرجع أصحاب هذا النموذج المشاكل البيئية؛ لطريقة توزيع الموارد في العالم، وكيفية وصولها بأنصبة متفاوتة لكل فرد أو جماعة، وليس للكميات المتاحة من الموارد، مؤكدين أن وحدة الإنسان مع البيئة تظهر دائما مع الصناعة ومع نمو القوى الإنتاجية، التي تظهر كفاحا مستمرا بين الإنسان والطبيعة، أو بين الطبيعة والإنسان؛ الذي يفرض عليها النهاية الخاصة به، وذلك عن طريق الرأسمالية التي تطمح إلى اقتناء الثروات للصالح الخاص لا للصالح العام، عن طريق الاستخدام غير المحدود للموارد الطبيعية والموارد الخام، مما يشعر الإنسان في العالم بالاغتراب اتجاه المجتمع، ويجعله غير مبالي لمدى الاستنزاف الحاصل للموارد الطبيعية، وما يخلفه من مشكلات بيئية تواجه النسق الإيكولوجي؛ في ظل الرأسمالية المستغلة. وهذا ما يؤكده "**إنزنيرج Enzensberger**" حقيقة عن التغيير الإيكولوجي، الذي يقصد به التحطيم والتلوث البيئي، والذي يأتي فقط من خلال ما تقوم به

البرجوازية، لتحقيق ظروف حياة خاصة دون النظر إلى الأضرار البيئية المصاحبة للتصنيع.

ويستعين ماركس بمبادئ الاقتصاد السياسي ليتطرق لمشكلة **التحطيم البيئي Environnemental Détérioration**، المصاحبة للمجتمع الرأسمالي والمؤثرة على البيئة بشكل فعال، بحيث يرى أنه نتيجة وجود فجوة بين الدولة ومواطنيها من حيث القوة، حين تفرض على مواطنيها استنزاف موارد البيئة لصالح فئة خاصة وحدها، لا يعنيها ما يلحق بالبيئة من تحطيم أو نفاذ لمواردها، وإنما مصالح البيئة المستغلة [12]، أومن خلال التربية التي يجعلها أداة لتحقيق انصياع الفرد للمجتمع، أو انصياع الطبقات الفقيرة مسلوبة الوعي لطبقات صاحبة المنفعة في المجتمع الرأسمالي.

ومن ثم فإن التغير في هذه الايديولوجيا يعني تحرير الإنسان من الاستغلال والقهر الطبقي، حيث ينعكس هذا الإيمان بالتغيير في سياق العدالة؛ على التربية البيئية، فتصبح هي أيضا أكثر تفاؤلا وتقديرا لقيمة الإنسان، من خلال إصلاح البيئة من ناحية، والأبعاد الاجتماعية الأخرى من سياسية واقتصادية وتربوية، التي تحتاج لمعالجة منفردة من ناحية أخرى، كأن يحاول الإنسان أن يدفع ضررها، ويتجاوز أزمتها ومشاكلها بالتغلب عليها؛ بتنمية الوعي وتغيير المعتقدات الثقافية، والسيطرة على العلم والتقنية [13] .

لأن التكوين الاجتماعي يكشف أن بنية المجتمع تتكون من بنية تحتية، تضم النسق الإيكولوجي والاقتصادي، والبنية الفوقية التي تمثل النسق التربوي والسياسي، ومحرك المجتمع في هذه الحلبة على أرض الواقع هو النسق السياسي، لأن السياسة هي العامل الفعال لإدارة العلاقة بين الفكر والواقع، وإدارة البيئة هي إدارة في سياق علاقات الإنسان بالبيئة، الأمر الذي يلقي بظلاله على التربية البيئية، فهي تشكل وفق هذه الإستراتيجية العامل الاقتصاد السياسي، عندما ترتبط بين الفقر والجهل والمرض من ناحية، وبين المشروعات الإيكولوجية المتجهة نحو التنبؤ في الفضاء الخارجي من ناحية أخرى.

وضمن هذا الطرح، تحاول التربية البيئية وضع أغراضها التي تشكلت من إطار نقدي، حيث تقوم نظرية التعليم فيها؛ على قدرة الإنسان على إعادة صياغة واقعه، لأن التربية البيئية تعمل فعلا من أجل الإنسان تحقيقا لطموحاته في هذا الوجود، ولن تتحقق هذه الطموحات بغير بيئة نظيفة ومتوازنة.

أما من حيث الأدوار التي تسعى لتحقيقها التربية البيئية في هذا المجال، يمثل دور أهداف التربية البيئية دورا نقديا، وترى باعتبارها أيقونات للإيديولوجيا. ويكون دور المدرس دورا تعاونيا؛ يشارك فيه بخبرته الطلاب في البحث عن المعرفة البيئية، لأن الطلاب مولعون بالمعرفة بشكل فعال، وهذا بفضل ما يفرضه المنهج من فرص للمتعلمين، للمشاركة في إعادة صياغة البيئة، سواء كانت مشكلات بيئية أم لا، في شكل دراسة نقدية؛ تقدم ضمن تقارير متنامية، يتكون منها محتوى المقررات.

أما من حيث المعرفة والقوة، فالقضايا البيئية تمثل المصدر الرئيسي للسلطة، والمبادئ المنظمة لها، باعتبار المعرفة قوة توالدية متنامية؛ فيها تحيين للفرص التي تقوم على التعاون، ومشتقة بطريقة ديالكتيكية من البحث والتقصي، حيث تعكس علاقات القوة؛ التحديات التي تواجه الإنسان بشكل مستمر، وهي تحديات لا تقتصر على البيئة، وإنما يصنعها وفق طموحاته ورؤيته للعلاقة بينه وبين البيئة.

أما من حيث نظرتها للبحث البيئي، فالتربية البيئية ترى أن البحث عملية علمية اجتماعية نقدية جدلية خاصة؛ بين علاقات البنى والأفراد، التي تستهدف إعادة البناء بشكل كيفي وتعاوني، حيث ينمو تصميم البحث من خلال المشاورات بين الأطراف المشاركة في عمليات إعادة بناء البيئة .[14]

كما نجد العديد من المدارس؛ التي اختلفت وجهات نظرها، حول تقويم العلاقة بين الإنسان وبيئته، كـــ:

4- المدرسة الحتمية البيئية:

لقد أولت هذه المدرسة اهتماما كبيرا للبيئة الطبيعية في مجال العلاقة بين الإنسان والبيئة، إذ ترى أن الإنسان يتواجد في بيئته؛ التي تؤثر فيه تأثيرا كبيرا وليس له خيار، وكأنه كائن سلبي اتجاه قوى الطبيعة، وما عليه إلا أن يتكيف معها ويعيش في حدودها وإمكانياتها، في ظل حركة مركزية حتمية جاذبة من البيئة إلى الكائنات الحية والمجتمعات الإنسانية، مؤكدة أن النظم الثقافية والاجتماعية تنشأ وفقا للتربية الفيزيقية والمنظومة البيئية، وأن جميع الاختلافات القائمة بين المجتمعات الإنسانية، مردها إلى الاختلافات المتباينة في الظروف البيئية والجغرافية (15).

وقد برزت هذه الآراء بشكل واضح في كتاب "**فرديريك راتزل Friedrich Ratzel**"، الذي نشرعام 1822 تحت عنوان "**جغرافية الإنسان**" مؤكدا أن الإنسان يعيش في بيئة تؤثر فيه تأثيرا كبيرا، وعليه أن يتكيف مع بيئته ويعيش على ما يجود بها من موارد، لتؤكد تلميذته "**آلان سميل**" على أن الإنسان ابن الطبيعة، وأن الطبيعة هي التي تطعمه وتحسن إليه أحيانا، وتعلن عليه التحدي أحيانا أخرى، وهي التي تتلاعب به وتهمس له في أذنه بحل العقد المستعصية؛ التي يكون بموجبها هذا التحدي، لدرجة أنكر "**ديمولين**" على الإنسان ما أوتي من عقل وتفكير وعلم وقدرة، تمكنه من الاستفادة من بيئته بطريقة معينة أو يتحلل من سيطرتها، ليسلب بذلك الفكر الحتمي الإنسان التفكير الإيجابي، والقدرة على تحدي المعوقات الطبيعية، ويجعل منه إنسانا مسيرا بالدرجة الأولى، تأخذ بيده الطبيعة وتبصره (16). وهذا ما أشار إليه ابن خلدون في العصور الوسطى من خلال كتابه الشهير **مقدمة ابن خلدون**، واصفا أثر الهواء في أخلاق البشر، والمناخ في طبائع الشعوب، واختلاف البيئات في حياة سكانها...

ومن كل ذلك يبدو أن ما أقرته **المدرسة البيئية أو الحتمية**، يختلف مع المنطلقات الفلسفية للتربية البيئية؛ التي ترى أن الإنسان قادرا على التخطيط للتعايش مع البيئة، وتمثل خصائص كل من الإنسان والبيئة مرتكزين لفلسفة

التربية البيئية، فدراسة الأسس الاجتماعية للتربية البيئية أمر حتمي، حيث توضح إبراز دورالعلم والتربية في تطويرعلاقة الإنسان بالبيئة وحل مشكلاتها [17].
لنستنتج أن آراء هذه المدرسة تنطبق بشكل كبير على مختلف أشكال الحياة النباتية والحيوانية، ولكنها أقل انطباعا على الحياة الإنسانية، بدليل كذلك اختلاف البيئات البشرية عن البيئات الطبيعية المتشابهة، والتي لم تفرض أنماطا بشرية متشابهة في مختلف الأزمنة، لأن الإنسان أقل الكائنات خضوعا للبيئة، وهي حقيقة واقعية؛ لما يمتلك من إرادة وقدرات، وإبداعات تحرره من تلك الحتمية، والتي زادت بزيادة تقدم العلم والتطور التكنولوجي .[18]

5- المدرسة الإمكانية:

ترى هذه المدرسة التي تطورت في منتصف القرن العشرين، أن البيئة الطبيعية تقدم للإنسان عدد من الاختيارات والاحتمالات.. وبإرادته يستطيع أن يختار أو يعدل أو يغير منها حسب حاجاته، أومتطلباته وأهدافه وتقاليده، لأن الإنسان يمتلك قدرة وقوة إيجابية فعالة، قادرة على تقرير مصير البيئة، من خلال تكييفها والتحكم والسيطرة على مكوناتها، بفضل قدراته وإمكانياتها ومعارفه العلمية؛ التي يتوصل إليها الإنسان [19]، وتظهر بصماته في التفوق والإبداع الصناعي، وإقامة السدود الضخمة والأنفاق الهائلة، والتحكم في تطور السلاسل النباتية والحيوانية، وغيرها من مظاهر تفوق وتعاظم القدرة الإنسانية؛ التي تجعل من الإنسان سيد البيئة والمسيطر عليها، وليس مجرد مخلوق سلبي غير مفكر، خاضع تماما لمؤثرات وضوابط البيئة الطبيعية، كما ترى المدرسة الحتمية.

إلا أنه في الحقيقة وحسب الواقع المعاش، يقف الإنسان في بعض الأحيان عاجزا عن مواجهة المشكلات البيئية المعاصرة، كالاحتباس الحراري وثقب طبقة الأوزون والفقر...إذ يقف مستسلما أحيانا للبيئة عاجزا عن تسخير معظم الموارد البيئية لصالحه، ولو كان الأمر كذلك لتجانست الأنشطة البشرية بين البيئات الطبيعية المتشابهة [20]، مما يفقد مصداقية هذه المدرسة التي وقفت متحيزة للإنسان، لتأتي المدرسة التوافقية أو الاحتمالية؛ للتوفيق بين المدرستين السابقتين.

6- المدرسة التوافقية (الاحتمالية):

جاءت هذه المدرسة للتوفيق بين آراء المدرسة الحتمية والمدرسة الإمكانية، دون تمييز لطرق على حساب طرق الآخر، وظهرت في مطلع القرن العشرين، خاصة مع تطور وظهور المنجزات الصناعية، لتصور واقع العلاقة بين الإنسان والمجتمع من ناحية، وبين البيئة من ناحية أخرى، لأن البيئات الطبيعية؛ ليست ذات تأثيرات واحدة على المجتمع والإنسان، وذلك من منطلق اختلاف تأثير واستجابة هذه البيئات، واختلاف قدرات الإنسان وإمكاناته في استغلال موارد البيئة، فهي تؤمن بأن الاحتمالات قائمة في بعض البيئات، لكي يتعاظم الجانب الطبيعي في مواجهة سلبيات الإنسان وقدراته المحدودة، كما تنادي به المدرسة الحتمية، ويتعاظم دور الانسان في بيئات أخرى، لمواجهة تحديات ومعوقات البيئة، كما تنادي به المدرسة الإمكانية [21] .

مع العلم أن هناك أربعة استجابات لتحديد العلاقة بين الإنسان وبيئته، تتباين بين الحتمية الواضحة والإمكانية المبدعة، كما صاغها المؤرخ الإنجليزي "**أرنولد توينبي Arnold Toynbee**" بداية باستجابة سلبية؛ يكون الإنسان فيها متخلفا علميا وحضاريا في بيئة حرفة الجمع والصيد البدائي، التي لا يستطيع الإنسان أن يطورها ويقف أمامها عاجزا لتمثل قمة الحتم البيئي، وعندما يؤتي الإنسان بعض المعرفة، يحاول أن يتأقلم جزئيا مع ظروف بيئته الطبيعية، كبيئة حرفة الراعي البدائي أوالمترحل وبيئته الزراعية البدائية، على الرغم من أن البيئة لا تزال صاحبة التأثير الأكبر على الإنسان، مما يدل على تأثير الحتم البيئي. وتظهر أولى درجات الإمكانية عند الاستجابة الإيجابية، التي يحاول فيها الإنسان التغلب على معوقات البيئة وتحدياتها، وتطويع عناصر البيئة الطبيعية الصالحة، وتمثلها حرفة الزراعة غير البدائية والرعي المتطور، والصيد المتطور للوفاء باحتياجاته، ليصل الإنسان إلى قمة الإمكانية عند الاستجابة الإبداعية، ليتفوق فيها الإنسان على البيئة، وتمثلها حرفة الصناعة بصيغة خاصة، باعتبار أكثرها إبراز لشخصية الإنسان وقدراته. وعلى الرغم من محاولة هذه المدرسة التوفيق بين المدرسة الحتمية

والإمكانية، فهي لا تعدو تفسيرا لتاريخ علاقة الإنسان بالبيئة باختلاف البيئات، الأمر الذي يعيد للأذهان روح منطق وفلسفة الحتم مرة أخرى، مثلها في ذلك مثل الحتمية، أكثر من كونها منطلقا لبناء تلك العلاقة .[22]

7- مدرسة التفاعل:

تؤكد هذه المدرسة وجود علاقة تفاعلية بين الإنسان والبيئة، وأن هناك تأثير متبادل بين البيئة ومكوناتها، فالكائن الحي لا يتأثر بكل ما يحيط به من ظواهر كالحرارة والطاقة فحسب، بل أن البيئة هي الأخرى تتأثر بالكائن الحي عن طريق التربية المرتدة الخارجية، التي يسري تيارها إلى البيئة، وهذا ما يشير إليه الواقع؛ فإشباع احتياجات الإنسان، تتم عن طريق تحويل بعض عناصر المنظومة البيئية؛ إلى مصادر ثروة، تزيد من درجة إشباعه لاحتياجاته، إلى جانب بحثه الدائم لمعالجة العناصر المتوفرة في هذا المحيط بتقنيات جديدة لاستخدامها.

إلى جانب هذا تقدم المدرسة التفاعلية، معطيات تساعد على فهم العلاقة بين البيئة والصحة والمرض، حيث أن التفاعل بين المنظومة الطبيعية التي تقدم مجموعة من التغيرات الفيزيقية، مثل المناخ والتضاريس ودرجة الحرارة، والمنظومة الاجتماعية التي تقدم بدورها عددا من المتغيرات، كالتعلم والثقافة والبيئة الاجتماعية والممارسات اليومية، والمنظومة التكنولوجية؛ بما تضم من تقنيات حديثة [23]، تساعد الأفراد والجماعات على المساهمة المسؤولة، والفعالة في بلورة حل المشكلات البيئية، وتنمية السلوك البيئي وتوفير الحياة الكريمة وسط البيئة [24]، كالقدرة على استخدام مياه الشرب النقية، توفير المواصفات الصحية في المساكن مما يعزز الصحة العامة، كما يمكن أن تؤدي هذه التقنيات إلى إحداث التلوث البيئي...، هذا التفاعل الذي يؤثر بشكل أو بآخر في العوامل المهيئة للصحة أو المسببة للمرض.

الخاتمة:

وكخلاصة لهذه الدراسة التي تضمنت مختلف المقاربات السوسيولوجية، ذات الصلة بموضوع التربية البيئية، يمكن القول أنه مهما اختلفت الاتجاهات النظرية التي عكست إيديولوجيات أصحابها في دراسة العلاقة بين الإنسان والبيئة، فإن ثم اتفاق بين العلماء على أهمية الشعور بالمسؤولية اتجاه قضايا البيئة ودراستها، والالتزام بالمحافظة عليها وأثر التربية البيئية في حل مشكلات البيئية، باعتبارها نسق يؤدي وظائف وأدوار من خلال تكامل أجزائها الفرعية، التي تعمل على توازن وتحقيق التنمية المستدامة، بتنفيذ البرامج الضرورية محليا والمناسبة ثقافيا، والتي تضع في حسابها الظروف البيئية والاقتصادية والاجتماعية؛ ومواجهة المشكلات البيئية وحماية البيئة في الحاضر والمستقبل. لما تحدثه من تغيير في سلوك واتجاهات الأفراد، بعد تزويدهم بالمعرفة والمهارة للتعليم المستمر، الذي يكون وثيق الصلة بالاستدامة.

وذلك لمساعدتهم لإيجاد حلول جديدة لقضاياهم البيئية والاجتماعية والإقتصادية، ساعية لجعل العالم صالحا لمعيشة هذا الجيل والأجيال القادمة. فقط لابد أن يتم استعمالها بالحكمة والتقنين، ومزيد من الجهود الفعلية والميدانية المتعاونة من جميع الأطراف لتنمية الاتجاهات الحقيقية، واكتساب المعارف ومناقشة إطار محتوى التعليم، والتأكد من قابلية تعلم المحتوى والتكيف والتطويع، ووضع ترتيبات تركيبية ومؤسسية... من خلال الاستفادة من مختلف طروحات المقاربات النظرية للتربية البيئية ، ووضعها في إطار شامل ومتكامل يخدم البيئة من أجل التنمية المستدامة.

❖ **هوامش البحث:**

(1) الضبع، عبد الرؤوف. (2004). علم الاجتماع وقضايا البيئة مداخل نظرية ودراسات واقعية. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ص7-12.

(2) الصغير، صالح بن محمد. (1999). بعض المحددات الاجتماعية والثقافية والديمغرافية لمستوى الاتجاهات البيئية-دراسة تحليلية مطبقة على طلبة جامعة الملك سعود بالرياض. مجلة جامعة الملك سعود، ج.11، ص258-259.

(3) حلمي، إجلال إسماعيل، وشادية علي قناوي. (د.ت). علم الاجتماع و المشكلات البيئية. كلية الآداب. جامعة عين شمس ص179-181.

(4) هلال، عصام الدين. (2007). التربية البيئية. القاهرة: مكتبة الأسرة ص46-47.

(5) القلا، فخرالدين، يونس ناصر.(1990). أصول التدريس. (ج.1). كتاب جامعي. سوريا: جامعة دمشق ، ص83.

(6) وهيبي، صالح محمود، وإبتسام درويش العجمي. (2003). التربية البيئية وآفاقها المستقبلية. (ط.1). دمشق سوريا: دار الفكر، ص86-90.

(7) القلا، فخر الدين. (1992). دليل تدريب المعلمين في مجال التربية السكانية. دمشق: نشر مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية وصندوق الأمم المتحدة للسكان.(القلا : 1992، ص50).

(8) domien ,Caroline ,et Philip Cullen . (1998). droit international de l environnement testes de base et références .pub par,p212

(9) هلال، عصام الدين: مرجع سابق، ص43-48.

(10) المرجع نفسه : ص50-53.

(11) الحلبوس، سعدون سلمان نجم. (2002). الفلسفة التربوية البيئية دراسة في تطور الفكر التربوي البيئي منذ بدء التاريخ حتى الفكر الفلسفي المعاصر. منشورات ELGA، ص84.

(12) حلمي، إجلال إسماعيل، وشادية علي قناوي: المرجع السابق، ص175-179.

(13) HARVEY ,BRAIN,John D Halett .(1977 Environment and Society. London: Mac-millan Prss Ltd,P82

(14) هلال، عصام الدين.:المرجع السابق،ص65-66.

(15) قمر، عصام توفيق، وسحر فتحي مبروك. (2004). نحو دور فعال للخدمة الاجتماعية في تحقيق التربية البيئية. (ط.1). المكتب الجامعي الحديث، ص20-21.

(16) الحلبوس، سعدون سلمان نجم: المرجع السابق، ص90-91).

(17) الطائي، إياد عاشور، ومحسن عيد علي. (2010). التربية البيئية. بيروت: المؤسسة الحديثة للكتاب، ص47.

(18) رشوان، حسين عبد الحميد أحمد. (2006). البيئة والمجتمع دراسة في علم الاجتماع البيئة. المكتب الجامعي الحديث، ص90-91.

(19) مطاوع، إبراهيم عصمت. (2001). التربية البيئية في الوطن العربي. القاهرة: دار الفكر العربي، ص64.

(20) قمر، عصام توفيق، وسحر فتحي مبروك: المرجع السابق، ص21-22.

(21) رشوان، حسين عبد الحميد أحمد: المرجع السابق، ص92-93.

(22) الحلبوس، سعدون سلمان نجم: المرجع السابق، ص94-95.

(23) رشوان، حسين عبد الحميد أحمد: المرجع السابق، ص94.

(24) GILLET ,MARGRET. (1977). UN ESCO CONFERENCE ON ENVIRONMENTAL EDRICATION TIBPSI GEORGIA NEWS LETTER WITH THE INTERNATIONAL BURERAU OF EDUCATIONT UNESCOND V.NO.U.DE- CENBER,P1820.

الوصم الاجتماعي كأحد عوامل العود للانحراف

الدكتورة: الكاملة سليماني، جامعة باتنة، الجزائر
الأستاذة: سميرة بشقة، جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

إن الوصم الاجتماعى لمن سبق لهم الانخراط في زمرة المنحرفين يعد حاجزا يحول دون المعالجة والوقاية، فالوصم يقلل من الدعم الاجتماعى للبرامج الإصلاحية لمكافحة الجريمة والانحراف، إذ أنه يعد أبرز عقوبة اجتماعية يقوم بها المجتمع تجاه أفراده المنحرفين حتى ولو نالوا نصيبهم من العقوبة المقررة لهم قانونا، فبدل أن يأخذ بيدهم ويمدهم بيد المساعدة لإدماجهم في مختلف مجالات الحياة يقوم بعزلهم واحتقارهم، ومنع التعامل معهم وإلحاق العار بهم لفترات طويلة من الزمن قد تمتد إلى أجيال في بعض الأحيان ،ولعل أقسى العقوبات التى يفرضها المجتمع على هذه الفئة هى نعتهم بألقاب وصفات تزيد من عزلهم عن باقى الأفراد وتوقظ فيهم رغبة الانتقام والعود إلى دهاليز الجريمة والانحراف.

Abstract:

The social stigma for those who already engage in delinquent clique prevents the treatment and prevention. Therefore, the social stigma reduces the social support of reform programs for the fight against crime [anti-crime] and delinquency.

As the most important social stigma for individual offenders, even if the law punished them and instead of taking their hands and help them to be integrated in various fields of life, the community isolate them and contempt them for the following long-term and generations. In some cases, extreme sanctions for this category are provided through severe names and labels that make of them more isolated from other members of the community and awaken their desires for revenge and the return to crime and delinquency.

مقدّمة:

في الواقع أن جهودا كثيرة يقوم بها أفراد ومؤسسات من أجل النهوض بأفراد ضلوا الطريق القويم فانحرفوا بسرقة أو جريمة أو إدمان...، لكن جهودهم كانت دون جدوى، وعندما نمعن النظر في المشكلة وندرسها من مختلف جوانبها نجد أن للوصم الاجتماعي الدور الكبير في إرجاعهم للمسار المعاكس.

فالشخص المنحرف على الرغم من توبته وعودته إلى طريق الصواب، إلا أن صفة المنحرف تبقى لصيقة به فيقال فلان السارق، الطائش، المدمن، المجرم...، إلى غير ذلك من المسميات التي تكون بمثابة اللكمة التي تدفع إلى العود الى طريق الهاوية مرة ثانية.

" فالوصم إذن يرتبط بصفة أو ميزة أو هوية تعتبر" دونية" أو غير عادية، حيث يقوم على تركيبة اجتماعية تستند إلى كياني " نحن" و" هم" وترمي إلى تثبيت الحالة الطبيعية للأكثرية من خلال تحقير الآخر."[1]

ويعود مصطلح الوصم الاجتماعي إلى أزمان قديمة قدم تاريخ المجتمعات البشرية، فقد كان اليونانيون مثلا يحرقون أو يقطعون بعض أعضاء الجسم ومن ثم يعلنون على الملأ أن حامل هذه العلامة أو تلك هو خائن أو مجرم أو مملوك.

أما في وقتنا الحاضر رغم ما يتلقاه السجين في المؤسسة الإصلاحية أو العقابية من برامج إصلاح ،وتأهيل وإدماج و العمل على ربطه بالمجتمع الخارجي عن طريق: الزيارات العامة والخاصة ،والاتصالات الهاتفية، والرسائل البريدية، والاطلاع على كافة وسائل الإعلام المختلفة، فان ذلك يعد قليل الأثر وعديم الفعالية إذا ما قوبل برفض المفرج عنه مجتمعيا واحتقاره وإلصاق صفات العار والنقص والدونية، وعدم تقبل مساعدته على التكيف لاستئناف حياته الاجتماعية، وكذا وضع كافة العراقيل والعقبات أمامه، مما يزيد من اتساع الفجوة بينه وبين المجتمع ومعاييره وقيمه الرافضة للسجين، ومهما بذله من جهد ليزيل عنه

هذه الصفة لكن يبقى ذلك دون جدوى، ما يجعله يتمرد في سلوكه ويحقد على المجتمع برمته كردة فعل إزاء ما يواجهه من ضغوط.

وغير خاف أن المجتمعات العربية أيضا لم تكن بمنأى عن هذه الظاهرة، حيث يعتبر الوصم الاجتماعي ظاهرة متفشية بكثرة في مجتمعاتنا العربية، فالموصوم في نظر المجتمع هو رمز للعار الذي سيبقى عالقا به، لذلك نجد أن هذا الأخير من خلال وصم الفرد الذي أخطأ أو ارتكب ذنبا ثم تاب بعد ذلك ،بدل مساعدته للخروج إلى بر الأمان وإدماجه في محيطه الاجتماعي، يسعى إلى المبالغة في تطبيق الجزاءات التي تؤثر في حالته النفسية وتثير فيه الحقد والعداوة؛ فعوض أن يستهدى إلى طريق الصواب نجده ينجرف أكثر فأكثر في تيار العود إلى الجريمة والانحراف، أي أن الفرد الذي سبق له الاندماج في بؤر الفساد والانحراف ثم عاد إلى جادة الطريق، إذا ما أدرك أن المجتمع يتصرف نحوه بطريقة بغيضة أو غير مقبولة، فالنتيجة الطبيعية لذلك هو الشعور بالاغتراب من المجتمع واللجوء إلى الأفراد الذين كانوا سببا في انحرافه في بادئ الأمر ،وهو ما يعتبر أمرا طبيعيا لأن لكل فعل ردة فعل.

أولا : تعريف الوصم الاجتماعي:

الوصم **لغة** يعني العار والعيب والصدع والعقدة في العود، والوصمة: العار والعيب.[2]

وكلمة الوصم في اللغة **الانجليزية** مشتقة من كلمة (**Stigma**)، والوصم آية وسم، وصمة، وعلامة مميزة، غرابة ملحوظة على الجسم خصوصا تلك التي ينظر إليها بوصفها تدل على التنكس أو التشوه.

أما **اصطلاحا** يمكن فهم الوصم فهما واسعا على انه: «عملية تجريد أشخاص في مجموعات محددة من صفة الإنسان وإهانتهم وتشويه سمعتهم وتحقيرهم، وهي عملية غالبا ما تقوم على شعور بالنفور، وبتعبير آخر هناك تصور بأن الشخص الموصوم ليس تماما من البشر» [3] .

وقد عرفته " **سامية جابر**" بأنه :«تلك العملية التي تنسب الأخطاء أو الآثام التي تدل على الانحطاط الخلقي إلى أشخاص في المجتمع، فتصفهم بصفات بغيضة أو سمات تجلب العار وتثير حولهم الشائعات، وتتمثل هذه الصفات بخصائص جسمية، أو عقلية، أو نفسية أو اجتماعية »[4].

في حين عرف " **محمد عاطف غيث**" الوصم بأنه: «صورة ذهنية سلبية تلصق بفرد معين كتعبير عن الأشياء والاستهجان لهذا الفرد نتيجة اقترافه سلوكا غير سوي يتعارض مع القيم والمبادئ السارية في المجتمع » [5] .

ويعرف "**بندر بن سالم القصير**" الوصم الاجتماعي على انه :«إلصاق صفة أو تهمة كصفة جانح أو مجرم بالشخص مما تختلف شدته وأثره واستمرار يته بناءا على الجهة التي تقوم بعملية الوصم وعلى نوع الفئة التي ينتمي إليها الموصوم »[6].

ويلاحظ من استعراض التعريفات السابقة أن الوصم هو صفة سلبية تلحق بالشخص الذي خرج عن معايير المجتمع وتقاليده عن طريق أفراد آخرين، أو جماعة اجتماعية بغض النظر عما إذا كان الشخص قد استقام وعاد إلى جادة الصواب أم لا زال ملتزما بالطريق الغير سوي، فتبقى تلاحقه طيلة تواجده في محيطه الاجتماعي وتشعره بالدونية وبأنه مختلف عن الآخرين.

الوصم الاجتماعي من المنظور الإسلامي :

إن السخرية من الغير وغيبته إن كان ذلك بسبب غير الدين والإيمان لا يجوز، فالناس فيما ليس من الدين والتقوى متساوون ومتقاربون ولا يؤثر شيء من ذلك مع عدم التقوى كما قال تعالى: ﴿ **ان أكرمكم عند الله أتقاكم** ﴾ [7]

وأيضا قوله: ﴿**يا أيها الذين آمنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيرا منهم ولا نساءا من نساء عسى أن يكن خيرا منهن**﴾ [8].

أي لا يستخفون ولا يستهزؤون بهم، فقد نهى الله عز وجل في هذه الآية الكريمة عن السخرية من الناس مبينا أن المسخور منه قد يكون خيرا من الساخر.

وما تضمنته هذه الآية الكريمة من النهي عن السخرية جاء عقاب فاعله عن الله في قوله تعالى: ﴿**الذين يلمزون المطوعين من المؤمنين في الصدقات والذين لا يجدون إلا جهدهم فيسخرون منهم سخر الله منهم ولهم عذاب أليم**﴾ [9].

وبهذا يكون الإسلام قد شرع منهجا وقائيا ضد الوصم قبل العلوم الوضعية الأخرى وقبل ظهور مختلف تلك النظريات، حيث حرم القول الفاحش سواء كان في وجود الإنسان أو غيبته حفاظا على قيمته الإنسانية وهيبته وكرامته، وحماية للموصوم من التردي في الجريمة والانحراف، أو الإحساس بأنه موصوم وأن المجتمع ينظر إليه نظرة دونية مما يلحق به الشعور بالخزي والعار، وبالتالي يجعله يشعر بأنه فعلا مجرم ولا مناص أمامه إلا العود إلى الانحراف والوقوع في الجريمة.

ثانيا: تعريف العود للانحراف:

العود **لغة** هو ثاني البدء، وهو الرجوع إلى الشيء بعد البدء فيه، ويكفي الرجوع للشيء مرة واحدة ويسمى الفعل عودا ويسمى فاعله عائد [10].

ويقابل العود مصطلح « **Recidivism** »في اللغة الانجليزية ، ويعرفه قاموس "**أكسفورد Oxford**" بعادة الارتداد إلى الجريمة ،والعائد هو الذي يرتد إلى الجريمة، ويعرف ذات القاموس الارتداد « **Relapsing** » بالسقوط ثانية في الخطأ أو المرض بعد العلاج أو الشفاء [11].

والعود في المعنى، **الاصطلاحي** هو من تكرر خروجه عن القواعد والمعايير القانونية والاجتماعية التي يقوم عليها المجتمع المحيط به.

أما في **القانون الجزائري** فإن المشرع الجزائري على غرار التشريعات الأخرى نظم أحكام العود في قانون العقوبات ،ولكن من دون أن يعطي تعريفا له واكتفى بذكر الحالات القانونية التي يعتبر فيها الجاني عائدا تاركا بذلك مهمة التعريف للفقه.

والعود في القانون(*) حسب تعريف "**أسماء التويجري**" هو "حالة الشخص الذي يرتكب جريمة أو أكثر بعد الحكم عليه نهائيا من أجل جريمة سابقة [12].وقد

أورد عالم الاجتماع "**ألبرت أوجين Albert Ogien**" تعريفا للعود في كتابه حول الشخص العائد حيث يقول « هو ذلك الشخص الذي يقوم بارتكاب جرم، وهو لا يستطيع أو لا يريد أن يتوب أو أن يعدل عن ارتكاب الجرم من جديد» (13).

يتضح من خلال هذا التعريف أنه أخرج النقاش حول تعريف العود من دائرة التناول القانوني أو العقابي أو حتى الإجرامي ولو جزئيا، فالعود من هذا المنظور هو سلوك لا اجتماعي قبل أن يكون لا قانوني، فالعود للانحراف هنا ينصب أساسا على تبيان أن الاستمرار في الإجرام يكون نتيجة مقدمات وليس مجرد سلوك معزول، أي أن مرتكب هذا السلوك الإنحرافي تميزه خصائص وظروف مجتمعية تجعله لا يستطيع الحد من سلوكه الإنحرافي.

أما "**محمود أبو زيد**" فقد ذكر في هذا المجال أن العود هو«... الظرف الموضوعي الذي بموجبه يعتبر الشخص في حالة خطرة بعد سبق الحكم عليه في جريمة» (14).

يتضح من خلال هذا التعريف أنه لم يحصر حالة العود في صدور الحكم أو تنفيذ العقوبة، إنما ركز على الدوافع وعلى الظروف المحيطة بالشخص المنحرف والمؤثرة على سلوكه، فكانت وراء إصراره على ارتكاب السلوك الإنحرافي أو الإجرامي وسواء حكم فيها عليه أم لا.

تأسيسا لما سبق نتبين أن العود هو نوع من النكسة التي يصاب بها الفرد بعد انقضاء فترة عقوبته في السجن أو في المؤسسة الإصلاحية والتحاقه بالمجتمع، حيث يرفضه هذا الأخير ولا يسمح له بالاندماج فيسقط من جديد في الانحراف ويعود إلى السجن مرة ثانية أو المؤسسة الإصلاحية، ويطلق عليه اسم المنحرف العائد .

وعلى الرغم من أن العود يعد وسيلة لقياس وتقييم برامج الإصلاح إلا أنه بالمقابل يعتبر محل اختلاف المنظرين والباحثين من حيث قياسه ودرجة تحققه ، إذ يعتبر الشخص عائدا إلى الجريمة من وجهة نظر بعض الباحثين إذا ارتكب نفس

الجريمة السابقة ،والبعض الآخر يعتبر العود قد تحقق إذا ارتكب الشخص جريمة أخرى بغض النظر عن كون الجريمة الثانية مشابهة للجريمة الأولى أو أقل منها خطورة أو أكثر خطورة منها، في حين ربط البعض الآخر العود بالزمن فوضع مدة زمنية محددة تلي الإفراج عن الشخص بعد ارتكاب الجريمة الأولى، هذه المدة قد تكون سنة، أو ثلاث سنوات، أو خمس سنوات، أو عشرة أو أكثر، فإذا ارتكب الشخص جريمة خلال هذه المدة فانه يعتبر عائدا، أما إذا ارتكب الثانية بعد انقضاء هذه المدة فان هؤلاء الباحثين لا يعتبروا هذا الشخص عائدا.

ثالثا: أنماط الوصم الاجتماعي:

اختلف الباحثون والعلماء في تقسيمهم للوصم كل حسب التخصص أو الزاوية التي يعالج منها هذا المفهوم (نفسية، اجتماعية، قانونية....)، وبناءا عليه يمكن إجمال أهم أنماط الوصم الاجتماعي فيمايلي :

الوصمة الجنائية: هذا النوع له صلة بالسلوك الإجرامي وتتواجد بردود فعلها في معظم المجتمعات الإنسانية، وهي سمة تظل عالقة بالتاريخ الاجتماعي لأي فرد مجرم، مما دفع الكثير من الباحثين في مجال علم الجريمة إلى التأكد من أن الأسباب العقابية التي يتم اتخاذها تجاه المجرمين بأشكالها القانونية والاجتماعية تؤدي إلى انفصال كامل بين هؤلاء المجرمين وبين المجتمع، ما يؤدي إلى خلق روح العداوة لدى المجرمين، حيث يكون رد الفعل متبادلا بين المجرم والمجتمع ونتيجة لهذه الكراهية فان المجرم ينظر لزملائه المجرمين على أنهم الملاذ الآمن له، مما يجعله يبذل قصارى جهده للاحتفاظ بهويته الإجرامية نتيجة لهذا العقاب القانوني والاجتماعي الصارم.

وعليه فان عملية الوصمة تظهر الإحساس بالظلم إذ يبرز ذلك عند الغالبية العظمى من الشواذ، ومدمني المخدرات والخمور، وكذا المجرمين الذين يعبرون دائما عن المشاعر والأحاسيس العميقة بالاستياء والظلم والمرارة والقهر. (15)

الوصم الجسمي: ويعني عجز الفرد عن توفير الرعاية الضرورية لنفسه والحكم السليم بسبب ضعف في أداء الوظائف الجسمية، والقصور في الكثير من المهارات الجسمية والحركية لما يصاب به بعضهم من الأمراض والتشوهات الخلقية نتيجة لعوامل وراثية أو تعرضهم لحوادث، مما يجعل الفرد المصاب يعيش مرحلة من عدم الاستقرار أو التوازن النفسي والاجتماعي ناتجة عن إحساسه بأن الأصحاء لا يشعرون بآلامه وينظرون إليه نظرة دونية [16].

الوصمة الحسية: وهي فقدان الفرد لحاسة السمع أو البصر، أو فقد حاسة اللمس في حالات نادرة، وتسبب نقصا في قدرته على التواصل والنمو، والتعلم الخاص به إلا في حالات وجود مساعدات إضافية لما يتناسب مع احتياجاته التربوية ، وفي هذه الحالة تؤثر على علاقاته الاجتماعية ويحس بالمرارة النفسية التي تلازمه في كل وقت يتعرض له [17].

الوصمة العقلية والنفسية: تحدث نتيجة لفقد جزء من وظيفة العقل لأي سبب من الأسباب كالأمراض الوراثية، أو المكتسبة كالتخلف العقلي لدى بعض الأشخاص مما يجعلهم غير مسؤولين عن تصرفاتهم وسلوكياتهم، ولا يحاسبون عليها اجتماعيا أو قانونيا كمرضى الانفصام، والمرضى العقليون، والمصابون بالأمراض السيكوباتية.

وتشير الدراسات الاجتماعية إلى تحديد الآثار السلبية لوصمة التخلف العقلي على الفرد المصاب بها كانعدام الكفاءة الاجتماعية والمهنية، وعدم القدرة على الاستقلالية في كافة شؤون الحياة الاجتماعية دون رقابة أو إشراف من الغير، وكذلك عدم قدرته على مواجهة متطلبات البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها [18].

الوصمة اللغوية: هي صعوبة فهم وإدراك اللغة، أو صعوبة التعبير عنها أو البكم وصعوبة الكلام والتواصل مع الآخرين، ويعتبر الاضطراب في نطق الكلام مؤشرا لاضطرابات أخرى تتضمن التأثيرات والتغيرات التي تظهر على نفسية الموصوم كنتيجة حتمية لعجزه عن التعامل مع الآخرين، إلى جانب الإحساس بالقصور

الذي يعاني منه الموصوم لتعرضه لكثير من الخجل الاجتماعي أثناء الحديث أو عرض وجهة نظر معينة وما ينتج عن ذلك من رد فعل يتسم بالاستهزاء أو بالضيق والملل من جانب من يستمعون إليه [19].

رابعا: العوامل التي مهدت للوصمة الاجتماعية

يرى " **تاننبوم Tannenbaum** " أن عملية صنع المجرم تحتوي على عناصر تشمل وضع علامات وألقاب، وتعريفات، وفعل وشرح تقوم الجماعة بإلصاقها على الأفراد. وتؤدي عملية الوصم هذه إلى خدمة أغراض الجماعة وتحقيق بعض من أهدافها، حيث أنها تساعد على بلورة نقمة الجمهور ضد الشخص المخالف وأيضا نقمة الفرد الموصوم نحو نفسه [20].

وفي ذات الشأن يرى " **شلومو Shlomo** " أن هناك عدة عوامل مهدت للوصمة الاجتماعية، هذه الأخيرة التي تمثل تلك الصورة الاجتماعية التي تنسب إلى الفرد أو المجموعة، والتي تستخدم كأداة للضبط الاجتماعي، فمن هذه العوامل ما عمل في مجال السلوك المنحرف وعوامل أخرى عملت على انحراف القيم ولذلك – يقول **Shlomo** – حددت الأنماط الفردية للوصمة في إطار هذه العوامل كما يلي: [21]

1- السلوك المنحرف:

السلوك المنحرف هو العنصر المساعد على تكوين الوصمة الاجتماعية، أما عن الأنماط التي ترتبط بالوصمة الاجتماعية في إطار السلوك المنحرف فتتمثل في:

- **النمط الذاتي** : يتحقق هذا النمط مع وجود مضمون ثقافي معين، فإذا كان الانحراف موجها للذات فان الفرد في هذه الحالة يكون مصابا بمرض عقلي .
- **النمط الانتحاري**: وهو يثير رد فعل اجتماعي شديد، فالوصمة الاجتماعية تعد نتاجا لتوحد الآخرين بالأنا الانتحاري.

- **النمط الهارب:** وهو الذي يرغب في الانعزالية للهروب من الصراع كما هو الحال في سلوكيات مدمني المخدرات والمواد الكحولية والمتشردين.
- **النمط البوهيمي:** ويتمثل الانحراف البوهيمي من خلال الانعزال الفيزيقي والأخلاقي عن الجماعة والنظر بصورة مختلفة للأمور نتيجة وجود اختلاف في ترتيب القيم.
- **المنحرف بالصدفة:** قد يرتكب الفرد بعض الأفعال المنحرفة دون قصد وقد يوصف الفعل بالوصمة أو يمر دون أن يلاحظه أو ينكره احد.
- **الانحراف المكتسب:** نادرا ما يخضع هذا النوع للوصمة، إلا إذا عملت أجهزة تنظيم العدالة الاجتماعية على الكشف عنه، ولكن قد لا تلحق الوصمة ببعض الأفراد نتيجة مركزهم الاجتماعي أو الاقتصادي.
- **النمط الفوضوي:** هذا النمط يرفض قيم الجماعة بالخروج عليها ومهاجمتها، فالوصمة هنا تعبير عن عدم التوافق مع قيم الجماعة.
- **المنحرف الغيري:** يقصد بذلك ارتكاب سلوك منحرف لمساعدة الآخرين مثل مساعدة الأشخاص المصابين بأمراض مزمنة أو خطيرة على التخلص من الحياة عن طريق القتل الرحيم.

2. انحراف القيم الاجتماعية:

يرتبط انحراف القيم ارتباطا وثيقا بالسلوك المنحرف ويساهم في تكوين الوصمة الاجتماعية، أما عن الأنماط التي ترتبط بانحراف القيم، فنذكر منها:

- **المجني عليه:** الوصمة الناتجة عن الجريمة والانحراف ما هي إلا عمل من أعمال السلطة التي تمارسها النخبة المنتقاة من الحكام لتحقيق أغراض معينة سواء كان الشخص الموصوم مذنبا أو بريئا، متطابقا مع أعراف المجتمع أو منحرف.

- **الصراع الداخلي**: يتحقق هذا الصراع لدى النمط الهارب الانتحاري عند الكلام عن أنماط السلوك المنحرف.
- **المميز**: كل قريب من السلطة أو من واضعي القانون أو المنفذين له من الحاكمين يشعر بان له حرية في انتهاك القانون دون أن يخشى الوصمة الاجتماعية أو يعتبر منحرفا.

خامسا: مظاهر الوصم الاجتماعي

يتخذ الوصم مظاهر مختلفة ولكن هذه المظاهر تعود في الأساس إلى عملية تحقير أفراد من مجموعات محددة وسلبهم صفة الإنسان وخلق الشرخ بين "نحن" و"هم" ،وطرق المعاناة من الوصم الاجتماعي بنوعيه الرسمي والغير رسمي تختلف باختلاف الأفراد ،كما يتباين نطاق انطباق بعض هذه المظاهر.

ولعل من مظاهر الوصم الاجتماعي **الرسمي** صحيفة السوابق العدلية، والشروط الاحترازية المفروضة على السجين ،والمنع من السفر ،عدم توظيفه في أي وظيفة حكومية أو خاصة، أما الوصم الاجتماعي **الغير رسمي** فيتمثل في المقاطعة، الشعور بالطرد الاجتماعي ،النبذ وتخلي المجتمع عنه مما ينتج عنه فقدان الحرية، وهجر الزوجة والأولاد والأقارب، والتعامل معه بكافة أنواع التعاملات .

كما يعاني النزلاء السابقون من عدم مصاهرتهم ومن العار الذي يلحق بأسرهم، وعدم تقبل صداقتهم والخوف على السمعة، بالإضافة إلى تدهور الحالة الصحية والنفسية والشعور بالدونية، وتحقير الذات، واللوم. والأقسى من ذلك عندما يشعر الشخص بان المجتمع يميزه بوصمه بأنه قد أذنب وعدم تقبله ومد يد العون له ماليا أو معنويا والاستمرار في وصمه ،وينظر إليه على انه خريج سجون وصاحب سوابق منحرف.

على اثر هذه المظاهر التي تصف لنا أهم الآثار والجوانب السلبية التي يعاني منها الفرد الموصوم نتيجة الوصمة الاجتماعية يذهب فريق من الباحثين إلى انه على الرغم من الآثار السلبية للوصمة، إلا أن لها فائدة سواء للأشخاص

الواصمين أو للجماعات والمجتمعات، فقد تساعد على تبرير الوضع الاجتماعي السائد لجماعة من الناس أو معاملتهم أو السيطرة عليهم ،كما رأى البعض أن الوصمة تعمل كأداة للضبط الاجتماعي من اجل الحفاظ على النظام الاجتماعي بالتقليل من حوادث حدوث الانحراف في المستقبل أو منع حدوثه. وهنا يرى " **تورسيل Thorsell**" و " **كليمك Clemek**" أن الوصمة الاجتماعية تقضي على الانحراف وتمنع قيام الانحراف في المستقبل في الحالات التالية (22):

- ✓ إذا كان الشخص منحرفا أوليا وليس ثانويا(*).
- ✓ إذا تم الانحراف بشكل خفي مستتر تحت الاعتقاد بان أي انحراف جديد سيتم كشفه للناس بسهولة.
- ✓ إذا تمت عملية الوصم من قبل شخص أو جماعة ذات علاقة حميمة أو من شخص على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للشخص المنحرف.
- ✓ إذا كانت الوصمة قابلة للإلغاء بسهولة إذا ما أراد المنحرف وقف تصرفاته المنحرفة.
- ✓ إذا ما سهلت الوصمة عودة المنحرف إلى المجتمع والانتماء إليه كعمل وقائي.
- ✓ إذا كانت الوصمة ذات طبيعة ايجابية مشجعة وليست مهينة ومذلة لقيمة الشخص الموصوم.

على الرغم من ايجابية الأمور التي جاء بها " **Thorsell** " و " **Clemek** " إلا أن هذا المنطق لا ينطبق إلا على الوصمة المرتبطة بسلوكات معينة .فمثلا تطبيق نظرية الوصم في مجال الأمراض العقلية أثار العديد من الانتقادات، لأن التفسير من وجهة نظر نظرية الوصم كان غير مناسب ذلك أن الأشخاص المصابين بأمراض عقلية قد يعزى سبب نشأة المرض لديهم إلى أسباب وراثية أو طبية بحتة تخرج عن نطاق سيطرة الفرد ،وبغض النظر عن تسميتهم بمرضى عقليين فلن

تعمل الوصمة على وقف هذا المرض أو حدوثه لدى أشخاص آخرين، كما لا يمكن تطبيق هذه النظرة على الأشخاص الذين تم علاجهم وشفاؤهم من الأمراض والاضطرابات العقلية كالاكتئاب، أو انفصام الشخصية.

سادسا: نظرية الوصم الاجتماعي ورد الفعل المجتمعي

يعد رد الفعل الاجتماعي احد أنواع العقوبات التي يصدرها المجتمع تجاه من يقوم بالأفعال المخالفة لقواعده، وهو لا يقل أهمية عن العقوبات التي يفرضها القانون ،وفي بعض الأحيان يصدرها ويلازمها ويستمر حتى بعد تنفيذ العقوبة القانونية، لا بل قد يستمر حتى بعد وفاة من قام بالجريمة وينتقل إلى عائلته ويستمر معهم لأجيال.... انه الوصم الاجتماعي.

ولعله من بين النظريات التي تنظر إلى السلوك الانحرافي باعتباره وصمة تسم كل من يقوم بخرق القواعد والمعايير التي حددها المجتمع هي نظرية الوصم ،فبمجرد إدانة الشخص في سلوك انحرافي أو إجرامي يلقب بالسارق، القاتل، المجرم....الخ وتظل وصمته الانحرافية عالقة في تاريخه الاجتماعي متعرضا بسببها إلى العزلة والانطواء والمهانة، وتؤكد هذه النظرية على الأضرار المترتبة على وصم المنحرف أو المجرم والتي تظل مرافقة له ولكل من له علاقة قرابية به [23].

ويعتبر" **فرانك تاننبوم Tannenbaum**" أول المنظرين والرواد المؤسسين لنظرية الوصم الاجتماعي وذلك في كتابه " الجريمة والمجتمع" عام 1938، حيث تنطلق هذه النظرية من فكرة أساسية مفادها أن الانحراف ظاهرة نسبية غير ثابتة تخضع في طبيعتها إلى تعريف الجماعة وتنشأ بحكمها، ولذلك يوصم فاعلها بوصمة الخروج عن المجتمع أو بالأحرى الخروج على قواعد الجماعة، ولذلك فان الانحراف ذاته لا يقوم على نوعية الفعل الذي يسلكه الشخص بل على النتيجة التي تترتب عليه أو على ما يطلقه الآخرون من صفة الفاعل، حيث يوسم بوسمة الانحراف. وعليه فالمنحرف ذاته لا يتحدد بذاته إنما بما يراه الآخرون فيه وردود فعلهم إزاءه [24].

وقد أقر" **جورج هربرت ميد Mead** " بأن الوصمة الاجتماعية **Social stigma** تزداد بناءا على حجم العقوبات المفروضة على مخالفي القانون ونوعها، فأكد أن العقوبات الصارمة المرتبطة بالملاحقة والمقاضاة مسألة تتعارض مع إعادة تكييف المنحرف، كما أن الإجراءات التي تتخذ نحو مخالفي القانون تؤدي إلى تدمير التفاعل بينهم وبين المجتمع، مما يخلق روح العداوة لدى المنحرف. وينطوي توجه" **ميد Mead** " هذا على أن نظام العقوبة الصارمة هو نظام فاشل تماما وان فشله لا يقتص على عجزه عن ردع الانحراف فقط وإنما يمتد إلى تكوين فئة إجرامية [25].

كما أكد " **ليمرت Lemert**" أن رد الفعل المجتمعي إزاء السلوك المنحرف غالبا ما يؤدي إلى تقويته وليس إلى اختزاله، فالسجون مثلا تؤدي دورا فاعلا في إفراز المجرمين والعتاه أكثر من إصلاحهم، وأيا كانت الأسباب الأصلية للسلوك المنحرف أو الانحراف الأولي، فان الجزاءات الاجتماعية تؤدي إلى الانحراف الثانوي وهذا ما يوضح اعتماد مفهوم الوصمة على عدد من المعاني المرتبطة بالفعل والفاعل، والظروف وأفكار الفرد الموصوم، ومعتقداته وشخصيته، وكذلك أفكار ومعتقدات المجموعة التي تطبق الوصم.

وفي هذا المعنى يوضح " **بيكر Beaker**" ويؤكد على أن الانحراف لا يعني المفهوم العام الذي يشير إلى أن أسباب الانحراف تنبع من الواقع الاجتماعي للمنحرف أو من المتغيرات الاجتماعية التي تدفعه الى الانحراف وإنما يعني أن الجماعات تساعد على خلق الانحراف بوضعها القواعد الاجتماعية ضد الأشخاص، ومن ثم وصمهم بالخوارج " outsiders" عن هذه القواعد الاجتماعية، ووفقا لذلك يصبح الانحراف نتاجا مباشر لمخالفة المعاني الملصقة بذلك الفعل، ومن ثم فالمنحرف هو الشخص الذي يتم إلصاق الوصمة به أو السلوك الذي يوصم الفرد به من قبل المجتمع أو الجماعة.

أما عن كيفية حدوث عملية الوصم فيذهب" بيكر**Beaker** " إلى أن المضمون الرئيسي لهذه العملية يتركز أساسا على التأثيرات المهمة التي يحدثها إلصاق صفة الانحراف بأفراد معينين، ومثال ذلك كيف ينظر إلى هؤلاء الأفراد من

قبل بقية أفراد المجتمع وكيف ينظرون إلى أنفسهم؟ وأخيرا أثر هذا الوصم في أنماط التفاعل بين هؤلاء الأفراد وبين الآخرين، لأن وصف فرد ما بصفة الانحراف يعني أن هذا الفرد والجماعة المحيطة به ينبغي أن يكيفوا أنفسهم على التعامل معا بوصف أن هذا الفرد ذو صفات معينة ومن ثم تحدث عملية الوصم [26].

ومؤدى ما سبق أن نظرية الوصم الاجتماعي ركزت على النقاط التالية:

- ترى النظرية أن الفرد يستجيب لمعنى "الوصم" وليس للفعل نفسه.
- ترى النظرية أننا نرى أنفسنا من خلال الآخرين وبالمقابل يستجيب أبناء المجتمع إلى الوصم الذي يطلق على أشخاص معينين قاموا بالسلوك الانحرافي ويستمر حكم الوصم عليهم.
- ترى النظرية أن ردة فعل المجتمع قد تخلق شخصية المنحرف أو المجرم وتختلف ردة الفعل هذه باختلاف الزمان والمكان والفاعل وأفراد المجتمع ،فقد يؤدي إطلاق الوصم إلى دفع الفرد إلى العود إلى الانحراف والاستمرار فيه مرات ومرات لأنها أصبحت واقع حال لامناص منه حتى لو كان الفعل الانحرافي الذي قام به ليس متأصلا فيه أو كان ردة فعل لحالة معينة عاشها في السابق، ويختلف الأمر من مكان لآخر ومن زمان لآخر كل حسب ظروفه التي وصم بها.
- تفرض النظرية أن مؤسسات الضبط الاجتماعي تعمل على دفع الأفراد إلى الانحراف بالتالي تزيد نسبة الجريمة والعود إليها ،فقد يدفع وصم من كان مدمنا أو سارقا إلى تعميق الدافع إلى الانحراف والاستمرار فيه في خط الجريمة بأشكالها المختلفة مادام قد وصم بذلك وانتهى الأمر.

تعتقد النظرية أن الفرد يرتكب انحرافا أوليا وتقابله ردة فعل اجتماعية ثم يرتكب جريمة أخرى ويقابله ردة فعل اجتماعية اشد إلى أن تتشكل هوية المجرم، كأن يرتكب بعض أبناء المجتمع سلوكا منحرفا مثل التهريب والتزوير والاحتيال، وتجارة الممنوعات ويجابهوا بردة فعل بسيطة "وصم أولي" من قبل المجتمع على أنهم

منحرفين ثم يشاركوا في أفعال اشد خطورة من سابقتها فيأتي رد الفعل أقوى وهذا ما يسمى "بالوصم النهائي [27].

وأخيرا تفترض النظرية أن الخوف من الوصم هو احد وسائل الضبط الاجتماعي، وقد كان وصم المجتمع للسارق بتسميات مختلفة أن زرع الخوف ومنع الكثيرين من الاشتراك بتلك الجرائم وعندما كانت تحين الفرصة للسرقة أو الاختلاس أو الفساد فان البعض كان يخاف من الوصم ولا يقوم بها.

سابعا: الوصم الاجتماعي وردة فعل الموصوم [28]

تتحدد ردة فعل الموصوم حسب قوة الوصمة وسببها، ولكن بشكل عام فان هناك العديد من السلوكيات التي قد تبدو على الشخص ردا على الوصمة مثل:

- ✓ إخفاء مصدر الوصمة وخاصة الصفة الخارجية المسببة للوصمة بقدر الإمكان، وهنا يتحاشى الشخص أن تكون للسمة أو للسلوك المسبب للوصمة أي تأثير أو أن يستخدم كمقياس للتقييم أثناء التفاعل .
- ✓ الانسحاب وتحديد العلاقات الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين الذين يتفهمون الموقف، أو الأشخاص الحاملين لنفس الخاصية" الوصمة"، فتقليل العلاقات يساعد على تقليل الآثار المصاحبة للوصمة ونتائجها النفسية والاجتماعية.
- ✓ أن يقوم الموصوم بتثقيف الآخرين عن السمة أو الخاصية المسببة للوصمة حتى تضعف حدة الوصم أو يتخلص من النظرة السلبية له.
- ✓ وكذلك يعاني الموصوم من عدم مصاهرته ومن العار الاجتماعي الذي يلحق به، وعدم تقبل صداقته بالإضافة إلى إحساسه بأنه موصوم مما قد يؤدي إلى تدهور حالته النفسية والصحية والشعور بالدونية وتحقير

الذات، والأقسى من ذلك عندما يشعر بان المجتمع يميزه بوصمه بأنه من خريجي السجون وعدم تقبله ومد يد العون له ماليا أو معنويا.

الوصم الاجتماعي وعلاقته بالانحراف والعود إليه:

إن الشخص المنزلق في طريق الانحراف والذي خضع لمؤثرات استدماجية وتشويقية للحصول على عضوية في زمرة منحرفة، لا يقتصر فقط على ذلك ،انما على ما يحمل هذا الانزلاق من معنى اجتماعي وثقافي في حكم الآخرين وكيف يفسرونه.

ولكي يثبت انحراف الفرد في مقاييس المجتمع يحصل على تسمية أو تسميات بذيئة أو سيئة أو ساقطة أخلاقيا تعكس فعله الانحرافي وتعيق تفاعله مع الآخرين من خلال هذه الوصمة، إذن فهي تسميات تحط من قدر المنحرف وتوصله إلى صفات تبقى لصيقة به على مدى الحياة .

ومن هذا المدخل فالوصم الاجتماعي يعني إطلاق المسميات وإلصاقها بسلوك الفرد، وبناءا على ذلك المسمى يتحدد سلوك الفرد اما بالسلب أو الإيجاب، وفي هذا الصدد يشير " **ليمرت Lemert**" بقوله: «أن الوصمة قد تحدث أثارها العميقة في هوية المنحرف مؤدية إلى سلوك منحرف تال، كما قد تؤدي إلى استجابة عكسية مقبولة وهي إنهاء الانحراف وتبني أنماط السلوك السوي، وان كان ذلك يقتضي نوعا من الجهاد للتخلص من الوصمة الاجتماعية» [(29)] ، أي بمعنى أن إلصاق صفة معينة لسلوك شخص في مواقف معينة يمكن أن تؤدي إلى تدعيم لهذا السلوك أو قد تؤدي إلى اختفائه.

وحالما يوصم الفرد بأنه منحرف من قبل الآخرين فان التعامل معه سوف يكون من خلال ما تم وصمه به وعندها لا يحصل على ثقة المتفاعلين معه من أصدقاء وزملاء ومعارف، ولا يتم احترامهم له لأنهم يتفاعلون مع صفة تم إطلاقها عليه من قبل أفراد مقربين منه ومتفاعلين معه، وعندما يجدوا سلوكياته مخالفة للأعراف أو القواعد والمعايير والقيم الاجتماعية فانهم يطلقون عليه تسمية

قبيحة أو سلبية تميزه عن الآخرين، فيلصقونها به. وعندئذ تمسي كنية يكنى ويعرف من خلالها أكثر من اسمه الحقيقي وتبقى لصيقة به طيلة حياته ،وقد تبقى إلى ما بعد وفاته ويلقب أبناءه وأحفاده بكنيته السيئة [30].

وهذا ما ينطبق على مجتمعاتنا العربية على وجه العموم، فالمرء إذا تم وصمه باعتباره منحرفا غير سوي فإن ذلك يؤدي إلى نمط سلوكي معين يكون في اتجاه تشكيل أو صياغة سلوك متفق مع المسمى الذي الصق به، « ومن هذا المنحنى فالانحراف ينظر إليه باعتباره نتاجا لما يعكسه فعل المنحرف ذاته وكذلك لما يلصقه الآخرون به من صفات، فالفعل المنحرف في ذاته أو بمفرده لا يخلق الانحراف وإنما يسهم في ذلك أيضا ميكانيزم الوصمة الاجتماعية للمنحرف والانحراف [31].

وتشير العديد من الدراسات الاجتماعية والنفسية إلى أن نظرة المجتمع السلبية قد تقف حجر عثرة في طريق الأشخاص المنحرفين خاصة إذا كان البعض منهم دفعته الحاجة إلى الوقوع في شباك الانحراف أو زج به ظلما في غياهب السجون مما يجعله يعاني من التفرقة والمعاملة السيئة ويشعر بالخوف على شخصيته ومكانته في المجتمع، كما يعاني من عدم الرغبة في مصاهرته والتخلي عنه اجتماعيا مما يؤثر سلبا عليه نتيجة رد فعل المجتمع، « ووصمه بذلك قد يخلق انحرافا تاليا ويؤدي بهذا الشخص المنحرف إلى الانجراف في الانحراف عن طريق الانخراط في مجتمع المنحرفين والعود إلى عالم الجريمة، ذلك أن مجتمع المنحرفين هو الوحيد الذي يتفهمه ويتعامل معه بشكل مفتوح وواع» [32].

وفي هذا السياق حذر" **مضواح آل مضواح**" من التشهير بالجاني موضحا انه إذا أصبح الجاني معروفا عند كل فئات المجتمع يسهم لديه ذلك في خلق وعي سلبي خاص بذاته ،ويثير لديه الخصائص الإجرامية المرتبطة بما وصم به فيصبح صورة مطابقة لما يصفه به المجتمع، فالعقوبة القاسية مع التشهير لهما دور حاسم في حدوث الوصم بالانحراف، فهي تجعل المنحرف أو المجرم يعتقد أن المحيطين به ذئاب مفترسة يسعون إلى إيذائه وتجريحه ومن هنا يحتقر المجتمع ويكرهه وينعزل

عنه ولا تلبث هذه المشاعر أن تتحول إلى رغبة جامحة في الانتقام من المجتمع بالعود إلى الجريمة [33].

ومن ثم فالوصم كظاهرة اجتماعية وثقافية شديدة الترسخ يشكل سببا جذريا من أسباب العود إلى الانحراف.وتأسيسا لما سبق يمكن القول أن الفرد معرض للوقوع في الخطأ والخطيئة، وارتكاب المعصية والوصف القبيح له أو لغيره مخالف لنصوص الشرع الحنيف، ويتنافى مع سماحة الإسلام التي تفتح باب التوبة للمسيء فالوصم قد يكون في بعض الحالات نتيجة للجهل بالنصوص الشرعية التي تنهى عن التنابذ واللمز والغمز، وفي هذا الشأن دعا رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى التسامح وعدم معايرة هذا الشخص حتى لا يكون بعيدا عن أفراد مجتمعه ، فقد سمع صلى الله عليه وسلم بعض الناس يعايرون من أقيم عليه الحد بقولهم "أخزاك الله"، فقال عليه الصلاة والسلام:« لا تعينوا عليه الشيطان».

❖ هوامش البحث

(1) مجلس حقوق الإنسان: **الوصم وأعمال حقوق الإنسان بما في ذلك حق التنمية**، الدورة (2)، البند 3، الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2012، ص 4.

(2) مصطفى إبراهيم وآخرون: **المعجم الوسيط**، ج2، الطبعة الأولى، مجمع اللغة العربية، القاهرة، 1989،ص 1038.

(3) بندر بن سالم القصير: **مظاهر الوصم الاجتماعي من منظور الملقين بدار الرعاية الاجتماعية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، 2001، ص 6.

(4) عبد الحميد جابر وآخرون: **علم النفس الاجتماعي**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1990، ص187.

(5) محمد عاطف غيث: **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص 441.

(6) بندر بن سالم القصير: المرجع السابق، ص10.

(7) سورة الحجرات: الآية 13.

(8) سورة الحجرات: الآية 11.

(9) سورة التوبة الآية: 79.

(10) ابن منظور: **لسان العرب**، الجزء الخامس ،الطبعة الأولى ، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1416ه، ص315، انظر أيضا المعجم الوسيط، ج2، ص634.

(11) أحمد صالح الواكد: **العلاقة بين الانخراط في برامج الاصلاح والتأهيل في المؤسسات العقابية الاردنية والعود الى الجريمة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ،قسم العلوم الاجتماعية ، جامعة مؤته، الاردن،2005،ص29

(12) أسماء بنت عبد الله التويجري: **الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للعائدات للجريمة**، الطبعة الأولى، مكتبة الملك فهد الوطنية إنشاء للنشر، الرياض ، 1432هـ/ 2011م،ص 19. WWW.NAUSS.edu.SA

*- تجدر الإشارة هنا إلى أن التحديد القانوني للعود إلى الجريمة يقوم على أساس وجود حكم بات (نهائي)سابق بحق المجرم المكرر للسلوك الجرمي ، وهو ما يستدعي التمييز بين العود وبعض

المفاهيم المشابهة له والوثيقة الصلة به إلى درجة الخلط بينهما . **1- العود والاعتياد** :يشترك الاعتياد مع العود في عنصر تكرار الفعل أو السلوك الإجرامي إلا أن حالة العود يشترط فيها أن يمثل كل فعل من الأفعال جريمة في حد ذاتها وأن يصدر حكم نهائي قبل وقوع الجريمة الجديدة عكس جريمة الاعتياد والتي يقصد بها الاعتياد على أفعال يعد تكرارها جريمة قائمة بذاتها ،وإذا قام الفاعل بهذا الفعل مرة واحدة لا يعد جريمة إلا إذا تكرر القيام بذلك فتكرار الفعل ذاته أكثر من مرة هو الذي يعطيه الصفة الجرمية كما هو الحال بالنسبة لممارسة التسول المعاقب عليه في القانون (أنظر المادة 195 من قانون العقوبات الجزائري). **2- العود والتعدد:** يتفق العود مع التعدد في أن كلا منهما يلزم لتوافره تكرار الجريمة من الجاني نفسه، في حين يختلفان في أن العود لا يتحقق إلا بصدور حكم نهائي في جريمة سابقة قبل ارتكاب جريمة لاحقة بينما التعدد لا يتطلب وجود مثل هذا الحكم بل تتم محاكمة الجاني عن كافة الجرائم التي ارتكبها.

(13) ALBERT OGIEN, **Sociologie de la déviance** , 2éme éditions, Armand colin, PARIS, 1999, P 24.

(14) محمود أبو زيد: **المعجم في علم الإجرام والاجتماع القانوني والعقاب**، ط1، دار غريب، القاهرة، 2003، ص 514.

(15) سامية محمد جابر : **الفكر الاجتماعي: نشأته واتجاهاته وقضاياه**، ط1، دار العلوم العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1989، ص ص 189،188.

(16) سعود بن محمد الرويلي : **الوصم الاجتماعي وعلاقته بالعود للجريمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، 2008، ص 32.

(17) عدنان عبد الحميد القريشي: **برامج التأهيل في السجون أهدافها ودورها في الحد من العود للجريمة**، المجلة القومية الجنائية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية، الرياض، 1992، ص 18.

(18) ماهر أبو المعاطي: **مقدمة في الخدمة الاجتماعية**، كلية الخدمة الاجتماعية، القاهرة، 2002، ص 100.

(19) سعود بن محمد الرويلي: المرجع السابق، ص 33.

(20) عبد اله بن عبد العزيز اليوسف: **عوامل العود لجناح الأحداث في المملكة العربية السعودية**، الطبعة الأولى، وزارة الشؤون الاجتماعية، السعودية، 2009، ص45

(21) محمد إبراهيم زيد: **مقدمة في علم الإجرام وعلم العقـاب**، دار الثقافـة للطباعـة والنشـر، القاهرة ، 1980.

(22)PAUL LOPES**: culture and stigma and the case of the camic books,sociological**, forum, vol 20,No September, 2006, P 378.

*المقصود **بالانحراف الأولي** خروج الفرد عن المعايير الاجتماعية لكنه يبقى محتفظا بمكانته وممارسة دوره الاجتماعي بصفة عادية دون ان تهتز صورته ويبقى انحرافه ضمن حدود وظيفة الدور المقبول اجتماعيا ،ولا يوصم رسميا على أنه منحرف كما لا يتم عزله اجتماعيا من المحيطين به ، أما **الانحراف الثانوي** فيقصد به خروج الفرد عن الضوابط المعبارية وفقدانه لمكانته ودوره الاجتماعي وغالبا ما يواجه هذا النوع من الانحراف ردود فعل صريحة وسريعة وعلنية ويمسي بذلك المنحرف موصوما وصمة رسمية من قبل السلطات الرسمية والاجهزة الامنية فضلا عن عزله اجتماعيا كرد فعل لانحرافه عن الضوابط والمعايير.

(23) محمد الجوهري وآخرون: **علم الاجتماع المشكلات الاجتماعية**، مطبعة العمرانية، 2000، ص 287.

(24) عـدنان الـدوري: **أسـباب الجريمـة وطبيعـة السـلوك الإجرامـي**، ط3، منشـورات ذات السلاسل، الكويت، 1984، ص264.

(25) سامية محمد جابر: **سوسيولوجيا الانحراف**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2004، ص 136.

(26) ذياب البداينة وآخرون: **الوصم الاجتماعي واتجاهات طلبـة الجامعـات الأردنيـة نحـو المصابين بمرض الايدز**، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، المجلد4، العدد 1، 2011، ص54.

(27) وعد إبراهيم خليل الأمير: **الحواسم: دراسة لرد الفعل الاجتماعي حسب نظرية الوصم**، مجلة آداب الرافدين ، العدد 56، 2009، ص 17.

(28) بندر سالم القصير: المرجع السابق، ص 40.

(29) جمال الدين عبد الخالق، السيد رمضان: **الجريمة والانحراف من منظور الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الازاريطة، الإسكندرية، 2001، ص 29.

(30) معن خليل العمر: **علم الاجتماع الانحراف** ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص 166.

(31) المرجع نفسه: ص28.

(32) عبد الفتاح دويدار، مايسة أحمد النيال: **الجرائم والجنايات من المنظور النفسي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2005، ص 248.

(33) مضواح آل مضواح: **الوصم والتشهير الباب الواسع للعود إلى الجريمة**، صحيفة الاقتصادية، العدد 07 أكتوبر 2013: http:// WWW.ALEqT.com

أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط الأسري- دراسة عينة من الأمهات -

الأستاذة : ياسمينة كتفي ، جامعة المسيلة، الجزائر

الملخص:

تناول البحث موضوع **أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط الأسري** حيث انطلق من حقيقة حاجة الطفل في مرحلة الطفولة لتنشئة اجتماعية داخل الوسط الأسري وأهمية التنشئة الأسرية، كما تعد الأسرة المهد الأول لتنشئة الفرد وأول خلية مسئولة عن تربيته وتنشئته، وتنمية بعض المهارات لديه، هذا ما كان دافعا للباحثتين لإثارة الموضوع وتسليط الضوء في هذه الورقة على أساليب تنشئة الطفل في الأسرة كوحدة اجتماعية هامة إلا أن دورها التربوي أكثر أهمية.

Abstract:

The subject of child socialization research in the family environment where research launched the need for the child is in the socialization of children within the family and the importance of family education, where the family is the first to cradle lift the person or the first cell is responsible for teaching and education, and contribute to the child's talents and develop some of the skills available to it, that's what provided the impetus to raise the issue and stresses in this document on child rearing practices in the family as an important social.

مقدمة:

يرتبط مصطلح التنشئة الاجتماعية بالنمو الاجتماعي للفرد منذ ولادته، ويتعلق هذا النمو بعلاقة الفرد بالمجتمع الذي يعيش فيه، والقيم التي تحكم هذا المجتمع، ولذلك فهي تتضمن معنى نقل القيم الثقافية والحضارية من المجتمع إلى الفرد، وتعد التنشئة الاجتماعية عملية قاعدية في حياة الفرد، حيث أنها المحدد الرئيسي والأول لسلوكه، كما أنها العملية الأساسية في بناء شخصيته داخل المجتمع، هذه التنشئة وإن اختلفت أشكالها ومؤسساتها فإنها ترمي إلى تكوين الفرد بصفات وميزات محددة، في إطار الجماعة التي ينتمي إليها حيث تشارك في هذه العملية مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية، بدءا بالأسرة كمؤسسة مرجعية، على اعتبار أنها المهد الأول لتنشئة الفرد وأول خلية مسئولة عن تربية النشء.

يعد اختيار أساليب التنشئة الاجتماعية من أهم العوامل الأساسية في نجاح عملية التنشئة الاجتماعية للفرد، هذه التنشئة وإن اختلفت أساليبها فإنها تهدف إلى تكوين فرد صالح، هذا ما كان دافعا لإثارة الموضوع وتسليط الضوء في هذه الورقة على أساليب تنشئة الطفل في الأسرة كوحدة اجتماعية هامة إلا أن دورها التربوي أكثر أهمية، إذ أنها تقوم بعملية التربية لأطفالها من خلال إكسابهم المهارات والعادات والقيم والأخلاق، حيث تنعكس على سلوك الفرد في الحياة الاجتماعية، وكانتا أكثر تركيزا على أساليب الأم في تنشئة الطفل، لما لها من دور في عملية التنشئة داخل الأسرة الجزائرية، وانطلاقا من الإشكالية وضعت الباحثتين فروض وتحققتا منها ميدانيا باستخدام المنهج الوصفي، والاستبيان والمقابلة بالإضافة إلى الملاحظة، وتوصلتا إلى نتائج ترجو أن تكون بداية الطريق للاهتمام أكثر بطرق وأساليب تنشئة الطفل داخل الأسرة وفي كل المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

أولا: الإطار المفاهيمي و الإشكالية:

1. تحديد المفاهيم:

1.1 التنشئة الاجتماعية:

1.1.1 المفهوم اللغوي

وردت في لسان العرب في معنى "أنشأ الله الخلق" أي ابتدأ خلقهم، وفي معنى أنشأ ينشأ نشوءا ونشأة، ربى وشب وأنشأ أحداث الناس، والتنشئة في ضوء هذه المعاني تشير إلى مجموعة أعمال التكوين والنمو والحركة والتغير، والإحداث للشيء، أو الفعل في المرحلة الأولى حتى يكتمل تكوينه"[1] .

ويعرفها معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بأنها"العملية التي يتم بها انتقال الثقافة من جيل إلى جيل والطريقة التي يتم بها تشكيل الأفراد منذ طفولتهم حتى يمكنهم المعيشية في مجتمع ذي ثقافة معينة، ويدخل في ذلك ما يلقنه الآباء والمدرسة والمجتمع للأفراد من لغة ودين وتقاليد وقيم ومعلومات ومهارات [2].

2.1.1 المفهوم الاصطلاحي

يقول المفكر ابن خلدون في مقدمة" أن تعليم الصغار أشد رسوخا، وهو أصل لما بعده، لأن السابق الأول إلى القلوب كالأساس للممتلكات، وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما بنيّ عليه "[3] .وبهذا فإن ابن خلدون يركز على أهمية عملية التنشئة منذ الصغر، علما وعملا، لأنها أشد رسوخا، كما تعرف بأنها "عملية تعلم وتعليم وتربية، تقوم على التفاعل الاجتماعي"[4] وتهدف إلى إكساب الفرد سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة، لأدوار اجتماعية معينة، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية"[5].

3.1.1 المفهوم الإجرائي

هي عملية اجتماعية تربوية تقوم على تربية الفرد وتعليمه وتثقيفه وتوجيهه والأشراف على سلوكه، وتلقينه لغة وعادات وتقاليد وأعرف الجماعة التي ينتمي إليها.

2.1 الأسرة:

1.2.1 المفهوم الاصطلاحي

"الأسرة هي الخلية الأولى في المجتمع، ونواة الحياة الاجتماعية عاشت مليون سنة حتى الآن استجابة لعمارة الكون، باستمرار الإنجاب، فهي جماعة من الأشخاص يتحدون بروابط الزواج أو الدم أو التبني، ويعرف أجبرن الأسرة بأنها رابطة اجتماعية من زوج و زوجة وأطفالهما أو بدون أطفال، أو من زوج بمفردة مع أطفاله، أو زوجة بمفردها مع أطفالها, ويضيف إلى هذا بأن الأسرة قد تكون أكبر من ذلك فتشمل أفرادا كالأجداد والأحفاد، وبعض الأقارب على أن يكونوا مشتركين في معيشة واحدة مع الزوج الزوجة والأطفال[6]"، "يقول علماء النفس أن الرجل هو امتداد لطفولته، فالطفولة السوية تؤدي إلى رجل سوي، والأسرة هي التي تضع نواة وأسس شخصية الفرد في السنوات الخمس الأولى من حي[7].

2.2.1 المفهوم الإجرائي

الأسرة هي مؤسسة تربوية اجتماعية والنواة الأولى للمجتمع، وجدت لحفظ النسل البشري ولا يمكن للإنسان أن يعيش خارج نطاقها مهما كان طور حياته طفلا أو شابا أو راشدا أو مسنا فالإنسان يحتاج إلى أن يعيش في أسرة.

2. الإشكالية وأهداف البحث:

2-1- الإشكالية: الأسرة هي ذلك المكان التربوي الأول الذي يولد ويعيش فيه الطفل ويقضي فيه أهم لحظات حياته، فالأسرة تقدم للطفل تكوينا جسميا وعقليا و اجتماعيا وخلقيا ودينيا وعاطفيا ونفسيا، وتكون مسئولة عن كل تصرفاته لأنها

هي المهد الأول لنشأة أفكاره ومهاراته، وإذا أردنا أن نعرف دور الأسرة في تنشئة الطفل نقول هي الركيزة الأساسية في تنشئته لأن الوقت الذي يقضيه الطفل في الأسرة أكثر من أي مكان آخرى كالمدرسة والمسجد مثلا خاصة في سنواته العشرة الأولى، فهو طول الوقت في البيت مع الأم وأفراد الأسرة، ولان الوالدين أكثر أفراد الأسرة احتكاكا بالطفل، فتظل بصماتهما راسخة فيه مدى الحياة فيكتسب صفاتهما الخلقية والنفسية وعاداتها الاجتماعية؛ "مع أن الأسرة وحدة اجتماعية اقتصادية هامة إلا أن دورها التربوي أكثر أهمية، إذ أنها تقوم بعملية التربية لأطفالها من خلال إكسابهم المهارات والعادات والقيم والأخلاق، والاتجاهات والسلوك العام، ومما لاشك فيه أن أهمية الأسرة في العملية التربوية تنعكس على سلوك الفرد في الحياة الاجتماعية[8]، قد أوضح بارسونز أهمية دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية.

إذ يرى أن على الوالدين تقع مسؤولية تشكيل شخصية الطفل في المراحل النمو الأولى في حدود قدراته الوراثية من خلال ما توفره الأسرة من فرص للنمو، وما يتعلمه الطفل من بيئته المنزلية من القواعد والتوقعات والقيم والاتجاهات وأنماط السلوك الأساسية السائدة في مجتمعه، مما يساعد على الضبط الاجتماعي، ويقلل من فرص الانحراف الاجتماعي، الذي اعتبره بارسونز نتيجة طبيعية لفشل عملية التنشئة الاجتماعية[9]، فالوالدين هما القدوة الأولى للطفل في كثير من الأحيان، خاصة الأم التي يجب أن تعتبر نفسها مؤسسة تربوية والمدرسة الأولى التي يتكون فيها الطفل جسميا وعقليا وخلقيا واجتماعيا ودينيا وعاطفيا ومن أهمية التنشئة الأسرية للفرد جاءت أهمية الموضوع حيث كان دافعا لنا لمناقشة الموضوع من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- ✓ هل تتم التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط الأسرى بالاعتماد على أساليب التنشئة الاجتماعية من حيث التربية بالقدوة والتربية بالتعويد والممارسة، والتربية بالقصة والموعظة والتربية بالثواب والترغيب والتربية بالترهيب والعقاب؟

- ✓ هل توجد فروق تقديرية تقويمية للأمهات حول أساليب تنشئة الطفل، حسب متغير المستوى التعليمي وعدد الأولاد؟.

2.2 أهداف البحث: سعت الباحثتين إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الوقوف على أساليب تنشئة الطفل داخل الأسرة الجزائرية.
- تحسيس الأسر بضرورة إتباع طرق وأساليب معينة في تنشئة الطفل, سعيا إلى تحقيق التكيف الاجتماعي والتوافق النفسي والسلامة الصحية للطفل.
- الوقوف على جملة من الإجراءات والتوصيات التي يجب اتخاذها للنهوض بأساليب التنشئة الاجتماعية السليمة للطفل في الأسرة الجزائرية والتي تتصل مباشرة بأساليب التنشئة الأسرية.

ثانيا:أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل

إن الأساليب التي يتبعها الوالدين هي التي لها النصيب الأوفر في التأثير على شخصية الطفل بل هي العامل الرئيسي في بناء شخصيته المستقبلية كلها، فإذا كانت الطرق المستخدمة هي طرق فظة وغير متوازنة فقد ينشأ الطفل ليصير رجلا غير متزن وصاحب آراء متطرفة غير معتدلة، وإذا لم يصاحب هذه الطرق المثال والنموذج العملي والقدوة الطيبة فقد ينشأ الطفل لا يفرق بين القول والعمل ولا يكون جادا في حياته ولا يستمع إلى النصائح بجدية في المستقبل وهكذا, ومن أهم أساليب التنشئة داخل الأسرة مايلي:

1.أسلوب التربية بالقدوة

التربية بالقدوة الحسنة هي أفضل طرق وأساليب التربية خاصة في المراحل الأولى من عمر الطفل "والقدوة في هذه المرحلة من الأم والأب أولا وجميع أفراد الأسرة ثانيا، والواقع أن قدرة الطفل على الالتقاط أكبر مما نظن عادة، ومن المعلوم أن الطفل يلتقط مفردات اللغة في منتصف السنة الثانية، فينطق بعض المفردات في نهاية العام الثاني،وتقليد اللغة يأتي بعد التقاطها، والتقاط أنماط

السلوك المتعارف بين أفراد الأسرة أسهل من التقاط مفردات اللغة، وأن ترسيخ مبدأ الشورى والتعاون ومبدأ قوامة الرجل في الأسرة واحترام الصغير للكبير، وعطف الكبير على الصغير أحسن الأنماط السلوكية التي يلتقطها الطفل في هذه المرحلة، وينشأ وفقا لها، فالطفل الذي يعيش منذ نعومة أظفاره في أسرة القوامة فيها للرجل تترسخ في نفسه مكانة الأب الصحيحة في الأسرة، والطفل الذي يرى والديه يتشاوران ويستثيران أولادهما يترعرع ويشب على مبدأ الشورى في الحياة الاجتماعية[10].

وفي هذه المرحلة يكون الطفل "شديد التعلق بأمه وأبيه، وهو أشد تعلق بالشخص الذي يتخذ موقفا إيجابيا فعالا في حياته، فلا يقتصر دوره على مجرد الاستجابة لحاجات الطفل وإنما يأخذ أيضا المبادأة في استثارته اجتماعيا وانفعاليا ومعرفيا، وذلك بالبقاء دائما على اتصال به يحضنه ويعانقه ويتحدث معه ويلاعبه ويداعبه ويشترك معه في ألعابه وباختصار يكون معه عنصر اطمئنان وأمان وقدرة الطفل على الالتقاط كبيرة جدا، وكذلك قدرته على المحاكاة وعن طريق الالتقاط والمحاكاة يتعلم الكلام، وهذا يثبت أن لديه قدرا من الوعي يكفي لتعلم الأصوات والمفردات والجمل" [11]. وكثيرا ما يقلد الطفل والديه لحركاتهما دون وعي لما يفعلانه، فمثلا نجده يقلد أبوه في الوضوء والصلاة وحتى في الأمور الضارة كالتدخين، فيجب على الأب أن يحتاط عند إقدامه على فعل مشين أن يتجنبه على الأقل أمام ولده.

كما يجب على الأبوين فرض الاحترام المتبادل بينهما بحيث يعطيا ذلك النموذج والقدوة في التعامل مع الأبناء، وتدعيم المحبة بينهما، وإشاعة روح التقدير والاحترام لفرض الاحترام فيهم، وأن يحرص الأبوين وبالأخص الأب على خلق جو يسوده الإيمان والأمان والحب، بعيدا عن المجون والفجور وفساد الأخلاق الذي يبعث على فساد الأبناء وانحرافهم، فإذا كانت الأم مدرسة فينبغي أن يكون هذا الأب هو الجدار الحصين والحصن الأمين على الأسرة يجد كل فرد فيه الحماية

والسند عند اضطراب أحوال الحياة فيأخذ بذلك مرتبة القوامة في السلم الأسرى, وعلى المربين و الآباء أن يلتزموا بالأمور التالية[12].

- ✓ تدعيم الرابطة بين الأبناء و الآباء وأشعارهم بأهمية الانتماء للأسرة والحرص على تدعيم كيانها.
- ✓ تدعيم قيم الأبوة والأمومة والأخوة، والأرحام والجيرة الصداقة والنجدة، التعاون والشهامة، وما تحمله هذه القيم من معان سامية، وما تفرضه من واجبات وتبعات ينبغي القيام بها برضا، لأنها في النهاية تدعيم لذاتية الإنسان.
- ✓ إعطاء المثال والقدوة في الايجابية والتضامن الاجتماعي، والمشاركة الوجدانية وإشراك أبنائهم تدرجيا في القيام ببعض هذه الممارسات الايجابية بما تسمح به قدراتهم، ومستوياتهم العمرية.
- ✓ إتاحة الفرص لأبنائهم التي تتيح لهم الاستقلالية، وتحمل المسؤوليات الاجتماعية.
- ✓ تدعيم القيم الاجتماعية من خلال التزاور مع الآخرين والتفاعل الاجتماعي واللعب الجماعي.

2. أسلوب التربية بالتعويد والممارسة

وهي أن يجتهد الأبوين في تعويد الطفل وتلقينه الآداب الاجتماعية من خلال التربية والمراقبة الدائمة له وتوجيهه إذا خطأ "لأن اعتياد فعل الشيء، أو قوله عن طريق التكرار، يحول إلى ما يقرب من الصفات الشخصية للإنسان بعد اعتياد الشيء صعوبة في فعله ولو كان صعبا المنال وقد قال الشاعر:

تعود صالح الأخلاق إني رأيت المرء يألف ما استعادا

لذلك كان تحويل السلوك المطلوب إلى عادة من الوسائل المهمة في التربية، وهذا يحتاج إلى إصرار من المربى على تحويل السلوك المرغوب فيه إلى عادة فيكرره

كثيرا ويتابع ذلك متابعة شديدة، ثم بعد فترة يصير ذلك عادة لدى الطفل يفعله عند حدوث دواعيه، من غير أن يطلب ذلك منه، فالمسلم الذي تعود مثلا على قول (الحمد لله) بعد العطاس، لو جاءه العطاس وهو مستغرق التفكير في أمر سيطر عليه، فإنه يقول بعد العطاس-العطس- وأن كان غير منتبه، لأن صار عادة له وهكذا ولذلك جاء في الحديث(**الخير عادة والشر لجاجة، من يرد الله به خيرا يفقه في الدين**) (أخرجه ابن حيان في صحيح)" [13].

3. أسلوب التربية بالقصة والموعظة

"استخدام القرآن الكريم القصة استخداما واسعا في تثبيت القيم الإيمانية، وترسيخها وتعميقها في نفوس المؤمنين، نستطيع أن نبسط قصص القرآن كما نستطيع أن نؤلف للطفل قصصا مناسبة تؤكد على الفضائل والمشاعر النظيفة والمواقف الطيبة التي نريد تثبيتها وتوجيه الطفل لها. ويروي عن أبي حنيفة-رحمه الله- قوله أن الحكايات عن العلماء ومحاسنهم أحب من إلى من كثير من الفقه، لأنها آداب القوم وشاهده في ذلك قوله (**أُوْلَـئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ**) [الأنعام 90]" [14].

ومن الأمور المفيدة جدا في هذا المجال أن يستفيد المربي من كتب التراجم، فإن فيها قدرا هائلا من القصص الحقيقية الغنية بكل ما نحتاج إليه في تربية الطفل وخاصة غزوات الرسول **صلى الله عليه وسلم** وتراجم الصحابة (ض) والأبطال والقادة، وقد كان سلفنا الصالح (ض) يجعلون من غزوات الرسول **صلى الله عليه وسلم** وسراياه مادة عظيمة لتربية أطفالهم، فعن إسماعيل ابن محمد بن سعد قال: كان أبي يعلمنا مغازي رسول الله **صلى الله عليه وسلم** ويعدها علينا، وسراياه ويقول:(يا بني هذه مآثر آبائكم فلا تضيعوا ذكرها)، وعن علي بن الحسين يقول:(كنا نعلم مغازي النبي **صلى الله عليه وسلم** وسراياه كما نعلم السورة من القرآن) أما افتعال القصص فليس له التأثير نفسه، لأن الأولى يسندها ويعضدها تحققها في الواقع وليس مجرد تخيلات" [15].

أما إذا كانت القصص خيالية فينبغي اختيار القصص الهادفة التي ترسخ الأخلاق والقيم الاجتماعية كالصدق والأمانة والشجاعة، و الإقدام والعطف على الفقراء والمساكين من أجل تنمية الضمير الخلقي لدى الطفل، ويتعلم المعايير الأخلاقية من أبطال القصص ويتأثر بهم ويحاول تجسيدها في الواقع،ويقرأ له الأب أو الأم بصوت عال حتى يتعود على الإصغاء، "إن القراءة للطفل في سن مبكرة ستجعل الصغير ينتبه إلى ثلاثية: هو، والقارئ، والكتاب، إلى أن يستطيع أن يعتمد على نفسه في قراءته، ويتوق لذلك ويتشوق إليه وذلك يعنينا من دون شك على الإسراع في تعليمه القراءة، أي ما يجب ويتمنى أن يحققه في سن مبكرة، ولهذا ظهر لون من الكتب لأطفال ما قبل السنة الأولى من العمر، والثانية والثالثة بجانب تلك التي يتداولونها في دار الحضانة ورياض، وقبل أن يتعلموا قراءة الكلمات والحروف"[16].

"والقراءة نعمة عظمى إذا استطاع الآباء والمربون أن يعودوا الأطفال عليها، لأنها الوسيلة الكبرى لتلقى ألوان الثقافة في مرحلة التأسيس المعرفي، ومن المتعارف عليه بأن القراءة عملية عقلية، تشمل تفسير الحروف المكتوبة، وربطها بالمعاني، وتفسير تلك المعاني وفقا لخبرات القارئ الشخصية.

ومن هنا نلاحظ أهمية القراءة للأطفال، إذ للقراءة دورا مهما وحيويا في حياتهم، وما من شك في أن القراءة الهادفة توسع من دائرة خبرات أطفالنا وآفاقهم، وتفتح أمامهم أبواب الثقافات العديدة، وتحقق لهم التسلية والمتعة والفائدة، وتساعدهم في كثير من الأحيان على حل المشكلات، وتهذيب مقاييس التذوق الأدبي، كما أنها تسهم في الإعداد العلمي للأطفال، والتوافق الاجتماعي والشخصي والنفسي لهم"[17].

4. أسلوب التربية بالثواب والترغيب

إن الطفل يتأثر كثير بالترغيب والثواب الذي يناله من الأسرة على فعل ما، كما أنه لا شك " في حاجة إلى الثواب لحظة إقدامه على فعل أو قول ما يراد

منه وذلك لضعف إرادته أمام المغريات ولضعف قوته عن الاحتمال لذلك هو في حاجة إلى ما يحمله على التمسك والتجلد والإقدام, وتتعدد كيفيات الإثابة ما بين معنوي وآخر مادي، وكلاهما مطلوب ولا يغني أحدهما عن الآخر خاصة في هذه المرحلة، وينبغي على المربي إذا وعد بثواب أو جائزة أن يوفي بما وعد من الثواب، فإن إخلاف الوعد فيه ضرر كبير على الطفل، من جهة أنه لا يثق في وعد المربي، ومن جهة التأثير السيئ في الإقتداء به، ومما يعين المربي على الوفاء أن لا يعد بما لا يمكن تحقيقه في الواقع، أو يصعب تحقيقه كما لا يعد بأمر كبير لا يتناسب مع المطلوب كالوعد بمبلغ مالي ضخم، أو القيام برحلة بالطائرة مثلا، مما يجعله يتقاعس عن الوفاء"[18].

كما ينبغي أن لا نبالغ في الثواب والمكافئة حتى يتمرد الطفل ويصبح يؤدي أبسط الأمور بالمقابل دائما فيصبح نفعي لا يحب الخير للآخرين ويقوم بمعظم الأعمال من أجل الحصول على الثواب أو المكافأة "لأن الثواب أيضا من أخطر الأمور المؤثرة على بنية الفرد، وإذ تشوه فكرته فيتحول إلى نوع من الإفساد وخلخلة البنية الإنسانية، سواء من حيث التفكير أو السلوك، إذ أنه عندما يقدم ويطبق بشكل غير مسئول وخارج اعتباراته، يورث الفرد أخلاقا وطباعا تقلل من فاعليته كعنصر في المجتمع، بل وتحد من إحساسه بالانتماء إلى المجتمع، وتقضى على روح التعاون والمسؤولية لديه فعمل الخير هو خدمة شخصية من الفرد لشخصه بالدرجة الأولى، وليس مجرد تفضل على الآخرين وما نشعر به من نكران للجميل عند الآخرين لا يدل على مساوئ الآخرين، إنما يدل على الفهم الخاطئ والقناعة غير المكتملة، إنه دلالة على أن ما نقوم به من أعمال (الخير) يدخل في إطار المقايضة، وليس الفضل والإحسان، حتى إذا كانت المكافأة ليست من جنس العمل أو مستواه لأن طلب التقدير أيضا فيه نوع من المقايضة"[19].

5. أسلوب التربية بالترهيب والعقاب

أن الترهيب والعقاب يعتمد عليها في تربية الطفل من خلال نهيه ودفعه عما لا ينبغي عليه فعله من الأعمال المشينة، وذلك من خلال تبصيره بالأعمال

التي لا ينبغي القيام بها، معاقبته إذا لم يلتزم بالأوامر، وتعليمه دائما استشعار الرقابة الإلهية لأن الله هو الذي سيعاقبه ويدخله النار إذا حدث أن فعل ما يغضبه، ولا نعلمه أبدا العمل بشكل جيد أمام رقابة الوالدين فقط، لأنه بذلك يسعى إلى إرضائهم ولو بالكذب والافتراء أنه قام بالفعل، أما إذا ربط كل أفعاله باستشعار رقابة الله فإن ذلك يعلمه الصدق والإخلاص والتقوى "وتربية الطفل على الخشية والخوف من الله وغضبه وعدم الخوف من شيء أو على شيء أخر، وتربيته على التعلق بالله، وطلب العون منه وحده، والتعلق بالآخرة ونعيمها ورضوان الله المؤدي إلى النعيم، والخوف عند الطفل غريزة فطرية في حدود معينة، فالطفل الذي لا يخاف أبدا لابد أنه مصاب بانحراف في عقله، والخوف ضروري لبناء شخصية الطفل، ووقايته من الحوادث.والخوف غير التخويف الذي هو خطأ بالغ خاصة عندما يخوفون الطفل من الطبيب أو الشرطي أو الأب"[20].

كما لا ينبغي أن نبالغ في استعمال القسوة والترهيب المفرط على الطفل حتى يعيش في حالة رعب وخوف من كل شيء، ولكن لا إفراط ولا تفريط، "ولا ينبغي أن تتجه همة المربي أول شيء في العقاب إذا قرر معاقبة الطفل، إلى العقاب البدني على أنه العقاب المفضل، بل هو كما قالوا آخر الدواء الكي، والعقاب البدني في هذه السن الصغيرة غير مرغوب فيه، وله أضرار كثيرة، كما أشار إلى ذلك ابن خلدون في مقدمته حيث يقول(الشدة على المتعلمين مضرة بهم وذلك أن إرهاق الحد في التعليم مضر بالتعلم سيما في أصاغر الولد، لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر، وضيق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل، وحمله على الكذب والخبث.

وهو التظاهر بغير ما في ضميره، خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له فهذه عادة وخلقا وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمدن وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيالا على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل

والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها، فانتكس وعاد في أسفل السافلين وهكذا.. , فينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده، أن لا يستبد عليهم في التأديب، وينبغي للمربي أن يتدرج في عقوبة الطفل فتكون لديه عقوبات متعددة، ليست على منوال واحد في الشدة، فيستخدم منها في كل موقف ما يناسبه)[21].

يجب التنوع أيضا في أنواع العقوبة ولا نجعلها في كل الأحوال عقوبة بدنية حسية كالضرب، أو أساليب تحقير الولد، ولكن يجب التنويع من خلال عدم الكلام معه لمدة من الزمن، وعدم البشاشة في وجهه أو الضحك معه، والإقبال على غيره من إخوته، وجعل العقوبة البدنية أخر حل مع تجنب الضرب بالعصا أو السوط، ونكتفي ببعض الضربات باليد على دبر الولد أو على أطراف يديه وجليه.

تقوم الأسرة دورا أساسيا في تحديد سلوك الأفراد بطريقة سوية أو غير سوية، من خلال النماذج القدوة التي تقدمها لصغارها، فأنماط السلوك التي تدور داخل الأسرة هي نماذج تؤثر سلبا وإيجابا في تربية الطفل، إن أهم سمة تميز علاقة الوالدين بالأبناء هي علاقة تسلطية ممزوجة بالحنان والعطف من طرف الوالدين، غرضها فرض الطاعة والاحترام، إن هذا النمط من التنشئة الذي يركز على الطاعة والخضوع لسلطة الوالد والكبار، يتعمم ليشمل كل رموز السلطة كأن يكون ذلك معلما أو مديرا أو قائدا أو رئيسا أو غير ذلك، كما أن الأساليب التربوية عموما تتراوح بين التوجيه والمديح والترغيب والثواب والتكريم إلى عقاب ولوم وعتاب قد يتعدى إلى العنف الجسدي كطريقة لبناء وتقويم سلوك الطفل.

ثالثا: أساليب تنشئة الطفل من وجهة نظر بعض الأمهات(عينة الدراسة):

1. الإجراءات المنهجية للبحث:

1.1منهج البحث: استخدمت الباحثتين المنهج الوصفي هو المنهج الذي "يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة، ويوضح خصائصها. أما التعبير الكمي فيعطيها رسما رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجات ارتباطها، مع الظواهر الأخرى"[22].

2.1 فرضيات البحث: اعتمدت الباحثتين على الفرضيات التالية:

- التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط الأسرى تتم من خلال دمج عدة أساليب للتربية في تنشئته الاجتماعية من حيث التربية بالقدوة والتربية بالتعويد والممارسة والتربية بالقصة والموعظة والتربية بالثواب والترغيب والتربية بالترهيب والعقاب, بدرجات متفاوتة.
- توجد فروق تقديرية تقويمية للأمهات حول أساليب تنشئة الطفل, حسب متغير المستوى التعليمي وعدد الأولاد.

3.1 أدوات جمع البيانات: تم الاعتماد في الدراسة على الأدوات التالية:

1.3.1 الملاحظـــة: قد اعتمدت الباحثتين على الملاحظة في تفسير وتعليل وتبرير كيفية وجود ظاهرة أو عناصر معينة على هذا النحو المركب دون أخر، من خلال تفسير نتائج البحث

2.3.1 الاستبيـــان: لقد استخدمتا الاستبيان الموجه الأمهات المشرفات على عملية تربية الطفل حيث راعتا في بناء الاستبيان المعايير العلمية المتبعة في البحث العلمي، من خلال تعلقه بموضوع البحث وعدم خروجه عن إطاره وتسلسله المنطقي مع تساؤلات البحث، ولقد اعتمدتا استبيان واحدة في الدراسة.حيث ضم 37 سؤالا، وقسم الاستبيان إلى محورين محور البيانات العامة ويضم 7

أسئلة, ومحور أساليب التنشئة ويضم 30 سؤالا, وتم توزيع الاستبيان وجمعه، في مدة زمنية دامت شهر (من 15ماى إلى15جوان2013).

4.1 العينة وخصائصها: أن الباحثتين بصدد دراسة أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل داخل الأسرة، حيث سحبتا الأمهات فقط لدورهن الكبير في تربية الطفل داخل الأسرة الجزائرية، حيث استخدمت الباحثتين العينة القصدية العرضية، حيث قصدت عدة أمهات ببعض أحياء مدينة مسيلة، والمقدرات بـ 40 أمّا، ولقد اتصفت عينة الدراسة بعدة خصائص أهمها:

1.4.1 المستوى التعليمي: اتضح من البيانات المجمعة أن المستوى التعليمي للأمهات متباين، حيث أن أغلب الأمهات (40٪) لهن مستوى تعليمي متدني جدا بين الابتدائي والأمية، بعدها المستوى التعليمي للأمهات متوسط (37.5٪) فيما كانت أدني نسبة مسجلة للمستوى التعليمي للأمهات بين الثانوي بـ:(12.5٪) والجامعي (10٪)، مما يعكس تدني المستوى التعليمي للأمهات، حيث كانت معظم الأمهات أميات وذات مستويات علمية متدنية أما حاملات شاهدة لسانس فنسبة قليلة جدا تعكس نظرة المجتمع المتدنية لتعليم المرأة في فترة السبعينات والثمانينات، حيث يتم تنشئتها على دورها في المجتمع على أنها ربة بيت وجدت لتهتم بتدبير أمور المنزل وتربية الأطفال.

2.4.1 عدد الأولاد: اتضح من البيانات المجمعة أن عدد الأولاد للأمهات متباين، حيث أن أكبر نسبة للأمهات (27.5٪) لهن أربع أولاد، وأخرى بنفس النسبة(27.5٪) أين قدر عدد الأولاد بطفلين أو طفل، والباقي كان لهن عدد الأولاد بين ثلاث أولاد وخمس أولاد بنفس النسبة(22.5٪)، مما يعكس توجه الأمهات إلى أساليب تنظيم الأسرة والمباعدة بين الولادات من أجل الاعتناء أكثر بتربية الطفل أو لظروف اقتصادية ككثرة المصاريف, وقلة الدخل.

3.4.1 مهنة الوالدين: اتضح من البيانات المجمعة أن مهنة الأمهات متباينة، حيث أن أكبر نسبة لأفراد العينة (80٪) ربات بيوت، تليها مهنة معلمة بنسبة(12.5٪)، أما ادني النسب المسجلة فكانت مهنة ممرضة (2.5٪)، مما يعكس توجه الأمهات

إلى الأعمال المنزلية وعدم اهتمامهن بالعمل خارج المنزل هذا لنظرة المجتمع المحافظة لعدم عمل المرأة وبقائها داخل المنزل أفضل بكثير من خروجها للعمل.

كما اتضح من البيانات المجمعة أن مهنة الآباء متباينة، حيث كانت أكبر نسبة (40٪) لمهن أخرى والمتمثلة أساسا في أعمال حرة والتجارة, تليها مهنة عامل بنسبة(37.5٪)، أما ادني النسب المسجلة فكانت لبطالة (2.5٪)، مما يعكس توجه الآباء إلى الأعمال الحرة والاحترافية بدل البقاء بدون عمل, والاجتهاد في طلب الرزق من أجل كفالة الأسرة, وتلبية الحاجات الاقتصادية, لأن الأب هو مصدر الدخل الذي بتكفل بالأسرة من الناحية المادية في أعلب لأحيان.

4.4.1 الحالة الاجتماعية: اتضح من البيانات أن الحالة الاجتماعية للأسرة متقاربة، حيث أن أكبر نسبة لأفراد العينة (90٪) الأب متزوج من الأم فقط, أما ادني النسب المسجلة فكانت (2.5٪)، مما يعكس توجه الأسر إلى عدم تعدد الزوجات, والاكتفاء بزوجة واحدة, إلا في حالات قليلة جدا, مما يعكس نظرة المجتمع المتدنية لتعدد الزوجات خاصة في ظل الظروف الاقتصادية القاهرة.

5.4.1 نوع العلاقة بين الزوجين: اتضح من البيانات المجمعة أن العلاقة بين الزوجين متباين بين الأمهات، حيث أن أكبر نسبة للأمهات (50٪) لوجود خلافات بسيطة, تليها علاقة الاحترام وتقدير المتبادل بنسبة(47.5٪)، أما ادني نسبة المسجلة فكانت لوجود مشاجرات تصل إلى حد الضرب (2.5٪)، مما يعكس توتر العلاقة الاجتماعية بين الزوجين نظرا لوجود خلافات أسرية, عند معظم الأمهات, رغم أن باقي الأمهات أكدن على الاحترام المتبادل.

2. مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالتساؤلات والفرضيات:

1.2 مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالتساؤلات:

1.1.2مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول: هل تتم التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط الأسرى على أساليب التنشئة الاجتماعية من حيث التربية

بالقدوة والتربية بالتعويد والممارسة والتربية بالقصة والموعظة والتربية بالثواب والترغيب والتربية بالترهيب والعقاب؟

- **أسلوب التربية بالقدوة الحسنة**: اتضح من البيانات المجمعة أن أسلوب التربية بالقدوة متباين بين الأمهات، حيث أكدت أكبر نسبة من للأمهات على عبارات التربية بالقدوة بنعم تليها إجابات أحيانا ثم إجابات لا، حيث أخذت العبارة (8) (أساعد الطفل برفق على تنظيم وقته في المذاكرة واللعب)(66.5٪)نعم، (32.5٪)أحيانا و(5٪)لا، أما العبارة(11)(أتيح الفرص للطفل للقيام ببعض الأعمال تشعره بالإنجاز وتتيح له الاستقلالية، وتحمله المسؤوليات الاجتماعية) بنسبة (87.5٪) نعم و(10٪)و(2.5٪).لا

وتفسر النتائج وجود أكبر نسبة مسجلة عند نعم تليها إجابات أحيانا لتأخذ إجابات لا أدني النسب المسجلة، بأن الأمهات يتبعن التربية بالقدوة كأسلوب لتربية الطفل داخل الأسرة، وهو أسلوب فعال في التربية إذا القدوة الحسنة لها دور كبير في التأثير على سلوك الطفل وأخلاقه فيما بعد.

- **أسلوب التربية بالتعويد والممارسة:** اتضح من البيانات المجمعة أن أسلوب التربية بالتعويد والممارسة متباين بين الأمهات، حيث أن نسب إجابات الأمهات كانت متقاربة بين إجابات نعم وأحيانا فيما أخذت لا أدني النسب المسجلة.فالعبارة (13) (أعود الطفل وألقنه الآداب الاجتماعية من خلال التربية والمراقبة الدائمة له وتوجيهه إذا أخطأ) فكانت (80٪) نعم و(15٪) أحيانا و(5٪) لا.والعبارة (15)(أحبب الطفل في السلوك الحسن وتعويده عليه حتى يشب على أدائه فيصير جزء منه) كانت (85٪) نعم و(15٪) أحيانا و(00٪) لا.أما العبارة (17)(انصحه بمضاعفة المجهود حتى ينجز أفضل عمل، وألح على إتقانه). فكانت (80٪) نعم و(15٪) أحيانا و(5٪) لا.

وتفسر النتائج وجود إجابات متقاربة للأمهات بين نعم وإجابات أحيانا لتأخذ إجابات لا أدني النسب المسجلة، بأن الأمهات يتبعن غالبا وأحيانا أسلوب التربية بالتعويد والممارسة كأسلوب لتربية الطفل داخل الأسرة، وهو أسلوب مرغوب في التنشئة إذ يعود الطفل على الأخلاق الفاضلة والسلوك الحسن من خلال التكرار والتعويد والممارسة حتى يصبح صفة من صفاته.

- **أسلوب التربية بالترهيب والعقاب:** اتضح من البيانات المجمعة أن أسلوب التربية بالترهيب والعقاب، متباين بين الأمهات حيث أن أكبر نسبة مسجلة كانت عند إجابات نعم تليها أحيانا ثم إجابات لا كأدنى نسبة مسجلة.

حيث أخذت العبارة (19) (كثيرا ما أوبخ الطفل بشدة لتقصيره في الواجبات الدينية) النسبة (50٪) نعم و(40٪) أحيانا و(10٪) لا.أما العبارة (20) (أعاقب الطفل بشدة عندما ينقص مستواه الدراسي) فكانت (47.5٪) نعم و(27.5٪) أحيانا و(25٪) لا.أما العبارة (22) (دائمة التحذير للطفل من أصدقائه) فكانت (40٪) نعم و(37.5٪) أحيانا و(22.5٪) لا. والعبارة (24) (أنقل الأخبار للأب وأحرضه على عقاب الطفل في حالات كثيرة) فكانت (40٪) نعم و(30٪) أحيانا و(30٪) لا.

وتفسر النتائج أن سبب وجود أكبر نسبة مسجلة عند إجابات نعم ثم أحيانا لتأخذ إجابات لا أدني النسب المسجلة, بأن الأمهات يتبعن غالبا وأحيانا أسلوب التربية بالترهيب والعقاب كأسلوب لتربية الطفل داخل الأسرة, وهو أسلوب يفضل أن يلجأ إليه في بعض الحالات فقط, لأن الطفل في مرحلة التربية ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن نجعل العقوبة وسيلة لتربية خاصة العقوبة الجسدية فهي أسلوب غير فعال يوصى معظم علماء التربية أن لا يلجأ إلى إلا في الحالات الاضطرارية التي تستدعي فعلا العقاب.

- **أسلوب التربية بالثواب والترغيب**: اتضح من البيانات أن أسلوب التربية بالثواب والترغيب، متقاربة بين الأمهات حيث أن أكبر نسبة مسجلة كانت لإجابات نعم ثم أحيانا ثم لا, حيث أخذت العبارة (25)(أبدو فخورة به عندما يحقق النجاح في ابسط الأمور) نسبة (76.5٪) نعم و(32.5٪) أحيانا و(00٪) لا.والعبارة (28) (إذا اخطأ لا اكلمه وأحسسه بقبح فعله) فكانت (32.5٪) نعم و(40٪) أحيانا و(27.5٪) لا.والعبارة (30) (أتحدث كثيرا عن الأشياء الحسنة التي قام بها) فكانت (42.5٪) نعم و(47.5٪) أحيانا و(10٪) لا.

وتفسر النتائج وجود إجابات متقاربة للأمهات حيث كانت أكبر نسبة مسجلة عند نعم ثم إجابات أحيانا لتأخذ إجابات لا أدني النسب المسجلة، بأن الأمهات يتبعن غالبا وأحيانا أسلوب التربية بالثواب والترغيب، كأسلوب لتنشئة الطفل داخل الأسرة، وهو أسلوب فعال في التربية إذ يرغب الطفل في الخلق الحسن، ويحفزه إلى حب العمل ويوجهه إلى الأخلاق الفاضلة من خلال ثواب الأم ومكافئته على أعماله وترغيبه فيها.

- **أسلوب التربية بالقصة والموعظة**: اتضح من البيانات أن أسلوب التربية بالقصة والموعظة، متقاربة بين إجابات الأمهات بين نعم وأحيانا فيما أخذت إجابات لا أدنى النسب، حيث أخذت العبارة (31) (ادخل على الطفل السرور ومحبة العمل عندما أوجهه إلى فعل ما) نسبة (40٪) نعم و(50٪) أحيانا و(10٪) لا. أما العبارة (33) (أوجهه إلى أخطائه من خلال رواية قصص مشابه لخطأه, وأعظه بتجنب السلوك السيئ) فكانت (67.5٪) نعم و(27٪) أحيانا و(5٪) لا. والعبارة (36) اظهر له سعادتي بالعمل معه فكانت (62.5٪) نعم و(30.5٪) أحيانا و(2.5٪) لا.

وتفسر النتائج وجود تقارب في إجابات الأمهات بين نعم وإجابات أحيانا لتأخذ إجابات لا أدني النسب المسجلة، بأن الأمهات يتبعن غالبا وأحيانا أسلوب

التربية بالقصة والموعظة كأسلوب لتربية الطفل داخل الأسرة، وهو أسلوب فعال في التربية إذ يعود الطفل على الأخلاق الفاضلة والسلوك الحسن من خلال رواية القصص له، ووعظه بضرورة التحلي بالأخلاق الفاضلة والحسنة.

2.1.2 **مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني:** هل توجد فروق تقديرية تقويمية للأمهات حول أساليب تربية الطفل، حسب متغير المستوى التعليمي وعدد الأولاد وعدد سنوات الزواج؟.

حسب متغير المستوى التعليمي: توجد فروق تقديرية تقويمية للأمهات حول أساليب تربية الطفل، حسب متغير المستوى التعليمي.

العلاقة بين المستوى التعليمي للأم ومساعدة الطفل على تنظيم وقته: اتضح من البيانات المجمعة أن المستوى التعليمي للأم له علاقة بمساعدة الطفل على تنظيم وقته, حيث أكدت معظم أمهات عن مساعدة الطفل على تنظيم وقته باختلاف مستوياتهن التعليمية، وكانت أكبر نسبة مسجلة عند الأمهات للواتي يساعدن الطفل على تنظيم وقته (50٪) بنعم، ثم أحيانا بنسبة (45٪) فيما أخذت إجابات لا أدنى النسب (05٪) مهما اختلفت مستوياتهن التعليمية، حيث أكدت ذوات المستوى المتوسط بأنهن يساعدن الطفل على تنظيم وقته بنسبة(60٪) نعم و(33٪)أحيانا و(6.7٪) بلا تساعد الطفل.

فيما أكدت ذوات المستوى الثانوي بنعم (60٪) تساعد الطفل والباقي بأحيانا (40٪) تساعد الطفل، أما الأمهات ذوات المستوى الجامعي فأكدن عن مساعدة الطفل أحيانا بنسبة (75٪) ونعم بنسبة (25٪), فيما أكدت ذوات المستويات التعليمية أخرى عن مساعدة الطفل أحيانا بنسبة (50٪) وبنعم بنسبة (43.8٪) وعدم مساعدة الطفل بنسبة (63٪)

وتفسر النتائج أن هناك علاقة بين المستوى التعليمي للأم ومساعدة الطفل على تنظيم وقته، حيث ترتفع نسبة مساعدة الطفل على تنظيم وقته كلما ارتفع المستوى التعليمي الأم وتنخفض نسبة المساعدة كلما انخفض المستوى التعليمي

الأم، مما يعني أن الأمهات ذوات المستوى التعليمي الثانوي والجامعي أكثر مساعدة للطفل على تنظيم وقته، مما يبين أهمية المستوى التعليمي الأمهات، ودوره في ومساعدة الطفل على تنظيم وقته.

العلاقة بين المستوى التعليمي للأم و دافعية الانجاز لدى الطفل: يتضح من البيانات المجمعة أن المستوى التعليمي للأم له علاقة بدافعية الانجاز لدى الطفل حيث أكدت معظم الأمهات أنهن يدفعن الطفل للإنجاز، باختلاف مستوياتهن التعليمية، حيث أكدت أكبر نسبة من الأمهات (55٪) بنعم، وأخريات بأحيانا (42.5٪) فيما أكدت الباقيات بأنهن لا تدفعن الطفل لإنجاز (2.5٪)، باختلاف مستوياتهن التعليمية، حيث أكدت الأمهات ذوات المستوى المتوسط بأن هناك دافعية للانجاز لدى طفلها (66.7٪) بنعم وأحيانا (33.3٪).

كما أكدت ذوات المستوى ثانوي بان هناك دافعية بنسبة (60٪) نعم و(40٪) أحيانا، فيما أكدت ذوات المستوى جامعي بان هناك دافعية بنسبة (75٪) أحيانا و (25٪) نعم أما ذوات مستويات أخرى فقد أكدن أن هناك دافعية بنسبة (50٪) نعم و(43.8٪) أحيانا و(6.3٪) بلا.

وتفسر النتائج أن هناك علاقة بين المستوى التعليمي للأم و دافعية الانجاز لدى الطفل، حيث تتقارب وتتشابه إجابات الأمهات ذوات المستوى التعليمي المتوسط والثانوي والجامعي بنعم وأحيانا هناك دافعية الانجاز لدى الطفل وتنخفض نسبة دافعية الانجاز لدى الطفل عند الأمهات ذات المستويات الأخرى والتي تمثلها الأمهات ذوات المستوى الابتدائي الأميات منهن، مما يعني أن الأمهات ذوات المستوى التعليمي المتوسط والثانوي والجامعي، أكثر تشجيعا للطفل على الانجاز، مما يبين أهمية المستوى التعليمي للأمهات، ودوره في دفع الطفل للعمل والانجاز.

العلاقة بين المستوى التعليمي للام وتعويد الطفل على القيم والآداب الاجتماعية: اتضح من البيانات المجمعة أن هناك علاقة بين المستوى التعليمي للام وتعويد الطفل على القيم والآداب الاجتماعية، حيث أكدت أكبر نسبة من الأمهات (80٪) بنعم

وأخريات (15٪) بأحيانا وباقي (5٪) بلا باختلاف مستوياتهن التعليمية, فقد أكدت الأمهات ذوات المستوى المتوسط بأنهن يعودن الطفل على القيم والآداب الاجتماعية بنسبة (86.7٪) والباقي بلا (13.3٪), أما ذوات المستوى الثانوي فأكدن على تعويد الطفل على القيم بنسبة (80٪) بنعم والباقي أحيانا ب(20٪)، فيما أكدت ذوات المستوى الجامعي أنهن يعودن الطفل بنسبة (100٪)، فيما أكدت ذوات المستويات أخرى بأنهن يعودن الطفل بنسبة (68.8٪) وأخريات تعود الطفل أحيانا (31.3٪) والباقي (5٪) لا تعود الطفل.

وتفسر النتائج أن هناك علاقة بين المستوى التعليمي للأم وتعويد الطفل على القيم والآداب الاجتماعية، حيث ترتفع نسبة تعويد الطفل على الآداب كلما ارتفع المستوى التعليمي الأم وتنخفض نسبة التعويد كلما انخفض المستوى التعليمي للأم، مما يعني أن الأمهات ذوات المستوى التعليمي الثانوي والجامعي أكثر تعويدا للطفل على القيم والآداب الاجتماعية، مما يبين أهمية المستوى التعليمي الأمهات، ودوره في تربية الطفل:

فالأم مدرسة إذا أعددتها ...أعددت شعبا طيب الأعراق.

- **العلاقة بين المستوى التعليمي للأم وإتقان العمل لدى الطفل:** اتضح من البيانات المجمعة أن هناك علاقة بيم المستوى التعليمي للام وإتقان العمل لدى الطفل. حيث أن أكبر نسبة للأمهات (80٪) أكدن عن إتقان الطفل للعمل، والباقي أحيانا (15٪) ولا (05٪) باختلاف مستوياتهن التعليمية، حيث أكدت ذوات المستوى المتوسط بأنهن يعودن الطفل على إتقان العمل بنسبة(86.7٪) نعم، و (13.3٪)أحيانا، أما ذوات المستوى الثانوي فأكدن على إتقان العمل بنسبة (60٪) بنعم و(20٪)أحيانا و(20٪)لا، فيما أكدت الجامعيات عن إتقان العمل بنسبة (100٪) نعم، أما ذوات المستويات الأخرى فأكدن عن إتقان العمل بنسبة (75٪) نعم و(18.8٪)أحيانا و(6.3٪) لا

وتفسر النتائج أن هناك علاقة بين المستوى التعليمي للأم و وإتقان العمل لدى الطفل، حيث ترتفع نسبة إتقان العمل لدى الطفل كلما ارتفع المستوى التعليمي الأم وتنخفض نسبة إتقان العمل لدى الطفل كلما انخفض المستوى التعليمي الأم.مما يعني أن الأمهات ذوات المستوى التعليمي الجامعي والمتوسط والثانوي أكثر تشجيعا للطفل على ضرورة إتقان العمل، مما يبين أهمية المستوى التعليمي الأمهات، ودوره في تنشئة الطفل تنشئة صالحة، فالأم تنصح الطفل بمضاعفة المجهود حتى ينجز أفضل عمل، وتلح على إتقانه.

- **العلاقة بين المستوى التعليمي للأم وتوبيخ الطفل لتقصيره بالواجبات الدينية:**

اتضح من البيانات المجمعة أن هناك علاقة بين المستوى التعليمي للام وتوبيخ الطفل لتقصيره بالواجبات الدينية حيث أن أكبر نسبة مسجلة عند الأمهات عند إجابات نعم (50%) وأحيانا (40%) وأدني نسبة مسجلة عند لا (10%) باختلاف مستوياتهن التعليمية، حيث أكدت الأمهات ذوات المستوى المتوسط أنها توبخ الطفل بنسبة (60%)نعم وأحيانا توبخه بنسبة (33.33%) ولا توبخه بنسبة (6.7%)أما ذوات المستوى الثانوي فأكدن عن أحيانا توبخ الطفل بنسبة (60%) وتوبخه بنسبة (20%) ولا توبخه بنفس النسبة (20%) أما الجامعيات فأكدن عن توبخ الطفل بنسبة (75%) وعدم توبيخه بنسبة (25%)، أما ذوات المستويات الأخرى فأكدن عن أحيانا يوبخن الطفل بنسبة (50%) ويوبخن الطفل بنسبة (43.8%)، ولا يوبخنه بنسبة (6.3%)

وتفسر النتائج أن هناك علاقة بين المستوى التعليمي للأم وتوبيخ الطفل لتقصيره بالواجبات الدينية حيث تقاربت إجابات الأمهات وتشابهت في توبيخ الطفل وعدم توبيخه باختلاف مستوياتهن التعليمية، بما يعني أن بعض الأمهات توبخ الطفل لتقصيره في الواجبات الدينية والبعض الأمهات لا تهتم أن قصر الطفل أولم يقصر في أداء واجباته الدينية وهذا ربما يعود لصغر سن الطفل وعدم تكليفه أو لعدم اهتمام الأسرة بالتربية الدينية للطفل داخل الوسط الأسري.

- **العلاقة بين المستوى التعليمي للأم ودرجة الحرص على المستوى الدراسي للطفل:** اتضح من البيانات المجمعة أن هناك علاقة بين المستوى التعليمي للأم ودرجة الحرص على المستوى التعليمي للطفل، حيث أن أكدت أكبر نسبة من الأمهات (47.5٪) عن حرصهن على المستوى الدراسي، فيما أكدت الباقيات منهن أنهن أحيانا تحرصن على ذلك بنسبة (27.5٪) والبعض منهن لا تحرصن على ذلك بنسبة (25٪) باختلاف مستوياتهن التعليمية، حيث أكدت ذوات المستوى المتوسط عن أنهن تحرصن عن التحصيل بنسبة (46.7٪) نعم، و(33.33٪) أحيانا و(20٪) بلا تحرص على المستوى الدراسي للطفل, أما ذات المستوى الثانوي فأكدن على حرصهن بنسبة (60٪) نعم و(20٪)بأحيانا ولا تحرصن بنسبة (20٪)، أما الجامعيات فأكدن عن حرصهن أحيانا بنسبة (50٪)، وحرصهن وعدم حرصهن بنفس النسبة (25٪)، فيما أكدت ذوات المستويات الأخرى عن حرصهن بنسبة (50٪) وعدم حرصهن بنسبة (31.3٪) وحرصهن أحيانا بنسبة (18.8٪).

وتفسر النتائج أن هناك علاقة بين المستوى التعليمي للأم ودرجة الحرص على المستوى الدراسي للطفل حيث تقاربت وتشابهت إجابات الأمهات في حرصهن على المستوى الدراسي للطفل باختلاف مسوياتهن التعليمية، بما يعني أن بعض الأمهات تحرص على المستوى الدراسي للطفل يعاقبنه بشدة عندما ينقص مستواه الدراسي والبعض الأمهات لا تحرص على المستوى الدراسي للطفل.

- **العلاقة بين المستوى التعليمي للأم وتشجيع الطفل:** اتضح من البيانات المجمعة أن هناك علاقة بين المستوى التعليمي للأم وتشجيع الطفل على القراءة حيث أكدت أكبر نسبة من الأمهات عن تشجيع الطفل للقراءة (70%), فيما أكدت أخريات أحيانا (27.5%) تشجع الطفل وأدني نسبة مسجلة عند عدم تشجيعه (2.5%), باختلاف مستوياتهن

التعليمية، حيث أكدت ذوات المستوى المتوسط عن تشجيع الطفل بنسبة (80%) وأحيانا تشجعه (200%)، أما ذوات المستوى الثانوي فأكدن عن تشجيع الطفل بنسبة (60%) وأحيانا تشجعه (40%)، فيما أكدت الجامعيات عن تشجيع الطفل بنسبة (75%)، وتشجيعه أحيانا بنسبة (25%)، أما ذوات المستويات الأخرى فأكدن عن تشجيع الطفل بنسبة (62.5%) وأحيانا تشجعه بنسبة (31.3%)، ولا تشجعه بنسبة (6.3%).

وتفسر النتائج أن هناك علاقة بين المستوى التعليمي للأم تشجع الطفل على قراءة القصص الخاصة بالأطفال حيث تباينت إجابات الأمهات واختلفت في تشجيعه على قراءة، باختلاف مسوياتهن التعليمية، مما يعني أن الأمهات ذوات المستوى التعليمي الجامعي والمتوسط والثانوي أكثر تشجيعا للطفل على القراءة، مما يبين أهمية المستوى التعليمي الأمهات، ودوره في تنشئة الطفل وتشجيعه على قراءة القصص الخاصة بالأطفال.

- **حسب متغير عدد الأولاد:** توجد فروق تقديرية تقويمية للأمهات حول أساليب تربية الطفل , حسب متغير عدد الأولاد.

- **العلاقة بين عدد الأولاد في الأسرة ومراقبة الطفل في أفعاله والاستماع إليه:** والمقصود بالرقابة هنا ليس الأمر والنهي فقط مثلما تفعله معظم الأمهات بل أيضا نخص بذلك الاستماع إلى انشغالات واهتمامات الطفل ومراقبته في أفعاله وأقواله، حيث سجلت أعلى نسبة والتي تقدر ب (62.5%) من الأمهات من تحرص على مراقبة أبناءها بصفة دائمة، حيث سجلت أكبر نسبة لدى الأسرة التي لديها 3 أولاد والتي قدرت ب (62.5%)

وتفسر النتائج أن التنشئة الاجتماعية هي أهم وأول قاعدة أساسية للضبط الاجتماعي.لا يوجد مجتمع إنساني يستطيع الاعتماد بشكل تام على استخدام القوة والعقوبة فقط، في ضمان أو تحقيق تماثل أفراده لمعاييره وقيمه، والجواب ببساطة أن ذلك غير عملي من الناحية الواقعية على الرغم من اهتمام

المجتمع بموضوع التماثل الاجتماعي، مثلا لا يستطيع الأبوان أن يراقبوا أبنائهم على مدار الساعة والأسبوع والشهر؛ فيما إذا كانوا متماثلين مع ما علّموهم من سلوكيات وأخلاقيات، ولا يستطيعون بالوقت ذاته معاقبتهم بشكل دوري على كل تصرف غير متماثل مع ضوابطهم.

- **العلاقة بين الأولاد في الأسرة ودافعية الانجاز لدى الطفل:** أظهرت النتائج أن نسبة (55%)، من الأمهات أجابت ب "نعم" تشجع أبناءها على انجاز الأعمال، وبنسب متماثلة قدرة ب(66.5%)بالنسبة للأسر التي لديها5 أولاد و الأسر التي لديها 3أولاد.

وتفسر النتائج أهمية هذا العامل وتستطيع الباحثتين القول بأن الطفولة المتقدمة من أكثر المراحل الزمنية في عمر الإنسان، توضيحا للميل والانجاز ولتنمية دوافعه فقد وجد (هنري موري)، أن لدافعية الإنجاز مولدات كثيرة منها المثل والقيم و الحاجات والدوافع وغيرها .

كما أن(كليفورد وكليري) وجد أن الأطفال يصلون إلى درجة المنجز المتفوق أو المتخلف أو المتوسط، لأن واحدة أو أكثر من هذه المولدات المذكورة أعلاه ساعدت قدراته الفطرية على توصيله إلى المرتبة التي يقف عنها، وتكفينا الإشارة هنا إلى عدد من العباقرة وصم بعدم القابلية للإنجاز في طفولته المتقدمة كإنشتاين ونيوتن بل وطرد من مدرسته لتعرقله الدراسي، والانجاز لا يكون أكاديميا فقط لأنه قد يكون عملياً وإبداعيا.

بل هو أيضا العمل على تحقيق هدف ساعدته في ذلك المدرسة وساندته الأسرة بالدرجة الأولى كونها أول مؤسسة تحتضن الطفل، فالطفل يستمر حتى سن الرشد مستجدياً معونة من الآخرين للوصول إلى تحقيق أهدافه وانجازاته إذ لا يتساوى كل الأطفال في قدراتهم العقلية أو في دافعتهم للقيام ببعض الأعمال، وبالتالي لن يتساو أبدا في قدراتهم على الانجاز و كفاءة الإنتاج أي كان نوعه، وهنا تظهر أهمية المربي أو بالأصح القول بأهمية دور الأم في دفع كل طفل إلى

مستوى الآخرين، وهذا ما توضحه النسب المذكورة أعلاه بمدى وعي الأمهات المشاركات في الدراسة وعلى اختلاف مستوياتهن التعليمية، وأوضاعهن الاجتماعية وحجم الأسرة، بأهمية هذا العامل بالنسبة للطفل.

- العلاقة بين عدد الأولاد وحرص الأم على التحصيل الدراسي الجيد: سجلت أعلى نسبة والمقدرة ب(47.5%)، من مجموع مفردات العينة والتي أجابت ب"نعم" تحرص على أن يحصل أبناؤها على مستوى دراسي عالي وتعاقب الطفل في حالات الإخفاق غير المبرر, حيث سجلت أعلى نسبة ضمن هذه الفئة و المقدرة ب(88.7%) لدي الأسرة التي لديها 5أبناء، في حين سجلت نسبة (22.2%) لدى الأسرة التي لديها 3أبناء.

وتفسر النتائج بأن ذلك يعود إلى أن أغلب هذه الأسر تقول أن لديها أبناء دون سن التمدرس، أو في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي وهي تفضل عدم الضغط على الطفل في هذه السن، حتى لا يعود ذلك بالسلب على الطفل في سنواته المقبلة وحتى لا يكره الدراسة في سن مبكرة، وعليه فمن خلال النتائج المحصل عليها، يمكن القول أن عدد الأولاد ليس له علاقة مباشرة بمدى حرص الأم على التحصيل الدراسي الجيد.

- العلاقة بين عدد الأبناء وإعطاء بعض الاهتمام للطفل والتحدث و اللعب معه: سجلت الدراسة وبنسب متقاربة أن معظم الأمهات المشاركات في عينة البحث أجبن بأنهن يملن إلى الحديث مع الطفل وقضاء بعض الوقت الممتع معه، حيث سجلت نسبة (42.5%) من مجموع مفردات العينة أجابت بنعم، ونسبة (47.5%) أجابت بأنها أحيانا تخصص وقت للطفل للحديث واللعب معه.

وتفسر النتائج على ضوء النسب المحصل عليها، بالقول أن معظم الأمهات المشاركات في عينة البحث تعي حقيقة أن اللعب مع الطفل والتحدث إليه والنزول إلى مستوى تفكيره البريء ليس إضاعة للوقت، فاللعب هو أكثر أنشطة الطفل ممارسة يستغرق معظم ساعات يقظته و قد يفضله عن الأكل

والنوم، ومما تعلمه وتدركه الكثير من الأمهات, أن غياب اللعب لدى الطفل يدل على أن هذا الطفل غير عادي.

– **العلاقة بين عدد الأبناء واستعمال القصة للتربية:** أظهرت النتائج أن الأمهات أجبن بنسبة (42.5%) على أنها تستعمل القصة أحيانا لتربية الطفل أو تنبيهه لفعل ما، والقصة هنا لا تقتصر على القصة المكتوبة بل القصة المروية على لسان الأم وبشخصيات خيالية، فللقصة أهمية قصوى بالنسبة للطفل، إذ أنها تربي في نفسه القيم والمبادئ، وتنمي جوانب شخصيته الحسية والعقلية والروحية، فالطفل يعايش القصة ويتخيل نفسه بطلاً فيها يعيش مع الأنبياء والقادة والأمراء؛ مما يؤكد على تفاعلهم مع حكايات الأم والجدة في تربية الطفل، أنهم يحنون إليها ويستمتعون بها، ويجذبهم ما فيها من أفكار و أخيلة و حوادث .

2.2 مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضيات: من خلال تحليل وتفسير المعطيات التالية:

1.2.2 مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الأولى: تتم التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط الأسرى على أساليب التنشئة الاجتماعية من حيث التربية بالقدوة والتربية بالتعويد والممارسة والتربية بالقصة والموعظة والتربية بالثواب والترغيب والتربية بالترهيب والعقاب.

– بينت نتائج الدراسة بأن الأمهات يتبعن غالبا وأحيانا التربية بالقدوة كأسلوب لتربية الطفل داخل الأسرة، وبالتالي تتم التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط الأسرى على أساليب التنشئة الاجتماعية من حيث التربية بالقدوة والتربية بالتعويد والممارسة والتربية بالقصة والموعظة والتربية بالثواب والترغيب والتربية بالترهيب والعقاب كأساليب لتنشئة الطفل داخل الأسرة، وهي أساليب فعالة في التنشئة الاجتماعية، لها دور كبير في التأثير على سلوك الطفل وإخلافه فيما بعد.

2.2.2 **مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثانية: توجد فروق تقديرية تقويمية** للأمهات حول أساليب تنشئة الطفل، حسب متغير المستوى التعليمي وعدد الأولاد.

- **حسب متغير المستوى التعليمي**: بينت نتائج الدراسة أنه توجد فروق تقديرية تقويمية للأمهات حول أساليب تنشئة الطفل، حسب متغير المستوى التعليمي وأن هناك علاقة بين المستوى التعليمي للأم وبين أساليب تنشئة الطفل حيث ترتفع النسب المئوية غالبا عند عبارات (مساعدة الطفل على تنظيم وقته) و(دافعية الانجاز لدى الطفل) و(تعويد الطفل على القيم والآداب الاجتماعية) و(إتقان العمل لدى الطفل) و(توبيخ الطفل لتقصيره بالواجبات الدينية) و(درجة الحرص على المستوى الدراسي) و(تشجيع الطفل على القراءة) عند الأمهات ذوات المستوى التعليمي المرتفع وتنخفض عند ذوات المستوى التعليمي المتدني، وبالتالي أن الأمهات ذوات المستوى التعليمي الجامعي والثانوي والمتوسط أكثر استخدما للأساليب تنشئة الاجتماعية السليمة للطفل، مما يبين أهمية المستوى التعليمي الأمهات, ودوره في تنشئة الاجتماعية السليمة للطفل والتي تعود بالنفع على الفرد والأسرة والمجتمع.

- **حسب متغير عدد الأولاد**: بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق تقديرية تقويمية للأمهات حول أساليب تنشئة الطفل، حسب متغير عدد الأولاد، وأنه لا توجد علاقة بين عدد الأولاد في الأسرة ومراقبة الطفل في أفعاله والاستماع إليه، وأنه لا توجد علاقة بين عدد الأولاد في الأسرة ودافعية الانجاز لدى الطفل وأنه لا توجد علاقة بين عدد الأولاد وحرص الأم على التحصيل الدراسي الجيد، وأنه لا توجد علاقة بين عدد الأبناء وإعطاء بعض الاهتمام للطفل وللتحدث و اللعب معه، وأنه لا توجد علاقة بين عدد الأبناء واستعمال القصة للتربية مما يؤكد أن انشغالات الأمهات وعدد الأطفال لا يؤثر على تربية الطفل، وهذا يعود أيضا إلى عدد الأطفال القليل في الأسرة الذي لا يتعد 05 أطفال.

خاتمة :

أن الأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى التي تتكفل بالطفل منذ ولادته فتقوم بنقل كافة المعارف والمهارات له، كما تعمل على تنشئته وتربيته على الاتجاهات التي تتماشى مع ثقافة الأسرة ذاتها أو الوسط الاجتماعي الذي تنتمي إليه، وحاجة الطفل في مرحلة الطفولة لتنشئة وتربية ورعاية من طرف الأم كمدرسة أولى للطفل، فالطفل ابن أمه أكثر مما هو ابن أبيه، لكون الأم في مرحلة الطفولة أكثر احتكاكا بالطفل ومسئولة عن تكوين شخصيته, باعتبارها نصف المجتمع ومسئولة عن تربية النصف الثاني بما يعني تنشئة الطفل وبالتالي لها دور كبير في التأثير على اتجاهات الطفل وسلوكه.

وذلك يتوقف على ما اتبعته من أساليب تربوية فعالة في تنشئته وما اشتمل عليه الوسط الأسري من أفراد محيطين بالطفل، حيث يتدرج الطفل على أساليب التنشئة بين اللين والشدة حسب المراحل العمرية بداية بالتربية بالقدوة الحسنة، والتربية بالموعظة والتربية بالعادة والممارسة، وغيرها من الأساليب التي تستعملها الأم غالبا، حيث تنسجها في قالب مميز حتى تستهوى الطفل فيخضع لها ويتخلق بها، وفي خضم هذه التربية الأسرية تنشأ شخصية سوية متكيفة مع المجتمع متوافقة مع الذات والآخرين، وعن طريقها يكتسب الفرد العادات والتقاليد والاتجاهات والقيم السائدة في بيئته الاجتماعية التي يعيش فيها.

التوصيات: بالنظر للنتائج المتحصل عليها توصي الباحثتان بمايلي:

- ✓ أن تكون الأسرة قدوة للطفل في السلوك الحسن، وضرورة الحرص على عدم رؤية الطفل لأفراد الأسرة يقومون بأعمال تم نهيه عن فعلها سابقا لتفعيل أسلوب التربية بالقدوة.
- ✓ الحرص على سلامة العلاقات الاجتماعية في الوسط الأسري، وإخفاء حالات التوتر والصراع على الطفل، محافظة عن نفسه من أن تتكدر.
- ✓ الابتعاد قدر الإمكان عن أسلوب التربية بالعقاب والترهيب، وتجنب العقاب بكل أشكاله الجسدي واللفظي والمعنوي، خاصة العقاب الجسدي وإن كان ولابد فيجب التنويع في العقاب من الجزر والإنذار والتوبيخ والإعراض عنه بالوجه، ولا يكون العقاب الجسدي إلا في الأخير، كما يقولون أخر الدواء الكي، كما يجب تقبيح الفعل وليس فاعل الفعل، من أجل أن يترفع عنه الطفل ولا يعود له ثانية ويقتنع بقبحه وضرورة الابتعاد عنه.
- ✓ دعوة المربين والمعلمين والمؤسسات الاجتماعية والتربوية من أسرة ومدرسة ومسجد ووسائل إعلام واتصال، إلى تفعيل دورها في الاهتمام بتربية الطفل من خلال عقد ندوات ودورات ومحاضرات ولقاءات تساهم في توضيح أساليب وميادين تربية الطفل داخل الأسرة وخارجها، من أجل تنشئة سليمة للطفل.
- ✓ الحث على دعم العلاقات الاجتماعية بين المؤسسات الاجتماعية خاصة بين الأسرة ورياض الأطفال والمدرسة، من خلال تفعيل دور الوالدين ومربية الروضة ومعلم المدرسة كأفراد جديرين بمهمة التربية التعليم ومحل ثقة الطفل خاصة في مرحلتي التحضيري والابتدائي.

هوامش البحث:

(1) أحمد محمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة:**أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة**، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1991، ص 199.

(2) أحمد زكي بدوي: **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، إنجليزي- فرنسي- عربي، بيروت: مكتبة لبنان، 1993، ص 400.

(3) ابن خلدون: **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق درويش جويدي، ط2، بيروت المكتبة العصرية، 2000، ص 536.

(4) أحمد زكي بدوي، مرجع سابق, ص 389)،

(5) حامد عبد السلام زهران: **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1984، ص 243.

(6) عبد الحميد لطفي: **علم الاجتماع**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دس، ص20).

(7) أسماء عبد العزيز حسين: **المدخل الميسر في الصحة النفسية**، دار عالم الكتب الرياض، السعودية، 2002، ص93.

(8) إبراهيم ناصر: **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل، بيروت، لبنان، دس، ص63.

(9) سميرة أحمد السيد: **علم اجتماع التربية**، دار الفكر العربي، ط3، القاهرة، مصر، 1997، ص 31.

(10) خالد أحمد الشنتوت: **دور البيت في تنشئة الطفل المسلم**، المطبعة العربية، ط4، غرداية، الجزائر، 1999، ص ص 29-30.

(11) مصطفى محمد الطحان: **التربية ودورها في تشكيل السلوك**، دار الوفاء، الكويت، 2006، ص ص 308-309.

(12) محمد محمد خليل بيومي: **سيكولوجية العلاقات الأسرية**، دار قباء، القاهرة، مصر، 1999، ص199.

(13) محمد بن شاكر الشريف: **نحو تربية إسلامية راشدة من الطفولة حتى البلوغ**، دار عالم الكتب، الرياض، السعودية،2006، ص 51 .

(14) مصطفى محمد الطحان: مرجع سابق، ص 320 .

(15) محمد بن شاكر الشريف: مرجع سابق، ص 46.

(16) عبد التواب يوسف: **تنمية ثقافة الطفل**، دار الفكر، دمشق، سوريا،2001، ص77-78.

(17) أحمد خليل جمعة: **الأطفال والطفولة بين الأدب والثقافة**، اليمامة، بيروت، لبنان، 2005، ص320-321.

(18) محمد بن شاكر الشريف: مرجع سابق، ص 57.

(19) عبد الواحد علواني: **تنشئة الطفل وثقافة التنشئة**، دار الفكر، لبنان، 2001، ص ص134-135.

(20) مصطفى محمد الطحان:مرجع سبق ذكره، ص316.

(21) محمد بن شاكر الشريف: مرجع سابق، ص 59.

(22) عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د س)، ص 139.

المرأة الجزائرية والتنشئة الاجتماعية في سياق التغير الاجتماعي

الأستاذ: مصطفى قديري
جامعة الشلف، الجزائر

الملخص:

حاولنا من خلال هذا المقال التطرق للضغوطات الاجتماعية على الأفراد في حياتهم اليومية وتسارع وتيرة التنافس لتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية، ما نتج عنه تغير في الأدوار وتنشئة الأفراد الثقافية والاجتماعية نرى أن له علاقة ببعض الظواهر الباثولوجية لم تكن موجودة قبلاً، فخروج المرأة للعمل من أجل الحياة زاد في ارتفاع نسب العنف ضدها كذلك تغير أنماط تنشئة هذه المرأة على أدوار نراها جديدة مقارنة بما مضى. إننا نرى هنا أن لكل ذلك علاقة بالتغير الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع الجزائري خلال العقدين الأخيرين (1990-2010) علاقة تبرز من خلال تزايد وجود المرأة في الفضاء العام ومشاركتها للرجل في كثير من الوظائف والأدوار وحتى نستطيع استقراء نوع تلك العلاقة طرحنا سؤالاً عامًا: هل هناك علاقة بين التغير الاقتصادي والاجتماعي وظاهرة العنف ضد المرأة في المجتمع الجزائري؟

Abstract :

Through this article, we tried to surround the social pressing that is done on the individuals in the society due to social life, their willingness to do better, and their daily life sacrifice which results a such individuality and what sociocultural changes the society knows because of the economics regimes established by the states and their impacts on the persons, especially their behavioural aspects, and as a result, the sociopathologic phenomenon which did never exist before. The most noteworthy thing is the fact that the woman goes out to find a job in the objective of saving her life and to insure a good family life. On the other hand, the principals that would protect the woman are decreasing; among them is what the family offers to protect the woman's social life. This may have a link with the changes of the socioeconomic state in the Algerian society during the two last decade's 1990-2010, what helps us, thru the woman's need to go out for a job and her participation in a plenty activities next to the man, to know the relevancies and their effect on the her in and out her family, and the violence that she may undergo. We tried to ask a general question: Is there a link between the socioeconomic change in Algeria and the violence against the woman?

مقدّمة:

يتناول هذا البحث وضعية المرأة من خلال تنشئتها ودورها في المجتمع الجزائري خلال العقدين الأخيرين من الزمن في سياق تغيرات اجتماعية عالمية ومحلية أثرت على وضعها بإشكال جزئي مفاده : **ماهي وضعية المرأة الجزائرية خلال العقدين الأخيرين من الزمن ؟**

وقد قمنا بتقسيمه إلى تساؤلات فرعية هي:

- ✓ ماهي التغيرات التي مست دور المرأة من خلال التنشئة الاجتماعية للأسرة في سياق التغير الاجتماعي؟
- ✓ كيف تحسن وضع المرأة الجزائرية بالنضال النسوي العالمي ؟

ثانيا/ أهمية الموضوع: يأخذ هذا الموضوع أهميته من حيث أنه يفرض نفسه على الباحثين للدراسة والتحليل الدوري للنقاط التالية:

تكثيف العمل العالمي في مجال المرأة والنوع الاجتماعي، في مجال الحقوق والمساواة والقضاء على التمييز وهي محاور اجتماعية تدخل ضمن التنشئة الاجتماعية للمجتمعات.

زيادة التشريعات العالمية والاتفاقيات والمعاهدات والضغوط، في مجال تحرير المرأة وتأثر الوضع المحلي بها. وتأثر الأسرة الجزائرية بهذه التغيرات في الأدوار والمراكز .

ثالثا/ منهج البحث: نظرا لأهمية الموضوع والذي يأخذ بعدا تاريخيا ولتعدد زواياه القانونية والنفسية والاجتماعية، فقد ركزنا على تحليل واقع المرأة الاجتماعي من خلال أدبيات علم الاجتماع والاتفاقيات الدولية والأحداث والوقائع التاريخية المهمة في تغير وضع المرأة خلال العشرين سنة الأخيرة معتمدين في ذلك على المنهج التحليلي .

رابعا / المفاهيم والمصطلحات : التنشئة الاجتماعية، التغير الاجتماعي، المرأة، الدور .

المطلب الثاني: ماهية التنشئة الاجتماعية

أولاً: مفهوم التنشئة الاجتماعية

1. **التنشئة الاجتماعية في المعنى اللغوي**: من الفعل نشأ فعل ثلاثي بمعنى شَبَّ[1]، اشتقها العرب مصدرًا للدلالة على التربية والعناية بالأبناء، وبتطور العلوم الإنسانية، استعمل علم الاجتماع هذه الكلمة كمفهوم نظري مرتبط بالمجتمع وهو: التنشئة الاجتماعية، وقد استعملها محمد عاطف غيث: كمرادفة للتعليم الذي يسهم في قدرة الفرد على أداء الأدوار الاجتماعية[2].

ويعني "لافون" « LaFon » أن التنشئة الاجتماعية هي بمثابة عملية "الاندماج" الاجتماعي أي أنها دمج الطفل أثناء نموه في الحياة الاجتماعية ليكتسب قواعد الحياة[3].

2. **المعنى السوسيولوجي**: اتفق علماء الاجتماع على أنها عملية تعلم وتعليم مبنية على التفاعل الاجتماعي تهدف لاكتساب الفرد سلوكات ومعايير واتجاهات مناسبة لدور اجتماعي معين يمكنه من مسايرة جماعته والتوافق معها ويسهل عليه الاندماج في الحياة الاجتماعية[4].

في حين يرى "بونروكيس" أن مصطلح التنشئة الاجتماعية يمكن أن يكون مرادفاً للتعلم الاجتماعي[5]، وتختلف آراء الباحثين حول مفهوم التنشئة الاجتماعية وقد جاءت في ذلك الكثير من التعاريف بالنظر لأهميتها الكبيرة في الحياة الاجتماعية. كما تعرف التنشئة الاجتماعية على أنها كل نشاط يبذل لتعلم دور اجتماعي جديد، يمكن الشخص من أداء وظيفته في الجماعة أو المجتمع[6]، وقد عرفتها سلوى عبد المجيد الخطيب: أنها انعكاس للعقل الجمعي السائد في المجتمع، فهي تدريب الأفراد على أدوارهم المستقبلية ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع، وتلقينهم القيم الاجتماعية والعادات والتقاليد.ويرى الأنثروبولوجيون هي:عملية امتصاص من طرف الطفل لثقافة المجتمع، فالفرد يكتسب ثقافة المجتمع من خلال المواقف الاجتماعية المختلفة التي تحيط بمختلف جوانب حياته[7].

ثانيا: خصائص التنشئة الاجتماعية:

قدم: « Durkheim » التنشئة الاجتماعية على أنها عملية عبرها يلزم المجتمع الطفل بمجموعة القيم والمعايير[8]. ويعرفها « Malinowski » أنها: عملية بواسطتها يصبح الطفل تدريجياً فرداً اجتماعياً من خلال إدخال القيم والمعايير ومخطط الأفعال، والدخول إلى مختلف عمليات التفاعل (التخاطب، التأثر والتأثير)[9]، من خلال عرض هذه التعريفات المختلفة لهذه العملية الإنسانية، اعتبارها أهم عملية إنسانية اجتماعية تضمن تواصل الأجيال، وتطور المجتمعات. وخاصة في المجتمع الجزائري لما لها من علاقة مع المعايير والقيم التي يكتسبها الفرد في شتى مراحل حياته ويتعامل معها، خاصة ما تعلق منها بموضوع المرأة لارتباطه بالجانب الحسي والنفسي للفرد و بمختلف القرارات في شتى مواقف حياته وهو بذلك سيلجأ للاستعانة بالخبرات السابقة التي عايشتها الأسرة، للتعامل مع هذه القضايا ويدخل هنا دور التنشئة الاجتماعية للأفراد وأدوارهم المتوقعة .

المطلب الثالث: التنشئة الاجتماعية والمرأة

أولا :المرأة بين البنى الفكرية والأوضاع الاجتماعية للأفراد في المجتمع الجزائري :

اهتم علم الاجتماع بموضوع المرأة في جميع تخصصاته، وقد حظي علم الاجتماع العائلي بالقسط الوفير من الدراسات الخاصة بالمرأة في المجتمع بالرغم من قلتها، ويعتبر تخصص الديموغرافيا القائم على إحصاءات المواليد والوفيات علم المرأة بامتياز لأنه يقوم بمراقبة ما يفرزه الدور البيولوجي للمرأة داخل المجتمع.و للتنشئة الاجتماعية علاقة مباشرة بالدور الاجتماعي للمرأة داخل الأسرة الجزائرية. فالمرأة في الفترات الأولى من الاستقلال كانت تئنّ تحت وطأة نظام أسري أبوي فالرجل هو رب الأسرة ويعيلها وهو المسئول الرئيسي عن النظام المفروض على الأولاد، وهو ذو طابع ذكوري حيث كان للذكور فيه حرية الخروج، التعليم، العمل، في حين أن المرأة تبقى في البيت لتحقيق أدوار هي التنظيف، الطهو وفي بعض المناطق رعي الأغنام[10].

و هذا النوع من التنشئة الاجتماعية يحد من قدرات المرأة ويحصرها في وظائف تقليدية جداً لا تتعدى الزواج والإنجاب، وإن من أنصار هذا التيار ومؤيديه في الفكر الاجتماعي المحافظ « Parsons » بارسونز والذي من خلال نظريته حول التكامل المتبادل يرى أن أدوار وأسلوب حياة الجنسين (الرجل والمرأة) هي ذات طابع معبر (دال)، فالرجل هو رب الأسرة ويعيلها وهو المسؤول عن النظام المفروض على تربية الأولاد، أما المرأة فهي عاطفية تضمن وحدة الجماعة وتغمرها بالحنان والعاطفة[11].

وبمرور ثلاثة عقود من التقارب في الوضعية الاجتماعية والاقتصادية للأسرة الجزائرية فقد كانت وضعية المرأة تراوح مكانها حتى بداية فترة التسعينيات ولقد واجه هذا الاتجاه عدة انتقادات من طرف أنصار المرأة les feminists مبررين ذلك بعدم بقاء النمط السري على حاله واعتبرت بمثابة تبريرات للواقع التبعي المتجسد في الأسرة التقليدية والذي فرضه كل من المجتمع و الأسرة، وحتى المرأة على نفسها، في حين يذهب منظري الحركات النسوية في الغرب إلى أن التمايز بين الأدوار الخاصة بالجنسين هو أصل اضطهاد المرأة، وباكتشاف المرأة لهذا التفضيل ولهذه الفروق إضافة إلى السلطة التي يمارسها عليها الأخوة بإيعاز من الوالدين والأسرة، كان لزاماً على المرأة أن تبحث على السبيل الأكثر حرية، لتحقق من خلاله شخصيتها.

حيث كان هذا السبيل وحتى الماضي القريب هو الزواج إلا أنها تصطدم بواقع مخالف لما كانت تبنيه بأفكارها، والذي هو في الحقيقة ليس إلاّ انتقال من الخضوع إلى الخضوع بعد الزواج، فستجد أشخاصاً آخرين يمارسون عليها سلطة أشد من الأولى ألا وهي سلطة الزوج والحماة، وبانفتاح المجال التعليمي وارتفاع نسب المتمدرسات خلال العشرين سنة الأخيرة، وكذلك بإجبارية التعليم الذي سنّته الدولة، استطاعت المرأة أن تثبت أحقيتها في التعليم من خلال النتائج المشرفة التي كانت تحققها للعائلة، فوجد النظام الأسري التقليدي نفسه مجبراً بتعليم الفتاة، وهي ثاني مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي استطاعت

من خلالها المرأة أن تكتشف ذاتها وتحقق شخصيتها وطموحها أين كانت تبحث عن نساء جسّدن أفكارها فوجدت في المدرسة من أمثلة لالة فاطمة نسومر وجميلة بوحيرد، وما إن استطاعت الأسرة الجزائرية رفع المستوى التعليمي للمرأة الجزائرية، حتى أمكن القول أن التنشئة الاجتماعية التقليدية قد بدأت في الزوال من خلال اقتحام المرأة ميدان العمل.

وقد أثرت هذه المشاركة النسوية في مجال العمل على الفهم العام لظاهرة العنف ضد المرأة باعتباره مسألة حقوق إنسان أثناء التسعينات من القرن الماضي، كذلك تطورت دراسة آثار هذا العنف على القطاعات المختلفة ونتيجةً لذلك أصبح عدد متزايد من أصحاب المصالح يعالجون أثر العنف ضد المرأة في أهدافهم والمهام المفوضة إليهم لأنها أصبحت قضية تمس مصالحهم المباشرة . وكذلك فإن فهم نطاق العنف ضد المرأة وأبعاده ما زال يتطور من خلال السياسة والممارسة.

كما ينعكس في عمل الهيئات المنشأة بموجب معاهدات حقوق الإنسان والإجراءات الخاصة، والمحاكم الجنائية الدولية، والهيئات الحكومية-الدولية وسلسلة من هيئات الأمم المتحدة والهيئات الإقليمية. التي مافتئت تستحدث ميكانيزمات لدراسة ورصد الظاهرة في جميع أنحاء العالم وتتبعها بتقارير مفصلة عن وضع المرأة في مختلف الظروف ومن ذلك المؤتمر العالمي للسنة الدولية للمرأة بميكسيكو1975[12]، والمؤتمر الثاني للأمم المتحدة للمرأة 1980 مؤتمر فيينا 93 _ 1994 و منهاج عمل بيجين 1995 .حتى قرار مجلس الأمن رقم 1325 _ 2000 المتعلق بالمرأة والسلم والأمن الذي يعد معلما من معالم حماية المرأة في حالات النزاع المسلح معظم هذه التقارير التي جاءت سوداوية في معظم الدول العربية[13] .

فقد وصفت المقررة الخاصة الأولى المعنية بالعنف ضد المرأة حركة مكافحة العنف ضد المرأة بأنها" ربما كانت أنجح قصة في التعبئة الدولية حول

مسألة محددة من مسائل حقوق الإنسان، أدت إلى صياغة قواعد ومعايير دولية، وصياغة برامج وسياسات دولية [14].

ثانيا:الحماية الاجتماعية للمرأة بين النزعة الأبوية وعلاقات السيطرة :

قد يكون من الصعب هنا تناول حقيقة عمل المرأة داخل البيت وخارجه ومدى تعقيد مشكلة الحقوق الاجتماعية للمرأة في بنية المجتمع ككل خاصة خلال العقدين الأخيرين من الزمن، فإن المتمعن في ما تجنيه المرأة من العمل المنزلي يجده لا يساوي شيئا، والحقيقة أن للمرأة دور في أعمال منزلية كثيرة لها قيمة اقتصادية غير معترف بها، ولا تعود بالفائدة عليها، وهي لا تزال ذات مستوى متدني.

فإن الشائع عن حماية المرأة اجتماعياً داخل البيت خوفاً عليها من الخارج الغريب عنها، لتقضي شطراً كبيراً من حياتها في النشاطات المنزلية، فإن هذه الأعمال المنزلية تتضمن مساهمة في انتاج الحاجيات التي لولا النشاط الذي تقوم المرأة به داخل البيت لاحتاجت العائلة إلى شراء هذه الحاجيات وتحقيق هذه الخدمات من السوق مثل الغسيل والأكل[15]، وتربية الأبناء، والأعمال الصحية مثل التمريض أحياناً، وهو ما يضع هذه الحماية الاجتماعية للمرأة محل التساؤل من طرف الوالدين والإخوة الذكور الذين يمنعون المرأة من العمل خارجا والذي يمكن من خلالها تحقيق حاجياتها بنفسها وأن تكفل ذاتها وتنمي وتطور قدراتها، ولئن كان هناك تغير بداية العقدين الأخيرين من الزمن، حيث أنه أمكن للمرأة الخروج واقتحام عالم العمل، فإن التساؤل الحقيقي الذي يطرح هو: **عن مجمل النشاطات الاقتصادية للمرأة خارج البيت و داخله وعن طبيعتها ؟**

إذا أخذنا بالذكر الحقول المهنية الموجودة، فإنه حسب هدى رزيق: مشاركة المرأة في الحقول المهنية تكاد تتركز في حقلي التعليم والتمريض في البلدان العربية، كما يمكن إيجادها في الأعمال الكتابية فهي تقتصر على السكرتارية وهي في معظمها وظائف ثانوية قياساً بوظائف الرجل، كما تذكر الباحثة أنه كثير من النشاطات التي تقوم بها المرأة وخاصة في الحقل الزراعي، تشمل إنتاجاً سوقياً ولا يمكن ملاحظتها بسهولة كونها غير منتظمة في ساعات عمل كاملة[16]، وهي:

أعمال زراعية عائلية أو دوام جزئي، أعمال غير منتظمة، أعمال فصلية، وكذا أعمال لا يسهل تصنيفها على أساس مصطلحات العمل المتعارف عليها، إن هذه المظاهر الخاصة بالمرأة تؤثر على نشاطات المرأة وحريتها وكذا حقوقها وما تجنيه من تعبها، وعلى الرغم من أهمية النتائج المحققة في تطوير نظرة المجتمع لعمل المرأة من أجل ضمان أكبر قدر ممكن من الحماية الاجتماعية لها.

فإننا ما زلنا بحاجة لمضاعفة الجهد لكشف الأسباب الحقيقية وراء كيفية تحسين موقع المرأة الاقتصادي، مع مراعاة خصوصية مبادئ مجتمعنا، وما تلك التقارير السوداوية التي كانت تضعها منظمات حقوق الإنسان التابعة للأمم المتحدة مثل تقرير كوبنهاقن1980[17]، وتقرير نيروبي 1985 [18] لكثير من الدول ومنها الجزائر ، لتكشف حقيقة الهوة بين واقع المرأة ، وهي حقيقة اجتماعية واضحة للعيان حيث لم تعد لهذه المجتمعات من سبل لغض النظر والهروب من مسؤولياتها تجاه المرأة .

وهو ما سعت إليه السلطة في الجزائر خلال العشر سنوات الأخيرة . وهو التمكين للمرأة في مفاصل الحياة الاجتماعية، فقد شملت مشاركة المرأة الجزائرية كل مجالات الحياة: ففي الأمن الوطني 6973 امرأة بكل الرتب منهن العميدة، والمحافظة والضابطة وعون الأمن ونجدها في القطاع الصحي بنسبة 73.76% والصيدلية 54.39% طبيبة مختصة، أما في القضاء فهناك نسبة 60% من سلك القضاء منهم (01) رئيس مجلس دولة، و(34) رئيسة محكمة، من مجموع 56(19). هروبا من تلك التقارير.

ما يمكن استخلاصه من خلال 20 سنة الماضية أنه تم تخصيص العديد من الدورات والمؤتمرات الدولية لمعالجة دور المرأة الاقتصادي كان لها دور فعال بالارتقاء بوضعية المرأة في البلدان النامية ونستطيع ملاحظة ذلك من خلال الحقوق المنتزعة للمرأة في العمل والسياسة ولكن: **هل كان ذلك كافياً لتحقيق الحماية الاجتماعية للمرأة في المجتمع الجزائري؟، وهل يغطي ذلك حماية كافية لكل النساء وفي مختلف مناطق الوطن ؟**

المطلب الرابع: تغير التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة الجزائرية خلال عقدين من الزمن

أولا: تداعي التمييز بين الجنسين في الأسرة الجزائرية :

بالعودة دائما إلى دراسة بلقاسم الحاج حول تلاشي قيم التمييز بين الجنسين في الأسرة الجزائرية بين جيلين مند الاستقلال فانه يجد أن 82% من النساء في الجيل الأول أجبن أنهن ينتهجن طريقة الضرب في العقاب بينما تلاشت هده الظاهرة نهائيا عند الجيل الثاني، كما يقول الباحث في نتائج بحثه أن أسلوب التربية الذي تنتهجه الأسرة في تنشئته أطفالها يبقى أكثر ارتباطا بذلك النموذج التقليدي القائم على الفصل بين الجنسين مند الصغر فالأسرة الجزائرية إذ ورغم التقدم العلمي والتطور التكنولوجي لا تزال تعيد إنتاج الأدوات القديمة لأفرادها وذلك راجع لتقمص المرأة الجزائرية للدور نفسه [20].

كما أنه من الضروري من أجل وضع حد للتمييز بين الجنسين في البيت هو التوصل إلى تدعيم المرأة في المنزل وأن نتوصل إلى قياس صحيح لمساهمة المرأة في المجال الاقتصادي في نشاطاتها المنزلية الزراعية وغير المنتظمة ،إن أخذ هذه النشاطات بعين الاعتبار يصحح الصورة الخاطئة للمرأة الناتجة من اعتبارها غير ناشطة إنما عالة على والدها وزوجها وأخيها[21]، إن مشاركة البالغين من الجنسين في تحمل الأعباء المنزلية يحرر المرأة من بعض الأعمال الروتينية ويساعدها في تحقيق التوازن بين أدوارها الاجتماعية الدراسية الحمل في فترات الإنجاب كما أن هذه المشاركة هي التي تولد إحساسا بين الذكر والأنثى وليس مثلما هو حاصل في المجتمعات العربية وخاصة المجتمع الجزائري بحيث تكون البنت أو الزوجة تحت خدمة إخوتها وأبيها و حتى في المجتمعات المتطورة فقد تبين بالإحصائيات إن المرأة هي من تقوم بأعمال المنزل على حسابها.

ثانيا : تغير النظرة تجاه المرأة داخل الأسرة الجزائرية:

إن تباين دور المرأة يكون من خلال الوعي الحقيقي بمركزها في الحضارة والمجتمع[22] ونجده من أبرز المنادين بالمساواة المطلقة في الحقوق والواجبات والوظائف العامة والمركز الاجتماعي فتحرر المرأة من قيود الأسرة يبدأ داخلها، فلقد عملت القيم الثقافية التي حققتها المرأة العالمية من خلال المنظمات والهيئات والإتحادات النسوية إلى قلب الموازين في الأسرة، وقد كان لذلك أثر على مواقف الأزواج حيث أصبح الكثير ومع تزايد الضغوط الاقتصادية على الأسرة لايحد من اهتمامات المرأة المهنية وطموحاتها، ،فعمل المرأة في هذا الاتجاه يعتبر مؤمنا لها. وتعبر عن ذلك خوجة سعاد "أن الزوجة التي تلبي الحاجيات المادية لأفراد أسرتها هي زوجة متحررة نسبيا[23] .

ولقد جاء في دراسة بلقاسم الحاج حول المرأة ومظاهر تغير النظام الأبوي داخل الأسرة الجزائرية سنة 2009/2008: إنه على مرور جيلين من الاستقلال، زادت حرية المرأة داخل الأسرة من جيل للذي يليه من التدخل في شؤون البنت في شكل اللباس الماكياج بنسبة 30% للجيل الأول في حين (10%) فقط للجيل الثاني وهو ما يفسر انخفاض التدخل ما عدا في الدخول والخروج للبيت فقد بقيت مرتفعة، بنسبة (55%) وقد فسره الباحث من أن بقاء المرأة لساعات متأخرة خارج البيت يعرضها للعنف، كما عبر عن حرية المرأة داخل الأسرة من خلال اختيار شريك الحياة بأن الجيل الأول بنسبة (15%) فقط لها حرية الاختيار في حين (100%) لها حرية الاختيار في الجيل الثاني وقد فسر ذلك بتلاشي سلطة الأسرة على المرأة بالإجبار،وذلك يعني أنها زادت حرية في الوسط الأسري.

ثالثا: مساهمة المرأة في اتخاذ القرارات داخل الأسرة

اتخاذ القرارات في الفضاء المنزلي:

حسب دراسة حول ترتيبات اتخاذ القرارات في الفضاء المنزلي أطلقتها الوزارة المنتدبة المكلفة بالأسرة وقضايا المرأة (MDCFCF) وأعدها المركز

الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية(CRASC) في 2005 شملت13755 امرأة، صرّحت أكثر من % 55 النساء أن القرارات تتخذ بشكل مشترك، و % 38 أنّ القرار يتخذ من الرجل أو العائلة، بينما 7صرحن بأنهن يأخذن القرارات لوحدهن.

وتأخذ النساء العاملات القرار أكثر من غيرهن أو تتم استشارتهن عند أخذ القرار % 64) و % 11 تقررن بأنفسهن.(وتبين الدراسة أيضا أنه عندما تكبر النساء في السن، يعود إليهن أخذ القرار بنسبة تقدر بـ 66 %) يدور موقع المرأة المركزي، بالنسبة للقرارات داخل الأسرة في أكثر الأحيان في كيفية العناية بالأطفال ورعايتهم، والعناية بالأسرة جميعا من ناحية الغذاء والنظافة، كما أن الوضع التعليمي للمرأة يؤثر في نوع تقبلها للقرارات و كذا مدى مشاركتها فيها.

حاولت الوزارة المكلفة بالمرأة والأسرة التحقيق في أسباب والعوائق التي تحول دون مشاركة المرأة في تسيير الأسرة فحددتها فيما يلي: الأمية وصعوبة الوصول إلى التعليم بالنسبة للنساء اللائي يتراوح عمرهن من 40 إلى 50 سنة ربات البيوت .

أما بالنسبة للنساء الأقل سنا فالعوائق ثقافية تعود للرجال كنقص اعتبار خبرة المرأة في الحياة الاجتماعية كما أدرجت ضعف الوضع المادي للمرأة يجعلها تابعة في قرارات الأسرة كما أن صحة الأم وكثرة المواليد عوائق في اهتمام المرأة بمستواها الشخصي[25]، وفيما يتعلق بالقرارات الأسرية الأخرى فإن المتمعن في الواقع الاجتماعي للأسرة الجزائرية خلال العقدين الأخيرين من الزمن، يلمس نوعاً من الانفتاح لدى الرجال، فإن كان الزوج أو الأب، أو الأخ الأكبر خلال الجيل الأول منفردا بقرارات تخص البيت مثل الإنجاب، تنظيم النسل، التأثيث، الكراء أو الترميم، تحضير الولائم والزيارات، فإن الجيل الثاني بنسبة قاربت (50%) يتشاور مع زوجته ،ويؤكد على قيم الحوار والاتصال[26] .

ولقد أثبتت المرأة نظرتها الثقافية وحسن تدبيرها في الكثير من الأحيان حتى صار الرجل يعتمد عليها[27]، ولقد جعل القرآن الكريم المرأة والرجل شريكين في تحمل المسؤولية في الحياة الاجتماعية، قوله تعالى: "والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر ويقيمون الصلاة ويؤتون الزكاة ويطيعون الله ورسوله" التوبة 71 [28]، وفي الحقيقة أن دعوة التحرر الحقيقي للمرأة كان هدفا ثابتا لكل حركات المقاومة الإسلامية فالحركة الجزائرية خير دليل لمشاركة المرأة في القرارات ضد الاستعمار الفرنسي مثل لآلة فاطمة نسومر.

رابعا : تغير مكانة المرأة في الأدوار الاجتماعية داخل الأسرة:

تبنى مكانة المرأة في المجتمع الجزائري سابقا على مجموعة من المحددات أولها: الزواج : يعتبر الزواج أحد أهم محددات مكانة المرأة، فالمرأة التي تتزوج تعتبر الأوفر حظا للحصول على مكانة أفضل في نظر عائلتها لذلك أصبحت المرأة العانس حتى في الماضي القريب، وصمت عار في جبين العائلة[29].

كما يعتبر الإنجاب أحد أهم محددات هذه المكانة، فبعد زواج المرأة مباشرة تكون كل اهتمامات العائلة منصبة نحوها، منتظرين اليوم الذي تثبت فيه أنها غير عاقر كما أن المرأة التي تنجب الإناث أقل شأنا من الأخرى لذلك فعملية إنجاب الذكور تعتبر أحد أهم العوامل الرئيسية التي من خلالها يتم ضمان مكانة المرأة[30] وخلال العقدين الآخرين استطاعت المرأة أن تعطي نفسها قدرا أوسع، ومكانة أفضل في الأسرة فمن خلال الدراسة والعمل طورت كفاءتها، فالعمل هو وسيلة لتأكيد الشخصية واكتساب المكانة، فالعمل بأجر وسيلة لتأكيد شخصية المرأة، فقد أثبت فرديناند زفيج (F.Zivieg) أن المرأة تخرج للعمل تحت إلحاح الضغط الانفعالي لشعورها بالوحدة وهو ما يثبت أن لذلك علاقة بمستوى تطور مكانة المرأة اجتماعيًا كما أن مردودها لم يبقى محصورا في العمل المنزلي، وأن هناك قطاعات أخرى يمكن لها العمل بها.

المطلب الخامس: العوامل المؤثرة في تغير مكانة المرأة اجتماعيا

أولا : الثقافة، والعنف ضد المرأة في المجتمع الجزائري :

تشكل الأسرة نسقا فرعيا من المجتمع، ونموذجا مصغرا عنه، فان ما يصيب المجتمع يمس بالضرورة النسق الأسري، ويؤثر على أدوار عناصره واعتبار المرأة أحد هذه العناصر المكونة للأسرة، لها دور منوط بها فإنها تتأثر بدورها بهذه التغيرات التي تصيب المجتمع والأسرة. لذلك نجد أن ارتفاع المستوى التعليمي للمرأة، له علاقة بمدى مشاركتها في اتخاذ القرارات داخل الأسرة كما إن الانفتاح الثقافي و تطور وسائل الإعلام و التوعية في الوسط الاجتماعي كلها عوامل ساهمت في الرقي الاجتماعي لمكانة المرأة.

فمنذ الاستقلال 1962 وحتى عام 1989 كانت عملية إعادة هيكلة المجتمع الجزائري خاضعة لمنطق الهيمنة والمراقبة من طرف السلطات، لكن وبعد أواخر الثمانينات 1988 و الذي تزامن مع حركة تحولات شهدت انفتاح أكبر على العمل الجمعوي الثقافي[31]، وفي نفس السياق صدر قانون 4 ديسمبر 1991 المتعلق بالجمعيات ، فكان للمرأة الحظ الوفير فيه حيث شهدت الجمعيات النسوية الأكثر عملا في شتى مجالات الحياة الاجتماعية السياسية و الثقافية وما إن دخلت الجزائر الأزمة الأمنية حتى أصبحت هذه الجمعيات من أوائل المكافحين على حق المرأة الثقافي، التعليم، العمل، المسرح، الفن ففي خضم تطرف ديني كبير وقد تميزت هذه المرحلة بعنف كبير خاصة ضد النساء.

فكان لعمل المرأة دور فعال اعتبر إلى حد ما حساسًا وهو الكفاح ضد العنف الأصولي على المرأة، وكذا دمج المرأة في الحياة الاجتماعية الثقافية والاقتصادية بصورة أفضل، وقد بين بوضوح نتيجة هذا العمل الثقافي خطورة الأصولية ضد العمل الثقافي النسوي[32] ويجب الإشارة هنا إلى أنه منذ البداية وضعت الحركة النسوية قضية المرأة في إطار أوسع وهو ضرورة نشاط المرأة الثقافي ومكافحة التطرف والأصولية فكان ذلك بطرح هذا الموقف في الدورة العالمية الرابعة حول النساء المنعقدة في بكين في سبتمبر 1994[33]. حيث تبنت من خلاله

العديد من بنود الاتفاقية منها: النهوض بالمرأة وتمكينها وتحقيق المساواة بينها وبين الرجل، الاهتمام بحقوق المرأة على جميع المستويات من صحة، تعليم والحق في العمل بشتى مجالاته قد استطاعت هذه الحركة الجمعوية الثقافية من خلال جميع مبادراتها الرفع من الوعي الثقافي للمجتمع الجزائري، والحد من التمييز الذي كانت النساء تعانينه كل يوم، وهي لا تزال تعمل جاهدة للمضي قدما بالمرأة في عالم الثقافة ويحيلنا هذا الموضوع إلى التفكير في سياق اجتماعي متميّز أبدت فيه النساء الجزائريات إصرارا على أداء دورهن كعاملات وموظفات. أغلب النساء اللواتي تمّ اغتصابهن واختطافهن كنّ يعملن شرطيات، معلمات، عاملات في مصانع، حلاقات، بل وحتى طالبات جامعيات وتلميذات ثانويات، وقد بلغ عددهن حسب إحصائية رسمية لوزارة الصحة 2084 حالة.

والواقع أن هذه الحالات وكذلك أيضا حالات كل النساء الجزائريات ضحايا الإرهاب تعكس محنة فئة من النساء وصدمتهن النفسية في فترة عصيبة من تاريخ الجزائر، وهي تعبر عن أدائهن لدورهن كفاعلات في التغيير الاجتماعي، بحيث لم يمنعهن العنف الممارس من التواجد في الفضاءات العمومية حسب الأستاذ بلقاسم بن زنين، كما تجدر الإشارة إلى أن التطور السريع الذي عرفه التعليم للمرأة كان شاهدا حقيقيا على تطور المستوى الثقافي للمجتمع وقبول المجتمع للمرأة في كل مجالات الثقافة والفن فقد انتقلت من (36,9%) سنة 1966 ،إلى (67,3%) سنة 1980، إلى (80,70%) سنة 1998 لتفوق بعدها 95 % [34]، وفي مجال الصحافة والتلفزيون خلال الانفتاح بعد 1990 سنذكر جميعًا، سريا بوعمامة، و زهيه بن عروس النائبة بالبرلمان وغيرها.

فقد كان للمرأة النصيب الكبير وقد أسهمت بجهودها ومنذ بداية الإرسال تبذل النساء في مؤسستي الإذاعة والتلفزيون أقصى طاقاتهن للعمل وتطوير البرنامج ورفع مستوى الخدمات الثقافية والفنية والإعلامية، وقد ساهم هذا في رفع المستوى الثقافي للمجتمع من خلال التصميم والهندسة والتصوير كي تقدم المرأة على أفضل وجه ويتم قبولها واستحسانها مع الطبيعة المحافظة لمجتمعنا، وفي

مجال الفنون أيضا كان للمرأة دور كبير في كسر عادات وتقاليد بالية، فقد كان للتغير الثقافي الذي حدث في المجتمع عامة أثر على الوضع الفني للمرأة فقد تم تشجيع الموهوبات فنيًا، والراغبات في ممارسة الفن، ومن رائدات المسرح في الجزائر "دليلة حليلو" وفي ميدان الفن التشكيلي كذلك كان للمرأة نصيب فخير دليل على هذا الانفتاح "باية محي الدين"، "سهيلة بلبحار" وفي مجال الأدب تبقى"آسيا جبار" وكذلك"أحلام مستغانمي" رائدتان في المجال وقدوة للعمل الفني في الوطن العربي والعالم. تعيين أول امرأة وزيرة "زهور الونيسي" ونائب وزير " ليلى الطيب"، وفي يونيو 2002، ضمت الحكومة خمس نساء وزيرة وأربع وزيرات منتدبات . ويذكر أيضاً أنّ رئيسة مجلس الدولة امرأة، وتترأس امرأتان أحزاباً سياسية ترشحت إحداهما للانتخابات الرئاسية مرتين.

أما نسبة النساء في مجال القضاء فهي أعلى حيث تبلغ 38% ونجد نفس الصورة في التجمعات المحلية حيث تدرج النساء في آخر لوائح الأحزاب السياسية وكان لا بد من انتظار انتخابات العام 2007 لتتولى امرأتان منصب الوالي في غرب البلاد ولاية وهران، والقبة في الوسط، ولاية الجزائر وذلك من جملة1541 [35].

ثانيا- التفاوت الإقتصادي بين الجنسين سبب رئيسي في العنف:

لقد كتب الكثير عن دورة المرأة في التنمية، وخاصة في بلدان العالم الثالث وعن ضرورة إدماج، المرأة بشكل أفضل في عملية الإنتاج الاقتصادي فلقد كانت الأمية تشكل العقبة الأساسية لتطوير مكانة المرأة اقتصاديا وهكذا فإن الخطوة الأولى التي تمكن المرأة من أن تشارك في التنمية وتطوير مكانتها في إخراجها من الأمية، حيث سعت الدولة جاهدة لتحقيق هذا الهدف وفي ذات الصدد تقول سامية الخشاب: الأسرة في جميع علاقاتها بشتى الأنساق الاجتماعية هي علاقات تبادل، فإذا كان النسق الاقتصادي يختص بعملية الإنتاج وتوزيع السلع والخدمات المهنية للأسرة، فهذه الأخيرة بدورها تقوم بتقديم أعضاء بمختلف مهارات

ومؤهلات الإنتاج، وما يؤديه هؤلاء الأفراد من خدمات ذات طابع اقتصادي للمجتمع، وهو ما يدعم بقاء النسق الاقتصادي [36].

كما أن للتحولات الاجتماعية الكبرى انعكاسات على دور المرأة ووظائفها، فروابط السلطة المتغيرة والأنماط الجديدة لتوزيع الإنتاج والحركات الاجتماعية الكبيرة يمكنها كلها من تغيير معالم الأسرة وأدوار عناصرها وخاصة المرأة، ويؤكد ذلك رواق جنيدي من خلال دراسته حول المرأة والوسط الحضري أن تسلل المرأة للحياة الاقتصادية تم عبر مراحل واضحة في الجزائر يمكن تمييزها من خلال العشريتين الأخيرتين حيث أصبح حضور المرأة يبدو جليا في الحياة الاقتصادية إلا أن ذلك كان له عواقب على الحياة الاجتماعية مثل تأخر سن الزواج وظهور تعقيدات أكثر في الحياة الزوجية واستدل في ذلك بالمنهج الإحصائي الذي أوضح جليا أن النساء المتزوجات في المجتمع الجزائري قبل سنوات التسعينيات من اللائي يقل سنهن عن 25 سنة[37].

إلا أن التوقعات حول وضع المرأة بعد التسعينيات يؤكد ارتفاع نسب العنوسة وتأخر سن الزواج والهروب من تحمل مسؤولية الأبناء وكذلك قضايا الطلاق بتهمة الإهمال الأسري وهو ما يؤكد صعوبة التوفيق بين الأسرة والعمل ومن خلا التجربة الأوربية، فقد أصبحت هذه القضايا تشغل الرأي العام وفي صدارة برامج الأحزاب حيث حققت الأحزاب الشيوعية تحولا أساسيا في الروابط الاقتصادية، والاجتماعية من خلال وضع المرأة [38]، في حين ترى الكثير من الدراسات أن خروج المرأة للعمل كانت له دوافع اقتصادية ووراءه الحاجة.

كما أن الحديث عن دخول المرأة للعمل الاقتصادي كان جراء توسيع نطاق مفهوم العمل، و العمل مرتبط بالقيمة الاقتصادية أي الدخل المترتب عنه،فمن بين هذه التعديلات:أن مفهوم العمل يشتمل في شطره المنزلي عدد الساعات المستخدمة فعلا في الإنتاج دون اعتبار الساعات التي تقضى في الترفيه والتسلية[39]، وهو ما أعطى قيمة لعمل المرأة وجعلها أكثر مساهمة وجدية ومن ناحية ضيق عليها الخناق، إلا أنه جاء ذو طابع تضامني من حيث العطل المرضية،

وعطلة الأمومة، ففي الجزائر التي صارت تضم أكثر من 6000 مرأة مقاولة منطويات تحت جمعيات قوية، نقابية استطاعت بنضالها أن تصل بالجزائر إلى المصادقة على الاتفاقية الخاصة بالقضاء على كافة أشكال العنف والتميز ضد المرأة، فهن يتمتعن بحقوق نوعية خاصة بشروط العمل الوقائية من الأخطار المهنية ،فإن القانون الجزائري يمنع على النساء القيام بالأعمال الخطيرة والمضرة بالصحة كما يمنح القانون الجزائري امتيازا تفضيليا يقدر بخمس سنوات للمرأة العاملة يمكنها في التقاعد قبل سن 55، فيما تحدد الأحكام المشتركة هذه السن ب60 سنة عند الرجل. وهذا الامتياز لا يفقد المرأة حقها في الاستفادة مثل الرجل من منحة تقاعد محددة ب80% [40]، بالنسبة لكلا الجنسين من ذلك فإن الظروف الاقتصادية المواتية في الجزائر تدعم المشاركة النسوية في الحياة الاقتصادية بحماية اجتماعية كاملة.

ثالثا : العوامل السياسية وتحرير المرأة من عنف الدولة :

على ما يبدو حسب رأي بعض الباحثين الاجتماعيين أن مكانة المرأة الجزائرية كمواطنة وكمنتخبة يخضع لمكانتها داخل الوسط العائلي والذي مهما كانت مواقفه (الوسط الأسري) من دخول المرأة للسياسية مقبولاً ومرفوضا فإنّه ينظر إليه كامتداد للمكانة التي تحتلها المرأة في الوسط العائلي.مما يؤدي إلى ظهور خاصيتين حول مشاركة المرأة في الوظائف السياسية المنتخبة فالخاصية الأولى تتعّلق بمشاركتها الضعيفة في الانتخابات لأن مشاركتها مرهونة بتخلّصها من التبعية للسلطة الذكورية داخل العائلة من جهة وللالتزامات المنزلية المرتبطة بمكانتها في العائلة [41]، والضعف الكبير في تمثيل النساء في فضاءات اتخاذ القرارات هو ضعف هيكلي، ذلك أنّ وضع المرأة في العائلة وحضورها المحدود في الفضاء الاجتماعي والاقتصادي والمصاعب التي تعترضها في التوفيق بين الحياة المهنية والحياة الخاصة، كلها عناصر تساهم في تعزيز إقصائها من فضاء اتخاذ القرار [42].

ولقد أثيرت في السنوات الأخيرة تساؤلات كثيرة حول حق المشاركة السياسية للمرأة، فمنهم من عارض الفكرة استناداً لأن المرأة خلقت لتكون ربة البيت ترعى زوجها وأبنائها، في حين رأى البعض الآخر أن للمرأة حق الانتخاب، وأن تكون عضوة في المجلس الوطني، وأن حرمانها من مباشرة هذه الحقوق معناه أن هذا النظام غير شرعي وان شريحة كبيرة من المجتمع غير ممثلة ، وان أي حكومة قائمة على هذا الأساس غير محققة، بينما التوسع في المشاركة السياسية للمرأة يؤدي إلى الرخاء الاجتماعي ودعم حماية المستهلك، وتقوية الحملة ضد النزعة إلى السيطرة والتسلط[43].

أما بشأن توفير جو سياسي ملائم لترقية تفكير المرأة و تطويرها وتحضيرها للمشاركة في الحياة السياسية فقد كان الهدف يعكس توجهات واضحة للسلطة الجزائرية وحكومتها وقد كرسهما البرلمان على الصعيد التشريعي، اتضح جليا في المشاركة النسوية بمختلف المشاريع القطاعية[44]، ففي مارس 2009، قررت وزارة العدل إنشاء هيئة لإعداد قانون أساسي يهدف إلى زيادة عدد النساء في المجالس المنتخبة، ويأتي مشروع القانون الأساسي هذا لتطبيق المادة 31مكرر التي تمت إضافتها إلى الدستور في 12 تشرين الثاني/نوفمبر 2008 لصالح المشاركة السياسية للنساء[45] .

ومن خلال 20 سنة مضت تم استحداث مجلس حماية وترقية العائلة والمجلس الوطني للمرأة. وكذا مراجعة قانون الأسرة أكثر من مرة وأدخلت عليه تعديلات كثيرة بما يحفظ حقوق المرأة ويطورها ويمهد لها دخول الحياة الزوجية باطمئنان، وقد أشادت مطولاً "إيشاني لاب" "Ishani lab" الممثلة المساعدة لبرنامج الأمم المتحدة "الإنمائي"،بالتجربة الجزائرية والعمل السياسي المبذول في مجال تطوير دور المرأة في كافة المجالات وخاصة الأداء السياسي وقد تطرقت"زهية بن عروس" البرلمانية الجزائرية إلى موضوع "ما مدى مشاركة المرأة سياسياً عبر البرلمان" ولم تخف أنه عندما يصل الأمر لوصول المرأة إلى السلطة، فإن نسب المرأة تبدأ في التقلص لأن نسبة تمثيل المرأة في البرلمان لم تتعد 7% .

كما أصبحت المرأة الجزائرية تملك حظوظا أوفر للمشاركة الواسعة في مجال التنمية عن طريق ما ورد في الدستور الذي بادر إليه الرئيس سنة 2009،فاعتبرت تلك السنة سنة انتصار بالنسبة للمرأة الجزائرية ولقد نصب الرئيس لجنة خاصة لإعداد القانون الحضري الذي يسمح بتطبيق المادة 31 مكرر والمتعلقة بترقية حقوق المرأة السياسية وإقرار حصة لها في المجالس المنتخبة هذا القانون الذي تم تفعيله سنة 2012 لانتخابات البلدية والولاية، لتشارك بذلك في كافة مسارات التنمية والتطور في جميع المستويات الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية والسياسية، إن مواجهة العقبات الكبيرة لمشاركة المرأة في الحياة الاجتماعية والسياسية يستلزم خطة أو برنامج عمل. للاتجاه بتطوير مفهوم الشراكة في العمل السياسي بين الرجل والمرأة، وتغير أنماط التصور والإدراك السائدة عن المرأة وخلق الملائمة بين السياق الثقافي والقانوني ومشاركة المرأة، وهناك أهمية للتوعية السياسية بأهمية مشاركة المرأة في الحياة السياسية[46].

المطلب السادس : النظريات المفسرة للظاهرة

أولاً : نظرية التنشئة الاجتماعية:

لا تدعنا حالنا الاجتماعية نبصر كل ما يوجد في امكانيات المرأة، ويظهر أنهن لم يخلقن لغير الولادة وإرضاع الأولاد، وقد قضت هذه الحالة من العبودية فيهن على قدرة القيام بجلائل الأعمال ولذا فإننا لا نرى بيننا إمراة مزينة بفضائل خلقية، وتمر حياتهن كما تمر حياة النباتات، وهن في كفالة أزواجهن أنفسهم[47]، ويرى ألبرت باندوار في نظرية التعلم الاجتماعي أن معظم السلوكات التي يلاحظها أو يشاهدها، تشكل حياة الفرد[48]، وهناك ثلاث مصادر رئيسية يتعلم منها الطفل بالملاحظة : التأثير الأسري تأثير الأقران وكذا تأثير النماذج الرمزية مثل التلفزيون والقدوة وأيضاً المحيط الخارجي[49]، فالاعتراف بقيمة المرأة ودورها في المجتمع، يتطلب كفاحا طويلا، على مستوى الذهنيات، للقيام بالأدوار الاجتماعية في سلام ودخول ميدان العمل والمشاركة في مجال الخدمة العامة[50].

ثالثا: نظريات الدور الاجتماعي:

وأنصار نظرية "التكامل المتبادل" يرون أدوار وأسلوب حياة الجنسين (الرجل والمرأة) لها طابع دلائلي، حيث أن الرجل هو رب الأسرة وهو المسؤول عن النظام والتربية،أما المرأة فبطبيعتها العاطفية تضمن الوحدة والتناسق للأسرة، ببقائها في البيت لأعمالها المنزلية[51]، وبذلك فإن غرس الأفكار وتنشئة الأفراد عليها يحد من قدرة الأطفال على قبول المرأة في وظائف أخرى خارج البيت. ولقد تناولت سلوى الخطيب أثر هذه التنشئة غير السوية للأبناء وتربيتهم على العنف ضد المرأة واعتبرته من العوامل الاجتماعية المورثة للعنف[52].

كما تعبر هذه الأفكار في نفس الوقت على أن التعليم والاستفادة من الثقافات الأخرى لها أثر إيجابي على الإدراك الذي يفتح مجال للمساواة[53]، ولقد تطرق كذلك جورج هربرت ميد لأثر الخبرة الاجتماعية المتراكمة جراء التفاعل الاجتماعي عند الفرد منذ نشأته إبتداءًا من الوسط الأسري والتي يتم فيها ذلك عن طريق "الاستحسان، الاستنكار، الثناء، الرفض، العقاب، الثواب" من طرف الوالدين، مما يحفز الفرد ويعطيه خبرة عن نوع السلوك ويؤكد دائما جورج ميد على أهمية ودور الآخرين في جعل الأفراد يقلدونهم ويحاكونهم في حركاتهم ومواقفهم[54]. ويبقى ما قدمه"Durkheim" على التنشئة الاجتماعية أكبر دليل على أهميتها في التأثير في القيم والأفراد وسلوكاتهم حيث اعتبرها كأنها هي الأداة التي يلزم بها المجتمع الأفراد بقيمه ومعاييره[55].

❖ **هوامش البحث:**

(1) ابن منظور. **لسان العرب** ، ط3، ج10، بيروت: دار صادر للطباعة والنشر، ص 165.

(2) محمد عاطف،غيث.**دراسات في علم الاجتماع التطبيق**.بيروت:دارالنهضة العربية للطباعة.دون سنة.ص 123.

(3) Pierron (George),Education et Socialisation scool,éducation, Paris, 1977, p42.

(4) فاروق السيد، عثمان. **سيكولوجية التغيير والتجديد في بناء العقل العربي**. بيروت: دار الوفاء، دون سنة، ص 130.

(5) عبد الفتاح، محمد دوير. **علم النفس الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، دون سنة، ص30.

(6) القروبي، فهمي سليم، وآخرون.**المدخل إلى علم الاجتماع**.عمان دار الشروق للنشر والتوزيع، 1992،ص50.

(7) Emil , Durkhiem . **Education et sociologie** inf. Paris, p21.

(8) Makwoka, Pyter . **la sociolisation de l'enfant, a l'adolescence**, Paris, 1991, p 8.

(9) حسين عبد الحميد، رشوان. **علم الاجتماع المرأة**، المكتب الجامعي الحديث، 1998،ص 97.

(10) Kon Icor. « **les Femmes au travail l'égalité dans la différance** » revue internationale des science sociale N°4, 1975, p 703.

(11) Report of the World Conference of the International Women's Year, Mexico City, 19 June-2 July 1975.

(12) Russell, D. and Van de Ven, N. ***Crimes against women****: The proceedings of the International Tribunal* East Palo Alto, Frog in the Well Press, 1984, p 80.

(13) Coomaras wamy. R. **"The varied contours of violence against women in South Asia"**, paper presented at the Fifth South Asia Regional Ministerial.

(14) Conference, Celebrating Beijing 10, Islamabad, Pakistan, 3-5 May 2005 ,p 80.

(15) هدى، رزيق. **"دور المرأة في التنمية الاجتماعية الاقتصادية في البلدان العربية**، مجلة المرأة العربية بين ثقافة الواقع وتطلعات التحرر(ط2) مركز دراسات الوحدة العربية،سلسلة كتب المستقبل العربي، عدد 15، دون سنة، ص 97.

(16) نفس المرجع ، ص 100.

(17) Report of the World Conference of the United Nations Decade for Women: **Equality, Development and Peace**, Copenhagen14-30 July 1980.

(18) Report of the World Conference to Review and Appraise the Achievement of the United Nations Decade for Women: **Development and Peace**, Nairobi, 15-26 July 1985.

(19) زهية بن عروس، مداخلة مقدمة عن عضو الجزائر في الندوة المغاربية الأولى حول المرأة المغاربية، الرباط، 2006، ص ص 53-54.

(20) بلقاسم الحاج مرجع سابق. ص ص 96. 97.

(21) Valades and R.Clignet ,houschied work as au ordeal:**cultur of standarols,verus standardization**, amircan journal of sociologey . vol 89,no (4) 1984,PP 12,835 .

(22) عدلي، أبو طاحونة.**حقوق المرأة دراسات دينية وسوسيولوجية**، الإسكندرية المكتبة الجامعة الازارطية.

(23) Souad KHodja.**la femme Algérienne**, Alger.Eral (99), P114.

(24) nouria ben ghebrit ,ramoun.**femme et intégration** ,enquête national socio-économique, CRASK pour MDCFCF ;2005.P 40.

(25) تقرير تقييم RADP-MAEP الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الإستراتيجية الوطنية للنهوض بالمرأة، جويلية : 2007، ص ص 40، 43 .

(26) بلقاسم الحاج، مرجع سابق، ص 102.

(27) محمد كامل، الخطيب.**قضية المرأة**، منشورات وزارة الثقافة دمشق، 1999، ص311.

(28) القرآن الكريم، سورة التوبة، الآية 71 .

(29) بلقاسم الحاج، مرجع سابق، ص 47.

(30) Lacoste Dujardin Camille, **des mères contre les femmes maternité et patriarcat au Magreb**, Alger et touchére 1991 , P83.

(31) نورة قنيفة. **المرأة والمسار الديمقراطي في شمال إفريقيا الجزائر نموذجا**. رسالة دكتوراه جامعة الجزائر 2003 .

(32) M-Remaao :**les fimines pour les droit des femmes** in INSANIAT,revue algérienne d'anthropologie.

(33) *Report of the Fourth World Conference on Women*, Beijing, 4-15 September 1995 (United Nations ,publication, Sales No. E.96.IV.13.

(34) الندوة المغاربية حول **المرأة المغاربية واقع وأفاق**، من إصدار إتحاد المغرب العربي مجلس الشورى –الجزائر- 2006 ،ص46 .

(35) تقرير تحليلي حول الوضع الوطني في الجزائر،**الحقوق الإنسانية للمرأة تعزيز المساواة بين الرجل والمرأة**، والمساواة على أساس النوع الاجتماعي، euromed gender quality، 2007/ 2011 ص، ص 22 ، 23 .

(36) سامية، الخشاب. **النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة**، دار المعرفة، 1987،ص 46.

(37) Hamid ,ait amara. « Stratégies matrimoniales des femmes diplômées du supérieur en Algérie » , Insaniyat revue algérienne d'anthropologie et sciences sociales 1998 p 47.

(38) محمد، أحمد بيومي، عفاف، عبد الحليم ناصر.**علم الاجتماع العائلي**. دراسة التغيرات في الأسرة العربية. مصر دار المعرفة الجامعية،2003،ص ص 66.67.

(39) Beneria, laurdes. conceptualizing the labor force ,**the Underestimation of women's Economic Activity of development studies** ,vol. 17 -1981 PP.10,20.

(40) عمار،سعيداني مداخلة رئيس المجلس الشعبي الوطني، الجمعية 211 للاتحاد البرلماني الدولي، 2005.04.08.

(41) Say Fatima, Z "Le statut politique et le statut familial des femmes en Algérie", Thèse doctorat , université d'Oran, 2007, p86 49 .

(42) ibid , p 90 . 50

(43) حسن عبد الحميد، رشوان، **علم اجتماع المرأة**، مرجع سابق، ص45.

(44) عمار، سعيداني، مرجع سابق، ص2.

(45) أماني قنديل. **المرأة وانتخابات مجلس الشعب**، 1995، ص ص 24 ،27.

(46) هيثم، ضاع. **المرأة في الإسلام**، بيروت: دار الحداثة، 1970، ص 4.

(47) عبد الرحمن العيسوي. **مشكلات الطفل والمراهقة**، بيروت: دار العلوم العربية للطباعة والنشر،1993، ص 355.

(48) جمال، معتوق. **مدخل علم الاجتماع الجنائي**. الجزائر: دارين مرابط للنشر والطباعة. 2012، ص40.

(49) المركز الإقليمي لتعليم الكبار. **مؤتمر دور المرأة العربية في التنمية القومية** من 24 إلى 30 سبتمبر 1972، سوسن اللبان، ص 7.

(50) Kan Igor , ipide P704 .

(51) Salwa, ABD ELHAMID EL Khatib. **Women and the discovry of OIL**, Marriage and familly. Revien, vol 27(1/2) 1998.

(52) Salwa, EL Khatib. **Muslim women perception of Equality case study of saudi Arabi working women**, Midétranel Quar turly,vol 9 . 1998.

(53) معين خليل، عمر، **نقد الفكر الاجتماعي المعاصر**، (ط2)، بيروت: دار الأفاق الجديدة، ص194.

(54) Emil Durkheim. **Education et sociologie**, Pul .Paris 1977, P21.

(55) George, PSACHROPORLOS.**L'éducation pour le développement** p.323.

الدراسات التاريخية

دراسة في طبيعة الاطماع اليابانية في الصين خلال الحرب العالمية الأولى 1914-1918

الدكتور: نعيم جاسم محمد
جامعة بابل، العراق

الملخص:

تتناول هذه الدراسة طبيعة الاطماع اليابانية في الصين خلال مدة الحرب العالمية الاولى 1914-1918، لاسيما وان الصين كانت قبل تلك المدة مفككة وضعيفة، لأسباب كثيرة يأتى في مقدمتها الصراع الداخلى على السلطة، فضلا عن زيادة النفوذ الاجنبى فيها لكثير من الدول الكبرى آنذاك، وكان النفوذ اليابانى من بينها، ولاسيما ان الاخيرة اصبحت اكثر الدول طمعا فى الصين خلال الحرب العالمية الاولى، مستغلة انشغال الدول الكبرى في الحرب الدائرة في القارة الاوربية، مما جعلها تتوغل اكثر في الاراضى الصينية، وجعل الدول الكبرى تضطر للقبول بسياسة الامر الواقع ابان تلك المدة، على الاقل لانتظار ما ستتمخض عنه تطورات الحرب .

Abstract :

This study deals with the nature of the Japanese ambitions in China during the period of the first World War (1914-1918), Particularlysince China was before that period disjointed and weak, for many reasons, foremost among which internal struggle for power, as well as enlarged foreign impact in many of the major authorities at the time, the Japanese influence , including , in specific, that the recent becoming more anticipated country of China during World War 1, taking advantage of major countries preoccupation in the ongoing war in the European continent, making it roll over in the Chinese territory, and make major countries have to accept the policy of fait accomplish during that era, at least to wait for the outcome of the developments of the war.

مقدمة:

تعد اليابان من أهم دول الشرق الاقصى المهمة التي ادت دورا تاريخيا في تلك المنطقة عبر تاريخها الطويل، وكانت الظروف التي مر بها العالم في اواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين قد جعلها تتبوأ مكانة عالمية بين الدول الكبرى المتنافسة في منطقة الشرق الاقصى والمحيط الهادئ خصوصا، كما كان لموقعها المتميز دورا في تأدية ذلك الدور .

انشغلت الدول الكبرى في عام 1914 بتطورات الحرب العالمية الأولى، التي دارت احداثها في القارة الأوربية، الامر الذي خدم اليابان كثيرا وزاد من اطماعها في الصين التي كانت حينها منطقة نفوذ لأكثر من دولة أوربية، مقابل ذلك كانت اليابان تبحث عن مناطق نفوذ في الصين ووجدت ان فرصة الحرب العالمية الأولى قد لا تتكرر لزيادة مطالبها من الصين الضعيفة، فقدمت مطالب تعجيزية إلى الصين مستغلة ظروف الحرب، الامر الذي زاد من معاناة الصين، واصبحت حينها تحت رحمة اليابان – الجارة القاسية – ولم يكن أمامها حلا إلا بالموافقة على مطالبها برغم كل ما تعنيه كلمة الاستغلال من معنى .

أما الاشكالية التي يجب الاجابة عنها فتتضمن ما يأتي :

ماهي بداية العلاقات اليابانية – الصينية وما طبيعتها ؟ ولماذا توجهت اليابان إلى الصين من اجل توسيع نفوذها ؟ ولماذا تمكنت اليابان من فرض هيمنتها على الصين ابان الحرب العالمية الاولى ؟ وما هو موقف الصين من المطالب اليابانية الحادية والعشرون التي فرضت عليها ؟ وكيف اصبحت العلاقات اليابانية – الصينية بعد انتهاء الحرب العالمية الاولى ؟ .

قسمت الدراسة على ثلاثة محاور رئيسة، درس المحور الاول الخلفية التاريخية للعلاقات اليابانية الصينية 1894 - 1914، اما المحور الثاني فقد تحدث عن الاطماع اليابانية في الصين في السنوات الاولى من الحرب العالمية الاولى للمدة الممتدة ما بين عامي 1914-1916، في حين سلط المحور الثالث الضوء على

تطورات الحرب العالمية الاولى وزيادة النفوذ الياباني في الصين للمدة المحصورة ما بين عامي 1917-1918 .

اعتمدت الدراسة على مصادر مهمة يأتي في مقدمتها كتاب (الشرق الاقصى الصين واليابان 1853-1972) لفوزي درويش، وكتاب دراسات وثائقية في تاريخ اليابان الحديث والمعاصر1500-1980) لمنتهى طالب سلمان، فضلا عن كتاب (تاريخ اسيا الحديث والمعاصر) لنوري عبد الحميد العاني واخرون، وكتاب (اضواء على تاريخ الصين من حكومة نانكنغ حتى سقوط يوان شي كاي 1911-1916) لنادية كاظم محمد العبودي، وقد رفدت المصادر المذكورة البحث بمعلومات مهمة في جميع محاوره .

لمحة تاريخية عن العلاقات اليابانية الصينية 1894- 1914

كثيرا ما كان يطلق على اليابان بانها (بريطانيا الاسيوية) ، ولكن اليابان تحملت عبء موقعها بأكثر مما تحملته الجزر البريطانية من ناحية موقعها على هامش احدى القارات، ففي حين يفصل بريطانيا عن بقية القارة الاوربية احدى وثلاثون كيلومترا فقط، فان الطرف الغربي لليابان يبعد نحو 177 كيلو متر عن كوريا، ولكن اذا ما عرفنا انه ينبغي قطع مسافة تربو على 800 كيلومترا في المحيط الهادئ حتى يتسنى الوصول الى شواطئ الصين، صار من اليسير ان نتصور كيف كان الملاحين اليابانيين القدماء أن يفكروا كثيرا في محاولة المغامرة برحلة بحرية تتضمن قهرا كبيرا من المغامرة الخطيرة، ومن الحقائق المؤكدة ايضا أن حضارة اليابان ماهي إلا إحدى روافد الحضارة الصينية الأم استمدت الهامها منها [1] .

من جانب آخر عملت الثورة الاصلاحية في اليابان (الميجي ايشن) [2]، التي امتدت طوال حكم الميجي المستنير (1868-1912) على انهاء سطوة الطبقة المحاربة واحلال نظام مركزي تسانده السلطة التقليدية في البلاد، ومع ذلك بقي الطابع العسكري مسيطرا على هذه الثورة، بسبب بقاء نفوذ وسيطرة طبقة المحاربين(الساموراي) على مقاليد الحكم، ولاسيما ان اليابانيين كانوا على قناعة بضرورة ايجاد مراكز لهم عبر البحار للذود عن جزرهم ضد أي عدوان تقوم به

القوى الاستعمارية، واصبحت اليابان دولة كبرى تحكمها طبقة برجوازية احتكارية، وتناقضت السياسة الخارجية التي اتبعتها اليابان خلال الربع الاخير من القرن التاسع عشر والربع الاول من القرن العشرين، ويرجع ذلك التناقض الى عدم اكتمال الاصلاحات البرجوازية التي قامت بها حكومة الميجي.

وقد شكلت الحملات العسكرية التي قامت بها اليابان ضد تايوان عام 1874 وضد كوريا عام 1876 [3]، بداية تلك السياسة التوسعية، واصبحت اليابان قوة تهدد الدول المجاورة [4]، فمنذ عام 1874 استطاعت اليابان ان تضم اليها جزر ريوكيو Riou-Kiou، ولكن عين اليابان كانت دائما وابدا لا تتحرك عن كوريا، وكانت الاخيرة تابعة للصين تبعية اسمية، وكانت اليابان تنظر الى الثروات المعدنية الكامنة في كوريا.

وقد حصلت اليابان على حقوق مساوية لما تتمتع به الدول الغربية في بقية القارة الآسيوية، مثل فتح الموانئ امام سفنها والاستفادة من حق امتداد القوانين اليابانية ، وفي عام 1894 وقعت احداثا معادية للأجانب في كوريا، مما هيأ الفرصة امام اليابان لفرض نوع من الوصاية عليها، الامر الذي ادى الى حدوث اول مواجهة بينها وبين الصين في صيف عام 1894 [5] .

استمرت الحرب اليابانية الصينية للمدة 1894-1895 بسبب النزاع حول كوريا، وقد انتهت الحرب بين البلدين بعقد معاهدة شيمونسكي Shemoneski التي تضمنت شروطا مهينة للصين، منها استقلال كوريا عن الصين، وكذلك تنازل الصين عن جزيرة فرموزا لليابان [6].

بعد خسارة الصين امام اليابان في حربها جرت محاولة اصلاحية في البلاد قام بها عدد من المفكرين والمصلحين، كان من ابرزهم (كانغ يو وي)(1858-1928) وآخرون غيره من المصلحين، ويعد من اهم رواد حركة الاصلاح في الصين أوآخر القرن التاسع عشر، إلا أن الحركة لم تستمر طويلا [7]، وقد هرب احد المصلحين الصينيين المدعو (ليانغ تشي تشاو) إلى اليابان بعد فشل محاولاته

لحمل حكام أسرة المانشو [8] في الصين على الاخذ بأسباب التقدم والنهوض بالبلاد عام 1898[9].

وبعد الحرب اليابانية الصينية نجحت اليابان في اثارة مخاوف بريطانيا من احتمال ان يمتد التوغل الروسي في افغانستان والصين الى الهند ، فأبرمت مع بريطانيا تحالفا (1902-1922) تعهدت بمقتضاه كل من الدولتين بمساعدة الدولة الاخرى اذا ما دخلت في حرب مع دولة ثالثة ، لذلك لما بدأت الحرب اليابانية الروسية عام 1904-1905 [10]، بدأ الممولون البريطانيون والامريكيون بإقراض اليابان اموالا طائلة لكي يتسنى تحقيق النصر على الروس [11] .

وقد انتهى النزاع بين اليابان وروسيا بتوقيع معاهدة بورتسموث عام 1905، وحصلت اليابان على امتيازات مهمة من روسيا، أهمها امتياز مد خط السكة الحديدية في جنوب منشوريا الصينية [12]، وحصول اليابان على ميناء بورت آرثر، بما في ذلك الخط الحديدي الذي يربط هذا الميناء بمدينة موكدن في اقليم منشوريا، فضلا عن اعتراف روسيا بضم كوريا إلى اليابان، وبنودا اخرى تضمنتها المعاهدة المذكورة [13]، وبذلك اصبح لليابان موطئ قدم راسخ وقوي في البر الاسيوي، فضلا عن تأكيد تفوقها السياسي والعسكري والاقتصادي في كوريا، فحلت اليابان تلقائيا محل روسيا في الهيمنة على جنوب منشوريا وكوريا [14]، وقد فاجات اليابان العالم بهزيمة الامبراطورية الروسية العظيمة، في وقت كانت الحرب المذكورة تفتقر الى المساندة الجماهيرية داخل روسيا [15].

لم يقف الامر عند هذا الحد، بل أن روسيا قامت بتوقيع معاهدة سرية مع اليابان عام 1907 اعترفت فيها بتقسيم منشوريا بين روسيا واليابان [16]، وكان اليابانيون قد ظنوا أنهم حصلوا على اعتراف الولايات المتحدة الأمريكية بمركزهم الخاص في منشوريا بعد تبادل المذكرات بينهما أواخر عام 1908، بيد أن اليابانيين خاب ظنهم بعد أن اقترح وزير الخارجية الأمريكي فوكس Fox في كانون الاول 1909 تدويل خطوط السكك الحديدية في منشوريا، فعمدت اليابان الى توقيع

معاهدة في تموز 1910 بينها وبين الروس، تعهد فيها الطرفان بالدفاع المتبادل عن مصالحهما، ثم أعلنت اليابان ضمها لكوريا بالعام نفسه [17] .

ومن جانب اخر تم تجديد التحالف البريطاني – الياباني للمرة الثالثة في الثالث عشر من تموز 1911 وجدد لمدة عشر سنوات، وان الحجم الجغرافي اصبح اضيق، إلا أن اليابان اعترفت بأن التحالف الجديد لا يتضمن أي شيء عن التزام بريطانيا لمساعدتها في حالة نشوب حرب مع الولايات المتحدة، الامر الذي جعل قيمة التحالف تتضاءل بالنسبة لليابانيين لعدم وجود شرط يلزم بريطانيا بمساعدة اليابان في حالة قيام حرب من اية قوة دولية [18] .

تزامنا مع تلك التطورات كانت الصين تمر بأوضاع سياسية مهمة ابان تلك المدة، تمثلت بتطور الحركة الوطنية بعد فشل حركة الاصلاح في البلاد، ولاسيما بعد بروز شخصية سن يات سن Sun Yat Sun (19)، الذي تمكن من الاطاحة بأسرة المانشو وقيام النظام الجمهوري في الصين عام 1911، وقد حاولت القوى الغربية استغلال الثورة الصينية الى اقصى درجة ممكنة لخدمة مصالحها، وخلال الحرب الاهلية في الصين اتخذت تلك الدول سياسة " عدم التدخل " [20]، وفي عام 1912 تنازل الامبراطور عن العرش .

إلا أن قائد الجيش الإمبراطوري يوان شي كاي Ywan She Kay طالب سن يات سن بان يكون رئيسا للجمهورية من أجل المضي بالنظام الجمهوري، وقد وافق الاخير مرغما على ذلك، من اجل الحفاظ على الثورة، وسجل تنازل سن يات سن عن منصب رئاسة الجمهورية في 14 شباط 1912 تنازلا فعليا لصالح يوان شي كاي، الذي قدر له ان يكون رئيسا للصين للمدة من عام 1912 وحتى وفاته عام 1916 [21] .

وفي عام 1913 حدثت الثورة الثانية التي قادها سن يات سن ضد الرئيس الصيني يوان شيك اي التي استهدفت الدفاع عن نظام الحكم الجمهوري الدستوري وتحقيق سلطة البرلمان الفعلية واسقاط يوان شي كاي من منصب رئاسة

الجمهورية، إلا أن ثورة عام 1913 فشلت، وعلى اثر فشلها في 2 أيلول من العام نفسه لجأ سن يات سن وعدد من القادة الجمهوريين الاخرين إلى اليابان، التي اصبحت قاعدة للحركات المناهضة ليوان شيك أي، وقد خصص الاخير مكافأة مالية كبيرة لمن يأتي برؤوسهم [22] .

أما اليابان فقد شهدت عامي 1912-1913 انتفاضة سياسية غاضبة بدأت باقالة وزير الحربية في حكومة حزب سايونجي Sayongi التي رفضت مسايرة قادة الجيش في اهدافهم التوسعية، وقد كشفت تلك الانتفاضة الغاضبة عن التناقض القائم في النظام الياباني وعدم وضوح سياسته، وكانت هنالك رؤية في ضرورة خضوع الجيش والبحرية نظريا لقيادة الامبراطور مباشرة للتحرر من سيطرة المدنيين، وقد اتاح ذلك الوضع فرصة ظهور التحدي العسكري لمجلس الوزراء، وأصبحت طبقة العسكريين تهيمن على الوضع السياسي في اليابان قبيل الحرب العالمية الاولى [23] .

الأطماع اليابانية في الصين في السنوات الاولى من الحرب العالمية الأولى 1914-1916

إندلعت الحرب العالمية الاولى في الاول من آب عام 1914، وهي اول حرب استعمارية عالمية بين الدول الاستعمارية الكبرى من اجل اعادة تقسيم مناطق النفوذ والتواجد والهيمنة والسيطرة على مقدرات الامم والشعوب الضعيفة في اسيا وافريقيا وامريكا اللاتينية، ذلك ان الرغبة التي ابدتها الدول الغربية في الحصول على المزيد من الثروات عن طريق تأمين الاسواق الخارجية للفائض من انتاجها وللحصول على المواد الاولية الرخيصة في تشغيل ماكنة انتاجها الصناعي، كان السبب في تنافسها على المستعمرات وعلى الطرق المؤدية اليها، وهذا ما دفع بكل دولة من الدول الاوربية الغربية الى تعزيز قدراتها القتالية، سواء عن طريق تقوية جيوشها البرية والبحرية، أو عن طريق انشائها لشبكة من الاحلاف والصداقات الدولية [24] .

كانت اليابان حليفة بريطانيا منذ عام 1902 ومرتبطة باتفاقية مع كل من فرنسا وروسيا بموجبها اعترفت الدولتان بمصالح اليابان الخاصة في الشرق

الأقصى، وكانت الحرب بالنسبة لليابان فرصة للتوسع وترسيخ الامبراطورية اليابانية في الشرق الأقصى، في الوقت الذي تتقاتل الدول الغربية ذات المصالح فيما بينها، وكان هدف اليابان الاستيلاء على مستعمرات المانيا في آسيا والمحيط الهادئ [25] .

ومما تجدر الاشارة اليه ان الانتصارات التي حققتها اليابان في حربها مع الصين عام 1894-1895، وكذلك مع روسيا عام 1904-1905 منحها نصرا ماديا ومعنويا كبيرين، مما شجعها على الاستمرار لتنفيذ خططها التوسعية الاستعمارية في المنطقة، لذا وجدت اليابان في الحرب العالمية الاولى فرصتها لتحقيق التوسع ولترث الدول المنهزمة في الحرب في شرق آسيا، واشترطت على دول الحلفاء التي كانت بحاجة إلى مساعدة الاسطول الياباني لمواجهة الغواصات الالمانية بالموافقة على انتقال الغنائم جميعها التي ستحصل عليها خلال الحرب مقابل دخولها الحرب الى جانبهم [26]، وعمدت ايضا الى استغلال تحالفها مع بريطانيا للاستيلاء على المناطق التي كانت تسيطر عليها المانيا، وعلى الرغم من رغبة الحلفاء في دخول اليابان الحرب الى جانبهم لمساعدتهم، فان الرغبة في التوسع على حساب المانيا كان السبب الرئيس وراء اعلان اليابان الحرب على دولتي الوسط المانيا والنمسا في 15 آب 1914 [27] .

وفي بداية الامر كان هناك قبولا بريطانيا يشوبه كره لدخول اليابان الحرب، وذلك خوفا من منافستها على مناطق نفوذها في الشرق الأقصى والمحيط الهادئ، ولكن حاجة الحلفاء لدخول اليابان الحرب أصبحت ملحة، بسبب اتساع حرب الغواصات الألمانية، ولذلك جاء دخول اليابان للحرب داعما للحلفاء بالأسلحة المضادة للغواصات الألمانية في المحيط الاطلسي، أما في شرق آسيا فقد وجه اليابانيون في أثناء إعلانهم الحرب على دول الوسط انذارا للقوات الالمانية المعسكرة في جزيرة لياوتونغ الصينية، وطلبوا منها الجلاء عنها قبل يوم 15 أيلول 1914، ولما رفض الالمان ذلك بادر اليابانيون في 23 آب من العام نفسه الى قطع العلاقات الدبلوماسية مع المانيا والاستيلاء على القاعدة الالمانية في ميناء تسنجتاو

في شبه جزيرة شانتونغ الصينية، وتلا ذلك استيلاءهم بالاشتراك مع قوات بريطانية على الجزر التي كانت مستأجره من قبل المانيا الواقعة شمال خط الاستواء كجزر مارشال وماريانا وكارولينا وبالو [28]، واضطر الاسطول الالماني الى الفرار [29].

ولأجل طمأنة الولايات المتحدة الامريكية في ان اليابان ليس لديها طموحات اقليمية وانها ترغب بان تكون مجرد "حامية للسلام في الشرق الاقصى، وذكرت ان لديها النية في اعادة الاراضي الى الصين عند نهاية الحرب [30]، اذ ان احتلال هذه المناطق من الصين اقلق الولايات المتحدة الامريكية ، التي بدأت تقلق من نمو قدرة اليابان في الشرق الأقصى، ذلك النمو الذي ظهر في اعقاب التحالف الياباني البريطاني، ومع ان بريطانيا كانت حليفة اليابان، إلا انها كانت قادرة على ان تضع حدا للتوسع الياباني.

أما وقد اصبحت بريطانيا منشغلة بحرب مصيرية في أوربا والشرق الأوسط، فالفرصة من وجهة نظر الولايات المتحدة اصبحت سانحة امام اليابانيين لكي يحلوا محل الدول الكبرى الاوربية في الشرق الاقصى، سواء المعادية منها لبريطانيا أو الحليفة، ولم يكن في استطاعة الرئيس الامريكي ولسون (Wilson) ايقاف التحرك الياباني والا عرض نفسه لازمة مع بريطانيا [31] .

وهكذا بدأت الحرب العالمية الأولى أوربية لكن أثرها شمل العالم أجمع، ومنها الشرق الاقصى، بل أن تطور الأوضاع في الشرق الأقصى قد أثر بشكل كبير على تطور الصراع بين القوى الأوربية، وكانت الفرصة أمام اليابان في أن تحصل خلال الحرب التي انشغلت فيها أوربا على ما تطمح إليه من توسع اقليمي ونفوذ اقتصادي وسياسي [32] .

أما الصين التي أعلنت حيادها من الحرب العالمية الأولى، فقد كانت محط اطماع اليابان لتطلعها لاستغلال مناجم الفحم والحديد التي عجز الصينيون عن استغلالها، لهذا أرادت اليابان استمرار الحلف مع بريطانيا لتفتح الطريق امام استيلاءها على المناطق التي كانت تسيطر عليها المانيا [33]، كما كانت اليابان تهدف

الى وراثة الدول الاوربية في منطقة الشرق الأقصى، وكانت السوق الصينية الهائلة محط انظار اليابانيين، واستخدام اليابان حلفها مع بريطانيا كضمانة لاستيلائها على المناطق التي كانت تسيطر عليها ألمانيا على وجه الخصوص في أراضي الصين في كياو تشاو وشانتونغ [34]. مما يؤكد ان الحلف الياباني البريطاني سيساعد اليابان كثيرا للتمادي في اطماعها اتجاه الصين .

وكانت كياوتشاو ذات اهمية بالغة لليابان، ذلك أن المانيا مدت خطا حديديا برؤوس اموال المانية تبدأ من ميناء تسنجتاو الى الداخل، وحصلت المانيا على حقوق التعدين في هذه المنطقة بحيث أصبحت مقاطعة شانتونغ منطقة ألمانية، وبمجرد ما دخلت اليابان الحرب أرسلت قوة بحرية لاحتلال تسنجتاو، وساعدتها في ذلك قوة بريطانية كانت بالقرب من شمال شانتونغ، وسقطت تسنجتاو في يد اليابانيين في 10 تشرين الثاني 1914، وقامت الحكومة اليابانية بإرسال ادارة عسكرية يابانية لحكم المنطقة وتسيير السكك الحديدية [35] .

إذ فرضت في 19 من الشهر نفسه الحكم العسكري في إقليم شانتونغ، وبدا واضحا أن اليابان ليست لديها النية بإعادته الى الصين بعد انتهاء الحرب، وفرضت السلطات العسكرية اليابانية اعمال السخرة على سكان هذا الاقليم من الصينيين وانذرتهم بالعقوبة على وفق القوانين العسكرية اليابانية في حال عصيانهم أوامرها، وتعرضت ممتلكات الصينيين للسلب والنهب وصودرت منتجاتهم الغذائية، وفرض عليهم الالتزام بتجهيز الجنود اليابانيين بالمواد الغذائية، الامر الذي أثار موجة استياء عامة بين السكان، وبازاء ذلك قدمت الحكومة الصينية مذكرة الى الحكومتين البريطانية واليابانية طالبت فيها بإلغاء العمليات العسكرية ضد القوات الألمانية في الأراضي الصينية، وانسحاب اليابان من الأراضي الصينية، وردا على ذلك بادرت اليابان الى انشاء إدارات مدنية في مختلف انحاء شانتونغ، وانشأت كمارك يابانية لتحل محل الكمارك الصينية في خليج كياو تشاو [36] .

وقد استغلت اليابان الاحداث الداخلية في الصين وماكان يجري فيها من صراع داخلي سياسي، وقد ساد الأوساط الحكومية اليابانية اتجاهين ، عبر الاتجاه الأول عن وجهة نظر رئيس الوزراء اوكوما (Ocoma) (1914-1916) ووزارة الخارجية، وكان هذا الاتجاه مؤيدا لحركة يوان شيك اي من اعادة النظام الملكي للصين ، بيد انه لم يمثل موقف الحكومة الرسمي في ذلك الحين، إذ ذكر أوكوما في 6 أيلول 1914 أن اليابان لم تتدخل في شؤون الصين الداخلية طالما أن التغيير لم يؤد الى حدوث اضطرابات تلحق اضرارا بالتجارة اليابانية في الصين، لذا عد يوان ان هذا الحديث رسالة مطمئنة جدا للحصول على دعم اليابان [37].

من جانب آخر حاولت الصين الاستنجاد بالولايات المتحدة الامريكية للوقوف بوجه الاطماع اليابانية في الصين، الا ان الآمال الصينية سرعان ما خابت بعدم اتخاذ الادارة الامريكية أي اجراء يردع اليابان ومن ثم يجرها للحرب التي اعلنت الحياد تجاهها، ولاسيما بعد ان صرح وزير الخارجية الامريكي لانسنغ Lansing : " ان من الوهم التفكير بان الولايات المتحدة ستسمح لمسألة وحدة وسلامة الاراضي الصينية بان تورطها في مشاكل دولية " [38]. الأمر الذي يؤكد عدم نية الولايات المتحدة الامريكية للتورط في حرب مع اليابان قد تكون غير مدروسة وهي في ظل سياسة حياد تام .

قامت اليابان في أثناء انشغال الحلفاء بالحرب إلى التوصل إلى اتفاق مع الصين يزيد قدرتها على المساومة في أي مؤتمر قادم للصلح بعد الحرب العالمية الأولى، لذلك قام الوزير الياباني هيوكي Hioki في 18 كانون الثاني 1915 بتسليم مذكرة تتضمن نص المطالب اليابانية التي اشتهرت باسم " المطالب الواحد والعشرين "، والتي احدثت دويا هائلا لدى الدول الغربية ولدى دول المنطقة ، وقد قسمت هذه المطالب التي سلمت إلى الرئيس الصيني يوان شي كاي إلى خمس مجموعات وكالآتي :

- **المجموعة الأولى/** وتطالب الصين بصفة مبدئية بالموافقة على جميع المستويات التي تتم بين اليابان وبين المانيا فيما يتعلق بالممتلكات الألمانية

بالصين، وكذلك منح اليابانيين امتيازات واسعة في منطقة شانتونغ التي تصبح منطقة يابانية في ظل معاهدة لعدم نقل الملكية .

- **المجموعة الثانية** / تطالب اليابان الصين بزيادة سيطرتها الاقتصادية على كل من منغوليا ومنشوريا وتمديد مدة عقد ايجار ميناء بورت آرثر إلى تسعة وتسعين عاما .
- **المجموعة الثالثة**/ وتهدف إلى قيام اليابان باحتكار التعدين وباستخراج الفحم والصناعات الحديدية في حوض نهر اليانغتسي الهام .
- **المجموعة الرابعة**/ وتلزم الصين بالا تتنازل عن اية موانئ أخرىأو مناطق ساحلية ولاتقوم بتأجيرها لأية دولة أخرى .
- **المجموعة الخامسة**/ وهي مجموعة مطالب تتضمن احكاما عامة شاملة تتضمن المطالبة بما يأتي :

- أن تكون اليابان هي الدولة الوحيدة صاحبة الحق في تقديم المشورة للصين في النواحي السياسية والمالية والعسكرية .
- ان تقوم الصين بشراء اغلب احتياجاتها العسكرية من اليابان .
- ان تمنح الصين لليابان امتيازات واسعة لإنشاء الخطوط الحديدية .
- ان يكون للرعايا اليابانيين حق تملك الاراضي الصينية من أجل إنشاء المدارس والمستشفيات و المعابد، كما يمنحون كذلك حقوقا خاصة بالبعثات التبشيرية .
- أن تمنح اليابان حق اولوية استئجار اقليم فوكين [39] .

أن المطالب المذكورة كانت ترمي الى منح اليابان جميع الامتيازات والحقوق ولاسيما في منشوريا ومنغوليا ومقاطعة شانتونغ، ولو قبلت هذه المطالب لأصبحت الصين مجرد مستعمرة يابانية، وقد عارضت حكومة الصين الضعيفة هذه المطالب ، ولكن قوتها كانت لا تقاس بالنسبة للجيش الياباني، وحتى الحكومة الصينية نفسها لم تكن تتمتع بتأييد شعبي، وعلى الرغم من ذلك فان

هذه الحكومة قامت بنشر هذه المطالب اليابانية، مما أثار ضجة كبيرة في الصين ولفت نظر الدول الكبرى ، مع انها كانت منشغلة آنذاك بالحرب [40] .

اعترضت الولايات المتحدة الامريكية على تلك المطالب، إذ قال الرئيس ولسون في 11آذار 1915 : " نحن لا نستطيع ان ننظر بعدم اكتراث الى افتراض قيام دولة اجنبية بفرض سيطرتها السياسية والعسكرية والاقتصادية على الصين " [41] .

كما صرح الرئيس ولسون في 15 ايار 1915 : " ان الولايات المتحدة لا تعترف بالاتفاقيات التي تتم بين حكومتي اليابان والصين التي من شأنها ان تضر بالحقوق المكفولة للولايات المتحدة الامريكية ورعاياها في الصين بمقتضى التعهدات الدولية، أن تضر بوحدة الصين وسلامة أراضيها وسياسة الباب المفتوح " [42] .

والواقع ان يوان شي كاي لم يكن بمقدوره رفض تلك المطالب جملة وتفصيلا، إذ أنه كان بحاجة الى الاقتراض من اليابان، كما كان مدركا ان اليابان عدو لا يمكن دحره بسهولة، لذلك اضطر يوان شي كاي لقبول المطالب اليابانية تحت التهديد والانذار، اذ تلقت الصين انذارا نهائيا من اليابان في 7 آيار 1915، لذا وقع يوان شي كاي على المعاهدات الخاصة بها يوم 25 من الشهر نفسه، أي بعد اسبوع من الانذار الياباني الذي وجه له في هذا الشأن، ونظرا للإذلال الشديد الذي لقيته الصين.

فقد عم التذمر والسخط عامة الشعب، ووجد يوان شي كاي انه لن يستطيع القضاء على هذا التذمر الا بتدعيم مركزه في الحكم، وذلك باعلان نفسه امبراطورا على الصين، غير ان هذه الفكرة لم تجد قبولا في نفوس الصينيين، اذ اعلن احد قادة الجند في اقليم يونان في كانون الاول 1915 الثورة ضده، وقاوموا هذه الفكرة تماما وارغم على العدول عن مطامعه [43] .

ويتضح ان اليابان استغلت تطورات الحرب العالمية الأولى في القارة الأوربية وتوجه أغلب جيوش تلك الدول من آسيا إلى هناك، وقدمت تلك المطالب إلى الصين التي كانت تعيش أصعب حالاتها من ناحية التفكك والضعف .

وبعد تصديق يوان شي كاي على الاتفاقية الصينية اليابانية في 25 ايار 1915 المتعلقة بالمطالب الحادية والعشرين، سعى الى تنفيذ مشروعه الملكي وتتويج نفسه امبراطورا على الصين، ودعا الى تأسيس جمعية ملكية لدراسة تنظيم الدولة التي كان هدفها الاعداد للملكية وغيرها من المخططات الرامية الى احياء النظام الامبراطوري تحت سلطته، وجدد يوم الأول من كانون الثاني 1916 البداية الأولى لحكم سلالته التي اطلق عليها (هانغ هيسن) (Hang Hisin) ومعناها الدستور العظيم [44] .

ومع تصاعد الحركة المعادية لمشروع يوان الملكي وجدت اليابان ان مصلحتها تقتضي اتخاذ مسار مساند للمعارضة ومساندة (سن يات سن) في مساعيه الثورية، وتولت هذه المهمة قيادة الاركان العامة للجيش الياباني، اذ ارسل نائب رئيس الاركان تانكا جي آشي (Tanka Gi Ichi) بعض الضباط لمساندة قوى المعارضة من خلال تزويدهم بالخبرات العسكرية المتطورة في شؤون الحرب، كل ذلك شجع الاقاليم على اعلان استقلالها الواحد تلو الآخر، ففي الخامس عشر من آذار 1916 أعلن اقليم كوانغتسي استقلاله، الامر الذي احرج يوان شي كاي، بعد أن نصحه رفاقه العسكريين المخلصين له بالتخلي عن مغامرته الملكية، لذلك صرح في 22 آذار من العام نفسه عن الغاءه نظام الحكم الملكي مع تمسكه بمنصب رئاسة الجمهورية [45]، وعلى اثر تخلي انصاره عنه تدهور وضعه الصحي، فتوفي في 6 حزيران من العام نفسه، وقد خسر يوان شي كاي اسناد اليابان له، التي وجدت في اعادة السلطة الامبراطورية ما يزيد من قوة الصين وان يوان قد يقف حائلا من دون توسعها في الصين، والدليل على ذلك محاولته رفض مطالبها الواحد والعشرين [46].

ويبدو أن وفاة يوان شي كاي قد صب في مصلحة الصين، لان محاولة اعادته للنظام الامبراطوري كان بمثابة الكارثة على الصين، ولاصبحت البلاد في حالة من التمزق، ومن جانب اخر فان وفاته سجلت صفحة تاريخية جديدة في تاريخ الصين في اصعب مرحلة كان يمر بها العالم بشكل عام والصين بشكل خاص.

تطورات الحرب العالمية الاولى وزيادة النفوذ الياباني في الصين 1917-1918

سادت الصين بعد وفاة يوان شي كاي حالة من الفوضى والاضطراب لم تعرف مثلها البلاد مثيلا من قبل، وظلت الصين من عام 1916 وحتى عام 1927 من دون حكومة مركزية ، وسيطرت النزعة العسكرية على البلاد في اطار ماعرف باسم " امراء الحرب " War Lords، واخذ القواد العسكريون يتنازعون السيطرة على حكومة بكين.

كما لجأ بعض الضباط الى قيادة بعض التشكيلات العسكرية ومهاجمة الولايات الصينية النائية والاستيلاء عليها، وساعدت تلك الاوضاع على خلق مراكز قوى اقليمية متعددة، إلى جانب انعدام وجود حكومة مركزية موحدة، واستطاعت في ذلك الوقت جماعة من العسكريين الموالين لليابان من تولي مقاليد الحكم في بكين، وانتهزوا فرصة اغراق الالمان لإحدى السفن التي على متنها بعض الصينيين، واعلنوا الحرب على المانيا في 14 آب 1917 [47]، وارسلت كتائب من العمال الصينيين الى اوربا والشرق الاوسط [48] .

سعت اليابان للحصول على موافقة الدول الغربية وبشكل رسمي على المكاسب التي حققتها في الحرب، لذا عقدت اتفاقا مع روسيا عام 1916، توصل اليابانيون والروس فيه إلى ضمان مصالحهما المتبادلة في الصين، ثم وقعت اليابان مع بريطانيا وفرنسا وايطاليا مجموعة اتفاقيات سرية في عامي 1916 و1917، اعترفت فيها هذه الدول بحق اليابان في اقليم شانتونغ والجزر الالمانية في المحيط الهادئ الواقعة شمال خط الاستواء، مقابل استمرار دعم الأسطول الياباني لقوات الحلفاء ضد الهجمات الألمانية في المحيط الهادئ، وفرصة اخرى استغلتها اليابان

لتحقيق مكاسبها، وهي دخول الولايات المتحدة الامريكية الحرب العالمية الاولى في 6 نيسان 1917 .

فسعت اليابان الى عقد اتفاقية معها لتسوية الخلافات السياسية والعسكرية بين الطرفين (49)، فعقدت الحكومتان الامريكية واليابانية معاهدة لانسنغ – ايشي Lansing Ishii [50]، في تشرين الثاني 1917 ، تلك المعاهدة التي حفظت لليابان اعترافا امريكيا بمصالحها في الصين بشكل يمكن ان يحول هذه المصالح الى نوع من التسلط الياباني على الصين ، ومن جانب آخر فان الرئيس الامريكي ولسون اكتفى بمنع اليابان من فرض حمايتها الفورية على الصين حتى تنتهي الحرب العالمية الاولى وتتضح صورة العالم من بعدها [51] .

أما الصين فكانت تبغي من اعلانها الحرب على المانيا والوقوف الى جانب الحلفاء، بان انتصار الحلفاء في الحرب سيقوي من مركزهم وسيساعدهم على استعادة شانتونغ الخاضعة للسيطرة اليابانية، ولكن هذا الامل تبدد بعقد معاهدة لانسنغ – ايشي بين اليابان والولايات المتحدة الامريكية [52]، علما أن الولايات المتحدة عدت تلك المعاهدة – من وجهة نظرها- انه تأكيد لسياسة الباب المفتوح التي طرحها وزير خارجيتها، في حين ان اليابان عدته – من وجهة نظرها – تدعيم لمركزها في الصين [53] .

وعلى الرغم من توقيع معاهدة لانسنغ – ايشي بين اليابان والولايات المتحدة، فقد حذرت الاخيرة الحلفاء من امكانية الهيمنة اليابانية الكاملة على الصين عبر الهيمنة على تجهيزها الاقتصادي بالحديد والاغذية والمعدات والخبراء العسكريين وذلك عبر اتصالاتهم الدبلوماسية منذ بداية عام 1918 [54] .

سعت اليابان مع هذا التحذير الامريكي إلى استمرار تعزيز نفوذها في الصين مع وجود استجابة من الاخيرة للتعاون مع اليابان، لحاجتها للبضائع والسلع المصنعة وعدم وجود مصدر آخر للتوريد من غير اليابان، لانشغال الدول الاوربية بالحرب وتركيز اهتمام عمل الولايات المتحدة التجاري والصناعي

لمقتضيات الحرب الأوربية، وهكذا قامت اليابان بتوقيع اتفاقية للتعاون العسكري والبحري مع الصين بعد الاطمئنان على عدم امكانية المعارضة الامريكية، وتم توقيع الاتفاقية في 16و17 ايار 1918، وتم تبادل التوقيع النهائي عليها في 30 منه، تضمنت مساعدة المسؤولين الصينيين للجنود اليابانيين في مناطق عملهم العسكرية، بينما يحترم الجنود اليابانيين السيادة الصينية والتقاليد المحلية، وأن تنسحب القوات اليابانية حال توقف العمليات العسكرية، واذا تم ارسال جنود البلدين إلى أوربا فينبغي أن يعمل الجانبان معا ليؤدي ذلك الى وضع الجيش الصيني تحت امرة النفوذ الياباني، مع قيام ممثلي الجانبين بوضع ترتيبات التعاون المتبادل والمعلومات من قبل استخبارات الجانبين [55] .

يتضح مما سبق الموقف الصعب الذي عاشته الصين ابان الحرب العالمية الأولى، اذ ازداد النفوذ الياباني بشل كبير في البلاد ، وكان هنالك تأييد لذلك النفوذ من قبل الدول الكبرى التي وجدت ان الوقوف بوجه اليابان في تلك المدة لا يصب في مصلحتهم، وأصبحت الصين ضحية لتلك المصالح، وزاد النفوذ الياباني أكثر بعد توقيع الحلفاء معاهدات سرية كانت تصب في مصلحة اليابان وعلى حساب الصين.

خاتمة :

مما سبق يتضح أن الأوضاع السياسية الداخلية التي مرت بها الصين قبيل وبعد قيام الحرب العالمية الاولى 1914-1918 جعلها مسرحا للأطماع اليابانية القديمة، إذ لم تكن ظروف تلك الحرب هي السبب الرئيس للأطماع اليابانية فحسب، فقد كانت اليابان متوغلة اصلا في بعض المقاطعات الشرقية من الصين بعد حرب خاضتها اليابان مع الصين منذ أواخر القرن التاسع عشر .

من الواضح أن الدافع الرئيس لليابان في أطماعها المتكررة في الصين هو افتقارها لمادة الحديد التي تعد مادة أساسية تدخل في الصناعة، في وقت كانت اليابان بأمس الحاجة اليها، ووجدت الأخيرة أن ظروف الحرب العالمية الاولى فرصة قد لا تتكرر بالنسبة لليابان لزيادة توغلها في الصين .

ومما ساعد اليابان في اطماعها بالصين هو ان طبقة العسكريين هي من قاد اليابان في اثناء الحرب العالمية الأولى، وكانت تلك الطبقة لا تتوان في الحصول على المزيد من الأراضي الصينية تمهيدا لإكمال احتلال اقليم شانتونغ الغني بالمواد الاولية التي تحتاجها في الصناعة، فضلا عن اهميته الاستراتيجية.

أما الصين فمن جانبها كانت تعيش حالة من الانقسام السياسي لاسيما وان الرئيس الصيني يوان شي كاي(1912-1916) كان يطمح لإعادة النظام الامبراطوري تحت حكم أسرته في ظل مجريات الحرب العالمية الأولى، الأمر الذي قوبل بالرفض القاطع من قبل فئات الشعب الصيني المختلفة، وزاد من تدهور الاوضاع في البلاد في أقسى الظروف .

وتزامنا مع التطورات السياسية الداخلية في الصين كانت اليابان تراقب عن كثب عما سيؤول عليه الوضع في الصين، لخدمة مصالحها من خلال زيادة اطماعها في الصين، وكانت المطالب الاحدى والعشرين من اقسى المطالب اليابانية التي اضطرت الصين على القبول بها كحالة أمر واقع، لاسيما وان الدول الكبرى

آنذاك كانت منشغلة بالحرب في داخل القارة الأوربية، واضطرت على غض الطرف عن الاطماع اليابانية بما فيها المطالب المذكورة .

وهكذا اصبحت الصين تستجيب لمطالب اليابان التي سلبت منها ارادتها السياسية والاقتصادية، وظلت تحت رحمة اليابان طوال مدة الحرب العالمية الأولى.

❖ **هوامش البحث**

(1) فوزي درويش، الشرق الاقصى (الصين واليابان) 1853-1972، القاهرة ، 1977، ص 31 .

(2) للمزيد من التفاصيل عن الحركة الاصلاحية في اليابان (الميجي ايشن)، يراجع: ناجاي متشيو و ميجول اورشيا، الثورة الاصلاحية في اليابان، ترجمة : عادل عوض، القاهرة ، 1992؛ محمد اعفيف، اصول التحديث في اليابان 1568- 1868، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2010 ؛ Alex Murphy, Traveling sages: Translation and Reform in Japan and China in the late Nineteenth Century , U.S.A ,no date ,p p.2-5-2-6.

(3) تمخض عن التدخل الياباني في كوريا توقيع معاهدة كانغ هوا في 26 شباط 1876 تضمنت بنودا عدة . للمزيد ينظر : منتهى طالب سلمان ، موجز تاريخ اسيا الحديث والمعاصر، بغداد ، 2010 ، ص 169.

(4) محمد علي القوزي، حسان حلاق، تاريخ الشرق الاقصى الحديث والمعاصر، بيروت، 2001 ، ص 16، ص ص 18-19 .

(5) فوزي درويش ، المصدر السابق ، ص 92 ؛ Kyu Hyun Kim , The Sino- Japanese war (1894-1895 : Japanese National integration and construction of the Korean ,,other,, , International Journal of Korean History , vol. 17 . No.1 , U.S.A , Fep,2012 , P.8 .

(6) محمد علي القوزي ، حسان حلاق ، المصدر السابق ، ص 22 ؛ Paul S. Ropp, China in world History m Oxford University press , U.S.A, 2010, p. 108. وللمزيد من التفاصيل عن الحرب الصينية اليابانية 1894-1895 وبنود معاهدة شيمونسكي يراجع: نوري عبد الحميد العاني، تاريخ الصين الحديث 1516-1911، بغداد، 2003، ص ص 132-135.

(7) منتهى طالب سلمان، المصدر السابق، ص31 ؛ نادية كاظم محمد العبودي، ظهور الاتجاه الاصلاحي في الصين في المدة 1885-1895 مجلة كلية التربية الأساسية،

الجامعة المستنصرية، العدد الخامس والأربعين، بغداد ، 2005، ص 66 . وللمزيد من التفاصيل عن الحركة الاصلاحية في الصين اواخر القرن التاسع عشر يراجع : مثنى عبد الجبار عبود الخضيري، محاولات الاصلاح والتحديث في الصين 1860-1911، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، 2010 .

(8) وهي إحدى الأسر الصينية التي حكمت الصين للمدة (1644-1912) وتسمى ايضا أسرة التشينغ وقد تربعت على عرش الصين حتى نهاية النظام الإمبراطوري عام 1911، استولوا على الحكم بعد حكم أسرة المينغ، وهم قبائل ذات أصول مغولية جاءت من اقليم منشوريا الصيني بقوات عسكرية ودخلت بكين عام 1644. ينظر : نوري عبد الحميد العاني، المصدر السابق ، ص ص 20-21 ؛ ميسون عباس، أسرة المانشو الصينية أسباب انهيارها، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العدد الحادي والسبعون ، بغداد ، 2011 ، ص ص 104-108 .

(9) ناجاي متشيو ، ميجول اورشيا، المصدر السابق ، ص 132 .

(10) للمزيد من التفاصيل عن الحرب الروسية اليابانية 1904-1905 يراجع : عفاف مسعد العبد ، دراسات في تاريخ الشرق الاقصى، الاسكندرية / مصر ، د . ت ، ص ص 160-168 ؛ Stewart Lone , Philip Towle , Aspects of the Russo – Japanese war , University of new south wales , London , 1998.

(11) فوزي درويش، المصدر السابق، ص ص 97-98 .

(12) محمد علي القوزي، حسان حلاق، المصدر السابق، ص ص 23 – 24 .

(13) للمزيد من التفاصيل عن بنود معاهدة بورتسموث ينظر: فوزي درويش، المصدر السابق ، ص ص 100-103 .

(14) منتهى طالب سلمان، المصدر السابق، ص 112 .

(15) ل . س . ستافر يانوس، التصدع العالمي، ترجمة: موسى الزغبي و عبد الكريم محفوض ، ج 1 ، دمشق ، 1988، ص 414.

(16) محمد علي القوزي، حسان حلاق، المصدر السابق، ص 24 .

(17) فوزي درويش، المصدر السابق، ص 105 .

(18) منتهى طالب سلمان، دراسات وثائقية في تاريخ اليابان الحديث والمعاصر 1500-1980، بغداد، 2010، ص 186 .

(19) ولد سن يات سن عام 1866، درس في المدارس التابعة للكنيسة في ها وا بي وتعرف هناك على حضارة الغرب وتاريخه، وعند عودته الى هونغ كونغ اعتنق المسيحية ودرس الطب، الا انه اتجه إلى العمل السياسي، وكان له دورا واضحا في ثورة عام 1911 التي اطاحت بالنظام الامبراطوري في الصين . توفي عام 1925 .للمزيد ينظر : ستار حامد عبد الله العماري ، الزعيم الصيني سن يات سن 1866-1925 دراسة تاريخية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية (صفي الدين)، جامعة بابل، 2011؛ كريم مروه، قادة تاريخيون كبار في ثورات القرن العشرين، بيروت، 2012، ص ص 71-82 ؛ قدري قلعجي، سون يات سن بطل الثورة الصينية، دار العلم للملايين، بيروت، 1949 .

(20) منتهى طالب سلمان، الصراع السوفيتي الأمريكي خلال مدة الحرب الباردة 1945-1991 الصين انموذجا للدراسة، بغداد، 2012 ، ص ص 49-50 .

(21) نادية كاظم محمد العبودي، اضواء على تاريخ الصين من حكومة نانكنغ حتى سقوط يوان شيك اي 1911-1916، بغداد، 2008، ص 35 .

(22) المصدر نفسه، ص ص 65-66 .

(23) ادوين رايشاور، اليابانيون، ترجمة: ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1989، ص 122 .

(24) عوني عبد الرحمن السبعاوي، التاريخ الامريكي الحديث والمعاصر، عمان / أردن، 2010، ص 202 .

(25) محمد محمد صالح وآخرون، الدول الكبرى بين الحربين العالميتين 1914-1945، بغداد، 1984، ص 49 .

(26) منتهى طالب سلمان، موجز تاريخ اسيا الحديث والمعاصر، ص 112 .

(27) طارق احمد قاسم ، تاريخ الشرق الأقصى الحديث والمعاصر، بيروت، 2011، 129 .

(28) محمد محمد صالح وآخرون، المصدر السابق، ص 49 .

(29) طارق احمد قاسم ، المصدر السابق، ص 130 .

(30) نوري عبد الحميد العاني وآخرون، تاريخ آسيا الحديث والمعاصر، بغداد، 2006، ص 66 .

(31) محمد علي القوزي وحسان حلاق، المصدر السابق، ص 25 ؛ عبد العزيز سليمان نوار، عبد المجيد نعنعي، تاريخ الولايات المتحدة الامريكية الحديث ، بيروت، 1973، ص 174 .

(32) أسماء صلاح الدين الفخري، العلاقات الصينية اليابانية 1894-1919، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، 2006، ص ص 130-132 .

(33) عبد العزيز سليمان نوار، محمد محمود جمال الدين، التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر من عصر النهضة الاوربية إلى نهاية الحرب العالمية الأولى، القاهرة، 1999، ص 466؛ هيلدا هوخام، تاريخ الصين منذ ما قبل التاريخ حتى القرن العشرين، ترجمة: اشرف محمد كيلاني، القاهرة، 2002 ، ص 321 .

(34) فوزي درويش، اليابان الدولة الحديثة والدور الأمريكي، ط3، القاهرة، 1994، ص 135 .

(35) فوزي درويش، الشرق الاقصى الصين واليابان، ص 111 .

(36) نادية كاظم محمد العبودي، اضواء على تاريخ الصين ... ، ص ص 94-95 ؛ مشتاق مال الله قاسم، موقف روسيا من التدخل الياباني في الصين 1894-1919، مجلة دراسات ايرانية، جامعة البصرة، العدد 15، البصرة ، 2012 ، ص 81 .

(37) المصدر نفسه، ص 95 .

(38) منتهى طالب سلمان، الصراع السوفيتي الأمريكي خلال مدة الحرب الباردة 1945-1991، المصدر السابق، ص 51 .

(39) فوزي درويش، الشرق الاقصى الصين واليابان، ص ص 112-113 .

(40) جواهر لال نهرو، لمحات من تاريخ العالم ، ترجمة : لجنة من الاساتذة الجامعيين، ط2، بيروت، 1957، ص 239 .

(41) مقتبس من: حسن علي سبتي الفتلاوي، العلاقات الامريكية اليابانية اهداف ثابتة سياسات متغيرة 1850- 1922، بغداد، 2004، ص 126 .

(42) المصدر نفسه، ص 127 .

(43) عفاف مسعد العبد، المصدر السابق، ص 83 .

(44) ستار حامد عبد الله العماري، المصدر السابق، ص ص 144-145 .

(45) المصدر نفسه، ص 148 .

(46) نادية كاظم محمد العبودي، أضواء على تاريخ الصين ... ، ص ص 120-121 .

(47) عفاف مسعد العبد، المصدر السابق، ص ص 83-84؛ ميلاد المقرحي، موجز تاريخ آسيا الحديث والمعاصر، بنغازي / ليبيا ، 2008 ، ص 61 .

(48) هيلدا هوخام ، المصدر السابق ، ص 324 .

(49) منتهى طالب سلمان، موجز تاريخ اسيا الحديث والمعاصر، ص 126 ؛
L.M. Cullen , A History 0f Japan 1582- 1941,Cambridge University press, U. S .A , 2003 , p. 17 .

(50) للمزيد من التفاصيل عن بنود المعاهدة المذكورة يراجع : منتهى طالب سلمان، تاريخ العلاقات اليابانية الأمريكية 1919-1939 دراسة وثائقية، ط2، بغداد، 2010، ص ص 80-86 .

(51) عبد العزيز سليمان نوار، عبد المجيد نعنعي، المصدر السابق، ص 175 .

(52) عفاف مسعد العبد، المصدر السابق، ص 84 .

(53) فوزي درويش، اليابان الدولة الحديثة والدور الأمريكي، ص 140 .

(54) حسن علي سبتي الفتلاوي، المصدر السابق، ص 136 .

(55) المصدر نفسه، ص 137 .

الدراسات النفسية والتربوية

دور الجامعة في خدمة المجتمع

الدكتور: أحمد فلوح
المركز الجامعي غليزان، الجزائر

الملخص:

تعتبر خدمة المجتمع من الوظائف الأساسية للجامعة. فالعلاقة بين الجامعة والمجتمع علاقة وثيقة، فكلما أردنا الحديث عن الجامعة استدعى ذلك الحديث عن المجتمع، والعكس كذلك فكلما تحدثنا عن المجتمع جرنا الحديث عن الجامعة باعتبارها أهم مؤسسة في المجتمع. وسنبين من خلال هذا المقال وظائف الجامعة وأهدافها المختلفة، وكشف واقع تحقيق أهداف ووظائف الجامعة وتوضيح وظيفة خدمة الجامعة للمجتمع وأهميتها ومجالاتها.و سنوضح دور الأستاذ الجامعي في خدمة المجتمع وواقع تلك الخدمة واهم المعوقات التي تحول دون أداء الأستاذ الجامعي لدوره في خدمة المجتمع وصولا إلى أهم الاقتراحات والأساليب لتنمية وتطوير الأستاذ لخدمة المجتمع.

Abstract :

Service de communauté fonction de base de l'Université. La relation entre l'université et la communauté est une relation étroite, Et nous allons montrer à travers cet article les fonctions de l'université et de ses objectifs différents, révélant la réalité de la réalisation des objectifs et des fonctions de l'université et de clarifier la fonction au service de la communauté universitaire et de son importance et de ses champs. Et expliquera le rôle d'un professeur d'université au service de la société et la réalité de ce service et les obstacles les plus importants à la performance d'un professeur d'université pour son rôle dans le service communautaire et l'accès à la plus importante suggestions et des méthodes pour le développement d'un professeur de servir la communauté.

مقدّمة:

تبنى المجتمعات كيانها وتثبت وجودها على مؤسسات مختلفة اجتماعية واقتصادية وسياسية وغيرها وتصبح هذه المؤسسات هي حاملة لأهداف المجتمع ومنفذة لاستراتيجياته وسياساته وخططه المختلفة وتكون هذه المؤسسات هي صورة المجتمع توصف بها، وينظر إليها على أنها هي مقاييس التقدم والتأخر للمجتمع .والجامعات من بين أهم تلك المؤسسات في المجتمع في عصرنا الحالي ، بل و" من المقومات الرئيسية للدولة العصرية ...فالجامعة تمثل القيادة الفكرية والعلمية للجامعة ... فهي بيت الخبرة ومعقل الفكر في شتى صوره وأصنافه ورائدة التطور والإبداع وصاحبة المسؤولية في تنمية أهم ثروة بشرية يمتلكها المجتمع وهي الثروة البشرية [1].

فهي مراكز إشعاع لكل جديد في الفكر والمعرفة والمنبر الذي تنطلق من أراء المفكرين والعلماء ورواد الإصلاح والتطور[2] . والجامعة تحمل رسالة عظيمة في المجتمع وتقوم بدور جليل بما تقوم به من وظائف وادوار علمية واجتماعية وهي " البيئة التي يتحقق من خلالها أداء رسالة متميزة في مجالات المعرفة والفكر في تكوين نخبة ثقافية من منظور ثقافة العصر واحتياجات المجتمع وتوجهاته كما أنها مركز للبحث العلمي الخلاق الذي يسهم في إثراء المعرفة وتطويرها لحل مشكلات المجتمع والإسهام في تنميته وتطويره [3] .

كما تعتبر الجامعة من أهم المؤسسات أهمية في تحقيق التنمية الشاملة و" يعتبر التعليم الجامعي في نطاق السياسة التربوية الشاملة من الأدوات الأساسية التي تسهم في تكوين الفرد والمجتمع وبلورة ملامحه في الحاضر والمستقبل معا.وضمان طرق التطور السليم للأمة في مسيرتها نحو أهدافها في تقدم المجتمع والرقي في مختلف الميادين الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية[4] .

ورغم ما حققه التعليم العالي في الجزائر من انجازات ومساهمات في جميع المجالات إلا انه أضحى يعاني من أزمة متعددة المظاهر وهي نفسها ما تعانيه كثير

من الجامعات العربية وهذا ما يؤكده بوعشة "إن العديد من ظواهر الأزمة المطروحة بالتعليم العالي في الجزائر هي نفسها تقريبا الموجودة على امتداد ساحات عربية عديدة [5] .

وعلى المستوى العربي يقول بوبطانة:"وبالرغم من الانجازات الكبيرة التي حققها التعليم العالي في الوطن العربي وخاصة في إطار مساهمته في التنمية فانه يعاني من مجموعة من المشاكل والاختناقات التي أثرت في كفاءته الداخلية والخارجية بشكل ملحوظ وأكيد" [6] .

و من المؤشرات الدالة على أزمة الجامعة، هجرة الأدمغة والكفاءات، وجود معوقات في أداء الأساتذة لوظائفهم خاصة في أداء وظيفة البحث العلمي، تهميش المجتمع للجامعة وللكفاءات الجامعية والباحثين،عدم إعطاء الأساتذة المكانة الاجتماعية اللائقة بهم، ضعف رواتبهم، قلة التحفيز، ضعف العلاقات الإنسانية وتدنيها، سوء التسيير الإداري للجامعة، سوء استغلال الوسائل والإمكانيات والتجهيزات الجامعية، ضعف دافعية الطلبة للدراسة والبحث. وغيرها من المشاكل التي يعانيها الأساتذة والإداريين والمسيرين والطلبة.

وهذا ما يؤثر سلبا عل دور الجامعة في المساهمة في التنمية الشاملة للبلاد و تنمية المحيط ويضيع المجتمع وسائل وأدوات التطور والرقي التي أساسها العلم والكفاءات العلمية الجامعية، وهذا ما يؤثر على دور الجامعة في خدمة المجتمع الذي هو موضوع مقالنا.

1.مفهوم التعليم العالي ووظائفه:

عرفت منظمة اليونسكو التعليم الجامعي والعالي في ندوة التعليم العالي في القرن الواحد والعشرين كالتالي " التعليم العالي يقصد به كل أنواع الدراسات،التكوين أو التكوين الموجه للبحث التي تتم بعد المرحلة الثانوية على مستوى مؤسسة جامعية أو مؤسسات تعليمية أخرى معترف بها كمؤسسة للتعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة[7].

وتهتم الجامعات العريقة والمرموقة في عصرنا الحاضر ليس فقط بتوفير ونقل المعلومات ولكنها تهتم بعملية البناء العقلي للمعرفة وتؤدي هذه الجامعات هذه المهمة عن طريق التدريس والبحوث وخدمة المجتمع المحلي والعالمي[8].ويتوقف أداء المؤسسة لهذه الوظائف على ثلاثة أصناف رئيسية هي المدرس والطالب والهيكل التنظيمي الذي يحتويهما.فان الطرف الأكثر أهمية هو بدون شك هيئة التدريس بمختلف فئاتها[9].

ومرحلة التعليم العالي هي أخر مرحلة وأرقاها درجة ويمكن حصر وظائفها في ثلاث وظائـف أساسية هي: نشر العلم – ترقية العلم – تعليم المهن الرفيعة.

1. **الوظيفة الأولى نشر العلم**:الغرض الأول من التعليم العالي هو إعداد القادة للأمة في مختلف المجالات وترتكز تحقيق هذه الوظيفة على دعامتين: الدعامة الأولى: التثقيف العام ويقصد به العمل على تنوير عقول الطلاب وتهذيب نفوسهم لكي يدركوا الأسس التي يدركوا الأسس التي يرتكز عليها المجتمع. الدعامة الثانية: هي إعداد الطلاب لمهنة من المهن كالطب والهندسة والتعليم...

2. **الوظيفة الثانية ترقية العلم**: وتقوم هذه الترقية على البحوث والدراسات العلمية التي يجريها الأساتذة .والأستاذ الجامعي الكامل هو الذي يجمع بين البحث والتأليف ووظيفة التدريس في وقت واحد.

3. **الوظيفة الثالثة تعليم المهن الرفيعة**: لنخبة من شباب وشابات الأمة لكي يكون قادة وإطارات عليا للبلاد .وعلى ضوء ما سبق يمكن تلخيص مهمة الجامعة في المجتمع في الأمور التالية: تعني الجامعة بالتعليم العالي ونشر المعرفة ، وتقوم بالبحوث العلمية وتعمل عل تزويد البلاد بالأخصائيين والخبراء والفنيين في مختلف الميادين[10] .

وتطرق مباركي بوحفص (2000) إلى الفرق بين ادوار الجامعة بالأمس واليوم فيرى أن الجامعة التقليدية عرفت بأداء المهام التالية :المحافظة على التراث العلمي والمعرفي للبشرية - تنمية وتطوير المعرفة البشرية - تكوين العلماء والباحثين

والإطارات التي تتولى مسؤولية قيادة المجتمع. ويلخص مهام الجامعة في الوقت الحاضر في المهام التالية: - تعليم النشء وتحضيره للمساهمة في مختلف مناحي الحياة- الحفاظ على التراث العلمي والمعرفي للبشرية وترقيته- ترقية حرية الفكر والعقل والقيام بدور المرجع الفكري للمجتمع،وحامي الفكر الحر،تطوير التكنولوجيا وتوجيهها لخدمة المجتمع[11] .

ويقول سلامة الخميس (2000) أن الجامعة في مفهومها الأصلي كانت مؤسسة للتدريس والتعليم المهني.أما الجامعة المعاصرة فان لها عموما ولائين احدهما لعالم العلم والمعرفة وما يتطلبه من عزلة وترفع وموضوعية وحرية والثاني للمجتمع الذي تعهدها بالرعاية والتمويل ويتوسل بها لحل كثير من مشكلاتها وقضاياه الحادة.وإجمالا فان وظيفة الجامعة المعاصرة هي الاضطلاع بواجبات ثلاثة هي:

1. إعداد الطالب لحياة مهنية (ما يسمى بأعداد القوى البشرية المدربة).
2. البحث العلمي.
3. التنشيط الفكري والثقافي العام [12].

ويوضح[13] أن الوظائف الثلاث السابقة ليست منفصلة،حيث لا يعمل أي منها بمعزل عن الآخر .فالتدريس يثري البحث ويمده بالبراعم البحثية والبحث يغذي التدريس بعد النتائج المستخلصة من البحوث التي تعطي أبعادا تحديثية.أما الخدمة العامة فهي تستفيد من نتائج البحث العلمي وخلاصة التدريس.

2.أهداف التعليم الجامعي:

وانطلاقا من الوظائف المنوطة بالجامعة تحدد مجموعة من الأهداف يتوجب على الجامعة تحقيقها،ولقد لخص عبد السلام عبد الغفار ما قاله المتخصصون عن أهداف التعليم الجامعي في ثلاث مجموعات هي: أهداف معرفية : وهي ترتبط بالمعرفة تطورا وتطويرا وانتشارا،أهداف اجتماعية: تعمل على استقرار المجتمع وتماسكه وتمده بما يواجه مشكلاته،أهداف اقتصادية: التي تعمل

على تطوير اقتصاد المجتمع والعمل على تزويده بما يحتاج إليه من خدمة بشرية وما يحتاج إليه من خبرات ومهارات[14].ويرى بوفن (1992) أن التعليم الجامعي يسعى إلى تحقيق عدة أهداف يحددها في أربعة أهداف هي :1- تنمية قدرات الطلاب المعرفية والاجتماعية وصقلها وإثرائها،2-مساعدة الطلاب على اكتساب المعارف والمهارات المفيدة في حياتهم المهنية والعلمية،3- نشر المعرفة العلمية والعمل على تقدمها،4- المحافظة على التراث الثقافي للمجتمع [15] .

ويحدد [16] عدد من الأهداف لجامعة اليوم يتفق عليها الباحثون في الشـرق والغرب أبرزها: تطوير البحث العلمي وتشجيع إجرائه داخل الجامعة وخارجها-الإسهام في تعديل وتطوير الاتجاهات في المجتمع المحيط نحو الأفضل ونشر الثقافة والمعرفة وإشاعتها بين الناس- سد حاجات المجتمع من الكوادر المتخصصة والكفاءات الوطنية المدربة- دراسة مشكلات المجتمع المحيط وفهمها وتحليلها والبحث عن حلول لها- تدعيم القيم الروحية لدى الشباب- مواكبة التطور الحادث من حول الجامعة- الإسهام في تنوير المجتمع - مواكبة الانفجار المعرفي وثورة المعلومات- تدريب وإعادة تدريب أصحاب الكفاءات لمواكبة الجديد والمستحدث في مجالات تخصصاتهم .

3. دراسات عن واقع وظائف و أهداف الجامعة:

أجريت عدة دراسات عن وظائف الجامعة ومدى تحقيقها في الواقع منها :

- دراسة طعمية والبندري (2004) حول موضوع كفاية وواقع أهداف الجامعة استطلع فيها رأي 156استاذا جامعيا وأسفرت النتائج التالية: ترى نسبة 70.00 من أفراد العينة أن أهداف التعليم الجامعي كافية ولا تحتاج إلى تعديل أو مراجعة وترى نسبة 30.00 وجوب مراجعتها.ويرى 90.00 أن أهداف الجامعة تتماشى مع المتغيرات الجديدة وترى 10.00 أن هذه الأهداف لا تتماشى مع المتغيرات الجديدة.دراسة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2008) هدفت إلى تشخيص مواصفات التعليم الجامعي وتكونت العينة من 110 طالبا وطالبة.وتكونت

الاستمارة من 60 فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي:التعلم لتعرف– التعلم لتعمل–التعلم لتكون–التعلم لمشاركة الآخرين وأسفرت النتائج التالية:

1.أن طلبة الجامعة لم يحققوا ما ينبغي تحقيقه من أبعاد التعلم (التعلم لتعمل– التعلم لتكون والتعلم لمشاركة الآخرين). وحققوا ما ينبغي تحقيقه في بعد(التعلم لتعرف) بنسبة 67.00 وترجع هذه النتيجة كون التعليم الجامعي يتجه نحو التعلم للمعرفة و يهمل الأبعاد الأخرى.2- إحساس الطلبة بقصور التدريس الجامعي في الإيفاء بمستلزمات ومتطلبات عمليتي التعليم والتعلم وترجع هذه النتائج إلى أسباب منها:إهمال التدريب العملي والعلمي المناسب–إغفال أهمية التدريب على أسلوب البحث وإجادة استخدامه–إغفال تقديم الخدمات الترفيهية والترويحية والرياضية والثقافية والاجتماعية لطلاب الجامعة–سيادة النظام التعليمي التقليدي في مختلف الأساليب والإجراءات ومنها ما يتعلق بالتدريس والتنظيم والتخطيط والتقويم وسواها[17].

مما تقدم يجعلنا نقول أن الجامعة تعيش مشاكل متعددة تمس مختلف الوظائف الأساسية التدريس البحث العلمي خدمة المجتمع وتمس مختلف الأطراف في الجامعة وخاصة الأساتذة والطلبة، وأمامها تحديات عظيمة منها النهوض بأهداف الجامعة والمساهمة في التنمية الاجتماعية والتكوين الإطارات المؤهلة لتحقيق التنمية المنشودة.

4. مؤشرات جودة التعليم الجامعي :

ينتشر في العصر الحديث مفهوم الجودة كمعيار وكمقياس تقاس به المؤسسات المختلفة والجامعة كمؤسسة اجتماعية وتعليمية وضعت لها مؤشرات ومعالم للحكم على جودتها ويبين اشرف السعيد2007 مجموعة من المؤشرات للحكم على جودة التعليم الجامعي نوردها كالتالي:

أولا: على مستوى الجامعة: مدى توافر روح التعاون والعلاقات الإنسانية بين جميع العناصر البشرية بمؤسسات التعليم الجامعي – مدى توافر درجة عالية من

الأخلاقيات والقيم المهنية والعلمية والسلوكية بين جميع العناصر البشرية – مدى توافر فرص التعبير عن الرأي وحرية الفكر.

ثانيا: على مستوى البيئة الخارجية: مدى كفاءة المؤسسة: وهي التي تحدد بها مدى فعالية النظام في تحقيق أهدافه وكفاءته في استغلال موارد المتاحة ومدى ايجابيته نحو المجتمع ومؤسساته وأفراده و مؤشرات جودتها هي في مجال خدمة الجامعة هي:

1. مستوى المواءمة العددية والمهنية للخريجين.2- عدد البحوث التعاقدية بين المجتمع ومؤسسات الجامعة.3- مدى استجابة البحوث لاحتياجات مؤسسات المجتمع.4- مؤشرات رضاء عملاء التعليم العالي: على مستوى رضى قطاعات الإنتاج عن المخرجات الجامعية، ومستوى رضا أولياء الأمور عن دور الجامعة في إعداد أبنائهم علميا وعمليا وأخلاقيا ومستوى رضا الطلاب والأساتذة عن قنواته التعليمية، ومستوى رضا العاملين عن الأداء الجامعي[18].

ولرفع مستوى التعليم الجامعي يضع الفتلاوي 2008 تصور لمواصفات التعليم الجامعي وفق مايلي:

1. تركيز أهداف التعليم الجامعي على إنماء الإنسان وعقله وثقافته ومواهبه ودوره الاجتماعي في ضوء إمكاناته الذاتية.

2. إخضاع مفردات وأنشطة المناهج التعليمية للتطوير والتحسين المستمر.

3. تبني تعليم متوازن في المعارف التي تأتي عن طريق الكتب والمحاضرات الجامعية والتي تأتي عن طريق الخبرات ومصادر أخرى.

4.تبني تعليم متوازن لتحقيق تنمية شاملة لجوانب شخصية الطالب الجامعي في النواحي المعرفية والاجتماعية والخلقية والمهارية .

5.الاتجاه نحو الجودة الشاملة من حيث توفير متطلباتها وأسسها[19] .

وهذه المؤشرات المختلفة للجودة الشاملة لا يوجد الكثير منها في اغلب جامعاتنا مما يجعل جامعاتنا بعيدة كل البعد عن معايير ومقاييس الجودة الشاملة.

5. وظيفة خدمة المجتمع:

إن لوظيفة خدمة المجتمع أهمية كبرى إضافة إلى الوظائف الأخرى ويمكن القول بـ" تنوع مسئوليات (الجامعة) أمام المجتمع الذي ينتمي إليه فهي لا تقف عند مسؤوليات التعليم الجامعي فقط.وإنما تتخذ علاقتها بالمجتمع ومتطلبات ذلك المجتمع منها أساسا لتحديد المسئوليات والقيام بها على الوجه الأكمل[20]. ويعتبر التعليم الجامعي من ركائز المجتمع بحيث لا يستطيع أي مجتمع أن يتقدم إلا بأبنائه الجامعيين والمتعلمين نحو الأمام. ويلعب التعليم الجامعي دورا كبيرا في تلبية حاجات المجتمع القائمة والمنتظرة. ولم تعد وظيفة الجامعة مجرد نقل المعرفة والتراث من جيل إلى أخر بل وتسعى لغرس قيم واتجاهات نبيلة في نفوس الطلبة تهدف في نهاية المطاف إلى خدمة المجتمع وتطويره[21] .

كما يعتبر التعليم الجامعي احد أهم مرتكزات التنمية ذلك انه يتعلق بإعداد الكفاءات المتخصصة في مختلف مجالات الحياة وبقدر جودة التعليم الجامعي بقدر ما يضمن جودة هذه الكفاءات[22]..ويذكر عبد الدائم (2005) أن الدور الاجتماعي للجامعة بدا " منذ الستينات حين مثل شباب الجامعات طليعة حركة مجتمعية ضخمة لنقد الجامعات والمطالبة بتطوير دورها الاجتماعي... وارتبطت هذه التطورات بانتشار فكرة مساءلة الجامعات عن مدى خدمتها لإغراض المجتمع ."(عبد الدائم: 106).

وخدمة المجتمع هي جميع الخدمات والأعمال التي تقدمها الجامعات لإفراد المجتمع المحلي سواء في الجانب الثقافي أو الصحي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو الرياضي والاستفادة من كافة الإمكانات والطاقات المحلية.(العيشي. في حراحشه، 2009).وأجريت عدة دراسات عن العلاقة بين الجامعة والمحيط والمجتمع حاولت التعرف على نوع هذه العلاقة ومجلاتها ومدى خدمة الجامعة لمحيطها الاجتماعي من ذلك: دراسة العتيبي (2003) بعنوان دور جامعة الكويت في تطوير مؤسسات المجتمع من وجهة 240 من عضو هيئة التدريس وتوصلت إلى أن درجة الأداء كانت متوسطة في جميع المجالات.(حراحشه،2009).دراسة طعيمة والبندري

(2004) حول العلاقة بين الجامعة والمجتمع وهدفت التعرف عل مدى خدمة الجامعة للبيئة عل عينة من 137 أستاذا جامعي وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر من نصف العينة تبذل بعض الجهد في خدمة لبيئة وعبر 20.00 أن كلياتهم لا تبذل إلا جهد قليل في خدمة البيئة وعبر فقط 26.00 من أفراد العينة أن الجامعة تبذل جهد في خدمة المجتمع وهذا يوضح العجز في الأداء الأمثل لعلاقة الجامعة بالمحيط ويرى أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس أن هناك كثير من المشكلات تعترض الجامعة لخدمة المحيط نتعرض لأهمها في النقاط التالية :

1. عدم توفر ميزانية كافية للأنشطة التي تخدم البيئة.
2. الإجراءات البيروقراطية و الإدارية التي تصرف الأساتذة عن خدمة البيئة.
3. عدم التنسيق بين بعض الأقسام والخدمات في المجتمع.
4. الافتقار لخطة علمية لخدمة المجتمع.

6.أهمية و مجالات خدمة المجتمع:

تبرز أهمية خدمة المجتمع كوظيفة للجامعة من كونها أداة لتطبيق المعرفة في شتى الميادين والاختصاصات وترجمتها إلى واقع ملموس.ولخدمة المجتمع بعدان آخران في الأهمية احدهما خاص بالجامعة والثاني بالمجتمع .فبالنسبة للجامعة تتركز الأهمية على بعد فلسفي هو مبدأ رسالة الفرد ومسئوليته نحو مجتمعه،فخدمة المجتمع واجب على الجامعة وأساتذتها وطلبتها.

أما البعد الثاني في الأهمية فيتمثل في استثمار كل الطاقات البشرية والفكرية والموارد المالية في الجامعة بما يساهم في تجنيب الجامعة التخبط والعشوائية الذي ينجم عن سوء التسيير والتخطيط ونقص المعلومات وضعف التحليل والتقويم.وتلخص المبررات من أهمية وضرورة خدمة الجامعة للمجتمع في بعض ما أورده العمري 1995 في الأتي:(حراحشه،2009):التغيرات العلمية

والتكنولوجية السريعة- ظهور الحاجة الحقول المعرفي المتداخلة- تضاعف حجم المعرفة في مختلف الميادين والتخصصات- ظهور المعاهد والمؤسسات المنافسة للجامعة مثل مراكز الأبحاث والدراسات.

أما عن مجالات خدمة المجتمع فتشير العديد من المراجع إلى الخدمات التي يمكن أن تقدمها الكليات والجامعات للهيئات والأفراد والمؤسسات الحكومية والخاصة تصنف في عدة مجالات هي : أبحاث الاتصال- الخدمات الاستشارية للأفراد و المؤسسات والمجتمع-المساعدة في أعداد مسودات القوانين - الندوات والمؤتمرات.

والبعض يصنفها في ثلاث أنماط هي:- التعليم والتدريب لمواجهة احتياجات المجتمع - البحث العلمي الهادف إلى تجميع التراث العلمي وتسجيله- البحوث التطبيقية التي تستهدف الإسهام في حل مشكلات المجتمع. وذكر العمري (1995) عدة مجالات لخدمة المجتمع تلخص في النقاط التالية :

1- مجال الجامعة كقيادة فكرية بان تقوم الجامعة بدورها في إبراز الهوية الوطنية وفلسفة المجتمع في مختلف أبعادها.

2- مجال التعليم المستمر يعني الجامعة المفتوحة والتعليم عن بعد والدراسات المسائية.

3 مجال الاستشارات والدراسات التي يقدمه الأساتذة في مختلف التخصصات.

4-مجال المرافق والتسهيلات الجامعية .

5- مجال الندوات والمؤتمرات والمحاضرات العامة والخاصة.

6-مجال الاحتفال بالمناسبات العامة الدينية والوطنية.

7- المجال الدولي من خلال المشاركة في الندوات والمؤتمرات الدولية .

7- الأستاذ الجامعي وخدمة المجتمع:

قبل التفصيل في مهمة الأستاذ الجامعي في خدمة المجتمع من المفيد الإشارة لمهام و مسؤوليات الأستاذ الجامعي المختلفة.ولقد حددت إحدى الندوات العربية للأستاذ الجامعي مهام وادوار، هي كالتالي :

1.رعاية الطلبة فكريا وتربويا بما يضمن تنشئة جيل مؤمن بالمبادئ الإسلامية وأهداف الأمة العربية ومستقبلها في بناء المجتمع العربي.

2.الإشراف على البحوث والرسائل الجامعية.

3.القيام بالتدريبات النظرية والعملية والتطبيقية والميدانية وتطويرها .

4.إجراء البحوث العلمية الأساسية الهادفة لخدمة خطط التنمية القومية.

5.الالتزام بعدد الساعات العمل الأسبوعية التي تحددها تعليمات الجامعة.

6.المشاركة في النشاطات الجامعية والفعاليات العلمية والاجتماعية و الثقافية.

7.المشاركة في التأليف والترجمة والنشر.

8.المشاركة في المجالس واللجان الدائمة والمؤقتة التي يكلف بها.

9.المشاركة في تطوير الأقسام العلمية فكريا وتربويا وعلميا وذلك بتقويم الدراسات والبحوث والتقارير والخطط والمناهج الدراسية.

10.إجراء الامتحانات ومراقبة حسن سيرها .

11.المشاركة في الندوات والمؤتمرات والبحوث.

12.المشاركة في الندوات والمؤتمرات والحلقات الدراسية داخل الجامعة وخارجها.

13.أداء الواجبات الإدارية التي يكلف بها في الجامعة.

14.العمل في المراكز أو المكاتب الاستشارية التابعة للجامعة [23].

15.يؤدي واجباته بحماس ويقدم المثل الجيد في الالتزام والانضباط والجدية في العمل.

16.الاتصاف بالأمانة العلمية.

17-تقوية روح الإخاء بين الزملاء

18-يعطي أهمية لمناقشة قضايا وأراء الطلبة المتعلقة بالتدريس[24] .

ويحدد [25] الأدوار المستقبلية للمعلم الجامعي العربي في ضوء تحديات الواقع ورؤى المستقبل في الأتي :

1- ادوار مرتبطة بالثقافة العربية: تتركز على ترقية اللغة العربية والهوية.

2-ادوار مرتبطة بالمجال السياسي : قائمة على الحوار والمناقشة واحترام الرأي الأخر،وحرية الغير.

3-ادوار مرتبطة بالمجال التقني التكنولوجي :تتركز على استخدام مصادر المعرفة الحديثة.

4-ادوار مرتبطة بمجال البحث: مرتكزة على طرق البحث ومنهجيته وتدريب الطلبة عليه.

5-ادوار مرتبطة بالمجال الديني:يتركز على تدعيم الثقافة الدينية عند طلابه.

6- ادوار متعلقة بالمجال الاجتماعي:قائمة على بناء علاقات واتصال فعال مع طلابه ومجتمعه.

7-ادوار متعلقة بالمجال النفسي : يراعي الفروق الفردية ومهارات التفاعل وتوفير فرص التعبير .

و يعتبر الأستاذ الجامعي الأداة الفعالة التي تؤدي بالجامعة إلى الاضطلاع بمسئولياتها وحمل رسالتها الرامية إلى خدمة المجتمع. وتقول رولا (2007) بخصوص خدمة الأستاذ للمجتمع "هذه المهمة التي تعتبر طليعية وقيادية إذ يقع

على عاتقهم مهمة تثقيف الأجيال الصاعدة التي يتوقف عليها مصير الأمم والتي تكون صاحبة الأدوار المهمة" (رولا،2007 : 27).ومن مهام الأستاذ الجامعي في خدمة المجتمع ما ذكره محمد مقداد (2004) من المهام أهمها :

- تقديم وإلقاء الدروس العامة والخاصة في المناسبات الدينية والوطني.
- رئاسة اللجان والجمعيات والمؤسسات[26].

ويحدد النشاز (1976) وغنيم واليحيوي(1998) أهم أشكال خدمة أستاذ الجامعة للمجتمع في توجيه البحث العلمي لخدمة المجتمع- إلحاق أساتذة الجامعة كمستشارين وخبراء بمواقع العمل والإنتاج المختلفة- إجراء التدريب والتأهيل المختلفة للعاملين في سوق العمل- الإسهام في مراكز الخدمة العامة لنشر الثقافة ورفع المستوى التقني والعلمي لأفراد المجتمع[27] ويرى بشير معمرية (2007) أن خدمة المجتمع بالنسبة للأستاذ الجامعي تتضمن :

داخل الجامعة: المشاركة في إلقاء المحاضرات في التخصص العلمي- المشاركة في الندوات الثقافية والفنية.

خارج الجامعة: القيام بالبحوث التطبيقية التي تعالج مشكلات المجتمع- تقديم الخبرة والمشورة إلى المؤسسات التي تطلبها- المشاركة في الندوات العلمية التي تنظم في قطاعات غير جامعية- الإسهام في الدورات التكوينية لتكوين الإطارات تأليف الكتب في ميدان التخصص تكون موجهة للمثقف العام- الترجمة ونقل المعارف في ميدان التخصص في من اللغات الأجنبية إلى الوطنية - إتقان اللغة التي يستطيع أن يفيد بها المجتمع [28].

و لقد أجريت عدة دراسات حول دور الأستاذ في خدمة المجتمع نعرض بعض منها في الأتي:

دراسة سهيل رزق ذياب 2005 التي كشفت أن الأدوار الاجتماعية تحصلت على نسب اقل من ما حصلت عليه الأدوار التربوية والتعليمية والإدارية. وحددت

الأدوار الاجتماعية في الأتي : دوره كرائد اجتماعي يحرس على نقل ثقافة المجتمع لطلبته – دوره في ترشيح طلبته لمجتمعهم –دوره في توفير جو من الود والتعاون مع العاملين معه – دوره كعنصر ايجابي في إعلاء شان مهنة التعليم وتؤكد هذه النتيجة حرص الأستاذ الجامعي على أداء الأدوار التعليمية والتربوية والإدارية أكثر من حرصه على أداء الأدوار الاجتماعية[29] .

وبينت دراسة نهى إبراهيم الشتات 2005 رغبة الطلبة وتفضيلهم أن يكون الأستاذ الجامعي ملتزم بالقيم الاجتماعية ومن الصفات التي تضمنتها الدراسة: التمسك بالقيم الاجتماعية والثقافية - يربط موضوع المحاضرة بالإحداث الجارية يتصف بالديمقراطية في معاملته للطلبة –يشارك في حل مشكلات الطلبة – يوضح للطلبة مسئولياتهم و وإجاباتهم نحو مجتمعهم[30] .

ودراسة حراحشه 2009 التي هدفت التعرف على وجهة نظر هيئة التدريس بجامعة اليرموك وعددهم 156 أستاذ في خدمة المجتمع وتم تطبيق استبان متكون من 25 فقرة وتوصل إلى وجود درجة كبيرة في خدمة المجتمع من طرف الأساتذة (حراحشه: 1).

وفي حقيقة الأمر الأستاذ الجامعي لا يقدم الخدمة المنتظرة منه في خدمة مجتمعه وذلك يعود للصفات التي يتمتع بها الأستاذ الجامعي و يعود للمشكلات والمعوقات الإدارية والمجتمعية التي تحول قيامه بدوره في خدمة المجتمع وسنتطرق لهذا كله في العناصر التالية .

وحدد محمد الكحلوت (2006) مجموعة من المقومات الاجتماعي للأستاذ الجامعي :

- التواضع والابتعاد عن الغرور -التعاون مع الآخرين -الجدية والإخلاص في العمل -احترام مشاعر الطلاب -الدقة والنظام -التمسك بالعقيدة -تشجيع الطلاب -مهذب في ألفاظه وتعامله وتفاعله -العمل على رفع الروح المعنوية

للطلاب -يتصف بالحكمة والصبر - يشيع جو من الألفة والمحبة بين الطلبة - مشاركة في حل مشكلات الطلاب [31].

فهذه الصفات المختلفة لا يتوفر بعضها أو كثير منها عند كثير من أساتذة الجامعات مما اثر سلبا على دورهم في خدمة المجتمع .لذا يتوجب إعادة النظر في سياسة التوظيف والتكوين ، ووضع أساليب ناجعة لتشخيص الحال وتصحيح الوضع.

8. معوقات الأستاذ الجامعي لخدمة المجتمع :

بينت دراسة محمد سودان (1983) أهم المشكلات التي تعيق خدمة الأستاذ الجامعي في :- كثرة أعداد الطلاب مما يقلل من كفاءة التدريس وإمكانية الاطلاع.- ضعف الموارد المالية للأستاذ الجامعي مما يؤثر على أوضاعه الاجتماعية وقدراته العلمية .وكشفت دراسة محمد عبد الحليم مرسي 1984 مشكلات الأستاذ الجامعي أهمها:- عدم توفر الكتب العلمية - عدم كفاية المجلات العلمية اللازمة لنشر البحوث والدراسات .

- الإجراءات البيروقراطية الإدارية في العمل-ضعف العلاقات الاجتماعية بين الزملاء في العمل.وتوصلت دراسة مكتب اليونسكو الإقليمي 1985 إلى تحديد أهم المشكلات التي تعيق الأستاذ الجامعي في أدائه مهامه بالصورة المطلوبة في:

- مجال البحث العلمي: عدم توافر المراجع العلمية –عدم كفاية المختبرات –قلة الإنفاق على البحوث.

- مجال أداء التدريس :كثرة أعداد الطلاب –زيادة العبء التدريسي(قضاء وقت وجهد اكبر في التدريس)

مجال الإدارة : تفشي البيروقراطية –قلة إجازات التفرغ [32].

ونخلص إلى القول عن علاقة الجامعة بالمجتمع ودور الأستاذ الجامعي في ذلك إلى ما خلص إليه ذياب(2005) بأن المدرس الذي نريد أن يقدم لمجتمعه

أفضل ما يمكن لن يكون بمقدوره ذلك ما لم يكن هو لنفسه ولا يستطيع أن يحسن من ظروف غيره ما لم تحسن ظروفه هو . وعليه ينبغي أن تعلي مهنة التعليم من شان المعلم حتى يستطيع أن يعلو هو من شان هذه المهنة الشريفة فبقدر ما يتهيأ للمدرس من المكانة المرموقة والحياة الكريمة والوضع الاجتماعي المتميز بقدر ما يستطيع تلبية حاجاته وحاجات أسرته ليتفرغ لمهماته الجسيمة [33].

فالمعوقات بعضها متعلقة بالإدارة وبأساليب التسيير وبعضها متعلقة بأعباء التدريس ومشكلاته وبعضها متعلق بغياب شروط البحث العلمي وبعضها متلق بمكانة الأستاذ الجامعي في المجتمع بسبب عدم كفاية الأجر وسوء الظروف الاجتماعية. فهذه العوامل المختلفة كبلت الأستاذ الجامعي وجعلته فرد عادي عاجز عن القيام بدوره الاجتماعي .

9. تنمية وتطوير الأستاذ لخدمة المجتمع :

لا يستطيع التعليم الجامعي أن يجابه التحديات الآتية والمستقبلية إلا بتنمية أساتذة الجامعة على نحو يعينهم على الاضطلاع بما يتوقع منهم من ادوار ومسئوليات ويتم ذلك من خلال :1- الاهتمام بالإعداد التربوي لأعضاء هيئة التدريس.2- الاهتمام بالنمو العلمي والمهني للمعلم الجامعي.3- البحث عن صيغ لتقويم الأداء الجامعي للأستاذ الجامعي بما يتناسب وتنوع جوانب هذا الأداء،التدريس-البحث – خدمة المجتمع.

4- العمل على توفير الجو الملائم لأداء عضو هيئة التدريس لأداء رسالته بصورة أفضل من خلال توفير له الحياة الكريمة وتوفير الوقت لبحث رسائله ومتطلباته والتخفيف من الأعباء التدريسية[34] ويقترح محمد مقداد (2004) مجموعة من الشروط التي تمكن وتساهم في تطوير وتنمية الأستاذ الجامعي وقد صنفها في محورين نتعرض لهما باختصار :

ا- محور الأعمال: وتتضمن أعمال الوظائف الرئيسية للأستاذ الجامعي وهي:

1- التدريس : أن يدرس ما له علاقة بتخصصه وان توفر له المراجع وجميع المساعدات والمعينات على التدريس.

2-البحث العلمي: أن توفر للأستاذ الإمكانيات المادية والعلمية والبشرية الضرورية وتتوفر له مجلات لنشر أبحاثه.

3-خدمة المجتمع: أن تقدم للأستاذ الإمكانيات و التحفيزات و التشجيعات المناسبة .

ب- محور محيط العمل :ويتطلب توفير الشروط التالية :

1-المحيط الفيزيقي : توفير ظروف عمل جيدة ومريحة وآمنة

2- المحيط الاجتماعي: نشر العلاقات الإنسانية بين الأستاذ الجامعي وزملائه وإدارته وطلبته.

3- المحيط الإداري : القضاء على كل أشكال البيروقراطية وان تعمل الإدارة لخدمة الأساتذة إضافة إلى رفع الأجر.(مقداد ،2004: 16).

ويؤكد زايد بن حجير الحارثي (2009) على ضرورة الاستثمار في أساتذة الجامعات باعتبارهم مصدر أساس من مصادر الثروة وأقترح إصلاحا يمر بثلاث خطوات:

1- أن يكون الاستثمار في البشر ركنا وبندا رئيسا وأساسيا من بنود القوانين والخطط الإستراتيجية بل ويجب على وجه الخصوص الاستثمار في عقول أساتذة الجامعات باعتبارهم صفوة مراتب الاستثمار.

2- الإعلان المكتوب عن التنمية في عقول أساتذة الجامعات وإشراكهم في رسم السياسات والبرامج.

3-الإعلان عن ذلك كسياسة عامة في وسائل الإعلام لعامة الناس في المجتمع [35].

فإذا كان للأستاذ الجامعي دور في نقل المعرفة ونشرها وتطويرها له أيضا دور في تلقين ونقل قيم المجتمع لهم وهذا الدور يوازي في قيمته الأدوار الأخرى الذي يجب على الأستاذ القيام بها. فلا يجب أن يستخف الأستاذ بدوره الاجتماعي لان في ذلك استخفاف بمجتمعه وما يمثله واستخفاف بذاتيته.وهذا الدور لا يستطيع المعلم القيام به إلا بامتلاكه لمجموعة من المواصفات تتعلق بطريقة اتصاله بالتلاميذ وأسلوب قيادته لهم ونمط تفاعله معهم, وهذه المواصفات هي مقياس فعاليته الاجتماعية، وهي التي يتوجب تنميتها وتطويرها عند الاساتذة وهي كالتالي:

- صفات مهنية: تقدير مهنة التعليم والاعتزاز بها -الإلمام بأهداف التعليم الجامعي وكيفية تحقيقها الإسهام في تقدم القسم والكلية والجامعة- إظهار مستوى من الأخلاق تتناسب مع أخلاقيات المربين والمعلمين الأفاضل-احترام النظام الجامعي وتعليماته-العمل على النمو الذاتي وتطوير الأداء الأكاديمي والمهني والفني .

- صفات شخصية: التحلي بقدرات ومهارات التفكير العلمي واتجاهاته- الإخلاص في العمل وانجاز الأعمال والمسئوليات بجدية واهتمام- تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة- إدراك المسئولية الملقاة على عاتقه [36] .

ويرى [37] أن على أساتذة الجامعات أن يكونوا على وعي بطبيعة العلاقات وبمهاراتهم في التواصل مع الطلبة.

1. وعليه ينبغي أن يكون الأستاذ الجامعي قادرا على أن:
2. يطور علاقات ايجابية مع الطلبة ،قائمة على المحبة والاحترام .
3. يعترف بمشاعر الطلبة ،ويشجعهم على التعبير عنها.
4. يبدي اهتمام قويا بالطلبة فيما يتعلق بما يشعرون به تجاه المادة أو طريقة عرضها.
5. يستخدم الإيماءات وتعبيرات الوجه في تقديم رسائل للطلبة.

6. يتعرف أسماء الطلبة ،ويرحب بهم.
7. يستخدم لغة لطيفة وكلمات مناسبة لتوجيه الطلبة.
8. يمتلك صوتا قويا ومسموعا ومفهوم وواضحا.
9. يستخدم حركة الجسم والإشارات .
10. يحافظ على الاتصال العيني مع الطلبة خلال المحاضرة.
11. يحتفظ باتزانه العاطفي .

نخلص إلى القول أن الصفات الاجتماعية المختلفة تؤدي إلى نجاح الأستاذ الجامعي في أداء دوره الاجتماعي و إقامة العلاقات الطيبة مع الطلبة والأساتذة و الإدارة ،كما أن الصفات الاجتماعية تجعله منسجم مع محيطه ومجتمعه ومع طلبته مما يخلق نوع من الإحساس والمصير المشترك بين الأستاذ والطلبة والزملاء .

ومنه فلابد من إجراء إصلاح يأخذ في عين الاعتبار هذه الشروط التي من شانها ترقية وتحسين وتطوير وظيفة الأستاذ الجامعي، وعليه تقع المسؤولية على الجامعة والمجتمع في تنمية الأستاذ الجامعي لخدمة المجتمع.

خاتمة:

تعتبر الجامعة في العصر الحالي من أهم المؤسسات الاجتماعية على الإطلاق، بوظائفها الثلاث الأساسية ،نشر العلم ،البحث العلمي وخدمة المجتمع تتبوأ مكانة عالية في المجتمع فهي تقدم تكوين علمي ومعرفي نظري وتطبيقي للناجحين في تعليمهم الثانوي في المجتمع وتحضرهم وتعدهم لعالم الشغل.وتساهم الجامعة في إنتاج المعرفة وإيجاد الحلول لكثير من المشكلات عن طريق البحث العلمي.وتعتبر خدمة المجتمع من أهم وظائف الجامعة العصرية فالهدف من نشأة الجامعة هي خدمة المجتمع والجامعة بأدائها وظيفة التدريس ووظيفة البحث العلمي هي في خدمة المجتمع، فهذين الوظيفتين السباقتين يعتبران دورين أساسين في خدمة الجامعة إضافة لما تقدمه الجامعة من خدمات عامة ونشاطات اجتماعية.

ويقع عبا خدمة الجامعة للمجتمع على الأستاذ الجامعي فهو الركن والعنصر الأساسي في الجامعة مما يتطلب منه الاتصاف بمجموعة من الصفات التي تؤهله لخدمة المجتمع.ولو أن الواقع يكشف أن الأستاذ الجامعي عاجز في كثير من الأحيان في الإيفاء بواجبه في خدمة المجتمع لأسباب ذاتية متعلقة بالأستاذ أو لأسباب اجتماعية أو مادية أو إدارية داخل الجامعة أو خارجها .

فإذا أردنا أن تحقق الجامعة وظيفتها في خدمة المجتمع فعلينا الالتفات إلى القائم الأول والأساسي على تحقيق هذا الدور وهو الأستاذ الجامعي وعندما يقدم المجتمع خدمة للأستاذ الجامعي بإعطائه المكانة اللائقة به والاهتمام الشامل بوضعه والعمل على تنميته وتطويره برفع العراقيل من أمامه أولا ثم فتح الأفاق له ثانيا. فبهذا فقط يستطيع الأستاذ الجامعي أن يخدم مجتمعه ومن ثم تصبح الجامعة قادرة على خدمة المجتمع .وتستقيم العلاقة بين الجامعة والمجتمع.

❖ **هوامش البحث**

(1) بدران و الدهشان، بدران، شبل والدهشان، جمال: **التجديد في التعليم الجامعي، القاهرة**، دار قباء، 2000، ص 65.

(2) علي حمود، علي: **تنمية وتطوير كفايات وفعلية أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي.مركز البحوث كلية المعلمين في عرعر.ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي((التحديات والتطوير)**، كلية التربية جامعة الملك سعود في الفترة 14/ 15ديسمبر، 2004، ص 2.

(3) **محمد حسان، التعليم الجامعي الخاص، التطور والمستقبل**، مصر، دار الجامعة الجديدة، 2008، ص 5.

(4) بدران، شبل وسليمان، سعيد: **التعليم في مجتمع المعرفة**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية. 2008: 79.

(5) بوعشة محمد: **أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل**، ط5، بيروت، دار الجيل ، 2000، ص 12.

(6) بوبطانة، عبد الله: **قراءات حول التعليم العالي في الوطن العربي القضايا والتوقعات**، مكتبة اليونسكو الإقليمي في الدول العربية (يودباس)، العدد الأول، أكتوبر، 1989، ص ص 62-63.

(7) **بوعشة محمد**: مرجع سبق ذكره، ص 10.

(8) اشرف السعيد، أحمد محمد: **الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي**، مصر، جامعة المنصورة ، دار الجامعة الجديدة، 2001، ص 224.

(9) ولد خليفة، محمد العربي: **المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1989، ص 186.

(10) تركي، رابح: **أصول التربية والتعليم** ، ط 2، الجزائر المؤسسة الوطنية للكتاب، 1995، ص ص 70-75.

(11) **بوحفص، بوعشة محمد: أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل**، بيروت ، دار الجيل،2000، ص ص 243-245.

(12) سلامة الخميس: **دراسات وبحوث:المعلم العربي، بعض قضايا التكوين ومشكلات الممارسة المهنية**، الإسكندرية، دار الوفاء، 2000، ص 29.

(13) المرجع السابق، ص 356 .

(14) فاروق، عبده: **أستاذ الجامعة الدور والممارسة بين الوقع المأمول**، 1997، ص 54.

(15) د.ل: **ضمان الجودة في التعليم العالي :مفهومها- مبادئها- تجارب عالمية**، (ترجمة وتعريف عبد العزيز الهوا شي وسعيد بن حمد الربعي)، القاهرة، عالم الكتب 2005، 5ص.

(16) سلامة الخميس،مرجع سبق ذكره ، ص ص25 -26.

(17) **الفتلاوي**، الفتلاوي، محسن كاظم.(2008).الجودة الشاملة في التعليم (المعايير– المواصفات–المسؤوليات). عمان .دار الشروق.2008، ص ص125- 135.

(18) أشرف السعيد : مرجع سبق ذكره، ص ص 210-211.

(19) الفتلاوي،مرجع سبق ذكره، ص ص 140-143.

(20) **الزوبعي** ، الزوبعي، عبد الجليل وآخرون.(1973).احتياجات التعليم العالي في العراق من الكوادر العلمية للسنوات العشر القادمة.مؤسسة دار الكتب.جامعة الموصل، 1973: 6.

(21) عبد الرحيم حرب، رولا: **تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها**، أطروحة ماجستير، الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين ، 2007، ص 2.

(22) خالد خميس السر خميس السر، خالد: ت**قويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى**، كلية التربية، غزة .فلسطين، 2003، ص ص273- 310.

(23) سلامة الخميس: مرجع سبق ذكره، ص ص 357-358.

(24) طعيمة، احمد رشدي و البندري، محمد سليمان: **التعليم الجامعي بين الواقع ورؤى التطوير**، القاهرة ، دار الفكر العربي،2007، ص ص 241-248.

(25) بدر نادر علي وآخرون، مرجع سبق ذكره،ص ص 236-249.

(26) مقداد، محمد: **الإعداد التربوي للأستاذ الجامعي: نحو طريقة شاملة**، ورقة بحث مقدمة إلى ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس، كلية التربية بجامعة الملك سعود ، الرياض، الفترة 7و8 ديسمبر، 2004، ص 5.

(27) ذياب رزق، سهيل: **المدرس الجامعي الذي نريد – مكانته و خصائصه و أدواره**، جامعة القدس، غزة، فلسطين، 2006، ص 25.

(28) معمرية معمرية، بشير .(2007).بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس .الجزائر .منشورات الحبر.،2007: 102-103.

(29) ذياب رزق ذياب، سهيل: مرجع سبق ذكره، ص 23.

(30) إبراهيم شتات، نهى: **أراء الطلبة في بعض الخصائص المهنية للأستاذ الجامعي في الكليات العلمية والكليات الأدبية بمحافظة غزة**، مجلة الجودة في التعليم العالي، المجلد الأول، العدد الثاني، ديسمبر 2005،ص ص 86-87.

(31) محمد الكحلوت: **محمد الأستاذ الجامعي كما ينبغي أن يكون .مجلة الجودة في التعليم العالي**، العدد الأول، 2006، غزة ، فلسطين، ص 162-170.

(32) مقداد محمد : مرجع سبق ذكره، ص ص 1414-15.

(33) ذياب رزق، سهيل : مرجع سبق ذكره، ص 25.

(34) بدران و الدهشان، مرجع سبق ذكره، ص ص 78-80).

(35) زايد بن عجير، الحرثي: **أساتذة الجامعات كيف نستثمر طاقاتهم لتطوير الجامعات وتنمية المجتمع**، أبحاث ومقالات في الجامعات بعد عام 1420هـ، 2009 ، ص1.

(36) غنيم، علي أحمد، اليحيوي، صبرية مسلم: **تقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلبة الطلاب والطالبات**، كلية التربية، مجلة مركز بحوث كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز، الرياض، العدد 224، 1998، ص 14.

(37) خالد خميس : مرجع سبق ذكره، 291.

سمو الذات لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات

الدكتورة: عفراء ابراهيم خليل إسماعيل العبيدي

جامعة بغداد، العراق

الملخص:

يهدف البحث الحالى إلى التعرف على سمو الذات لدى طلبة الجامعة بدلالة الفرق في سمو الذات بحسب متغير الجنس، وقد قامت الباحثة باعداد مقياس سمو الذات لدى طلبة الجامعة وبعد ان تحققت من خصائص المقياس طبقته على عينة بلغت (168) طالباً وطالبة والذين اختيروا بالطريقة العشوائية وقد اظهرت النتائج ان العينة لديها سمو ذات كما بينت النتائج عدم وجود فروق في سمو الذات بين الجنس، وفي ضوء هذه النتائج اوصت الباحثة ببعض التوصيات والمقترحات.

Abstract :

The goal of current research know Self-Transcendence among university students in terms of the difference in HH self according to the variable sex, The researcher numbers Highness self scale with university students and having achieved the scale properties applied to a sample of (168) students who were selected randomly Experimental results show the sample has Highness with as results showed no differences in Self-Transcendence between males and females, and in the light of these findings the researcher recommended some of the recommendations and proposals.

مقدمة:

في كثير من الأحيان لا يستجيب الإنسان لنزواته الغريزية مع تمكنه منها وانما يستجيب بصورة أقوى لما يتحسس من قيم في عالمه، ولما يدرك من معان كامنة في حياته، ويرى "فرانكل" أن كثيرا من الأعمال التي يقوم بها الإنسان وكثيرا من القرارات التي يصدرها، ما هي في الواقع إلا تعبير حقيقي عن عملية البحث عن القيم والمعاني لذا اكد "فرانكل" على اهمية القيم والمعاني في حياة الإنسان، وعدها البعد الروحي المسئول والمهم في تكوين شخصيته فهو يرى أن الكثير من الناس يستجيبون ويتصرفون ويسلكون وفقا لهذا البعد، وما عملية البحث عن المعنى والعدالة والحرية والمسؤولية والحقيقة إلا تعبير حقيقي عن أهمية هذا البعد، فعلى سبيل المثال لا الحصر- قد يختار الإنسان الموت على الحياة- إذا وجد في الموت معنى لوجوده وتلك هي أسمى حالات المعنى التي أطلق عليه فرانكل السمو الذاتي [(2)].

ولقد قامت نظرية فرانكل على أساس انتقاداته التي وجهها لكل من التحليل النفسي الفرويدي، وعلم النفس الأدلري، إذ يرى فرانكل أن مبدأ اللذة الفرويدي ودافع المكانة الأدلري غير كافيين لتفسير السلوك الإنساني، وفي هذا الصدد يقرر "فرانكل" أنه وضع ما أسماه مبدأ إرادة المعنى ليعارض به كلا من مبدأ اللذة الفرويدي، ومبدأ إرادة القوة في علم النفس الأدلري، فالسعي إلى تحقيق اللذة أو الوصول إلى المكانة المهيمنة للحصول على القوة والنفوذ لا يمكن أن يفسر كل صور النشاط الإنساني، في حين أن معنى الحياة لدى كل إنسان هو الذي يمكن أن يجعل من السعي الدءوب وتحمل المعاناة شيئا يرفع من قيمة الحياة ويجعلها تستحق أن تعاش [(3)].

ويرى فرانكل أن معنى الحياة يختلف من شخص لآخر، وعند الشخص نفسه من يوم إلى يوم، ومن ساعة إلى أخرى لذا يجب ألا نبحث عن معنى مجرد للحياة، فلكل فرد مهمته الخاصة أو رسالته الخاصة في الحياة التي تفرض عليه مهاما محدودة وعليه أن يقوم بتحقيقها، ولا يمكن أن يحل شخص محل شخص

آخر، كما أن حياته لا يمكن أن تتكرر، ومن ثم تعتبر مهمة أي شخص في الحياة مهمة فريدة مثلما تعتبر فرصته الخاصة في تحقيقها فريدة كذلك. (1)

وان أضفاء صفة الروح على كل فعل مادي يعني ((َروحنّة المادّة)) وفي هذا يقول برلز (أن الكائنات الانسانية تستطيع أن تسمو بنفسها فقط حينما تصبح هي على حقيقتها، أو على طبيعتها الحقيقية)، وهذه من المفاهيم التي تجمعت في نظرية برلز في الحاجات وأشباعها وفي التحرك نحو تحقيق الذات. (4) وهذا ما توصل اليه ماسلو من صفات تميز الأشخاص الذين أستطاعوا تحقيق ذواتهم في أنهم يدركون الحقيقة كماهي، ويخضعون لطبيعتهم الداخلية وليس للقيم الثقافية، فهم يرفضون الضغط الثقافي، وهم أحرار في مقاومتهم للضغوط الثقافية والاجتماعية (5) .

يتفق فرانكل مع ماسلو في أن عزل الذات والتسامي بالذات يشكلان سوية خواصاً أساسية في الانسان لأن يتصرف ويعيش بما يليق بأنسانيته (6). كما ويتفق ألبورت مع فروم في أن قدرة الفرد على تحقيق سلوك متسامي يتجاوز به ويتخطى حالته السلبية تعد بحق المحور الهام أو المسؤولية الأساس للطبيعة الأنسانية الحقة (7).

فقد أصبح من الأمور المسلم بها أن الايمان بالله أقوّم طريق لخلاص البشرية من كل ما تتعرض له من متاعب فهو العاصم لها من الجروح النفسية مهما كثرت الضغوط، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال مجاهدة النفس والصبر عليها إذ قال تعالى: ((وَٱلَّذِينَ جَاهَدواْ فِينا لَنَهۡدِيَنَّهُمۡ سُبُلَنَا َوإِنَّ ٱلله لَمَعَ ٱلۡمُحۡسِنِينَ)) سورة العنكبوت (آية69). اذ أن الحياة السعيدة تأتي لمن يأخذون الأمور بأرادة عالية تاركين شهواتهم ورغباتهم منطلقين الى سمو للنفس وهدف أسمى وأعلى مؤمنين أن السعادة ليست هبة من أحد وأنما هي لمن يسعون ويتعلمون فن تحقيقها (8).

اذ أشارت الأبحاث الى أن الأيمان بالله والمثل العليا والقيم الروحية تعد من المصادر المهمة لتجاوز المصاعب. [9] ويتسق هذا مع ما تؤكده دراسة (عبد الجبار،2010) في ان الكفاءة الشخصية وسمو الذات لهما مساهمة ذات دلالة احصائية في التنبؤ بالمناعة النفسية. [10] كما بينت دراسة (salovtor,2004) عن وجود علاقة ايجابية بين قوة التحمل النفسي والتدين بصورة عامة، وأشار أيضا أن قوة التحمل النفسي تعمل كمضادات للاكتئاب والغضب [11]. ويؤكد (Pargament,2002) إلى أن الدين يُعد مصدر للسعادة والصحة النفسية ويفيد في المواقف الضاغطة التي تدفع الأفراد لتقنين مواردهم النفسية والعضوية) [12] كما توصل (Young,etal,1998) لأرتباط ايجابي بين التوجه الروحي والنموالاخلاقي [13].

مشكلة البحث /

يعد سمو الذات مصدر من مصادر السعادة والصحة النفسية، فضلا عن كونه يعد بعداً أنسانياً متميزاً، يحمل القوة والمعنى بذاته وهو يفيد لاسيما في المواقف الضاغطة التي تدفع الأفراد لتقنين مواردهم النفسية والعضوية، ووجوده ضروري توافره لدى الفرد على الرغم من أن اشباعه ليس ضرورياً لبقاء الانسان حياً إلا أنه ضروري لأزدهار شخصيته وتحقيق سعادته وصحته النفسية وتأثيره الأيجابي في المحيط الاجتماعي والطبيعي. [6]

إذ يجد الفرد نفسه جزء من كل أكبر منه ومن خصائص الأفراد ذو الدرجات العالية من سمو الذات بأنهم أوفياء، متواضعون، متسامحون، روحانيون وتعد مثل هذه الخصائص عناصر توافق متقدمة، حينما يجد الفرد نفسه في حالة معاناة . وأن الأشكال السلوكية المختلفة كالسلوك الديني وخبرات الذروة وتحقيق الذات والوعي بالذات سبلاً مختلفة لسمو الذات وهو مصدر ذو أمكانية عالية للنمو الانساني الايجابي [14] .

واستناداً لذلك فان مشكلة البحث تتركز حول الإجابة عن التساولات الاتية: هل يتسم طلبة الجامعة بسمو الذات وهل يوجد فروق في سمو الذات وفق متغير الجنس .

أهمية البحث /

يعد سمو الذات من خصائص الشخصية السليمة ومن علامات الصحة النفسية وعنصر لابد من توفره في نمط الحياة السليم والمثمر، فالتسامي بالذات Self–Transcendence من خصائص الشخصية المميزة للأفراد ذو الكفاءة أو الفاعلية الاجتماعية الايجابية، وهي حاجة ضرورية للصحة العقلية كضرورة التمرينات للصحة البدنية، لتصبح حياة الأنسان أسمى وأرقى وتتجلى فضيلتها في السعي دوماً الى تحقيق السلام والأمن والهدوء والمحبة، فنحن بحاجة إلى السمو بالذات والتي تظهر بشكلها الناصع في الخدمة والتضحية والسعي إلى سعادة البشرية جمعاء والتضامن والتعاطف معهم، والكائنات الانسانية لديها القدرة على الأرتفاع والسمو بنفسها، والتسامي بالذات ينطوي على الوعي بها، اذ أن من أهداف سمو الذات التحرر الشخصي، بمعنى تحرير شخصياتنا من الجوانب المقيدة لها أو ما يدعى (بالذات الزائفة) التي تتمثل في الانصياع للمجتمع وتنمية وعي زائف بالسعادة [15].

ينظر "فرانكل" الى الكائن البشري من منظور ثلاثي الابعاد لتمييزه عن الوصف التقليدي الذي يعتقد بثنائية تركيب الكائن البشري ما بين العقل / الروح او النفس / الجسد ولكن الفرق الحاسم لوجهة نظر فرانكل عن غيرها من المفاهيم هي فكرة التفاعل الديناميكي بين هذه الابعاد ، وعلى هذا الاساس يتخذ البعد الروحي موقفا من النفس والجسد وهذا ما يجعل الكائنات البشرية حرة في اتخاذ القرار بشان انفسها في التعامل مع عالمها، ويرى فرانكل الكائنات البشرية بانها التقاء ما بين البعد الجسدي والعقلي والروحي وهذه الابعاد لا يمكن فصلها عن بعضها البعض، كما ويؤكد فرانكل ان البعدين الجسدي والعقلي واضحان جدا، ويمثل البعد الروحي المضمون الديني والعقائدي، ويرى "فرانكل" ان الدافع

الحقيقي في حياتنا ليس هو البحث عن ذواتنا وانما البحث عن المعنى وهذا يعني من جانب اخر نسيان انفسنا وتجاوزها والتسامي فوقها فالانسان لا يكون انسانا الا اذا تجاوز ذاته وارتقى بانسانيته الى ما ورائها وهذا ما جعل "فرانكل" مختلفا عن كل اصحاب النظريات الاخرى الذين اعتقدو ان الدافع الاساسي للنمو الانساني هو تحقيق الذات فليس الكفاح والجهاد من اجل ما هو في الذات او ما بداخلها فذلك يُعد هزيمة للذات.

وانما السعي يكون للتسامي فوق هذه الذات ويؤكد "شولتز" باننا اذا ركزنا سعينا للوصول الى السعادة فلن نحقق السعادة ابدا فالسعادة لا تطلب ولا تمسك بالايدي وانما تتحقق تلقائيا بالوصول الى المعنى والتسامي فوق الذات وبذلك تتحقق الذات تلقائيا ومن فورها وتتحقق ايضا الصحة النفسية [1] وهذا التسامي بالذات لا يتحقق الا عن طريق مفتاح خاص وان العديد من الاشخاص يرون ان المعتقدات الدينية هي المفتاح الذي يمكنهم من النمو والارتقاء والسمو بالذات [16] والبعد الروحي هو البعد الوحيد الذي يميز بين الانسان وبين الكائنات الاخرى على سطح الأرض، ويعد التسامي بالذات جوهر الوجود وأن هذا الوجود ينهار ويتداعى اذا لم توجد لديه فكرة قوية فالوجود الانساني لا يكون جديرا بالثقة الا اذا عاش الانسان على اساس من السمو بالذات. [17]

ويرى "البورت" [7] ان المثل العليا التي نتطلع اليها ونسعى إلى تحقيقها، تمثل شروطاً لتنظيم حياتنا وتحقيق الصحة والأستقرار، فمن دونها تصبح الحياة فوضى، ومن دون الوعي بقدراتنا على تحمل مسؤوليتها نصبح عبيداً لشروطنا الثقافية وقيودنا البايلوجية. [8] وتلعب وجود المعتقدات الروحية ضمن المجتمعات دورا ايجابيا في التاثير على كيفية استجابة الاشخاص للاحداث والكوارث إذ أن الأشخاص الذين يؤمنون بمثل هذه المعتقدات الروحانية سيعزون حدوث كارثة ما أو محنة إلى إرادة القوة العظمى التي يعتقدون بها الأمر الذي يجعلهم أكثر صبرا وصمودا في التعامل مع مثل هذه المواقف موازنة باولئك الذين لا يمتلكون تلك المعتقدات. [19]

أهداف البحث /

1- بناء مقياس سمو الذات لدى الطلبة.
2- التعرف على درجة سمو الذات لدى طلبة الجامعة (العينة الكلية).
3- التعرف على الفروق في سمو الذات تبعا لمتغير الجنس (ذكور – اناث).

حدود البحث /

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد من كلا الجنسين ، ومن طلبة الدراسات الصباحية الاولية للعام الدراسي (2015-2016)م.

تحديد المصطلحات /

- سمـــــــو الذات Self - Transcendence

1- عرفه "فرانكل ،1982" بانه: خاصية انسانية تتمثل في التوجه الى ماهو خارج المرء والانفتاح على العالم وتحقيق المعاني الجوهرية. (1)
2- اما "ريتشارد كون، 1988": فقد عرفه بانه: أحدى خصائص الشخصية السليمة والتي تعني الوحدة الصوفية مع كل أكبر . (20)
3- ويعرفه "مكدونالد 1995" : بانه حالة مميزة تتمثل بنسيان الذات عبر الانغماس الكلي في موضوع ما والتوحد مع موضوعات خارج الذات فضلا عن التوجه الروحي. (21)
4- ويعرفه ماسلو،2001" : بانه مستويات عالية واكثر شمولية في الوعي والتصرف الانساني بوصفها غايات لذات الفرد والاخرين والطبيعة. (10)
5- اما التعريف النظري فهو: ارتقاء سلوك الفرد بالتعامل مع الذات والاخرين لتكون حياته وحياة المحيطين به امنه هادئة تتسم بالسلام والمحبة فضلاً عن التصرف بوعي وانسانية والسعي الى سعادة الاخرين والتضامن والتعاطف معهم.

6- ويعرف اجرائيا :عينة ممثلة لمحتوى النطاق السلوكي لمفهوم سمو الذات متضمنة باداة ويقاس بدرجة كلية لاغراض هذا البحث.

اجراءات البحث

مجتمع البحث وعينته / تحدد البحث الحالي بطلبة كلية الإعلام / جامعة بغداد للعام الدراسي 2015-2016 وبلغت عينة البحث (168) طالبا وطالبة وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية.

أداة البحث (مقياس سمو الذات) / لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي قامت الباحثة باعداد مقياس لقياس سمو الذات وذلك باتباع الخطوات الاتية:-

- تحديد فقرات المقياس / بعد الاطلاع على الادبيات وبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي اذ تمت الافادة من مقياس(عبد الجبار،2010) وتقديم سؤال الى مجموعة من الطلبة حول الموضوع لجمع الفقرات، وفي ضوء ما تقدم تمت صياغة (33) فقرة، ووضعت لها بدائل خماسية (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جدا ، تنطبق عليّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة، لاتنطبق عليّ بدرجة كبيرة، لاتنطبق عليّ بدرجة كبيرة جدا) وتاخذ الدرجات (5-4-3-2-1) وكلما ارتفعت الدرجة كلما كان سمو الذات عالياً.

الخصائص السيكومترية لمقياس سمو الذات وفق الخطوات الاتية:-

الصدق الظاهري/ وتم ذلك بعرض المقياس على عدد من الخبراء المختصين في التربية وعلم النفس للحكم على مدى صلاحية الفقرات والبدائل واوزانها واجراء ما يرونه مناسبا من حيث اعادة الصياغة أو دمج أو حذف أو اضافة. وكان رأي الخبراء صلاحية أغلب فقرات المقياس لقياس السمة المراد قياسها كما عدلت بعض الفقرات واستبعدت [3] فقرات.

صدق البناء /

- حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس باستخدام المجموعتين المتطرفتين:

طبق مقياس سمو الذات على عينة من الطلبة اختيرت بطريقة عشوائية بلغ عددها (168) طالبا وطالبة ، رتبت الدرجات الكلية التي حصل عليها افراد العينة تنازليا وتم اختيار نسبة (27٪) من الاستمارات الحاصلة على اعلى الدرجات واطلق عليها المجموعة العليا و (27٪) من الاستمارات الحاصلة على ادنى الدرجات وسميت المجموعة الدنيا ، لذا اصبح عدد افراد كل مجموعة (45) اي ان عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل كان (90) استمارة. ولحساب دلالة الفروق بين المجموعتين استخدم الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين ، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشرا لتمييز كل فقرة من خلال موازنتها مع القيمة التائية الجدولية وتبين ان القيم التائية لجميع الفقرات كانت دالة عند مستوى دلالة (0.05) لانها اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.99) وكما موضح في الجدول (1) :-

جدول (1) :يوضح نتائج قيم t-test لاستخراج القوة التمييزية لمقياس سمو الذات

الفقرات	المجموعة العليا		المجموعة العليا		لقيمة التائية المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	3.51	0.7	2.38	0.95	9.34
2	3.7	1.09	2.16	0.92	10.54
3	4.21	1.26	3.18	1.10	6.02
4	3.55	2.71	2.81	2.20	2.07
5	2.91	0.9	2.14	0.82	6.20
6	3.35	1.34	2.18	0.88	7.13
7	4.21	0.9	2.28	1.09	13.4
8	4.32	0.96	2.75	1.32	9.4
9	3.93	1.36	1.88	1.12	11.38
10	3.28	2.31	3.81	2.23	5.15
11	3.31	1.14	2.38	0.89	6.28
12	4.11	0.93	1.79	1.11	15.67
13	3.45	0.99	2.19	0.86	9.41

5.86	0.93	1.78	1.48	2.83	14
7.08	1.04	3.16	0.95	4.18	15
6.46	0.88	2.82	1.14	3.77	16
12.46	0.95	1.82	0.96	3.54	17
2.58	2.0	2.28	1.37	2.92	18
4.27	1.51	2.74	1.43	3.65	19
2.44	1.96	2.81	1.52	3.43	20
4.86	1.42	3.24	1.18	4.16	21
5.69	1.28	2.42	1.41	3.53	22
7.3	0.64	2.86	1.1	3.81	23
2.42	1.95	2.8	1.51	3.33	24
12.48	0.96	1.83	0.97	3.55	25
13.35	1.07	2.27	0.89	4.20	26
15.8	1.2	1.8	0.94	4.12	27
4.17	1.41	2.64	1.33	3.56	28
5.16	2.24	3.82	2.32	3.29	29
7.31	0.65	2.85	1.2	3.80	30

- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس**

لحساب العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس وبين الدرجات الكلية على عينة بلغ عدد افرادها (100) طالبا وطالبة، استخدم معامل الارتباط وعند استخراج النتائج تبين ان معاملات الارتباط جميعها دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) والجدول (2) يوضح ذلك:-

الجدول (2) : نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس سمو الذات

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.35	16	0.34
2	0.27	17	0.46
3	0.29	18	0.37
4	0.21	19	0.31
5	0.32	20	0.43
6	0.27	21	0.35
7	0.39	22	0.27
8	0.40	23	0.42
9	0.28	24	0.35
10	0.21	25	0.28
11	0.25	26	0.44
12	0.42	27	.031
13	0.45	28	0.36
14	0.35	29	0.43
15	0.40	30	0.29

- الثبات / استخدمت طريقة (الفاكرونباخ) لا ستخراج معامل الثبات لمقياس سمو الذات والذي كان (0.81) لعينة حجمها (100) طالبا وطالبة وهو يعد معامل ثبات مقبول اعتمادا على المعيار المطلق.
- التطبيق النهائي/ بعد ان استخرجت الباحثة الخصائص السايكومترية لمقياس سمو الذات من تمييز وصدق وثبات قامت الباحثة بتطبيقه على عينة عشوائية بلغت (168) طالباً وطالبة .
- الوسائل الاحصائية / تم استخدام الحقيبة الاحصائية spss

عرض النتائج وتفسيرها/

1- بناء مقياس سمو الذات لدى الطلبة.

وقد تحقق هذا الهدف من خلال القيام بمجموعة من الاجراءات التي تم ذكرها في الفصل الثالث.

2- التعرف على درجة سمو الذات لدى طلبة الجامعة (العينة الكلية)

بلغ متوسط العينة على مقياس سمو الذات (92.83) في حين بلغ المتوسط الفرضي (90) درجة بانحراف معياري قدره (10.96) وبعد استعمال الاختبار التائي لعينة ومجتمع بلغت القيمة التائية المحسوبة (3.349) وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (167) مما يشير الى ان افراد عينة البحث الحالي لديهم سمو ذات والجدول (3) يوضح ذلك:-

الجدول (3): الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس سمو الذات

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	لقيمة التائية المحسوبة	لقيمة التائية الجدولية
168	92.83	90	10.96	3.349	1.96

تفسر هذه النتيجة من خلال ان افراد العينة هم جزء من المجتمع العراقي الشرقي الذي يحث ابنائه على الاتصال الروحي والتعلق بالله و مساندة الابناء والوقوف معهم في السراء والضراء وتربيتهم على القيم الاصيلة واشباع كل حاجاتهم المادية والمعنوية وانعكاس هذا كله في سلوكهم وتعاملهم مع ذواتهم ومع الاخرين.

3- التعرف على الفروق في سمو الذات تبعا لمتغير الجنس (ذكور – اناث)

أظهرت نتائج البحث ان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددهم (77) طالبا على مقياس سمو الذات بلغ درجة بانحراف قدره (12.05)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لعينة الاناث والبالغ عددهن (91) طالبة على مقياس سمو الذات (93.92) درجة بانحراف معياري قدره (9.78) درجة، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (

0.92) درجة وهي غير دالة احصائيا عند مستوى (0.05) مما يشير الى عدم وجود فرق في سمو الذات بين الذكور والاناث، والجدول (4) يوضح ذلك:-

الجدول (4)

الموازنة في سمو الذات لعينة البحث وفق متغير الجنس (ذكور –اناث)

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	لقيمة التائية المحسوبة
ذكور	77	91.74	12.05	0.92
اناث	91	93.92	9.78	

ويعزى سبب هذه النتيجة الى ان شخصية الطالب بغض النظر عن جنسه شخصية ناضجة نضجت بسبب الظروف والاحداث التي مر بها العراق مما اكسب الفرد العراقي بصورة عامة والطالب بصورة خاصة قربا الى الله ساعيا متطلعا للاستمرار في الحياة بقيم ومثل عليا والسعي نحو تحقيق الاهداف باصرار وعزيمة وتحدي للوصول الى مايطمح اليه ومساعدة نفسه والاخرين برقي وسمو في الذات.

التوصيات /

1- على الاهل الاستمرار في تنشئة الابناء على القيم والمثل العليا واللجوء الى الله بالسراء والضراء.
2- اقامة الدورات والبرامج التدريبية للطلبة لتعليمهم كيفية التعامل مع المواقف والاحداث والاشخاص بروحانية وسمو ذات.

المقترحات /

1- اجراء دراسة تتناول سمو الذات وعلاقته بمتغيرات نفسية وتربوية.
2- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينات عمرية اخرى وموازنة النتائج.

❖ **المصادر /**

القران الكريم

1. فرانكل، فكتور (1982) : **الانسان يبحث عن المعنى**، ترجمة طلعت منصور، دار القلم، الكويت.

2. Stegar**,** M., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the Presence of and Search for Meaning in Life. Journal of Counselling Psychology, 53, (1), 80-93.

3. سليمان ،عبدالرحمن سيد ، وفوزي ،إيمان (1991). معنى الحياة وعلاقته بالاكتئاب النفسي لدى عينة من المسنين العاملين وغير العاملين. **المؤتمر الدولي السادس "جودة الحياة توجه قومي للقرن الحادي والعشرين"، مركز** الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، في الفترة من 10- 12 نوفمبر،ص(1031- 1095).

4. باترسون ، س . هـ (1990): **نظريات الارشاد والعلاج النفسي**، ترجمة د . حامد عبد العزيز الفقي، دار القلم للنشر، الكويت .ص(332).

5. الداهري، صالح حسن والكبيسي، وهيب مجيد (1999): **علم النفس العام**، دار الكندي للنشر، الاردن .ص(86).

6. شلتز، داوون (1983): نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، بغداد- العراق .ص(299)

7. ألبورت، جوردن (1987): **الشخص في علم النفس**، في سيفرين، علم النفس الانساني ، ترجمة طلعت منصور وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية ، ص(173)

8.

8. الرشيدي , هارون (1999) : **الضغوط النفسية، طبيعتها، نظرياتها، برامج لمساعدة الذات في علاجها**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .ص(151).

9. Wong , P.T.P & Stiller , C .(1999) :Living with Dignity and Palliative Counseling . In:Interdisciplinary and multidimensional perspectives, New York.1299.

10. عبد الجبار، مواهب عبد الوهاب(2010): المناعة النفسية وعلاقتها بالكفاءة الشخصية وسمو الذات لدى المصابين بمرض الغدة الدرقية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية –الجامعة المستنصرية

11 .Salvator .R.Maddi (2004):The Role of Hardiness and Religiosity in Depression and Anger. International Journal of Existerctial Psychology& Psychotherapy Vol.1.No(1).38 .

12. Pargament .K.I.(2002);Is Religion Nothing But Explaning Religion Versus Explaning Religion Away . Psychological Inquiry. Vol.13.(3).44.

13. Young. J.S, Cashwell, C.S, Woolington, V.J.(1998):The relationship of spirituality to cognitive and moral development and purpose in life :An exploratory Investigation . Counselling and Vaiues .67

14. Benson , R. & Rude (2003);Spiritual development in childhood and adolescence , Applied Developmental Seience,Vol . 7. (211) .

15. . حافظ، سلام هاشم (2006) : **معنى الحياة وعلاقته بالقلق الوجودي والحاجة للتجاوز**، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب، جامعة بغداد .ص(57).

16. Knox, S., Caitlin, L., Casper, M., & Schlosser, L. Z. (2005). Addressing religion and spirituality in psychotherapy: Clients' perspectives. Psychotherapy Research, 303–287 ,(3) 15.

17. Frankl, V.E.(1984): Mans search for meaning: an introduction to logo therapy .new York Washington square press.(196).

18. تيرنر ، (1978) : علم النفس، ما له وما عليه، في سيفرين، علم النفس الانساني، ترجمة طلعت منصور واخرون ، مكتبة الانجلو المصرية .ص(407)

19. Pargament, K.l. (2013). What Role Do Religion and Spirituality Play In Mental Health?. Retrieved from <http://www.apa.org/news/press/releases/03/2013/religion-spirituality.aspx

20. جورارد، سيدني ولندزمن (1988) : الشخصية السليمة، ترجمة حمد دلي الكربولي، موفق الحمداني، مطبعة التعليم العالي، بغداد .

21. Macdonald, David, (1995): Power is the Great Motivation. Harvard Business Review Jan – Feb.(1)

دور اللعب في التكيف الإجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا من وجهة نظر المربي
دراسة ميدانية بمراكز التربية و الرعاية التابعة لولاية ورقلة

الدكتورة: نادية بوضياف بن زعموش، جامعة ورقلة، الجزائر

الأستاذة: زهار جمال، جامعة ورقلة، الجزائر

الملخص:

يعتبر القصور في عملية التكيف من الخصائص التي تميز الأفراد المعاقين ذهنيا مع الآخرين و البيئة المحيطة من حولهم، من أجل ذلك فإنهم يحتاجون إلى خدمات خاصة من أجل مساعدتهم على النمو بشكل مقبول إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم مهما كانت محدودة، لذلك يعد اللعب من الوسائل التي تساعد على تطور الطفل و نموه السليم و تكوين شخصيته المتميزة، حيث تعتبر اللعبة جزء من عالم الأطفال، و الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية هم الأكثر إحتياجا إلى لعبة تنمي قدراتهم الذهنية و البدنية. سنتناول في هذه الدراسة دور اللعب في التكيف الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا في المراكز البيداغوجية والتربوية التابعة لولاية ورقلة "من وجهة نظر المربي"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق في وجهة نظر المربين بإختلاف جنسهم و إختلاف سنوات خدمتهم.

Abstract :

The shortcomings in the process of adaptation of the characteristics of the individuals with mental disabilities with others and the surrounding environment around them, for that they need to special services in order to help them to growth in a manner acceptable to the maximum extent of their abilities, no matter how limited, therefore, is playing the means that help the development of the Child and the sound growth and the composition of the distinguished personality, where the game is part of the world of children, and children with mental disabilities are most in need of a game to develop mental abilities and center.

The subject of this study is about the game and his effect and importance on social adjustment in mental handicap children life.

مقدمة:

يعد الاهتمام بالأطفال بشكل عام والمعوقين بشكل خاص إهتماماً بالمجتمع بأسره، ويقاس تقدم المجتمعات ورقيها بمدى إهتمامها وعنايتها بهم والعمل على تنمية مهاراتهم المختلفة، إن ظاهرة الإعاقة العقلية لا تقتصر على المجتمعات النامية فحسب، بل هي موجودة في المجتمعات المتحضرة التي تهتم بتنمية ذكاء ومهارات مواطنيها لتحقيق أفضل فرص للتكيف الاجتماعي[1].

ونلاحظ إرتفاع نسبة الإعاقة الذهنية بدرجة كبيرة في الدول، ونلاحظ أن ذوي الاعاقة الذهنية يتصفون بعدد من الخصائص والسمات العامة التي تجعلهم مختلفين عن غيرهم من الأطفال العاديين ومن هذه الخصائص والسمات : نقص القدرة على الانتباه والتركيز والإدراك والتخيل والتفكير والفهم، ونقص القدرة على الاتصال اللفظي، ومع التطور بدأ المجتمع ينظر إليهم على أنهم ليسوا بعاجزين، وأن المجتمع هو الذي عجز عن فهم قدراتهم و إمكانياتهم وغدا فهم المعوق نتيجة لذلك أمراً نسبياً، والحلول المقدمة للمعوقين حلولاً فردية، وعندما أطلت الإنسانية بوجهها الحضاري الحقيقي إكتشف الناس أن المعوق قضية إجتماعية وليس قضية فردية.

ومن هذا المنطلق فالطفل المعوق عقلياً لديه الكثير من المهارات التي يحتاج إلى تنميتها والاهتمام بها من خلال البرامج التدريبية سواء أكانت برامج تعليمية أو برامج ترفيهية، ووسائل متنوعة ومنها اللعب مثلاً، لأن الطفل المعوق مثله مثل بقية الأطفال يميل إلى اللعب، كونه يعد من الأساليب التي تساعد على تنمية مهاراته العقلية والحسية الحركية واللُغوية[2].

واللعب في حياة الأطفال يحمل الأهمية التي ينطوي عليها العمل في حياة الكبار، و له فوائداً كبيرة ومشوقة سواء للصغار أو للكبار، معوقين أو أصحاء، وأنه يجذب إنتباه الطفل ويشوقه إلى التعليم ويوفر له جواً طليقاً يندفع به إلى العمل من تلقاء نفسه، وكذلك يتيح له الفرصة لاستخدام حواسه وعقله وزيادة قدراته على التعلم والتفاعل مع الآخرين، ومن الدراسات التي تناولت دور

اللعب في تنمية المهارات اللُغوية لدى الأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعليم دراسة أبو غزالة، (2006)، والتي أظهرت نتائجها دور اللعب وفاعليته في تحسن مهارات الأطفال المعوقين عقلياً في تحسين سلوكهم التكيفي[3].

إشكالية الدراسة:

أخد العالم في الآونة الأخيرة اتجاها أكثر جدية و عمقا نحو الاهتمام بفهم المعاقين، قصد رعايتهم و توفير الخدمات الصحية و التأهيلية لهم، و ذلك من أجل الاستفادة بما تبقى لديهم من قدرات، و من تحقيق الكفاءة الذاتية و الاجتماعية و المهنية التي تمكنهم من الحياة و التوافق في المجتمع، و إيمانا بحق هذه الفئات في حياة إنسانية كريمة، صدرت التشريعات التي أكدت حقهم في الرعاية المتكاملة، و اتسعت دائرة الرعاية لتشمل الفئات الغير قابلة للتعلم، و ساهمت المواثيق الدولية في إحداث تغييرات جذرية في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، فالإعلان العالمي لحقوق الإنسان سنة 1948 والإعلام العالمي لحقوق الطفل سنة 1959، أكدا حق المعاق في الحياة الكريمة و مسؤولية المجتمع في رعايته[4].

و يعتبر القصور في عملية التكيف من الخصائص التي تميز الأفراد المعاقين ذهنيا مع الآخرين و البيئة المحيطة من حولهم، عادة ما ترجع أسبابه إلى الاحباط الذي يصادفهم بسبب فشلهم و عدم تقبلهم و فقدانهم الثقة بأنفسهم و شعورهم بالنقص مقارنة بالآخرين[5].

من أجل ذلك فإنهم يحتاجون إلى خدمات خاصة من أجل مساعدتهم على النمو بشكل مقبول إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم مهما كانت محدودة في طبيعتها، و تأهيلهم اجتماعي و نفسيا، و ذلك بإتباع مختلف الأساليب الوقائية و العلاجية، من أهمها تلك البرامج الهادفة و التي تعمل على اشباع حاجاتهم و متطلباتهم على أن تلاؤم قدراتهم و امكانياتهم لتحقيق السلوك التكيفي[6].

و يؤكد الباحثون و المختصون في تربية و صحة الطفل النفسية على أن اللعب يعد من الوسائل التي تساعد على تطور الطفل و نموه السليم و تكوين

شخصيته المتميزة، حيث تعتبر اللعبة جزء من عالم الأطفال، و الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية هم الأكثر احتياجا إلى لعبة تنمي قدراتهم الذهنية و البدنية[7].

كما أثبتت الدراسات فاعلية اللعب في رفع مستوى المهارات الاجتماعي و مهارات التواصل، منها دراسة كل من بيرل1996 Piril)، ماك كاب و آخرون(2006 Mac Cab& el al)[8] .

و بذلك نرى أن أهمية اللعب للطفل المعاق ذهنيا لا تختلف عنها في حالة الأطفال العاديين، ما عدا بعض الجوانب المادية من أمثلتها بعض الألعاب المخصصة للأسوياء قد لا تصلح في حالة استخدامها مع بعض فئة المعاقين ذهنيا و التي ربما تسبب له خطر على حياته، كما يتصف لعبهم بالبطء مما يتطلب التكرار و المحاولة أكثر من مرة، و كما يجب الاعتماد على التجريب و الممارسة العملية أكثر من الاعتماد على النقاش و الحديث، و أيضا أن تكون الألعاب المعدة لهم سهلة الاستعمال و قوية التحمل. من هنا يأتي دور المربي، بحيث يجب عليه مشاركة الأطفال لعبهم، و أن يتولى هو توجيهه، و أن يكون هو أول من يبدأ اللعب و استخدام الأدوات، كما يجب عليه تنظيم فترات اللعب و الاعداد لها، بحيث تعمل على استثارة النمو الذهني و الاجتماعي لديهم[9] ..

بهذا فإن المربي هو المسئول الرئيسي في تدريب و تعليم الطفل المعاق ذهنيا كيف يتكيف مع البيئة المحيطة من حوله، فرأي الباحثتين أنه لا يوجد وسط أفضل من اللعب يساعد في ذلك، و هل سيتفق ذلك مع رأي المربي المتخصص ؟ و من هنا أردنا اجراء هذه الدراسة من اجل معرفة الدور الذي يؤديه اللعب في التكيف الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا، و عليه يمكن صياغة الاشكالية على النحو التالي :

1-التساؤل العام : هل للعب دور في التكيف الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا من وجهة نظر المربي؟

2 – التساؤلات الجزئية:

2-1- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في وجهات نظر المربين حول دور اللعب في التكيف الاجتماعي للطفل المعاق ذهنيا باختلاف جنس المربي (ذكر، أنثى)؟

2-2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في وجهات نظر المربين حول دور اللعب في التكيف الاجتماعي للطفل المعاق ذهنيا باختلاف سنوات الخدمة (أقل من 03 ثلاث سنوات، 03 سنوات،، أكثر من 03 ثلاث سنوات)؟

فرضيات الدراسة :

1- الفرضية العامة : للعب دور في التكيف الاجتماعي لدى الاطفال المعاقين ذهنيا من وجهة نظر المربي.

2- الفرضيات الجزئية :

2-1- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في وجهات نظر المربين حول دور اللعب في التكيف الاجتماعي للطفل المعاق ذهنيا باختلاف جنس المربي (ذكر، أنثى).

2-2- توجد فروق ذات دلالة احصائية في وجهات نظر ا لمربين حول دور اللعب في التكيف الاجتماعي للطفل المعاق ذهنيا باختلاف سنوات الخدمة (أقل من 03 ثلاث سنوات، 03 ثلاث سنوات، أكثر من 03 سنوات).

أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ✓ معرفة الدور الذي يؤديه اللعب في تكييف الأطفال المعاقين ذهنيا اجتماعيا.
- ✓ معرفة الفروق في وجهات نظر المربين حول دور اللعب في التكيف الاجتماعي للطفل المعاق ذهنيا باختلاف الجنس(المربي).

- ✓ معرفة الفروق في وجهات نظر المربين حول دور اللعب في التكيف الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنيا باختلاف سنوات الخدمة.

أهمية الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحقيق بعض الغايات منها :

- ✓ لفت انتباه المربين و المدرسين و أولياء الأمور للدور الذي يؤديه اللعب في حياة الأطفال عامة و الأطفال المعاقين ذهنيا بصفة خاصة.
- ✓ مساعدة الآسر على إدراك فائدة إلحاق أولادهم المعاقين ذهنيا بالمراكز الطبية و التربوية
- ✓ تعريفهم بمفهوم التكيف الاجتماعي و الذي يعني الخلو من المشكلات النفسية و السلوكية و تحقيق التوازن من كل النواحي.
- ✓ توفير المعلومات اللازمة لهم، حتى يتمكنوا من التعامل السليم مع أبناءهم المعاقين.
- ✓ إيجاد حلول و سبل للحد من المشكلات التي يتعرض إليها الطفل المعاق ذهنيا و جعله يتكيف مع ما هو موجود في محيطه و مكان تواجده.
- ✓ المساهمة في توفير مراجع بالمكتبة ليستفيد منها المهتمين بهذه الفئة و بمشكلاتهم النفسية و الاجتماعية التي يعانون منها و التي تؤثر على مفهوم الذات لديهم و على تكيفهم الاجتماعي.

الخلفية النظرية للدراسة:

أولا/ تعريف اللعب: يعرف جان بياجيه (Jean Piaget) اللعب بأنه عملية تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد، فاللعب و التقليد و المحاكاة جزء لا يتجزأ من عملية النماء العقلي[10].

و يعرفه عبد الرحمان سيد سليمان و آخرون: بأنه لغة الطفل الرمزية للتعبير عن الذات[11] .

كما يعرفه عبد المنعم حنفي (1978): بأنه نشاط حر و تعبير نفسي تلقائي ممتع و مقصود لذاته[12] .

و تعرفه سوزانا ميلر بأنه عمل الطفل و هو الوسيلة التي ينمو بها و يرتقي بواسطتها، كما اعتبرته رمزا للصحة العقلية[13] .

و يصفه الهنداوي و آخرون: بأنه أنفاس الطفل، إنه حياته ليس مجرد طريقة لتمضية الوقت و إشغال الذات، فهو استغلال طاقة الجسم الحركية في جلب المتعة النفسية للفرد، ولا يتم ذلك دون استخدام الطاقة الذهنية أيضا[14] .

كما يصفه أيضا شيلر(Schiller)، بأنه شكل من أشكال الفن فهو يحتاج للخيال [15].

أهداف اللعــب:

بينت العناني(2002) الأهداف العامة التي يسعى الفرد لتحقيقها من خلال ممارسته للعب، و هي كالتالي:

- شعور الفرد بالمتعة و البهجة و السرور.
- تقوية و تمرين الجسم و تدريبه على ممارسة الأنماط السلوكية الجسمية المختلفة.
- يتعلم الفرد التعاون و احترام حقوق الآخرين و المطالبة باحترام حقوقه(أي الالتزام بالمسؤولية الاجتماعية)
- إثارة دافعية الفرد للعمل و تنمية استعداده للتعلم من خلال نمو الذاكرة و التفكير و التخيل و الإدراك.
- تقوية ارتباط الفرد و انتمائه إلى الجماعة و احترامه مجموعة القوانين و القواعد و الأنظمة و التعليمات التي تحكم ممارسته للعب في إطار الجماعة.

- يكتسب الثقة بالنفس و يعمل على تنميتها، و يحاول اكتشاف قدراته و استعداداته، و يعمل على اختبارها و تقويمها.
- تنمية شخصية الفرد في المجالات و النواحي المختلفة الجسمية و النفسية و الاجتماعية و العقلية و المعرفية.
- تنمية مفهوم الذات لدى الفرد، و رفع مستوى قبوله لدى الآخرين، و تقبل الآخرين له.
- إعداد الفرد لما سيكون في حياته المستقبلية.
- تعزيز مفهوم الذات لدى الفرد من خلال سيطرته على أعضاء جسمه و البيئة المحيطة به.

اللعب في حياة الطفل المعاق ذهنيا :

يعتبر اللعب ظاهرة طبيعية وفطرية لها أبعادها النفسية والاجتماعية المهمة علي المعاق بشكل عام والمعاق ذهنيا بشكل خاص لأنه وسيلة للتعبير عن نفسه و إخراج مشاعره الانفعالية وأيضا وسيلة اتصال بالآخرين، حيث أن الألعاب تثري نشاطه بأسلوب قد لا تثيره الأنشطة الأخرى عندما تؤدى بروح اللعب و المرح، فالأطفال المعاقين و حتى المتخلفين عقليا بشكل حاد لديهم أحاسيس مثلهم مثل أي شخص آخر، و عندما يتركون بعيدا عن أنشطة الأسرة و عندما لا يلعب معهم أحد، ينعزلون و يصيبهم الاحباط و يصبحون غير قادرين على مواجهة الحياة و هذا يضعهم في حالة من العجز و اليأس[16].

بذلك نجد أن أهمية اللعب للطفل المعاق ذهنيا لا تختلف عنها في حالة الأطفال العاديين ما عدا بعض الجوانب المادية التي نشير اليها بإيجاز، فكثير من مواد اللعب المصممة للأطفال الأسوياء قد لا تصلح في حالة استخدامها مع بعض أفراد فئة التخلف الذهني، كما أن الألعاب التي تعتبر مأمونة الجانب و غير خطرة في حالة الطفل العادي قد لا تكون كذلك في حالة الطفل المعوق ذهنيا، و

ربما تمثل خطرا على حياته في بعض الأحيان، كما يلاحظ بأن الطفل المعوق يعاني من بعض الاضطرابات او الاعاقات الحركية و الحسية التي تجعل اللعب صعبا بالنسبة اليه، مما يتطلب تعليمه ببطء، مع تكرار المحاولات أكثر من مرة و الاعتماد على التجريب و الممارسة العملية أكثر من الاعتماد على النقاش و الحديث ووسائل الاقناع اللفظية، على أنه من المهم أن تكون الألعاب المعدة للمعاقين ذهنيا سهلة الاستعمال و قوية التحمل[17].

ثانيا: تعريف التكيف

التكيف في اللغة: و يعني التآلف و التقارب و اجتماع الكلمة، فهو نقيض التنافر و التخالف و التصادم[18].

التكيف في البيولوجية: يعني قدرة الكائن الحي على تعديل و تكييف الظروف البيئية وفقا لحاجاته الأولية، و لهذا ابتدع الإنسان كل العوامل و الظروف التي تعمل على تكيفه بنجاح مع البيئة التي يعيش فيها[19].

التكيف في علم النفس: و يعني تلك العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الشخص إلى تغيير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه و بين البيئة، [20].

التكيف في علم الاجتماع: هو عملية اجتماعية تقوم على مسايرة الفرد لمعايير المجتمع و مواصفاته المختلفة، و تشبع حاجاته و رغباته[21].

تعريف التكيف الاجتماعي:

عرف مصطفى فهمي (1978): التكيف الاجتماعي، بأنه قدرة الفرد على اتباع السلوك الذي يتوافق على ما هو سائد في المجتمع، بشكل يحقق الرضا عن نفسه و رضا الجماعة عنه[22].

و يعرفه سليمان شحاتة (2008): بأنه مجموعة من العمليات المتصلة التي لا تنقطع بين الإنسان و بيئته النفسية و الاجتماعية و المادية[23].

كما عرفه الدكتور عبد اللطيف آذار (2002) بأنه عملية سلوكية معقدة تعكس العلاقة المرضية للإنسان مع المحيط العام للفرد، و هدفها توفير التوازن بينه و بين التغيرات التي تطرأ على المحيط[24].

معايير التكيف الاجتماعي:

يقصد بمعيار التكيف الاجتماعي ما يتضمنه من المعاني التي تحدد الغموض أو الاختلاف حول تحديد معيار التكيف عند الكثير من العلماء الذين تناولوه بالدراسة و التحليلين، فقد

اتجه أصحاب الاتجاه الأخلاقي في دراستهم للتكيف، إلى اعتباره مسايرة المعتقدات و الأفكار الدينية مقاييس للحكم على سلوك بأنه تكيفي أو غير تكيفي إلا أن هناك بعض العلماء يرون ربط التكيف بالجانب الاجتماعي أو أن درجة تكيف الأفراد تقاس من خلال المسايرة و الالتزام بمعايير المجتمع المعني[25].

التكيف الاجتماعي للطفل المعاق ذهنيا :

يتضح لنا أن عدم إشباع الفرد أو مواجهته لإعاقة من الإعاقات يؤدي ذلك إلى إحساسه بمشكلات تتعلق بعملية تكيفه الاجتماعي وقد يتعرض إلى بعض المشكلات النفسية التي تؤثر في ارتقاء شخصيته[26].

وتشكل الإعاقة الذهنية نسبة عالية من المعوقين تصل نسبتهم إلى 3٪ أي ثلث عدد المعوقين وتعتبر الإعاقة الذهنية بأنها نوع من العجز العقلي والنفسي للفرد للتكيف مع بيئته الاجتماعية والتي تصل إلى مرحلة عليا من السلبية الاجتماعية نتيجة إلى عدم الإدراك والتصرف المناسب في المواقف المختلفة والتي تؤدي إلى فشل في السلوك وتكوين العلاقات الاجتماعية[27].

ويقول كونغلام KONGLAM: أن غير الأسوياء يتبع بالضرورة سوء التكيف الاجتماعي عند الفرد لمجرد وجوده إذ أن المريض قد يتكيف مع مرضه بشكل تام فيكون بالتالي متكيفا ضمن الحدود الذاتية وليس في إطار معايير

الآخرين وهكذا إذا ما طبقت هده القاعدة على التخلف العقلي نجد أن التخلف لا يؤدي بذاته إلى سوء التكيف أي لكونه حقيقة مرضية محددة لها انعكاساتها على الفرد، إن سوء التكيف إذا ما حدث فانه يحصل بسبب نظرة الآخرين إلى التخلف العقلي ومدى قبولهم أو رفضهم لهذا العجز لدى الفرد[28].

فموقف المجتمع هو الذي يحدد بالنهاية قبول هده الفئة أو رفضها اجتماعيا وهذا ما يتعلق بعتبة التسامح الموجود في مجتمع ما فكلما انخفضت هذه العتبة كلما أدى ذلك إلى عزل فئة أوسع من غير الأسوياء، أما إذا ارتفعت عتبة التسامح في مجتمع ما فان هذه الفئات تقبل بالتالي ضمن حدود مقدرتها ويتم استيعابها في ثنايا المجتمع دون نبد[29].

فمثلا، في الريف ان المتخلف يعيش مع الاخرين ويتصل بهم ويقوم معهم بالاعمال فهو مندمج في هذا المجتمع فتكيفه يكون سهل اما في المجتمع الحضري فانه يكشف اكثر اعاقته و يعقدها[30].

الجانب الميداني للدراسة :

حدود الدراسة:

1- الحدود المكانية:

أجريت الدراسة في(07) سبعة مراكز و هي كالتالي:

01- المركز النفسي التربوي للمعاقين ذهنيا بني ثور ورقلة

02- المركز النفسي التربوي للمعاقين ذهنيا سعيد عتبة (ملحق لمركز بني ثور)

03- المركز النفسي التربوي للمعاقين ذهنيا حاسي بن عبد الله (ملحق لمركز بني ثور)

04- المركز النفسي التربوي للمعاقين ذهنيا تماسين (ملحق لمركز بني ثور)

05- المركز النفسي الطبي التربوي للمعاقين ذهنيا مخادمة ورقلة

06- المركز النفسي الطبي التربوي للمعاقين ذهنيا الخفجي (ملحق لمركز مخادمة)

07- المركز النفسي الطبي التربوي للمعاقين ذهنيا بتقرت.

2- الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من شهر مارس 2012 / 2013.

3- الحدود البشرية: أجريت الدراسة على عينة من المربين المتخصصين في تدريب و تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا التابعين للمراكز النفسية التربوية التابعة لولاية ورقلة

التعارف الإجرائية لمفاهيم الدراسة :

1- اللعب: مجموعة من النشاطات الترويحية المختلفة التي يقوم بها الطفل المعاق ذهنيا داخل المركز قصد التسلية و استكشاف العالم من حوله، كما يسهم في نموه الجسمي النفسي الاجتماعي.

2- التكيف الاجتماعي: هو قدرة الطفل المعاق ذهنيا على تكوين علاقات طيبة مع زملاءه و القائمين على تربيته و قضاء أموره الشخصية دون الحاق الضرر بنفسه أو بغيره و تتمثل أبعاده في : التواصل و المهارات الاجتماعية.

3-الطفل المعاق ذهنيا: هو ذلك الطفل الذي يقل مستوى نموه العقلي عن المستوى الطبيعي، و يستطيع أن يكسب بعض المهارات الاجتماعية عن طريق التعلم بالتكرار، مسجل ضمن المؤسسة في أفواج.

4-**المربي المتخصص:** هو الشخص القائم على عملية تدريب و تعليم الطفل المعاق ذهنيا في المراكز الطبية البيداغوجية .

المنهج المتبع:

تختلف مناهج و طرق البحث العلمي باختلاف المواضيع المدروسة، و ذلك لأن طبيعة الموضوع هي التى تحدد المنهج المتبع، و لكل منهج وظيفته و

خصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه، و بذلك يمكن تعريف المنهج على أنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة[31].

وكون دراستنا استكشافية تهدف إلى اكتشاف نظرة المربين المتخصصين حول دور اللعب في تحقيق التكيف الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا و معرفة الفروق وفقا لمتغيري الجنس و سنوات الخدمة، فان المنهج المناسب هو المنهج الوصفي الاستكشافي و كونه يعتمد على جمع الحقائق و تفسيرها و تحليلها و استخلاص دلالتها بطريقة علمية دقيقة.

عينة الدراسة و مواصفاتها:

تعد العينة ضرورية في اجراء البحوث و هذا لغرض تمثيل المجتمع الأصلي أحسن تمثيل[32].

تتكون عينة الدراسة من 85 مربي و مربية اختيروا بطريقة قصدية من مجموعة من المراكز النفسية التربوية للأطفال المعاقين ذهنيا التابعة لولاية ورقلة، حيث تتميز بالخصائص التالية :

1-توزيع العينة حسب الجنس

الجدول رقم (01) يوضح أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	عدد الأفراد	النسبة المئوية
الذكور	18	21.2
الإناث	67	78.8
المجموع	85	%100

يمثل جدول رقم (01) توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس، حيث يقدر عدد الذكور

ب: 18 مربي بنسبة 21.2 بالمائة و عدد الاناث : ب: 67، بنسبة 78.8 بالمائة حيث يتضح أن نسبة الاناث اكبر من نسبة الذكور.

2-توزيع العينة حسب سنوات الخدمة:

الجدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	عدد الأفراد	النسبة المئوية
أقل من (03) ثلاث سنوات	35	41.17
(03) ثلاث سنوات	03	3.5
أكثر من (03) ثلاث سنوات	47	55.29
المجموع:	85	٪100

يمثل الجدول رقم 02 توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخدمة، حيث بلغ عدد الذين لديهم سنوات خدمة أقل من ثلاث (03) سنوات 35 مربي بنسبة 41.17 بالمائة و الذين لديهم سنوات خدمة ثلاث (03) سنوات 03 بنسبة 3.5 بالمائة، أما الذين لديهم سنوات خدمة أكثر من ثلاث (03) سنوات فقد بلغ عددهم 47 بنسبة 55.29 بالمائة.

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

اشتملت الدراسة على استبيان موجه للمربين المتخصصين في تربية الأطفال المعاقين ذهنيا، موضح فيه هدف الدراسة و كيفية الاجابة عن الأسئلة،

بالإضافة إلى المعلومات الشخصية التي تمثل متغيرات الدراسة المستقلة، و فيما يلي وصف الأداة المستخدمة:

تم الاعتماد في صياغة الأداة على مقياس السلوك التكيفي لفاينلاند، لسارا سبارو و دافيد بالا ودومينيك شيكستي (Sara Sparrow-David Balla-Domenic Cecchetti)، المعدل و المنقح لمقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي من طرف ادجال دول (Idjal Doll) و المعرب و المقنن من طرف الدكتور بندر بن ناصر العتيبي قسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الملك سعود 2004، من خلاله تم جمع المعلومات الخاصة بالدراسة، ثم تصميم استبيان يهدف للكشف عن دور اللعب في التكيف الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا، حيث يتكون من 42 فقرة تتوزع على بعدين، و هما: بعد اللعب و مهارات التواصل و بعد اللعب و المهارات الاجتماعية.

الجدول رقم (03) يوضح تقسيم الأداة حسب الأبعاد :

الأبعـــاد	أرقام البنـــود
بعد اللعب و مهارات التواصل	1-3-4-6-8-9-11-13-17-20-23-24-26-28-30-32-33-35-37-39-41.
بعد اللعب و المهارات الاجتماعية	2-5-7-10-12-14-15-16-18-19-21-22-25-27-29-31-34-36-38-40-42.

تم صياغة بنود الاستبيان بثلاث (03) بدائل : غالبا – أحيانا– إطلاقا .

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

1- **الصدق :**

يقصد به أن الاختبار يقيس الغرض الذي وضع لأجله[33] .

1-1- صدق المحكمين: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على(07) محكمين مختصين في علم النفس وعلوم التربية، لغرض إيجاد الصدق الظاهري، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول مدى صلاحية أسئلة المقياس لتحقيق أهداف الدراسة وتعديل أو حذف أو إضافة أي سؤال يرونه مناسبا، وقد أسفرت نتائج الاستطلاع على بعض الملاحظات التي أخذت بعين الاعتبار، ومن ثم إجراء بعض التعديلات المناسبة والمتمثلة فيما يلي:

- إعادة صياغة بعض البنود لتكون أكثر وضوحا وأكثر فهما، التعديل في صياغة بعض العبارات، حذف بعض البنود الغير مناسبة، التعديل في البدائل

1-2- الصدق الذاتي: هو نوع من أنواع الصدق الإحصائي و الذي يساوي الجدر التربيعي لمعامل الثبات[34] ، و يقدر ب 0.95.

2- الثبات: و يقصد به مدى الاتساق بين البيانات التي تجمع عن طريق إعادة تطبيق الأفراد او الظواهر، و تحت نفس الظروف أو تحت ظروف متشابهة إلى قدر ممكن[35] .

2-1- التجزئة النصفية بواسطة برنامج SPSS: تم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم (07) يوضح ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

التكرارات	النسبة المئوية	عدد بنود الأسئلة	معامل الارتباط	سبرمان براون
85	%100	42	0.86	0.92

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط يساوي 0.86 أكبر من 0.50 و هذا يدل على ثبات الأداة و تم تعديلها باستعمال سبيرمان براون، ما زاد ارتفاع القيمة إلى 0.92 و هذا ما يجعل الأداة أكثر ثبات.

2-2- ألفا كرومباخ بواسطة برنامج SPSS:

الجدول رقم (08) يوضح ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرومباخ

التكرارات	النسبة المؤية	عدد بنود الأسئلة	ألفا كرومباخ
85	٪100	42	0.94

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة اختبار الثبات ألفا كرومباخ تقدر ب: 0.94 أكبر من 0.50، هذا ما يفسر بأن الأداة ثابتة.

الإجراءات التطبيقية للدراسة:

بعد توزيع أداة الدراسة (الاستبيان) على عينة الدراسة البالغ عددها 85 مربي، و بعد تقديم توجيهات وافية حول الأداة من التعليمات التي نشرح فيها أهمية الدراسة إلى غاية المعلومات الشخصية وأن هذه المعلومات غرضها البحث العلمي لا أكثر، و بعد جمع الأداة تم اختبار ثباتها، كما هو مبين في الجدول رقم: 08 و 09، و حرصنا على أن يكون التطبيق أكثر دقة قمنا بالإجراءات التالية :

كون بنود الاستبيان كلها إيجابية، كان مفتاح التصحيح كما يلي :

(02) غالبا – (01) أحيانا – (0) إطلاقا.

تم تبويب البيانات و ترميزها و ادخالها إلى الحاسوب، و من تم عولجت إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (S.P.S.S).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

1- **أساليب الاحصاء الوصفي:**

1-1-النسبة المئوية: هدفها ايجاد نسبة العينة حسب متغير الجنس و متغير سنوات الخدمة و ايجاد الأفراد ذوي النظرة الايجابية و الأفراد ذوي النظرة السلبية، للتحقق من الفرضية العامة.(36)

1-2-المتوسط الحسابي: الهدف منه استخدامه في معادلة اختبار "ت" (37)

2-أساليب الاحصاء الاستدلالي:

2-1- اختبار ت لعينتين مستقلتين: الهدف من حسابه الكشف عن الفروق بين متوسطي العينة حسب متغير الجنس (ذكور، إناث).

2-2-إختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA):الهدف منه الكشف عن الفروق بين متوسطات العينة حسب متغير سنوات الخدمة.

عرض و تحليل الفرضية العامة: تنص الفرضية العامة على ما يلي:

للعب دور في التكيف الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا "من وجهة نظر المربي"

و للإجابة على هذا السؤال تم القيام بالإجراءات التالية:

بعد معالجة البيانات المتحصل عليها من تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة البالغ عددها 85 مربي و مربية، تم حساب معدل إجابات أكثر من 42 لهم نظرة إيجابية حول دور اللعب في التكيف الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا و أقل من 42 لهم نظرة سلبية حول دور اللعب في التكيف الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا و الجدول رقم (10) يوضح ذلك.

الجدول رقم (09) يوضح النسبة المئوية للأفراد ذوي النظرة الايجابية و الأفراد ذوي النظرة السلبية حول دور اللعب في التكيف الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنيا

متغيرات الدراسة	ذوي النظرة الايجابية		ذوي النظرة السلبية		المجموع	
عدد أفراد العينة	تكرار	النسبة المئوية	تكرار	النسبة المئوية	تكرار	النسبة المئوية
المربيين المتخصصين	80	94.11 ٪	05	٪5.88	85	٪100

يتضح من نتائج الجدول أن نسبة المربين الذين كان معدل إجابتهم على البنود أكثر من 42 يقدر ب: 80 مربي بنسبة 94.11 بالمائة، اما المربين الذين كان معدل إجابتهم أقل من 42 قدر عددهم ب: 05 مربين بنسبة 5.88 بالمائة.

من خلال هذه النتائج يتضح أن نسبة المؤيدين أكبر بكثير من نسبة الغير مؤيدين، هذا ما يؤكد صحة الفرضية العامة و التي تنص على أن للعب دور في التكيف الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا، و هذا يتماشى مع رأي كل من:

الدكتور حامد عبد السلام زهران على أن اللعب يطلق الطاقة العصبية، التي إذا لم تصرف تجعل الطفل متوترا و متهيجا، كما يساعد في النمو الاجتماعي و العضلي [38].

الدكتور عصام نور سرية، على ان اللعب يساعد في تعلم أنواع السلوك الاجتماعي الذي يلائم المواقف المختلفة من خلال لعب الأدوار، كما يسمح باستكشاف الأشياء و التخلص من التوتر و الاحباط و الصراعات و إعادة التكيف [39] .

الدكتور رمضان محمد القدافي، أن اهمية اللعب للطفل المعاق ذهنيا لا تختلف عنها في حالة الأطفال العاديين و الدكتور محمد صوالحة، يرى أنه من خلال اللعب يتعلم الطفل التعاون و احترام حقوق الآخرين و المطالبة باحترام حقوقه (أي الالتزام بالمسؤولية الاجتماعية)، كما يقوي ارتباط الفرد و انتمائه إلى الجماعة و احترام القواعد و الأنظمة و التعليمات التي تحكم ممارسته اللعب في إطار الجماعة، كما ينمي شخصية الفرد في المجالات المختلفة الجسمية و النفسية و الاجتماعية و العقلية و المعرفية[40] .

كما تتفق نتائج الدراسة أيضا مع نتائج دراسة سلفريان 1992 Selverien، لعبة الأرفف الرمزية للتعلم و التدريب على كيفية التواصل مع الأطفال متعددي الاعاقة، هدفت إلى تعليم و تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال متعددي الاعاقة، حيث استخدم مقياس الذكاء و مقياس تواصل لفظي على 10 من الاطفال المعاقين ذهنيا و الأطفال الصم، فأسفرت النتائج على حدوث تحسن في المهارات الاجتماعية، بين هؤلاء الأطفال، كما زاد بينهم التواصل و مع الآخرين بشكل ملحوظ[41].

عرض و تحليل الفرضية الجزئية الأولى: تنص الفرضية على مايلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر المربين حول دور اللعب في التكيف الاجتماعي للطفل المعاق ذهنيا باختلاف جنس المربي (ذكور، إناث)

و لاختبار صحة الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي عينة الدراسة حسب متغير الجنس و نتائج الجدول رقم (11) تبين ذلك.

الجدول رقم (10) يوضح باختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات وجهة نظر عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	متوسط العينة		الاحتمال
0.422	21.71	61.61	59.84	0.677

يتضح من نتائج الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة 0.422، درجة الحرية،21.71، متوسط عينة الذكور 61.61، و متوسط عينة الاناث 59.84 وقيمة الاحتمال تساوي 0.677، أي بنسبة 67.7 ٪ بالمائة أكبر من مستوى المعنوية 5 ٪ بالمائة، و هذا يعني تحقق الفرض العدمي الصفري H0، بأن متوسطي العينتين متساويين، و من تم نقول انه عند مستوى الثقة 95٪ لا يوجد اختلاف في وجهة نظر الذكور و الاناث حول دور اللعب في التكيف الاجتماعي للطفل المعاق ذهنيا.

من خلال النتائج المحصل عليها، تتحقق فرضية الدراسة التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر المربي حول دور اللعب في التكيف الاجتماعي من وجهة نظر المربين باختلاف جنس المربي (ذكور، إناث) تفسر هذه النتيجة إلى ممارسة الجنسين لهذا النشاط، حيث أن برنامج اللعب يخص كل الفصول المتواجد فيها الأطفال المعاقين ذهنيا في المركز، بغض النظر عن سنهم، او جنسهم، و الذي يختلف هو نوع اللعب و الطريقة، و في هذه الدراسة لم يتم تحديد نوع اللعب، فبذلك فإنها تمس كافة أنواع اللعب التي يمارسها الأطفال داخل المركز، حيث يقوم بالإشراق و التدريب على ذلك المربي و المربية بحد سواء، و أنه قديما كان ينظر للأنثى على أنها وحدها تملك الصبر و الحنان يمكنانها من النزول إلى مستوى الطفل و اللعب معه، عكس الرجل مشهور بالخشونة و قلة الصبر فلا يعرف معنى للعب أو ملاعبة الأطفال.

لكن مع تطور العلم و الوسائل أصبح الرجل هو أيضا متطلعا على كل ما هو جديد في عالم الطفولة، فأصبح جاهدا ليشارك المرأة هذا الدور العظيم، فأصبح يمارس شتى النشاطات سواء اللعب أو غيره ليصل بالطفل السوي أو المعاق إلى حد كبير من النمو و التطور و التكيف السليم، فأصبح مؤهلا ليتساوى رأيه برأي الأنثى حول هذه البرامج و أهميتها في حياة الأطفال.

عرض و تحليل الفرضية الجزئية الثانية: تنص الفرضية على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المربين حول دور اللعب في التكيف الاجتماعي للطفل المعاق ذهنيا باختلاف سنوات الخدمة (أقل من 03 ثلاث سنوات، 03 ثلاث سنوات، أكثر من 03 ثلاث سنوات).

و لاختبار صحة الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة على أساس سنوات الخدمة و نتائج الجدول رقم (12) تبين ذلك.

الجدول رقم (11) إختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات العينة

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الاحتمال
بين المجموعات	151.700	1	151.700	0.768	0.387
داخل المجموعات	7109.352	36	197.482		
الكلي	7261.053	37			

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (11) أن قيمة الاحتمال تساوي 0.387، أي بنسبة 38.7٪ أكبر من مستوى المعنوية 5٪ و بذلك نرفض الفرضية البديلة H1 و نقبل الفرضية الصفرية H0، و من تم نقول أنه لا يوجد اختلاف في وجهة نظر المربين حول دور اللعب في التكيف الاجتماعي للطفل المعاق ذهنيا باختلاف سنوات الخدمة.

بعد هذه الاحصائيات و النتائج، يتأكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور اللعب في التكيف الاجتماعي للطفل المعاق ذهنيا من وجهة نظر المربي باختلاف سنوات الخدمة، و هذا عكس ما جاء في الفرضية المطروحة.

تفسر هذه النتيجة إلى إلمام المربي الحديث في المهنة بكل ما هو جديد في عالم الأطفال و نموهم السليم، فالذي يمتلك مهارات تربوية من سعة و اطلاع و اجراء اختبارات ميدانية في مجال التربية و تحويله الفهم النظري إلى واقع علمي مخطط و مبرمج، و المهارات الاجتماعية، كل هذا يجعل نظرته تتساوى مع المربي الذي يمتلك أكثر من ثلاث سنوات خدمة في الميدان، خاصة و أن معظم المربين الجدد إما خريجي جامعة تخصص علم النفس العيادي أو التربوي أو خريجات تربية الطفولة الأولى من التكوين المهني.

إستنتاج عام :

تناولت هذه الدراسة موضوع دور اللعب في التكيف الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا "من وجهة نظر المربي"، حيث هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق في وجهة نظر المربين باختلاف جنسهم و اختلاف سنوات خدمتهم.

و انطلاقا من عرض و تفسير النتائج، تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهة نظر الذكور و الاناث، و هذا ما نصته الفرضية الجزئية الأولى، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين وجهة نظر المربين باختلاف سنوات الخدمة، و هذا عكس ما نصته الفرضية الجزئية الثانية.

منه نستنتج أن ليس حقيقي بأن الطفل المعاق ذهنيا لا جدوى منه، و إنما يمكنه أن يكتسب و لو جزء بسيط من المهارات التي تمكنه من القيام بشؤونه، و الاندماج في عالم العاديين، فلن يجد أفضل من اللعب يتيح الفرصة لذلك، كما يرى الدكتور عبد السلام عبد الغفور و الدكتور يوسف الشيخ أنه بإمكاننا أن نصل بالطفل المعاق ذهنيا إلى مستوى طيب من حيث الكفاءة الشخصية و الاجتماعية و الاقتصادية، تساعده على شق طريقه مع أقرانه من العاديين معتمدا على نفسه إلى حد ما[42] .

و من خلال هذا ندرج بعض **الاقتراحات و التوصيات**:

- إدراج رسكلة دورية لتنمية هذا الجانب عند المربي و إطلاعه على كل ما هو جديد
- توفير قاعة كبيرة و مجهزة بقدر كبير من الألعاب التي تساعد الطفل المعاق ذهنيا على التعرف على البيئة و مكوناتها
- تخصيص يوم بيداغوجي يضم كل أطفال المركز حتى يتعلم الصغير من الكبير كيف يلعب و كيف يتكيف مع زملاءه و من حوله.
- مساعدة أسرة المعاق ذهنيا على التخلص من مشاعر الخجل من إظهار طفلهم المعاق ذهنيا للمجتمع و تدريبهم على مواجهة نظرة المجتمع السلبية نحو الاعاقة، وبناء الاتجاهات الايجابية نحوها، حتى يتمكن المعاق من تحقيق أكبر قدر ممكن من التكيف النفسي و الاجتماعي.
- تشجيع الأسرة على إدراج هذا النشاط حتى داخل المنزل.

❖ **هوامش البحث:**

(1) سامية عبد الرحيم، فاعلية **برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعوقين القابلين للتعلم**، رسالة دكتوراه جامعة دمشق 2011 (رسالة دكتوراه)، ص:90.

(2) المرجع السابق، ص90

(3) المرجع السابق، ص:91

(4) فيوليت و آخرون، **دراسات في سيكولوجية الإعاقة**، مكتبة زهراء الشرق القاهرة 2001، ص:80.

(5) رمضان القدافي، **رعاية المتخلفين عقليا**، المكتب الجامعي الحديث د.ط، د.ت.10-، د.ت، ص:137

(6) عادل عبد الله، 2002، ص:436

(7) محمد طربية، 2008، ص:52

(8) سامية عبد الرحيم، مرجع سبق ذكره، ص:114

(9) رمضان القذافي، مرجع سبق ذكره، ص:186,

(10) فاضل حنا، **اللعب عند الأطفال**، دار مشرق مغرب للخدمات الثقافية و الطباعة و النشر سوريا ط1 1999، 1999، ص: 17.

(11) عبد الرحمان سيد سليمان و آخرون: **اللعب و نمو الطفل** مكتبة زهراء الشرق القاهرة د.ط 2008، 2004، ص:1

(12) كاميليا عبد الفتاح، 1995، ص: 299

(13) تغريد القدومي، 2007، ص: 3.

(14) محمد أحمد صوالحة، **علم النفس اللعب**، دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط1 2004، ص: 15.

(15) سلوى عبد الباقي،2001، ص: 20

(16) عبد الرحمان سليمان و آخرون، 1997، ص: 98.

(17) رمضان القذافي، د.ت، ص: 186.

(18) مصطفى فهمي، 1978، ص: 11.

(19) حسن منسي، 1998، ص: 24.

(20) مصطفى فهمي، **التكيف النفسي**، دار مصر للطباعة، 1978، ص: 11.

(21) **محمد** مصطفى أحمد، **الخدمة الاجتماعية في مجال رعلية المعوقين**، الأزاريطة دار المعرفة الجامعية د.ت، ص: 18.

(22) مصطفى فهمي، **مفهوم الذات و التكيف الاجتماعي**، دار كيوان دمشق، 1978، ص: 25.

(23) شحاتة سليمان محمد سليمان، **سيكولوجية الطفولة، سلسلة دراسات تطبيقية**، كلية رياض الأطفال القاهرة د. ط، 2002008، ص: 59.

(24) عبد اللطيف آذار، **مفهوم الذات و التكيف الاجتماعي**، دار كيوان، دمشق 2002، ص: 11.

(25) مصلح أحمد، م، ص:52.

(26) محمد مصطفى أحمد ، 1987، ص:18

(27) المرجع السابق، ص:73.

(28) محمد زيغور ،1993، ص:28

(29) المرج السابق، ص:121

(30) محمد محروس الشيناوي، 1997، ص:360.

(31) غريب سيد أحمد، **تصميم و تنفيد البحث الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1983. 1983، ص: 327.

(32) محمد مزيان، **مبادئ في البحث النفسي و التربوي**، دار العرب للنشر و التوزيع الجزائر، 1999، ص: 95.

(33) خير الدين علي أحمد عويس، **دليل البحث العلمي**، دار الفكر العربي القاهرة 1997، ص: 212.

(34) عبد الفتاح محمد دويدار، عبد الفتاح محمد دويدار، **مناهج البحث في علم النفس**، دار المعارف الجامعية، الاسكندرية، 1992، ص:132.

(35) سامي ملحم، 2000، ص: 280.

(36) غريب سيد أحمد، مرجع سبق ذكره، ص: 47

(37) مهدي محمد القصاص، **مبادىء الاحصاء و القياس الاجتماعي**، كلية الأداب جامعة المنصورة، 2007، 2007، ص: 237.

(38) حامد زهران، **علم النفس النمو الطفولة و المراهقة**، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998، ص:302.

(39) عصا نور سرية، 2006، ص:54

(40) محمد صوالحة، 2004، ص: 18.

(41) سامية عبد الرحيم، مرجع سبق ذكره، ص: 116.

(42) فيوليت وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص:15.

العلاقة بين الشّخصية والصّحة من منظور كلّ من علم النفس الصحي و القرآن والسّنّة

الدكتورة: فاطمة الزّهراء الزّروق
جامعة البليدة 2، الجزائر

الملخص:

يلاحظ من خلال نتائج الدراسات حول العلاقة بين الشخصية والصحة أن المحددات المعروفة بسمات الشخصية والقائمة على الإنفعالية السلبية(العدائية،القلق، العصابية، فقدان الصبر، الاكتئاب...) تعد من عوامل الخطورة على الصحة، وأن وجود هذه العوامل يبرز الدور الذي تلعبه عوامل حماية وترقية الصحة(الصّبر وقوّة التّحمّل، التّفاؤل، القدرة على ضبط الإنفعال ، التّفكير الإيجابي وغيرها) . من جهة أخرى فإنّ الدّراسات الإيبديمولوجية التي تهتم بالمقارنة بين مجموعات من الأصحّاء ومجموعات من المرضى ،سمحت بالكشف عمّا يسمّى بأنماط الشخصية المحددة بمجموعة من المكونات(المعرفية والانفعالية والسلوكية) والتي ترتبط بنشأة المرض. من هذا المنطلق فإنّنا سنحاول في هذا المقال أن نجري مقاربة بين ما ورد في القرآن الكريم والسّنّة النّبويّة الشّريفة في وصف النّفس البشريّة وبين ما توصّل إليه العلماء والباحثين المهتمّين بترقية صحّة الأفراد البدنيّة والنّفسية .

Abstract:

According to the research on the relationship between personality and health, there are some personal determinants called traits personality based on negative affectivity (hostility, anxiety, neuroticism, impatience, depression ...) are considered as factors vulnerability (risk) to health. The presence of these risk factors in parallel gives importance to factors (harmful) to play a role in the protection and promotion of health. On the other hand, epidemiological approach based on the comparison of diseased and healthy groups allowed describing personality types determined by a set of components (cognitive, emotional and behavioral) associated with the risk of developing diseases. From this perspective, this article will try to form a comparative approach between what is said in the Qur'an and Sunnah in the description of the human psyche and between the results of studies in the field of health psychology.

مقدّمة:

يستند الطّب الحديث إلى فلسفة ذات نظرة كليّة تقوم على دراسة أثر الظّواهر الفكريّة والوجدانيّة في ظهور وتطورّ الأمراض التي تصيب الإنسان. وهي فلسفة نشأت بعد أن تزايد الإهتمام بموضوع الصّحة وما نتج عنه من تصوّرات جديدة لمفهوم الصّحة مختلفة اختلافا جذريّا عن التّصورات الكلاسيكية المعروفة باقتصارها في تعريف الصّحة على أنّها حالة الخلوّ من المرض وأعراض المرض.حيث انبثقت المفاهيم الجديدة للصّحة من فكرة التّفريق بين الإصابة بالمرض (Desease) وبين وضعيّة المرض (Ilness).

أي بين الحدث البيولوجيّ المتميّز بالتّغيرات التّشريحية أو الفيزيولوجية أو الكيميائية الحيويّة، وبين الخبرة الذّاتية النّاتجة عن تفاعل الفرد ككائن يولوجي مع محيطه بما تحمله تلك الخبرة من أفكار ومشاعر وسلوكات. ولذلك جاء تعريف منظّمة الصّحة العالمية لمفهوم الصّحة ليبيّن أنّها ليست مجرّد حالة الخلوّ من المرض كما كان سائدا من قبل، بل هي حالة من السّلامة والكفاية متعدّدة الأبعاد البدنيّة والنّفسية والإجتماعية (OMS,1984).

وقد حمل هذا التّصور الحديث لمفهوم الصّحة معه، ضرورة لإيجاد مجال علميّ جديد كفيل بالبحث في العلاقة بين العوامل المتعدّدة التي تساهم في الحفاظ على الصّحة ووقايتها، بالشّكل الذي يرسّخ فكرة أنّ الصّحة يجب النّظر إليها نظرة شموليّة تسمح بإشراك مجموعة كبيرة من العوامل في تحديدها في ظلّ التّفاعل الكليّ للفرد مع بيئته الدّاخلية والخارجية، فكان هذا المجال الجديد هو علم النّفس الصحيّ (Psychologie de la Santé)، وهو علم عزّزت نشأته نسب الإنتشار الواسعة لبعض الأمراض المزمنة والخطيرة التي رفعت من نسبة الوفيات بين الأفراد مثل الإضطرابات القلبيّة والسّرطانات والسّكري وغيرها، والتي ترتبط نشأتها بما يسمّى بعوامل الخطورة (Facteurs de Risque) الجسديّة والنّفسية والسّلوكية.

يهتم علم النّفس الصّحي بدراسة العلاقة بين الشّخصية والصّحة، وهو علم يرى بأنّ الشّخصية يمكن أن تكون ببعض عواملها أو متغيّراتها ، إمّا عامل خطورة على الصّحة وإمّا عامل حماية ووقاية لها. ومن أهمّ عوامل أو متغيّرات الشّخصية التّي يمكن أن تشكّل عامل حماية للصّحة، يمكن ذكر بعض السّمات والخصائص الإيجابية في الشّخصية الإنسانية كقوّة التّحمّل والصّبر، الصّلابة والإرجاعية، المشاعر والإنفعالات الإيجابية وعلى رأسها التّفاؤل، الفعالية الذاتية، القدرة على ضبط الإنفعالات القويّة والشّديدة، الدّاخلية أو ما يسمّى في علم النّفس بمركز التّحكّم الدّاخلي وغيرها من الخصائص الإيجابية في الشّخصية الإنسانية. أمّا متغيّرات الشّخصية ذات الخطورة على الصّحة، فهي من قبيل العدائيّة والغضب، العصابية، التّشاؤم والحزن، وغيرها من مؤشّرات الإنفعالية السّلبية عموما.

لقد تعزّزت نشأة علم النّفس الصّحي بتزايد نسب الانتشار الواسعة لبعض الأمراض المزمنة والخطيرة التّي رفعت من نسبة الوفيات بين الأفراد مثل الإضطرابات القلبية والسّرطانات والسّكري وغيرها، والتي ترتبط نشأتها بما يسمّى بعوامل الخطورة (Facteurs de Risque) الجسدية والنّفسية والسّلوكية. إذ وفي غمرة التّطورات السّريعة المليئة بالإكتشافات العلمية والتّطور التكنولوجي الهائل المصحوب بتعقّد في شكل الحياة وإيقاعها، ظهر نوع من الأمراض الجسمية المزمنة التي استعصى علاجها النّهائي على الأطبّاء رغم التّقدم الحاصل في البحوث الطّبية والصّناعة الدّوائية . تسمّى هذه الأمراض بالأمراض النّفس جسمية أوالسّيكوسوماتية (Troubles Psychosomatiques).

ومنها ارتفاع ضغط الدّم والسّكري والقرحة الهضميّة وأمراض القلب والشّرايين والسّرطانات وغيرها .وهي أمراض مزمنة باتت تفرض نفسها بين الأفراد بشكل متزايد وتهدّد حياة الملايين منهم، حتّى أنّ منظّمة الصّحة العالمية قد توقّعت أن يصل عدد المصابين في العالم بالسّكري لوحده فقط مايقارب (380) مليون مصاب مع حلول سنة 2025(Bennett, 2007) .

وفي سياق متّصل فإنّ المطّلع على ماتوفّر من أدبيّات في مجال أولويّة التّأثير بين كلّ من النّفس (ممثّلة في سمات الشّخصية الإنسانية) وبين الجسد (ممثّلا فيما يعتري العضوية من صحّة وتوازن أو اضطراب ومرض وفقدان للتّوازن)، يجد أنّ الجدال في هذا الموضوع قديم قدم الفكر الإنساني ولم يحسم في أمره إلّا مع مجيء التّيّارات الفلسفية الطّبية الحديثة وعلى رأسها الطّب السّيكوسوماتي وعلم النّفس الصّحي، أين أصبح التّأثير المتّصل بين طرفي الإنسان أمر مسلّم به وخارج نطاق الجدل. بالمقابل فإنّ إقحام العلماء والباحثين لموضوع الشّخصية ومتغيّراتها كمحدّد أساسيّ وجنبا إلى جنب مع المتغيّرات البيولوجية والفيزيولوجية عند تناولهم لمفهومي الصّحة والمرض.

كما قد زاد من ثقل هذا الطّرح، ولعلّ الدّراسات والبحوث المتراكمة لدينا في هذا المجال خلال السّنوات الأخيرة لأصدق دليل على ذلك. وقد لايختلف اثنان حول فكرة أنّ القرآن الكريم بصفته دستور جامع لأصول العبادات والمعاملات التي تنظّم حياة الإنسان في الدّنيا ، قد سبق كلّ النّظريات والعلوم في التّنظير لترقية صحّة الإنسان وحمايتها من المخاطر من خلال ما تنطوي عليه آياته من أسرار حول النّفس البشرية وخصائصها والعلاقة بينها وبين بعضها البعض من جهة وبينها وبين السّلامة البدنية والنّفسية للإنسان.

تعدّدت مواقف الإعجاز النّبوي في السّنة الشريفة ما بين البيانيّة والتّشريعية والطّبية والكونيّة، إذ لطالما أطلّ علينا علماء الغرب بنتائج دراساتهم في شتّى الميادين ليعرضوا علينا صورا وأدلّة دامغة عن عظمة الخالق وصدق نبوّة رسوله الأكرم .ومازال البحث عن صور الإعجاز هذه متواصلا حتّى أنّه لم يعد يقتصر فقط على مجال العلوم الطّبية وعلوم البحار والفلك، بل تعدّاه ليشمل كافّة العلوم الدقيقة والعلوم الإجتماعية والإنسانية)ومنها العلوم النّفسية والتّربوية.

هذا المجال يمكننا أن نجد العديد من الحقائق التي أسفرت عنها الدّراسات المتخصّصة والتي تؤكّد الإعجاز القرآني والنّبوي، كما هو الحال

بالنّسبة للعلاقة بين بعض الخصائص النّفسية والإنفعالية السّلبية)كشدّة الغضب (وبين الإصابة بالأمراض المزمنة)كالسّكري وأمراض القلب والضّغط الدّموي المرتفع والسّرطان وغيرها. ومن هذا المنطلق فإنّنا سنحاول أن نقارب بين ما توصّلت إليه الدّراسات والبحوث من تأكيد للعلاقة بين متغيّرات الشّخصية والصّحة، وبين ما ورد من نصوص قرآنية في الموضوع نفسه،آخذين لبعض الأمثلة والنّماذج التي تندرج ضمن مايسمّى بعوامل الخطورة(كالغضب والتّشاؤم والحزن) وعوامل الحماية(كالتّفاؤل والصّلابة والتّحكم الإنفعالي والصّبر) في الشّخصية بالنّسبة للصّحة .

2) تأثير الغضب وكظم الغيظ على الصّحة بين علم النفس الصّحي والقرآن الكريم:

يعدّ الغضب أحد أهمّ وأبرز الإنفعالات التي شكّلت مجال اهتمام واسع بالنّسبة للكثير من الباحثين، لما له من آثار سلبية على النّاحية المزاجية النّفسية للفرد بشكل عام.وقد تعود هذه الأهميّة إلى كون الغضب يقع خلف معظم الإضطرابات النّفسية الكبرى كما تشير إليه نتائج البحوث والدّراسات في هذا الجانب. ولم تعد أهميّة تناول الغضب كعامل محرّك للإصابة بالمرض مقتصرة فقط على مجال الإضطرابات النّفسية بل تعدّته إلى حقل الأمراض الجسمية المزمنة، وهو ما أكّدته الدّراسات والبحوث في مجال العلوم الطّبية والنّفسية أيضا. وفي هذا الصدد فإن نتائج البحوث والدراسات المتوفّرة في أدبيات التّراث السّيكولوجي تشير إلى أنّ الإنفعالية السّلبية وعلى رأسها الغضب ، تعتبر مؤشّرا عامّا لحالة التّعاسة النّفسية(Détresse Psychologique) .

ومن ناحية أخرى تشير نتائج هذه الدّراسات أيضا إلى وجود ارتباط بين الإنفعالية السّلبية(الغضب بشكل خاص) وبين بعض المشاكل الصّحية كالصّداع و الغثيان واضطراب النوم (Watson et al., 1988)، كما لوحظ أنّ هناك علاقة دالة بين خاصّية حدّة الإنفعال وبين خطر الإصابة بالذّبحة الصّدرية (Angine de Poitrine) خاصّة عندما ترتبط حدّة الإنفعال هذه بعنصر الاكتئاب (Costa et Mc Crae,1987). ويعود السّبب في ذلك إلى التّأثير الذّي تمارسه حالة الإنفعال

السّلبي الدّائم أو المزمن (كالشّعور الشّديد بالغضب وعدم القدرة على السّيطرة عليه) على الجهاز المناعي (Système Immunitaire) وذلك من خلال تقليص قدرة هذا الأخير على حماية الجسم من الإلتهابات والأمراض (Cohen et al.,1993 ; Herbert et Cohen, 1993).

وكما هو معلوم فإنّ هناك فئة من النّاس يظهرون غالبا استجابات انفعالية مبالغ فيها تجعل من الصّعب عليهم استعادة حالة التّوازن الإنفعالي بعد التّعرض للخبرات الإنفعالية الشّديدة. وفي هذا الصّدد، توصّلت العديد من الدّراسات إلى وجود علاقة بين العصابية(وهي سمة انفعالية تتميّز بحدّة المزاج الذي يسيطر عليه الغضب الشّديد مع عدم القدرة على التّحكم فيه) وبين الإصابة ببعض الأمراض كالإضطرابات القلبية الوعائية والسّرطانات (Vandervoort,1995).

وقد تفسّر هذه العلاقة بالحساسية المفرطة للجهاز العصبي المستقل(الذّاتي) والزّيادة في نشاطه وما ينتج عنه من ارتفاع في معدّلات الإفراز الهرموني في الجسم، الشّيء الذّي يخلّ بتوازنه الفيزيولوجي .

لقد تبيّن أنّ الأفراد الذين يتميّزون بالإستسلام للغضب هم أكثر عرضة وباستمرار إلى درجة عالية من الإثارة الفيزيولوجية والبيولوجية بالمقارنة مع غيرهم . فعلى المستوى البيوكيميائي يتميّز هؤلاء بزيادة في إفراز الغدد بشكل عامّ وفي إفراز الكاتيكولامين (Catécholamines) و الكورتيزول (Cortisol) بشكل خاص، وبارتفاع في مستوى ضغط الدّم أثناء استجابتهم للتّحديات الموجودة في محيطهم أو بيئتهم (Dembroskin et al., 1979 ; Krantz et al .,1988 ; O'Rourke et al.,1988.) مع الإشارة إلى أنّ المستويات العالية من هذه الإفرازات تؤثّر على النّشاط الفيزيولوجي للجهاز القلبيّ الوعائي وترفع من خطر التّعرض للصّعوبات القلبيّة والشّريانية.(Williams et al ., 1980)، حيث يستجيب هذا النّوع من الأفراد وباستمرار للمواقف الصّعبة أو الضّاغطة في بيئتهم.

فيرفع ذلك من مستوى إفراز هرمون الأدرينالين لديهم (Contrada et al.,1990 ; Houston, 1988 ; Williams, 1989) ومن مستوى إفراز هرمون الكورتيزون (Williams and Barefoot, 1988) .

ومن جانبه أيضا وجد كلّ من ويليمز و زملائه (Williams et al.,1982) أنّ الأفراد الذين يتميّزون بالمستويات العالية من الغضب يبدون على المستوى الفيزيولوجي وبشكل أكبر من غيرهم، مستويات عالية من هرمون بلازما التيستوستيرون (Plasma Testostérone) وهو الهرمون المسؤول عن رفع معدّلات الميل إلى ممارسة السّلوك العدواني، النّشاط القلبي وضغط الدّم .

كلّ هذه النّتائج وغيرها تدلّل على أنّ انفعال الغضب يهدّد صحّة الفرد ويحرمه من إيجاد مستوى من الرّاحة النّفسية التي يسعى دائما للوصول إليها، وهو ما يفسّر لنا سبب النّهي عن الغضب في السّنّة النّبوية الشّريفة وفي النّصوص القرآنية التي جاءت لتظهر ما للغضب من تأثير مدمّر على الصّحة الجسدية والنّفسية معا. ولعلّنا نذكر كيف أنّ النّبي الكريم(ص) كرّر عدّة مرّات قوله: **(لا تغضب)** للرّجل الذي جاءه طالبا منه أن يوصيه، حتّى يتبيّن للنّاس جميعا أثر الغضب في النّفس وما ينجرّ عنه من إلحاق للأذى بالجسم أيضا.

ويحذّر القرآن النّاس أيضا من الغضب ويحثّهم في المقابل على العفو والمغفرة وكظم الغيظ والصّبر بأسلوب بليغ يبعث على الرّاحة والطّمأنينة، من خلال العديد من الآيات الكريمة التّي أمر الله فيها الرّسول والمؤمنين بالصّفح والعفو والتّسامح {**وإن تعفوا وتصفحوا وتغفروا فإنّ الله غفور رحيم**}(التّغابن،(14).

كما جعل الله في العفو والصّفح بابا للحصول على عفوه ومغفرته سبحانه جلّ وعلا {**وليعفوا وليصفحوا ألا تحبّون أن يغفر الله لكم** }(النّور (22).وفي سورة آل عمران أيضا دعوة صريحة لنيل حب الله عز وجل من خلال الإحسان الذي من مؤشّراته كظم الغيظ والعفو عن النّاس{**الذّين ينفقون في السرّاء والضّراء والكاظمين الغيظ والعافين عن النّاس والله يحبّ المحسنين**}**(134).**

وحتى يتضّح لنا أنّ الغضب صفة موجودة في النّفس البشريّة وأنّه على الإنسان ضبطها وملائمتها وفق المواقف والأحداث، فإنّ الله يُتبع ذكرَه بذكر العفو والمغفرة مباشرة عند حدوثه حتّى لا يتمكّن منّا ومن صحّتنا كما جاء في الآية الكريمة **{وإذا ما غضبوا هم يغفرون} (الشورى،37)**، وقوله أيضا في سورة الأعراف **{خذ العفو وأمر بالعرف وأعرض عن الجاهلين} (199)**.

وإذا ما عدنا إلى نظريّات العلاج الحديثة في التّكفلّ النّفسي بالأمراض المزمنة فإنّنا نجدها تركّز على مبدأ إعادة التّوافق الإنفعالي للشّخص المصاب من خلال تدريبه على ضبط انفعالاته والحدّ من شدّة الغضب والتّوتّر النّفسي وإكسابه القدرة على توجيه طاقته الإنفعالية نحو أهداف معيّنة، حتّى يستطيع التّخلّص من الضّغط الإنفعالي الذي يُعتبر الخلفيّة المشتركة للإصابة بالأمراض المزمنة.

3) الحزن والكآبة في تأثيرهما على الصّحة بين علم النّفس الصّحي والقرآن الكريم:

يَمزج الشّعور بالحزن والكآبة بين حالات معرفيّة (كتوقّع الفشل والتّقدير المعرفي بغياب القدرة على السّيطرة والتّحكم) وأخرى انفعالية(كالشّعور بالعجز المرتبط بفقدان الأمل أو الشّعور باليأس) (Impuissance – Dépression). وهي كلّها حالات يمكن أن تِؤثّر وفق نموذج معقّد من الأفكار والسّلوكات، على قدرة الفرد على السّيطرة والتّحكم، وتجعله أكثر استسلاما وأكثر شعورا بالعجز (Bruchon-Schweitzer,2002).

ويعرّف عبد الفتاح (2000) الإكتئاب بأنّه خبرة وجدانية ذاتية تتبدّى في أعراض الحزن والتّشاؤم والشّعور بالفشل والرّغبة في إيذاء الذّات والتّردد والإرهاق وفقدان الشّهية والإنسحاب الإجتماعي ومشاعر الذّنب وكراهية الذّات وعدم القدرة على بذل أيّ مجهود.

ومن جهته يؤكّد الربيعة(1997) أنّ الإكتئاب يعكس اضطرابا في العلاقات والمهارات الإجتماعية للأفراد، كما أنّه يرتبط بدرجة كبيرة بفقدان الثّقة بالنّفس وكذلك بالشّعور بالوحدة النّفسية. ولذلك فإنّ البحوث الطّبيّة والنّفسية

قد اتّجهت منذ زمن إلى دراسة التّأثير الذّي يمارسه الحزن والشّعور بالكآبة على الصّحة النّفسية للأفراد، وقد تبيّن أنّه لا يكاد يخلو أي اضطراب نفسي من تواجد عنصر الحزن والكآبة. غير أنّ الأمر لم يتوقّف عند الإضطرابات النّفسية ليتّضح فيما بعد أنّ أخطر الأمراض الجسمية أيضا(وهي السّرطانات)، يدخل الحزن والكآبة في تهيئة الأرضيّة الفيزيولوجية والنّفسية للإصابة بها. ففي دراسة قامت بها تيموشوك (Temoshok,1987) على عيّنة من المصابين بالسّرطان، وجدت أنّ هناك علاقة دالّة بين المدركات الإكتئابية والشّعور بالعجز المرتبط باليأس وبين طول الورم السّرطاني عند هؤلاء المرضى.

ولقد اقترحت تيموشوك (Temoshok,1990) نموذجا بيونفسي اجتماعي (biopsychosocial) لشرح الآلية التّي يعمل بها كلّ من الحزن والكآبة في نشأة أو تطوّر مرض السّرطان، وذلك من خلال سيرورة من التّأثيرات التّي تنعكس على نشاط كلّ من الجهاز العصبي، الجهاز الغددي والجهاز المناعي.

وتحدّد تيموشوك في هذا النّموذج نوعين محتملين من السّيرورات (Processus) التي يمكن بها شرح هذه الآلية، مع الإشارة إلى أنّ هذه السّيرورات يمكن أن تحدث بشكل متزامن كما يمكن أن تكونا متتاليتي الحدوث. تتمثّل المجموعة الأولى من السّيرورات، في الآلية المباشرة التي يؤثّر بها ثقل الإنفعال غير المعبَّر عنه بسبب الإنغماس في حالة الحزن والكآبة، على الجهاز العصبي الودّي (Sympathique) فيؤدّي ذلك إلى خفض نشاطه وقدرته على تعديل المستويات العالية من الكاتيكولامين والأدرينالين بشكل خاص، وكذلك على كفاءة الجهاز المناعي (Immunocompétence).

أما المجموعة الثانية من السّيرورات فتتعلّق بتأثير الشّعور بالعجز المرتبط بفقدان الأمل والشّعور باليأس (Impuissance- Désespoir) كحالة ناتجة عن تزايد أو تعاظم الشّعور بالحزن والكآبة. إذ تُوضّح تيموشوك في نموذجها هذا أنّ تأثير هذه الخاصّية الإنفعالية يقع بشكل مباشر على نشاط ماتحت المهاد (Hypothalamus) والغدّة النّخامية (Hypophyse) فيرفع من نشاطهما

بزيادة إفراز الكورتيزول بشكل خاصّ ممّا يؤدّي إلى نقص المناعة (Immunodéficience)، وبشكل غير مباشر من خلال زيادة ممارسة السّلوكات المشكّلة خطرا على الصّحة كالإنقطاع عن الأكل واضطراب النّوم وغيرها من السّلوكات التي تضر بالصّحة العامّة.

توالت الدّراسات بعد النّتائج التي توصّلت إليها تيموشوك حول السّرطان، ليتجدّد البحث في نوع آخر من الأمراض المزمنة وهو الإضطرابات القلبية التّاجية، بهدف معرفة مدى تأثير كلّ من الحزن والكآبة في ظهور الإصابة بها. وكان من بين أشهر الدّراسات في هذا المجال دراسة دينولي (Denollet,2000) التي كشفت عن أنّ الشّعور بالكرب الشّديد والإمتناع عن الدّخول في التّفاعلات الإجتماعية يمكن أن يرفع من احتمال الإصابة بالإضطرابات القلبيّة التّاجية، بل وأكثر من ذلك فإنّه يمكن أن يرفع من احتمال التّعرض إلى الذّبحة الصّدرية المؤدّية إلى الوفاة.

وفي ذات السّياق كشفت دراسة شيفر وزملائه(Schiffer et al.,2005) أنّ نمط شخصيّة المعرَضّين للذّبحة الصّدرية والإضطرابات القلبية التّاجية يحتوي على الإنفعالية السّلبية القائمة على الإحساس بالكرب والهمّ النّفسيين والعزلة الإجتماعية والإكتئاب كسمات بارزة.

ومن جهته يرى كارلسن وزملائه (Karlsson et al.,2007) أنّ الأعراض الإكتئابية المقترنة بالقلق تُفقد الفرد الإحساس بالإنسجام (Cohérence) وتسبّب له حياة ضعيفة الجودة مع ارتفاع نسبة تواجد الأعراض الإكتئابية والإحساس بالقلق والتوتر.

لقد جاء الحديث عن الإكتئاب في القرآن الكريم في مواقع عدّة وبصور وألفاظ متعدّدة يُعرف بها الإكتئاب إكلنيكيا في عصرنا هذا، كالخوف والحزن **{إنّ الذين قالوا ربّنا الله ثمّ استقاموا فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون}(الأحقاف:12)** والضّيق **{ولا تحزن عليهم ولا تك في ضيق ممّا**

يمكرون}(النحل:127) وفراغ الفؤاد **{وأصبح فؤاد أم موسى فارغا إن كادت لتبدي به لولا أن ربطنا على قلبها لتكون من المؤمنين}(القصص:10).**

غير أنّنا حينما نتأمّل النّصوص القرآنية التي تناولت الحزن والكآبة، نجدها تدعو إلى تجنّب الحزن والخوف والكآبة والأسى وتضع تبعا لذلك مجموعة من الأسس التي تمكّن من ذلك. وتتمثّل أولى تلك الأسس في الإيمان بالله تعالى وبقضائه وقدره، وحسن الظّن به، والإستقامة في السّلوك **{إنّ الذين قالوا ربّنا الله ثمّ استقاموا تتنزّل عليهم الملائكة ألاّ تخافوا ولا تحزنوا وأبشروا بالجنّة التي كنتم توعدون}(فصّلت:30)**، والصّبر كمؤشّر على قوّة الإيمان ويقين الإعتقاد.

لقد وُجد أنّ الصّبر يزيد من المناعة النفسية والجسمية للفرد، وقد دعّمت هذه الفكرة نتائج الدّراسة التي أجراها نيكولاس هول بالمركز الطبي بجورج واشنطن على مجموعة من المصابين بالسّرطان، حيث تمّ تدريبهم على تنشيط التّخيل والمشاعر الطّيّبة نحو الحياة والمستقبل، فكانت النّتيجة أن ارتفعت خلايا المناعة اللّمفاوية (Lymphocytes) وزاد معها نشاط الغدّة المسؤولة عن إفراز هرمون ثيموسين ألفا (أ) (Thymosin Alpha A)، وهو هرمون يسهّل عمل الأجهزة المناعية في إنتاج مايسمّى بالخلايا (ت) والخلايا(ت) المساعدة(في الكلاني، 85،1982).

وفي سياق مرتبط اتّضح أنّ قدرة الجسم على مقاومة الألم والأخطار تزداد بازدياد قدرته على الصّبر، حيث اكتشف أنّ الصّبر يرفع من مستوى إفراز القشرة المخية(الهيبوتلاموس) لمادّة الأندروفين التي تُعدّ واحدة من أهمّ المهدّئات الدّاخلية المسؤولة عن الحفاظ على طاقة الإنسان حينما يواجه المخاطر والصعاب وعن وقف أو تخفيف إحساسه بالألم ورفع قدرته على تحمّل ذلك الألم أيضا (أبو العزايم،45،1994-49).

وهو ما يؤكّد الإعجاز الرّباني والقرآني في صورة واضحة المعاني **{ربّنا أفرغ علينا صبرا وثبت أقدامنا وانصرنا على القوم الكافرين} (البقرة:250)** حيث يصوّر لنا النّص القرآني من خلال لفظة أفرغ على أنّه فيض من الله تعالى

يفرغه على عباده فينسكب عليهم ويغمرهم سكينة وطمأنينة ويهوّن عليهم عمليّة تحمّل الشّدائد.

يرتبط الصّبر في القرآن الكريم بدرجة عالية من الإيمان والتّقوى، لما يحمله من مجاهدة للنّفس وضبطها وكبح شهواتها، ومن قوّة تحمّل وتجّلد وطمأنينة وهدوء عند مواجهة الشدائد، وهو من عزم الأمور كما ذكر القرآن الكريم **{ولمن صبر وغفر إنّ ذلك لمن عزم الأمور}(الشورى، 43)**. ولذلك فإنّ النّاس يُقاس صبرهم بمدى قوّة تحمّلهم وضبطهم للنّفس وفق خطّ متّصل يمثّل طرفاه كلّ من الصّبر ونقيضه الجزع.

كما يرى مرسي(1995) انطلاقا من الآية الكريمة **{ سواء علينا أجزعنا أم صبرنا ما لنا من محيص} (إبراهيم،21)**. مع الإشارة إلى أنّنا إذا بحثنا عن مقابل صريح ودقيق للصّبر في الثّقافة الغربية وفي علم النّفس عند غير المسلمين فإنّنا لا نجده، بل نجد مصطلحا آخر وهو الكبت الذي يُعبَّر به عن عملية لاشعورية تدفع بالرّغبات الغريزية المرفوضة والذّكريات المؤلمة إلى أعماق اللاّشعور، حيث تكون هذه العملية محمّلة بطاقة نفسية ينتج عنها شعور قوّي بالقلق الدّاخلي الذي يمكن أن يتحوّل إلى صراع مرضي أو اضطراب نفسي أو حتّى جسدي. بينما الصّبر كما يصفه المهدي(1990) هو موقف واع، وهو طريق مجاهدة النّفس وضبطها وتقوية الإرادة، وهو موقف صحيّ لا ينجم عنه ما ينجم عن الكبت من مشكلات.

وقد اقترح المختصّون في علم النّفس الصّحي حديثا مجموعة من المفاهيم القريبة من مفهوم الصّبر للتّعبير عن قوّة الشّخصية وصلابتها ومن أهمّها وأشهرها قوّة التّحمل أو الإرجاعية (Résilience) والصّلابة (Endurance) بهدف تفسير الفروق بين الأفراد في تعاملهم مع الشّدائد والوضعيات الصّعبة وأحداث الحياة الضّاغطة. حيث اقترح روتر (Rutter, 1985) مفهوم الإرجاعية ليعبّر به عن قدرة الفرد على تجاوز الوضعيات بالغة الصّعوبة أو الخطورة كوضعيات الحرب والكوارث الطّبيعية، الحرمان الشّديد وغيرها، مع احتفاظه بمستوى مرض من النّشاط والتّوازن. أما مفهوم الصّلابة (Endurance) فإنّه يميّز

الشّخصية الصّلبة ويتشكّل من ثلاث خصائص أو سمات وهي الضّبط والتّحكم، الإلتزام، والتّحدي (Kobasa et al,1982)، حيث وُجد أن صلابة الشّخصية بما تحمله من سمات تحمي الفرد من خطر الإصابة بالمرض لأنّها ترفع من مستوى ميله للتّعامل بشكل فعّال ومنطقي مع المواقف الضّاغطة (Holahan and Moos, 1985. ; Wiliams et al,1992).

4) أثر التفاؤل والتشاؤم على الصّحة بين علم النّفس الصّحي والقرآن الكريم:

يشكّل التّفاؤل بعدا هامّا من الحياة الطّبيعية للفرد، وهو يعبّر إجمالا عن الميل أو الإتّجاه الإيجابي نحو الحياة (Seligman,2006). ويحمل التّفاؤل نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقّع الأفضل وينتظر حدوثه، على عكس التّشاؤم الذي ينمّ عن توقّع للشّر وانتظار حدوثه ممّا يسفر عنه شعور بالخيبة والفشل وفقدان الأمل(عبد الخالق، 2005).

والتّفاؤل مكوّن معرفي يتشكّل من مجموعة من التّوقعات الإيجابية الممزوجة بالأمل حول المستقبل. وهي نابعة من إدراك الأحداث السّلبية على أنّها أحداث مؤقّتة أو عابرة، الشّيء الذي يعطي للفرد دفعا قويّا للإحساس بالفعالية الذّاتية وشعورا أقلّ بالقلق والإحباط والإكتئاب (Ey &Hadley , 2005). وهو مايتّفق مع وجهة نظر كلّ من كارفر وشير (Carver & Scheier, 2001) التي تنصّ على أنّ التّفاؤل هو توقّعات الفرد للحصول على مخرجات إيجابية .

بينما يمثّل التّشاؤم توقّعات الفرد للحصول على مخرجات سلبية، حيث ينظر هذان الباحثان إلى الّتفاؤل والتّشاؤم على أنّهما مؤشّران متقاربان للتّعبير عن عمليات التّوافق النّفسي. إذ يرتبط التّفاؤل إيجابيا بعدد من المتغيّرات الإيجابية مثل الصّحة النّفسية، والصّحة الجسمية، والسّعادة والرّضا عن الحياة، والمواجهة الفعّالة للضّغوط، وحلّ المشكلات، وضبط النّفس. في حين يرتبط التّشاؤم بالمتغيّرات السّلبية وعلى رأسها ، القلق والاكتئاب واليأس والفشل في حلّ المشكلات (عبد الخالق 2000، رضوان 2001، الأنصاري 2003) .

وقد تأكّد من خلال عدّة دراسات في البيئتين الغربية والعربية أنّ التّفاؤل والمزاج الإيجابي أمران أساسيّان للصّحة الجسمية لما لهما من تأثير عليها، حيث وُجد أنّ التّفاؤل يُسَرّع بالشّفاء في حالة المرض، على عكس التّشاؤم الذي يرتبط بالشّعور بالعجز والإحساس بفقدان الأمل فيحدّ من السّعي إلى طلب العلاج أو الإستمرار فيه. وفي هذا الشّأن أشارت نتائج دراسة عبد الخالق(1998) العامليّة لفحص العلاقة بين التّفاؤل والتّشاؤم وكلّ من الصّحة الجسمية والنّفسية(التّقدير الذّاتي للشّعور بالسّعادة)، إلى أنّ معاملات الإرتباط كانت كلّها دالّة عند مستوى الدّلالة(0.01) بين التّفاؤل وكلّ من: الصّحة الجسمية(0.30) والصّحة النّفسية(0.49) والشّعور بالسّعادة(0.58)، وبين التّشاؤم وكلّ من: الصّحة الجسمية(-0.31) والصّحة النّفسية(-0.55) والشّعور بالسّعادة(-0.58).

حيث يلاحظ أنّه كلّما زاد الشّعور بالتّفاؤل زادت معه مستويات الصّحة النّفسية وانعكس ذلك على الصّحة الجسمية. إذ ثبت ومن خلال نتائج دراسات عدّة أنّ تأثير الإنفعالات السّلبية (كاليأس والشّعور بالعجز) الناتجة عن التّشاؤم ،تؤثّر على وظيفة الجهاز المناعي وتقلل من قدرته على حماية الجسم من الأمراض كما أكدّته نتائج دراسة كامن وآخرون (Kamen et al . ,1978) ويرفع من استعداد الجسم لخطر الإصابة بالأمراض المعدية والإلتهابات . (Peterson et al., 1988)

يستند ميل الفرد ونزعته إلى التّفاؤل أو إلى التّشاؤم على طريقة أو أسلوب تفسيره للوقائع والأحداث وعزوه للقوى المتحكّمة في وقوعها، وهو ما يعرف اصطلاحا في علم النفس المعرفي بأسلوب العزو أو الإسناد (Attribution). وهو يعني أنّ الأفراد يحتاجون إلى استخدام آليات وأساليب عقلية تساعدهم في فهم سلوكات من حولهم كما تساعدهم في تفسيرهم و تعاملهم مع الوضعيات والأحداث المحيطة بهم(كحالات الفشل والنّجاح، وحالات الصّحة والمرض وغيرها).

وينشأ أسلوب العزو أو الإسناد حسب أبرامسون وزملائها (Abramson et al ., 1978) إمّا من مصادر داخلية (كالكفاءة الذّاتية والقوّة الشخصية) أو من مصادر خارجية(كالحظ والقدر وغيرهما من القوى). وبهذا الشّكل يصبح التّفاؤل مرتبطا بأسلوب عزو داخلي يغذّيه اعتقاد شخصي بالقدرة على التّحكم والضبط والسيطرة على عناصر البيئة الخارجية، في حين يصبح التّشاؤم مرتبطا بأسلوب عزو خارجي نابع من اعتقاد الفرد بتحكّم القوى الخارجية غير القابلة للضّبط والسّيطرة والتّحكم كالحظّ والنّصيب والقدر، فيما حدث ويحدث وسوف يحدث له، وبهذا الشّكل يؤدي التّشاؤم في ظّل نظرية أسلوب العزو إلى الشعور بالعجز واليأس (Johnson,2005).

وإذا كانت نظرة علماء النّفس الغربيين للتّفاؤل والتّشاؤم تركز على المكوّن المعرفي(الإعتقاد) المتمثل في أسلوب العزو الذي يتبنّاه الفرد لتفسير ما يقع له من أحداث، فإنّهم قد اقترحوا تقنيات علاجية للتّكفل بالإضطرابات النّفسية والجسمية الناتجة عن التّشاؤم واليأس والإكتئاب. ولعل أبرز المساهمات في هذا المجال تلك التي قدمها أصحاب التيار المعرفي من أمثال بيك (Beck) وإليس (Ellis) ولازاروس (Lazarus) وغيرهم، والتي تنصّ على ضرورة العمل على تعديل الإعتقادات السلبية باعتقادات إيجابية في تفسير الوقائع والأحداث بالنّسبة لعلاج الإكتئاب وغيره من الإضطرابات الوجدانية والإنفعالات السلبية.

وإذا كان هؤلاء ممّن سبق ذكرهم وغيرهم من علماء النفس المعرفي الغربيين قد انتبهوا إلى أن الإعتقاد وأسلوب العزو السلبي هو الذي يقف وراء إبداء الأفراد لليأس والتّشاؤم ويهدّدان صحتّهم، فإن القرآن الكريم قد سبقهم ومنذ كثير من الزمن إلى الحديث عن أهمية التّفاؤل في الحفاظ على صحّة الأفراد وتوازنهم النّفسي، بل وأكثر من ذلك، أمرهم به وربطه بالإيمان بقضائه وقدره، كما جاء في النصوص القرآنية في هذا الباب.

لا يختلف اثنان حول فكرة أن متاعب الحياة ومصائبها التي تدخل الإنسان في صراع مستمّر معها هي التي تشعره بالإحساس بالعجز واليأس والتّشاؤم في

حال فشل في مواجهتها، وخاصّة إذا ما تكرّرت مرات هذا الفشل لذلك فإن القرآن الكريم لم يغفل طبيعة حياة الإنسان فصورها لنا في وصف بليغ يحمل في طياته العناء والمشقّة والتّعب **{لقد خلقنا الإنسان في كبد} (البلد:4)**، وهو أمر يجعلنا نتهيأ لاستقبال حقيقة أن المصائب والمتاعب والبلاء هي مكونات هذه الحياة، **{ولنبلونّكم بشيء من الخوف والجوع ونقص من الأموال والأنفس والثمرات، وبشّر الصّابرين الذين إذا أصابتهم مصيبة قالوا إنّا لله وإنّا إليه راجعون، أولئك على هدى من ربّهم وأولئك هم المهتدون} (البقرة:155-157)**.

ولأن المولى عز وجل يعلم حقيقة الإنسان الجزوعة **{إن الإنسان خلق هلوعا، إذا مسّه الشر جزوعا، وإذا مسّه الخير منوعا، إلاّ المصلين، الذين هم على صلاتهم دائمون}(المعارج:19-23)** فإنه بشّره بأعظم جزاء وهو أن يكون معه وفي رعايته وحفظه، **{واصبر لحكم ربك فإنّك بأعيننا وسبّح بحمد ربك حين تقوم}(الطور:48)**. وحول هذه الآية الكريمة يقول القرضاوي(1989):« فمن كان بمعية الله مصحوبا، وكان بعين الله ملحوظا، فهو أهل لأن يتحمل المتاعب ويصبر على المكاره»(ص92). كما أنّ تسليم الفرد بقضاء الله وقدره والرّضا به أيضا**{ماأصاب من مصيبة في الأرض ولا في أنفسكم إلاّ في كتاب من قبل أن نبرأها إنّ ذلك على الله يسير}(الحديد:22)** يمنحه يقينا بقدوم الفرج بعد الضّيق وبحسن العوض عمّا فات، **{فإنّ مع العسر يسرا، إنّ مع العسر يسرا}(الشرح:5-6)** .

فيبتعد عن الحزن والأسى **{لكيلا تأسوا على مافاتكم ولا تفرحوا بما آتاكم والله لايحب كلّ مختال فخور}(الحديد:23)** ويستأنس برحمة ربّه وينتظرها**{إنّ الله مع الصابرين}(الأنفال:46)**، فيكون ذلك مدعاة لتفاؤله وحسن ظّنه بالله تعالى،وهو يعلم أنّ وعد الله حقّ وأنّه لا يضيع أجر الصابرين **{إنّما يوفّى الصّابرون أجرهم بغير حساب}(الزّمر:10)**. وحتى يظهر الله شدّة الضّرر التي يمارسها التشاؤم واليأس على حياة الأفراد ولكي يصل التحذير والنهي عنه بالقوّة

المطلوبة، ربطه بالكفر{**ولا تيئسوا من روح الله إنّه لا ييئس من روح الله إلاّ القوم الكافرون**}(**يوسف:87**).

وإنّنا لنقف كذلك على حقيقة أهميّة التّفاؤل في الهدي النبوي الشّريف من خلال نهيه صلّى الله عليه وسلم عن التّطير والتّشاؤم ودعوته إلى الأخذ بالفأل الحسن فكان يحبّ الفأل ويكره الطّيرة(في مسند الإمام بن حنبل)، وكان التفاؤل استراتيجية مهمّة من استراتيجياته في إرشاد الخلق إلى الخير، فظهر ذلك في أقواله وأفعاله(السّامرّائي، 2011،ص55)، ويمكن لنا أن نجد العديد من النّماذج السلوكية المعبّرة عن التفاؤل وحسن الظّن بالله تعالى في السّيرة النبوية العطرة.

خاتمة:

ممّا سبق عرضه يتبيّن لنا بما لا يدع مجالا للشّك، التّطابق الموجود بين ما توصل إليه العلم حول بعض الخبايا في النّفس الإنسانية وبين ما يحمله النص القرآني من صور إعجاز حول متغيرات الشخصية ومكوناتها المختلفة في علاقتها مع بعضها البعض من جهة، وفي علاقتها بالصحة النفسية والجسدية من جهة أخرى.

وبهذا الشكل يكون القرآن قد قدم لنا منهجا كاملا لترويض الطباع التي وقف علماء النفس (المحدثين منهم بشكل خاص) على خطورتها بالنسبة لصحة الأفراد البدنية والنفسية في ظل تعقد الحياة ونمط المعيشة وتسارع إيقاع التغير الحضاري. ولعلّ نشأة الكثير من الفروع في هذا العلم(كعلم النفس المعرفي و علم النفس الصحي) لدليل على إدراكهم لهذه الخطورة.

وحتى وإن كان موضوع الشخصية من المواضيع التي أسالت الكثير من حبر علماء النفس بمختلف فروعهم، فإن موضوع العلاقة المتبادلة بين الشخصية والصحة الجسدية مازال جديدا في حقل البحوث النفسية والصحية على حد سواء، إذ لم يعرف نفس القوّة التي عرفها موضوع البحث في الشخصية ونظريّاتها بشكل عام إلاّ مع نهاية التسعينيات من القرن الماضي، ومع ذلك فقد أثار شهية

الباحثين وتلاقت معه وجهات نظرهم وتخصّصاتهم، فجمع بين المختصين في علم النفس والأطباء وعلماء الأحياء والوراثة وغيرهم. ولعلّ تضافر جهود هؤلاء جميعا سيفرز كمّا أوفر من المعلومات والمعطيات التي يتمكن الإنسان من خلالها من الوقوف على المزيد من حقائق وصور الإعجاز العلمي والنفسي في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

❖ **قائمة المراجع:**

❖ **قائمة المراجع بالعربية:**

(1) القرآن الكريم.

(2) مسند الإمام أحمد بن حنبل لأبي عبد الله شيباني(1420ه): تعليق شعيب الأرنؤوط، مؤسسة قرطبة، القاهرة.

(3) أبو العزايم جمال ماضي (1994): **القرآن والصحة النفسية**، مؤسسة دار الهلال، القاهرة.

(4) الأنصاري بدر محمد (2003): **التفاؤل والتشاؤم**، قياسهما وعلاقتهما ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت. مجلة الرسالة، ع(192)، ج(23) مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويت.

(5) الربيعة فهد بن عبد الله (1997): **الوحدة النفسية والمساندة الإجتماعية لدى عينة من طلاب وطالبات الجام**عة: دراسة ميدانية، مجلة علم النفس، ع434، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص30-49.

(6) رضوان سامر جميل (2001): **الاكتئاب والتشاؤم:** دراسة ارتباطيه مقارنة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد (2)، ع (1)، ص ص 13 – 48.

(7) السامرائي عبد القدوس بن أسامة(2011): **إستراتيجية التفاؤل سبيلك إلى النجاح**، دراسة في ضوء القرآن والسنة، دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري بدبي، دبي.

(8) عبد الخالق أحمد محمد (1998): **التفاؤل وصحة الجسم**: دراسة عاملية، مجلة العلوم الإجتماعية، ع(26) (2)، ص ص 45-62.

(9) عبد الخالق أحمد محمد (2000): **التفاؤل والتشاؤم**، عرض لدراسات عربية، مجلة علم النفس ،ع (46)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص ص 6-27 .

(10) عبد الخالق أحمد محمد (2005): **المقياس العربي للتفاؤل والتشاؤم نتائج مصرية**، مجلة دراسات نفسية المجلد (15) العدد (2)، رابطة الأخصائيين، مصر، ص ص 307 - 318.

(11) عبد الفتاح غريب (2000): **مقياس بيك الثاني للإكتئاب**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

(12) القرضاوي يوسف (1989): **الصبر في القرآن**، مكتبة وهبة، القاهرة.

(13) الكيلاني نجيب (1992): **اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية**، دار البشير، عمان.

(14) مرسي سيد عبد الحميد (1995): **الشخصية السوية**، مكتبة وهبة، عابدين.

(15) المهدي محمد عبد الفتاح (1990): **العلاج النفسي في ضوء الإسلام**، دار الوفاء للطّبع والنّشر والتّوزيع، المنصورة.

❖ **قائمة المراجع الأجنبية:**

(1) Abramson, L.Y, Seligman, MEP, & Teasdale, C, J. (1978): Learned helplessness in humans, Critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology, 87 49-74.

(2) Bruchon – Schweitzer M., (2002) : Psychologie de la santé, Modèles, concepts et méthodes. Dunod. Paris.

(3) Carver, C & Scheier, M. (2001): Optimism, Pessimism and self – regulation (Ed), Optimism & Pessimism implication for theory, Research and Practice. PP(31-51).Washington ,American Psychological Association .

(4) Cohen S., Tyrell D.A., Smith A.P. (1993): Negative Life Events Perceived Stress. Negative Affect, and susceptibly to the Common Cold. Journal of personality and Social Psychology, 64, 131-140.

(5) Contrada R.J., Leventhal H., O'Leary A. (1990): Personality and Health. in L.A. Pervin (éd.), Handbook of Personality Theory and Research, New York, Guilford, chap. 24, 638-669.

(6) Costa P.T., Mc Crea R.R. (1987): Neuroticism, Somatic Complaint Disease: Is the Bark Worse than the Bite? Journal of Personality, 55,301-316.

(7) Dembroski TM, MacDougall JM, Herd JA, Shields JL. (1979): Effect of level of challenge on pressor and heart rate responses in Type A and B subjects. J Appl Soc Psychol ,9,209-228.

(8) Denollet J. (2000): Type D personality, a potential risk factor refined. Journal of Psychosomatic research, Vol 49, N (4), 255-266.

(9) Ey,S.& Hodley, W. (2005): A new measure of childrens optimism and pessimism. The youth life orientation test. Journal of child Psychology and Psychiatry.Vol(46), PP 548-558.

(10) Herbert T.B., Cohen S. (1993): Depression and Immunity: a Meta-Analytic Review. Psychological Bulletin, 113, 472-486.

(11) Holahan, C.J., & Moos, R.H. (1985): Life stress and health: personality, coping, and family support in stress resistance. Journal of personality and Social Psychology, 49, 739-747.

(12) Houston BK. (1988): Cardiovascular and neuroendocrine reactivity, glabal Type A, and components of Type A behavior.In Houston BK, Snyder CR, eds.Type A behavior pattern: research, theory, and intervention.New York: John Wiley & Son, 53-213.

(13) Johnson .M (2005): Optimism Adversity and performance comparing explanatory style and AQ. A Thesis presented to the Faculty Of the Department of Psychology, San Jase State University.

(14) Kamen, L.P., Seligman, MEP, Dweyer, J., & Rodin, J. (1978): Pessimism and cell-mediated immunity. Unpublished manuscript, University of Pennsylvania.

(15) Karlsson M.R., Held C, Billing E. (2007): Effects of Expanded Cardiac Rehabilitation on Psychosocial Status in Coronary Artery Disease with Focus on Type D Characteristics. J Behav Med 30,253-261.

(16) Kobasa S.C., Maddi S.R., Kahn S. (1982): Hardiness and Health: a Prospective Study. Journal of Personality and Social Psychology, 42, 168-177.

(17) Krantz DS, Contrada RJ, Hill DR, Friedler E. (1988): Environmental stress and biobehavioral antecedents of coronary heart disease. J Consult Clin psycho 56,331-341.Rourke DF, Houston BK, Harris JK,Snyder CR. (1988): The Type A Behavior pattern: summary,conclusion,and implication.In:Houston BK,Snyder CR,eds.Type A behavior

pattern:research,theory,and intervention. New York: John Willey & Sons, 312-334.

(18) ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (1984a) : Health Promotion. A Discussion Document on the Concepts and Principles, Copenhague, OMS.

(19) Peterson, C., Vaillant, G.E., & Seligman, MEP. (1978): Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five-year longitudinal study. Journal of Personality and social psychology, 55, 23-27.

(20) Rutter M.(1985): Resilience in the Face of Adversity. Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. British Journal of Psychiatry, 147, 598-611.

(21) Schiffer AA, Pedersen SS, Widdershoven JW, Hendriks EH, Winter JB A and Denollet J. (2005): Type D personality is independently associated with impaired health status and increased depressive symptoms in chronic heart failure. J Cardiovasc Prev Rehabil, Vol 12, 341-346.

(22) Seligman, M (2006): Learned Optimism: How to change your mind and your life .New York .Pocker books

(23) Temoshok L. (1987): Personality, Coping Style, Emotion and Cancer: Toward and Integrative Model. Cancer Survey, 6, 545-567.

(24) Temoshok L. (1990): On Attempt to Articulate the Biopsychosocial Model: Psychological Physiological Homeostasis. in H.S. Friedman (éd.), Personality and Disease, New York, Wiley, chap.9, 203-225.

(25) Vandervoort D. (1995): Depression, Anxiety, Hostility, and Physical Health. Current Psychology, 13, 4, 69-82.

(26) Watson M., Greer S., Young J., Burgess C., Inayat Q., Robertson B.(1988): Development of a Questionnaire Measure of Adjustment to Cancer: the MAC Scale. Psychological Medicine, 18,203-209.

(27) Williams R.B., Haney T.L., Lee K.L., Kong Y.H., Blumenthal J.A., Whalen R.E. (1980): Type A behavior, Hostility and coronary atherosclerosis. In psychosomatic Medicine, 42, 539-549.

(28) Williams RB Jr, Brefoot JC. (1988): Coronary-prone behavior: the emerging role of the hostility complex. New York: John Wiley & Sons, 189-211.

(29) Williams RB Jr, Lane JD, Kuhn CM, Melosh W,White AD, Schanberg SM. (1982): Type A behavior and elevated physiological and neuroendocrine responses to cognitive tasks. Science, 218- 483.

(30) Williams RB Jr. (1989): Biological mechanisms mediating the relationship between behavior and coronary heart disease. In: siegman AW, Dembroski TM, Eds. In search of coronary prone behavior: beyond Type A. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, 195-205.

(31) Williams, P.G., Wiebe, D.J., & Smith, T.W., (1992): Coping processes as mediators of the relationship between hardiness and health. Journal of Behavioral Medicine, 15, 237-255.

العنف الأسري الموجه ضد المرأة وعلاقته بالصلابة النفسية

لدى عينة من النساء المعنفات- بعد التعديل-

الدكتور: التيجاني بن طاهر، جامعة الأغواط، الجزائر
الأستاذة: بهياني مارية يمينة ، جامعة الأغواط، الجزائر

الملخص:

تتلخص دراستنا الحالية في التطرق إلى متغيرين أساسين وهما العنف الأسري ضد المرأة والصلابة النفسية، على عينة من النساء المعنفات حيث تم تعريف هذين المتغيرين إجرائيا كالتالي: المتغير الأول هو كل سلوك عدائي موجه ضد المرأة داخل الأسرة بقصد إلحاق الأذى بها أو الضرر سواء كان نفسي أو لفظي أو جسدي أو جنسي أما المتغير الثاني فهو يمثل قدرة المرأة المعنفة على امتلاك خصائص في شخصيتها تجعلها قوية في نفسها أمام المشاكل والعقبات، متزنة في الأزمات، حكيمة في المواقف قادرة على تحمل المصائب وكل الممارسات العدائية الموجهة لها.

Abstract :

Our study aims mainly at treating two essential variables which are domestic violence against women and psychological hardiness within a sample of battered women . The two variables are technical by defined as, for the former, being any hostile behavior against women in household That aims at harming the her either mentally verbally, corporally ,or sexually .As the for latter, it is the ability of the battered women to have a strong personality that makes her first tough enough to face whatever an obstacle or a problems she may encounter, then wise and cautions in difficulties and hardship, and finally able to confront and resist any aggression or wrongdoing directed against her .

مقدّمة:

تعتبر ظاهرة العنف من الظواهر القديمة في المجتمعات الإنسانية فهي قديمة قدم الإنسان الذي ارتبط وما زال يرتبط بروابط اجتماعية مع الوسط الذي فيه يؤثر وبه يتأثر إلا أن مظاهره وأشكاله تطورت وتنوعت فأصبح منها:العنف الأسرى ضد المرأة – العنف الأسرى ضد الأطفال – العنف الأسرى ضد المسنين، والعنف الأسري الموجه ضد المرأة ظاهرة ليست بوليـدة الساعـة إنّما تعود جذورها إلى العصر الجاهلي حيث كان في بعض الأحيان مقبولا اجتماعيا لارتباطه بالعادات والتقاليد السائـدة، فكانت البنت توأد فور ولادتها كما قال الله تعالى : (**وإذا الموءودة سئلت بأي ذنب قتلت**) سورة التكوير الآية (08) وبعد موت زوجها كانت المرأة تورث كسقط المتاع فعن ابن عباس رضي الله عنـه قـال:(**كانوا إذا مـات الرجل كـان أولياؤه أحق بامرأتـه إن شاء بعضهم تزوجها وإن شاءوا زوجوها، وإن شاءوا لم يزوجوها فهم أحق بها من أهلها**).

كما أن عـدد الزوجات كان غير محدد وكانت المرأة تحبس في ظروف قاسية لمدة عام بعد موت زوجها أما عن ضربها وتعنيفها فحدث ولا حرج، وخاصة لدى الفئات الدنيا من الناس، إلى أن جاء الإسلام فحـدد العـدد الأقصـى للزوجات بأربع شريطـة العدل بينهن ودعا إلى التراحم والتعاون داخل الأسرة المسلمة وبين أفـراد المجتمع (**نهى القاطرجي،2009،ص2**).

فقـد ذكرت (**زينب بوقاع**) أنه أشارت التقارير الإحصائية إلى أن عـدد النساء المعنفات في العالم يقدر بالملايين سنويا حيث لم تفلت الجزائر كغيرها من الدول من هذه الظاهرة فقد اهتمت بهذا الموضوع الحسـاس وانعكاساتـه على مختلف الأوساط وهذا بإبراز الوضعية التي آلت إليها المرأة وسط دوامـة الاعتداءات وممارسة العنف بأشكاله سواء من طرف الزوج أو الأخ أو القريب أو حتى الغريب فقد أشارت إحدى الصحف الجزائرية أن 1389 إمرأة تعرضن للعنف خلال ثلاثة أشهـركما أن هناك 9000 إمراة يترددن سنويا على المستشفيات طلبا للعلاج من أثـار الضرب

www.genderclearinghouse.org/upload وقد يترتب عن العنف الأسري الموجه ضد المرأة زملة من الآثار السلبية على جميع النواحي النفسية والصحية والاجتماعية والاقتصادية للمرأة، وقد تم تناول هذه الآثار من خلال عدة دراسات، نذكر منها دراسة (**محمد عوض احمد ،2010**) حيث قال أن العنف ضد المرأة يؤدي إلى نتائج وخيمة عليها على كل المستويات، نفسيا واجتماعيا بالإضافة إلى الأذى الجسدي المباشر الناتج عن العنف، وقد ينتج عنه عاهات دائمة والاكتئاب النفسي والحمل غير مرغوب فيه والانتحار والأمراض الجنسية، ويؤدي العنف إلى النزاعات الزوجية وتعويق الدور الاقتصادي والاجتماعي للمرأة في تطور مجتمعها.

ويشير (**Lanning & Warren 1992**) إلى أن سمات شخصية المرأة التي تتعرض للعنف وتتعايش معه تتصف بأنها أكثر أنوثة وأكثر ميلاً للتسامح، كما قد يرجع سبب التقبل والتكيف مع الوضع إلى الاعتقاد الخاطئ بأن الضرب دليل على الحب وأنه يحق للزوج فعل ذلك، كذلك مشاعر الخوف التي تشعر بها المرأة اتجاه أبنائها وتفضل الضرب على أن تصل إلى الطلاق، كما قد يعود السبب لحب الزوجة لزوجها يدفعها الى الصبر والتحمل، وقد يكون بقاءها بهدف إصلاحه وتعديل تصرفاته (**خالد بن سعد الحليبي ،2009، ص46**) في حين أن بقاء المرأة أسيرة علاقة عنيفة قد يرجع إلى تمتع المرأة المعنفة ببعض السمات الايجابية في الشخصية المؤثرة التي تؤدي إلى ارتقائها وتحقيق التكيف لمواجهة الضغوط والخبرات المؤلمة والأحداث الشاقة باستخدامها عوامل واستراتجيات يسميها المختصون في علم النفس بالصلابة النفسية.

1-الإشكالية :

قد تم الاهتمام بالصلابة النفسية في علم النفس الايجابي كونها إحدى مقومات الصحة النفسية للفرد ومن أوائل من درسوا هذا المفهوم على نحو واسع هي كوبازا وعرفت الصلابة النفسية انها اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة كي يدرك ويفسر

ويواجــه بفاعليــة أحداث الحياة الضاغطة (**زينب نوفل أحمد راضي، 2008،ص5**)، حيث توصلت إلى أن الصلابــة النفسية مجموعة من الخصائص النفسية وهي الإلتزام ووضوح الهدف والتحكم والتحدي، وهذه الخصائص من شأنها المحافظة على الصحة النفسية والجسمية والأمن النفسي بالرغم من التعرض للأحداث الضاغطة (**سالم محمد عبدالله المفرجي، 2008، ص2**).

والعنف داخل الأســرة يمارسـه الأقوياء على الضعــفاء وغالبا ما تكون الضحـية هي المــرأة فهي الأكثر تعرضا لهذه الظاهرة والعنف ضدها يمارس بشتى أنواعه ودرجاتـــه بغض النـظر عن مركزها الاجتماعي ولا عمرها ولا وضعها الاجتماعي أو الاقتصادي أو السياسي أو الديني.

كما أن ردة فعل المرأة المعنفة تختلف من مرأة لأخرى وتتفاوت أشـكال مقاومتـها ومواجهتـها، فأكثرهـن يتكيفن مع واقعهن المـر ويتحملن المعانـاة ويتــقبلن العيش كأسيرات في علاقات عنيفة وهنا قد نجد أن الرضوخ للوضع وتفضيل البقاء في أجـواء مشحونـة بانفعالات عدوانية يعود لأسباب عدة : كخوف المرأة من الانفصال – البقاء من اجل الأطفال – النظرة الدونية – الخجل والخوف من نظرة المجتمع – العجز المادي- الجهل والفقر.

كما قد يعود الأمــر إلى تمتعـها بعوامل وخصائص نفسية قوية كالمقاومة النفسية أو المناعة النفسية أو الصلابة النفسية حيث تعد هذه الأخيرة من أهم مرتكزات الصحة النفسية للفرد لأنها تساعــده على التوافـق والتكيـف مع كـل المواقف والضغوط التي يتعرض لها في حياته اليومية وكذا الأزمات والصدمات فهي عبـارة عن قــدرة الفــرد على ادراك الواقع المعاش والتعامل معه بكل إلتزام اتجاه نفسه وقيمه واتجاهاته مع الآخرين، ونجد أن المتتبع للدراسات النفسية العربية يجد غياب واضح في دراسة هذين المتغيرين معا وهذا الغياب أو النـــدرة ليس هناك ما يبرره كون أن هذين المفهومين: العنف الأسري ضد المرأة والصلابة النفسية من أهم الموضوعات التي ترتبط بالسلوك الإنساني،وتساعد على فهم الكثير من العلاقات المرتبطة بالشخصية.

ومنه نقول أن الصلابة النفسية مركب هام من مركبات الشخصية الصلبة الذي يساعد على مقاومة الآثار السلبية لعقبات والأزمات وظروف الحياة الشاقة حيث يعمل على التخفيف من حدتها على الصحة النفسية والجسمية مما تجعل الفرد يتقبل كل التغيرات والظروف الطارئة التي يتعرض لها على أنها مصدر قوة وليست مصدر تهديد لذلك سنحاول من خلال هذا المقال إلقاء الضوء على موضوع العنف الساري ضد المرأة وموضوع الصلابة النفسية حيث تتمثل مشكلة بالسؤال التالي: - **هل توجد علاقة بين العنف الأسري الموجه ضد المرأة والصلابة النفسية لدى عينة من النساء المعنفات؟**

ويمكن من خلال التساؤل العام أعلاه الخروج بعدد من التساؤلات الفرعية على النحو التالي:

1. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري الموجه ضد المرأة والصلابة النفسية لدى أفراد عينة البحث؟
2. هل توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العنف والصلابة النفسية تبعا لمتغير السن الفئات العمرية (14-21)، (22-29)، (30-38)،(39-46)، (47-54) ؟
3. هل توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العنف والصلابة النفسية تبعا للحالة الاجتماعية (عازبة- متزوجة- مطلقة- أرملة)؟
4. هل توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العنف والصلابة النفسية تبعا للمستوى التعليمي (أمية- مستوى ابتدائي – متوسط – ثانوي- جامعي)؟
5. هل توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العنف والصلابة النفسية تبعا للمستوى الاقتصادي (عاملة- غير عاملة) ؟

6. هل توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العنف والصلابة النفسية تـبعا لمكان الإقامة (ريفية- حضرية)؟
7. هل توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العنف والصلابة النفسية تبعا لطبيعة الممارس للعنف (الزوج- الأب- الأخ- أطراف أخرى) ؟

2-فرضيات الدراسة:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري الموجه ضد المرأة والصلابة النفسية لـدى أفراد عينة البحث.
- لا توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العنـف والصلابة النفسـية تبعا لمتغير السن.
- لا توجد فروق بيـن متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العـنف والصلابة النفسية تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية.
- لا توجد فروق بين متوسطات درجـات النساء المعنفات أسريا في كل من العنف والصلابة النفسيـة تبعا لمتغير المستوى التعليمي
- لا توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العنف والصلابة النفسيـة تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي.
- لا توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العنف والصلابة النفسية تبعا لمتغير مكان الاقامة.
- لا توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العنف والصلابة النفسية تبعا لمتغير طبيعة الممارس للعنف.

3-أهداف الدراسة: نسعى من هذا المقال تحقيق الأهداف التالية :

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين العنف الأسري الموجه ضد المرأة والصلابة النفسـية لدى عيـنة البحـث.

- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العنف والصلابة النفسيـــــة تبعا لمتغير السن.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العنف والصلابة النفسية تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العنف والصلابة النفسية تبعا للمستوى التعليمي.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العنف والصلابة النفسيـــــة تبعا للمستوى الاقتصادي.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العنف والصلابة النفسيـــة تبعا لمكان الإقامة.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العنف والصلابة النفسيـــة تبعا لطبيعة الممارس للعنف.

4-التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة :

1.4- العنف الأسري الموجه ضد المرأة : هو كل سلوك عدائي موجه ضد المرأة داخـــل الأسرة بقصد إلحاق الاذى بها أو الضرر سواء كان نفسي أو لفظي أو جسدي أو جنسي ويتحدد في البحث الحالي بالدرجة التي تتحصل عليها أفراد عينة البحث في أدائهم على مقياس العنف الأسري الموجه ضد المرأة من إعداد (**علا علي صالح حسين وآخرون 2012**).

2.4-الصلابة النفسية : هي قدرة المرأة المعنفة على امتلاك خصائص في شخصيتها تجعلها قويـــة في نفسها أمـــام المشاكل والعقبات، متزنة في الأزمات، حكيمة في المواقـــف قادرة على تحمل المصائب وكـــل الممارسات العدائية الموجهة لها وتتحدد في البحث التالي بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث في أدائهم في مقياس الصلابة النفسية من إعداد (**الباحثان**)

3.4- النساء المعنفات: هي كل امرأة مورس عليها العنف داخل الأسرة بكل أشكاله (لفظي أو نفسي أو جسدي أو جنسي أو اقتصادي أو صحي).

I.الاطار النظري :

اولا- مفهوم العنف ضد المرأة:

1-تعرف الجمعية العامة للأمم المتحدة العنف ضد المرأة باعتباره" أي فعل عنيف على أساس الجنس ينجـــم عنه أو يحتما عنه أذى أو معاناة جنسية أو جسمية أو نفسية للمرأة بما ذلك التهديد باقتراف مثل هذا الفعـــل أو الإكراه أو الحرمان التعسفي من الحرية سواء وقع ذلك في الحياة العامة أو الخاصة "، كما نص إعلان الأمم المتحدة على وجوب أن يشمل مفهوم العنف ضد المرأة على الآتي : العنف الجسدي والجنسي والنفسي الذي يقع في إطار الأسرة بما ذلك الضرب المبرح، الإساءة الجنسية للأطفال والإناث في الأسرة، والعنف الجسدي والجنسي والنفسي الذي يقع في الاطار العام للمجتمع بما في ذلك الاغتصاب والإساءة الجنسية والتحرش والترهيب والاتجار بالمرأة والبغاء القسري، كما أن النظريات النسوية عرفت عملية العنف ضد المرأة بأنه " عملية إجحاف لحقوق المرأة ناجمـــة عن الثقافات والممارسات المرتبطة بسيطرة الرجل على المجتمع والأسرة والمرأة " (**مركز التغذية والتنمية نادر، 2006، ص5**) .

من خلال هذه التعريفات يمكن القول بأن العنف ضد المرأة هو ممارسة بشعة وقمعية تهضم حقوق المرأة الانسانية والاجتماعية والثقافية والتعليمية والتنموية.

2-أشكال العنف ضد المرأة : العنف ضد المرأة يأخذ أشكالا عديدة(المادية، الجنسية والنفسية والاقتصادية هذه الأشكال من العنف مترابطة وتؤثر على النساء من قبل الولادة وحتى الشيخوخة. United nations secretary-generals (campaign ,2009 ,p1)

-العنف الجسدي، العنف اللفظي، العنف الجنسي، العنف النفسي العاطفي.

-العنف الاقتصادي، العنف الاجتماعي، العنف الصحي، العنف الثقافي الرمزي.

ثانيا: مفهوم الصلابة النفسية:

1-**الصلابة النفسية اصطلاحا:** تعرف **كوبازا** الصلابة النفسية بأنها مجموعة من السمات تتمثل في اعتقاد أو اتجاه عام لدى الفرد بفاعليته وقدرته على استغلال كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة كي يدرك بفاعلية أحـــداث الحيـــاة الضاغطة الشاقة إدراكا غير محرف أو مشوه، ويفسرها بواقعية وموضوعية ومنطقية ويتعايش معها على نحـــو إيجابي، وتتضمن ثلاثة أبعاد : الالتزام، التحكم، التحدي **(الحسين بن حسن محمد سيد ،2012،ص12).**

ويعرف **كارفر و سشير(Carver &Scheier)** الصلابة النفسية بأنها ترحيب الفرد وتقبلـه للمتغيرات أو الضغوط التي يتعرض لها حيث تعمل بصلابة كمصدر واق ضد العواقب الجسمية السيئة للضغوط (**محمد محمد عودة ، 2010، ص67)، أما موسوعة علم النفس** فقد عرفت الصلابة النفسية pychorigidite : تدل على شكل من مقاومة التغير يتميز باستمرار المواقف والمعتقدات برغم تأثيرات الوسط والأحداث الخارجية التي من شأنها أن تقود إلى تغيرها ، إننا نلاحظها بأشكال الحدة المتغيرة مثل سمة في الطبع مرضية إلى حد ما. **(رولان وفرنسوا ،2012،ص 886).**

ويلاحظ من التعريفات السابقة للصلابة النفسية أنّهم أجمعوا على أن الصلابة النفسية مصدر من مصادر الذاتية والشخصية للفرد لمقاومة الضغوط و الآثار السلبية و المواقف الحياتية الصعبة حيث يتقبلها وينظر اليها كنوع من التحدي وليس كنوع من التهديد.

2-**أبعاد الصلابة النفسية:** توصلت **كوبازا(Kobasa)** إلى ثلاثة أبعاد تتكون منها الصلابة النفسية وهي :

- الإلتزام.
- التحكم.

- التحدي.

3- خصائص الصلابة النفسية: لاشك أن هناك العديد من الخصائص التي يتمتع بها ذوي الصلابة النفسية وقد قام العديد من العلماء والباحثين منهم ((تايلور)) بالتعرض لهذه الخصائص كما يلي :

1-الإحساس بالالتزام أو النية لدفع النفس للانخراط في أي مستجدات تحدث لهم.

2-الإيمان (الاعتقاد) بالسيطرة، أي إحساس الشخص بأنه نفسه هو سبب الحدث الذي حدث في حياته وأنه هو الذي يستطيع أن يؤثر على بيئته.

1- التحدي وهو الرغبة في إحداث التغير، ومواجهة الأنشطة الجديدة التي تمثل أو تكون بمثابة فرص للنماء والتطور.

4- النظريات المفسرة للصلابة النفسية :

- نظرية (كوبازا) والدراسات المنبثقة عنها .

- نموذج (فنك) المعدل لنظرية (كوبازا) .

- نظرية مادي (1975).

5- بعض المضامين التطبيقية للصلابة النفسية: إن من أهم المتغيرات النفسية التي تساعد على الاحتفاظ بصحة جسمية ونفسية في مواجهة الضغوطات هو متغير الصلابة النفسية ويمكن الاستفادة من الصلابة النفسية في المجالات الآتية :

-في التنشئة الاجتماعية، البرامج الوقائية والإرشادية والعلاجية، العلاقات مع الآخرين، و كذا مجالات أخرى و هنا نشير أنه يمكن أن تفيد الصلابة النفسية في الكثير من مجالات الحياة الأخرى على سبيل المثال:- التخلص من الوزن الزائد.

- مقاومة الامراض الجسمية وسرعة التخلص منها.
- النجاح الدراسي.

- التغلب على خبرات الفقد والفشل سواء في العلاقات أو الدراسة أو العمل.
- النجاح في الالعاب والمسابقات الرياضية والمنافسة فيها.
- تدريبات القيادة و الادارة **(حسن القطراوي، مرجع سابق ،ص50)**.

II.الإجراءات الميدانية :

1- منهج الدراسة: حسب طبيعة البحث سنعتمد في البحث الحالي :المنهج الوصفي وهو أكثر المناهج شيوعا وانتشارا واستخداما في الدراسات التربوية والنفسية بصفة خاصة والاجتماعية بصفة عامة، ويركز على ما هو كائن في وصفه وتفسيره للظاهرة موضوع البحث(**محمد داودي ومحمد بوفاتح،2007،ص81)** وفي دراستنا الحالية نعتمد البحث الوصفي الارتباطي وهذا النوع يفيد في تقدير العلاقة بين متغير أو أكثر من ناحية وفي التعرف على مدى هذه العلاقة من ناحية أخرى. كما إن الدراسات الارتباطية تفيد في التنبؤ غير أن العلاقة بين المتغيرات لا تعني سبب ونتيجة (**رحيم يونس ،2008،ص103**)، ويتناسب منهج البحث الوصفي التحليلي مع طريقة جمع البيانات المعتمدة في البحث وهي الاستبانة التي تعتمد في صدق بياناتها على عوامل كثيرة ترتبط بأفراد الدراسة وأهوائهم وجديتهم في تقديم البيانات وهي اكــثر الطرق استعمالا في البحث النفسي والتربوي (**الجولاني،2007،ص16**).

2- حدود الدراسة :

-الحدود الزمانية : دامت الدراسة زمانيا قرابة 03 أشهر من السداسي الثاني من سنة 2014

-الحدود المكانية: نظرا لطبيعة و خاصية العينة و تماشيا و طبيعة الدراسة فقد شملت هذه الأخيرة عينة من النساء المترددات على مستشفى حميدة بن عجيلة و كذا العيادات متعددة الخدمات و جمعية حماية الأسرة و كما شملت أيضا بعض مكاتب المحامين و كذلك بعض الأسر.

-الحدود البشرية: شملت عينة النساء اللاتي تعرضن إلى العنف الأسري بأحد أشكاله (سواء كان مادي أو معنوي) و بعد عملية الفرز و استبعاد استقر حجم عينة الدراسة على 114 امرأة معنفة.

- الحدود العلمية: تتحدد الحدود العلمية لهذا البحث بالأدوات العلمية المستخدمة فيه و ذلك بعد الرجوع إلى التراث النظري و بعد الإطلاع على ما توفر للباحثان أين خلص بهما الرأي إلى اعتماد أداتين لقياس المتغيرات المدروسة وهما على التوالي:

1- **مقياس العنف الأسري ضد المرأة:** هذه الأداة من إعداد علا علي حسين وآخرون (2011) يتضمن هذا المقياس (36 فقرة) موزعة على ستة (06) أبعاد يقيس العنف الأسري ضد المرأة من تصميم **ستراوس واخرين (1996)**، وبالرجوع إلى التراث النظري في الدراسات و الأبحاث العربية وجد الباحثان أنه قد سبق استخدامه و قد قنن و ترجم ألى اللغة العربية حيث تم استخدامه في عدة دراسات من بينها دراسة **الحاج يحي (2000)** وتم استخدامه مرة اخرى في دراسة حديثة **لثابت وآخرين(2007)** بعنوان اثر العنف الاسري على الصحة النفسية للمرأة الفلسطينية في قطاع غزة وكذلك دراسة علا **علي صالح حسين وأخرون (2012)** عنوان أثر العنف الاسري على الصحة النفسية للمرأة الفلسطينية في القدس الشرقية، و على هذا الأساس تم اعتماده بأبعاده و طريقة التصحيح.

2- **مقياس الصلابة النفسية إعداد الباحثان:**

بعد الإطلاع على الأدبيات التربوية والنفسية والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة تم استنباط مقياس الصلابة النفسية من مقاييس معدة سابقاً،ونظرا لعدم توافق ما تم الإطلاع عليه مع أهداف الدراسة الحالية أتبع الباحثان عدة خطوات منهجية خاصة منها تلك المتعارف في عملية البناء و التي يمكن تلخيصها في الخطوات التالية:

الإطلاع على المقاييس التالية:

- استبانة الصلابة النفسية لعماد مخيمر 2002.
- مقياس الصلابة النفسية لنبيل دخان وبشير حجار(2005) في دراستهما الموسومة "الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الاسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم.
- مقياس الصلابة النفسية لزينب نوفل زينب راضي(2008) في رسالة ماجستير الموسومة "الصلابة النفسية لأمهات شهداء انتفاضة الأقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات".
- مقياس الصلابة النفسية لتنهيد عادل فاضل البيرقدار(2011) في الدراسة الموسومة "الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لطلبة كلية التربية.
- مقياس الصلابة النفسية لمحمد نور(2012)، في الدراسة "الصلابة النفسية لدى طلبة وطالبات قسم علم نفس بجامعة السودان".
- مقياس الصلابة النفسية لمحمود النجار وأحمد الطلاع (2012) في دراسة الموسومة "الصلابة النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى الأكاديميين العاملين بالجامعات الفلسطينية بقطاع غزة 2012
- **مقارنة بين المقاييس وتبيين أوجه الشبه والاختلاف**: و لتبين للقارئ دواعي البناء التي اعتمدها الباحثان، نشير أنه وجد أن المقاييس سابقة الذكر كلها تهتم ب 3 أبعاد وهي الالتزام والتحكم والتحدي وقد اضافت زينب نوفل بعد الصبر، كذلك وجد أن عدد البنود قد اختلف من مقياس لآخر ليتراوح عددها بين (30-64) بندا، أما البدائل فقد اجمعت الدراسات 3 بدائل وهي (تنطبق دائما 3 درجات – تنطبق أحيانا -2 درجتين – لا تنطبق أبدا 1 درجة واحدة) وجاءت في مقياس زينب نوفل البدائل (نعم=3،أحيانا =2، لا=1) وجدنا انه تم الاشتراك في 9 بنود. و كمحاولة من طرف الباحثان لما إقتضته الدراسة قام الباحثان بأخذ البنود التي توافق في 4 مقاييس على الاقل فوجدنا عددها 34. كما تم الاعتماد على البنود 9 المشتركة في 6 مقاييس و34 المشتركة في 4

مقاييس على الاقل . كما تم إعادة صياغة بعض البنود عددها 13 حتى تتماشى و طبيعة المتغيرات المدروسة في الدراسة الحالية.

و هنا نشير أنه تم بعد عرضهِ على الاساتذة المحكمين تعديل بعض البنود حتى اصبح المقياس جاهز في صورته النهائية و الذي أصبح يتكون من 43 .

أبعاد المقياس في صورته النهائية :

1- **الالتزام:** هو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد اتجاه نفسه وأهدافه وقيمة الآخرين من حوله هذا البعد يتكون من 14 عبارة من امثلته:

- مهما كانت العقبات فإنني أستطيع تحقيق أهدافي.
- قيمة الحياة تكمن في التزام الفرد بقيمه ومبادئه.
- أعتقد أن الابتعاد عن الناس نعمة.

2 – التحكم: يشير إلى مدى اعتقاد الفرد أنه بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من احداث وتحمل المسؤولية الشخصية كما يحدث له يتكون هذا البعد من 15 عبارات ومن امثلته:

- اتخذ قراراتي بنفسي ولا تملى على من مصدر خارجي.
- الحياة عمل وكفاح وليست فرص.
- أستطيع التحكم في مجرى حياتي.

3-**التحدي:** اعتقاد الفرد أن ما يطرأ من تغير عليه في جوانب حياته ضروري للنمو أكثر من كونه تهديد له يتكون هذا البعد من 14 عبارة من امثلتها :

- أسارع لحل المشكلات قبل حدوثها.
- المشكلات تستنفر قواي وقدرتي على التحدي.
- أعتقد ان الحياة مملة وروتينية.

3-2-4) طريقة تصحيح المقياس:

تقع الاجابة في المقياس على 3 بدائل: تنطبق دائما (ثلاثة درجات)،تنطبق احيانا (درجتين)،لا تنطبق ابدا(درجة واحدة).

مع العلم أن هناك بنود معكوسة تصحح كالتالي: تنطبق دائما.(درجة واحدة)،تنطبق أحيانا(درجتين)،لا تنطبق ابد (ثلاثة درجات) . و البنود المعكوسة قدرت ب 13 بندً و هي على التوالي التالية: ((7-11-16-18-23-25 - 28-30 -31-32-35-36-38-40-42)).

الدراسة الاستطلاعية ودراسة الخصائص السيكوميترية لأدوات الدراسة:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة جوهرية في البحث العلمي حيث أنها تسبق التطبيق الفعلي لأدوات البحث والهدف منها هو: -التحقق من صدق وثبات أدوات القياس المراد استخدامها في الدراسة الفعلية أي مدى صلاحيتها من حيث (صياغة البنود وملائمة البدائل وضوح التعليمة....الخ).

- ✓ استكشاف ميدان البحث والتحقق من إمكانية التطبيق من حيث توفر عينة الدراسة بالخصائص المطلوبة.
- ✓ تساعد على الضبط المنهجي للبحث .
- ✓ أما الهدف الأخير كما يشير إليه الباحث بشير معمرية :ان لها هدف التدريب على إجراءات البحث الميدانية ولذا فإن الباحث يستطلع فقط حول الجوانب التي ليس له خبرة بها فيتدرب عليها في هذه الدراسة حتى يمر إلى الدراسة الأساسية وهو يتوفر على خبرة تجعله لا يرتكب أخطاء في إجراءاتها الميدانية.

اما عن عينة البحث الاستطلاعية اتجهنا إلى النساء بولاية الأغواط بمختلف خصائصهن الديمغرافية (العمر والحالة الاجتماعية والمستويين التعليمي والاقتصادي ومكان الإقامة)، أين تم توزيع المقياسين وتدعيماً لهذه الدراسة ارتأينا طرح التساؤل التالي :

-هل تعانين أحد أشكال العنف (لفظي أو جسدي أو جنسي أو نفسي أو اقتصادي أو صحي) داخل أسرتك ؟ وما هي ردة فعلك اتجاهه (بمعنى كيف تتصرفين)؟.

وهذا بهدف معرفة إذا كانت المرأة حقا معنفة أم لا وما نوع العنف الممارس عليها وكذا طبيعة خصائصها النفسية (أي صلابتها النفسية)، ومن خلال ما تحصلنا عليه من نتائج تم اختيار عينة عشوائية بسيطة كعينة للدراسة الاستطلاعية من المجتمع الأصلي حيث تكونت من مجموع 40 إمرأة معنفة. و عليه فقد امتدت فترة الدراسة الاستطلاعية شهر ماي من سنة 2014 إلى أخره.

الخصائص السيكوميترية أدوات الدراسة: كخطوة موالية بعد جمع المعطيات و فرزها وكذا تفريغها قصد القيام بالدراسة السيكومترية متمثلة في حساب صدق وثبات كلا المقياسين العنف الاسري ضد المرأة لعلا علي صالح حسين وآخرون معتمدين في ذلك طريقة الصدق الظاهري لحساب الصدق الظاهري قمنا بتوزيع نسخ من المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلم اجتماع بجامعة عمار ثليجي بالأغواط بلغ عددهم (07) أساتذة، وذلك بهدف تحديد ما إذا كانت العبارات تنتمي إلى المقياس أم لا، وقد تم حساب معامل الاتفاق بين الاساتذة المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس باستخدام معادلة كوبر والمتمثلة في:

$$\text{معادلة كوبر} = \frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{عدد مرات الإتفاق} + \text{عدد مرات عدم الإتفاق}} \times 100$$

جدول رقم(01): النسب المئوية لاتفاق المحكمين على مدى انتماء البنود لمقياس العنف الاسري ضد المرأة

العبارة	النسبة المئوية	العبارة	النسبة المئوية	العبارة	النسبة المئوية	العبارة	النسبة المئوية
1	٪100	10	٪100	19	٪100	28	٪100
2	٪100	11	٪100	20	٪100	29	٪100

3	٪100	12	٪100	21	٪100	30	٪100
4	٪100	13	٪100	22	٪100	31	٪100
5	٪100	14	٪100	23	٪100	32	٪100
6	٪100	15	٪100	24	٪100	33	٪100
7	٪100	16	٪100	25	٪100	34	٪100
8	٪100	17	٪100	26	٪100	35	٪100
9	٪100	18	٪100	27	٪100	36	٪100

من خلال الجدول(01) أعلاهُ نلاحظ انه كانت نسبة الاتفاق على البنود كلها 100 ٪ بمعنى انها كلها تقيس كما أوصى المحكمون إلى أنه بعض البنود تحتاج فقط إعادة في صياغتها.

الصدق التميزي: تم الاعتماد لحساب صدق المقىاس على الصدق التمىيزي، حىث تمّ ترتىب الدرجات من الأدنى إلى الأعلى بحىث أخذنا 27 ٪ من درجات أعلى التوزيع و27 ٪ من درجات أدنى التوزىع فكان عدد الأفراد (11 فردا).

جدول رقم (02) : جدول حساب الفروق T لمقياس العنف الاسري ضد المرأة

متغير المقياس	مجموعة المقارنة	N	X	S^2	T	DF	الدلالة الاحصائية
العنف الاسري ضد المرأة	المجموعة العليا	11	155.72	22.10	10.55	20	0.00
	المجموعة الدنيا	11	43.18	13.78			

يُشير الجدول أعلاه بعد أن تم حساب (T) لمعرفة الفروق بين المجموعتين إلى أن قيمة (T) بلغت القيمة (10.55) عند درجة الحرية 20 بمستوى الدلالة (0.001) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الاسري ضد المرأة عند النساء المعنفات بين المجموعتين، وذلك لصالح المجموعة العليا حيث بلغ متوسطهم

(155.72) بينما متوسط المجموعة الدنيا بلغ متوسـطهـم (43.18) وهذا ما يؤكد أن المقياس صادق.

صدق الإتساق الداخلي: وفي طريقة الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة مع المجموع الكلي للفقرات المكونة للمقياس كما بيبه الجدول رقم (03) الموالي أين وجدنا أن البنود من (1-33) كلها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.001) حيث قدرت معاملات الارتباط من (0.47-0.75) في حين أن البنود الاخيرة (34-35-36) من المقياس التي تمثلت في بنود البعد الجنسي فقد جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.001)، اي لا يوجد ارتباط بينها وبين الدرجة الكلية ومنه تحذف حتى لا تــؤثر في صدق المقياس.

جدول رقم (03): الاتساق الداخلي لبنود مقياس العنف الاسري ضد المرأة

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
01	0.61**	**10**	0.63**	**19**	0.76**	**28**	0.75**
02	0.56**	**11**	0.66**	**20**	0.73**	**29**	0.57**
03	0.51**	**12**	0.71**	**21**	0.72**	**30**	0.52**
04	0.62**	**13**	0.66**	**22**	0.51**	**31**	0.50**
05	0.63**	**14**	0.58**	**23**	065.**	**32**	0.55**
06	0.47**	**15**	0.71**	**24**	0.67**	**33**	0.60**
07	0.57**	**16**	0.66**	**25**	0.57**	**34**	0.11
08	0.47**	**17**	0.58**	**26**	0.57**	**35**	0.08
09	0.48**	**18**	0.71**	**27**	0.51**	**36**	0.24

و كخطوة موالية قام الباحثان بحساب معاملات ارتباط درجات ابعاد مع الدرجة الكلية للمقياس حيث وجدنا أن أعلى معامل ارتباط كان لصالح بعد العنف الجسدي الشديد حيث قدر ب0.88 ثم يليه بعد العراك الجسدي ب0.85 وبعد ذلك بعد العدوان النفسي 0.82 ثم بعد المفاوضات ب0.68 في حين أن بعد العنف الجنسي قدر معامل الارتباط ب 0.09 فهو غير دال احصائيا لا يوجد ارتباط بينه وبين الدرجة الكلية ومنه يحذف لصحة ثبات المقياس.

الصدق الذاتي : دائما و كخطوة موالية في تقدير الصدق فقد قدرة الصدق الذاتي للمقياس و المعروف الجذر التربيعي للثبات فقد قدر الصدق الذاتي : $\sqrt{0.75} = 0.86$

التجزئة النصفية: تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب الثبات وتصحيحه بمعادلة سبيرمان براون لاحظنا ان قيمة الارتباط بين الفقرات الفردية والفقرات الزوجية بلغت0.85 عند مستوى الدلالة الاحصائية 0.001 ومنه يوجد ارتباط بين الفقرات يعني المقياس ثابت و دلك كما يوضحهُ الجدول رقم (04) الموالي

جدول رقم (04) : ثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس العنف الأسري ضد المرأة

مقياس العنف الاسري	الفقرات الفردية للمقياس	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الفقرات الزوجية للمقياس	0.85**	0.000	0.001

طريقة ألفا كرونباخ : بالنسبة للثبات التي تعتمد على قياس الارتباطات المختلفة الممكنة بين البنود وذلك بحساب قياس كل بند على التباين الكلي.

جدول رقم (05) : معامل ثبات مقياس العنف الاسري بطريقة الفا كرونباخ

المقياس	عدد البنود	عدد الافراد	معامل الثبات
العنف الاسري ضد المرأة	36	40	0.75

يوضح الجدول أعلاه قيمة الثبات و المقدرة (0.75) و هي بذلك تقترب من 1 ومنه فالمقياس يتمتع بثبات عالي،

الخصائص السيكوميترية لمقياس الصلابة النفسية :

صدق المقياس : أما بالنسبة لمقياس الصلابة النفسية تم حساب الصدق بنفس الطرق السابقة فكان الصدق الظاهري كالتالي أن نسب الموافقة على فقرات المقياس بهذه الطريقة تراوحت بين (75٪- 100٪) وهي نسب مقبولة للصدق لمثل هذا النوع من المقاييس.

الصدق التمييزي: تم الاعتماد لحساب صدق المقياس أيضا على الصدق التمييزي ، حيث تمّ ترتيب الدرجات من الأدنى إلى الأعلى بحيث أخذنا 27 ٪ من درجات أعلى التوزيع و27 ٪ من درجات أدنى التوزيع فكان عدد الأفراد (11 فردا)،وبعد ذلك تم حساب (T) لمعرفة الفروق بين المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (06) : حساب فروق (T) لمقياس الصلابة النفسية

متغير المقياس	مجموعة المقارنة	N	$\bar{X}$	S^2	T	DF	الدلالة الاحصائية
الصلابة النفسية	المجموعة العليا	11	100.90	2.62	7.64	20	0.000
	المجموعة الدنيا	11	87.72	3.06			

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه المحصل عليه أن قيمة (T) بلغت القيمة(7.64) عند درجة الحرية 20 بمستوى الدلالة (0.001) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية عند النساء المعنفات بين المجموعتين ، وذلك لصالح المجموعة العليا حيث بلغ متوسطهم (100.90) بينما متوسط المجموعة الدنيا بلغ متوسطهم (87.72) وهذا ما يؤكد أن المقياس صادق.

الاتساق الداخلي: يتم حساب معامل ارتباط كل بند من بنود مقياس الصلابة النفسية مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (07): الاتساق الداخلي لبنود مقياس الصلابة النفسية

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
01	0.58**	**12**	0.00	**23**	-0.27	**34**	0.23
02	-0.02	**13**	0.08	**23**	-0.07	**35**	-0.26
03	-0.07	**14**	0.04	**25**	-0.27	**36**	-0.31**
04	-0.07	**15**	0.28	**26**	0.19	**37**	0.17
05	0.14	**16**	-0.42**	**27**	0.18	**38**	-0.37**
06	0.23	**17**	0.41**	**28**	-0.32**	**39**	0.12
07	-0.35**	**18**	-0.29	**29**	0.47**	**40**	-0.47**
08	0.00	**19**	-0.28	**30**	0.32**	**41**	0.10
09	0.05	**20**	-0.40**	**31**	0.12	**42**	-0.12
10	0.09	**21**	0.06	**32**	0.10	**43**	1.00
11	-0.20	**22**	0.02	**33**	0.11		

من خلال الجدول (رقم 07) نلاحظ أن البنود (1- 7- 16-17-20- 28- 29-30-36-38-40) هي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.001)، اما باقي البنود فلم يكون هناك ارتباط بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس ولذلك قمنا بحساب معاملات ارتباط درجات ابعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (08) : يوضح الإتساق داخلي لأبعاد مقياس الصلابة النفسية

الأبعاد	الدرجة الكلية
بعد الالتزام	0.77**
بعد التحكم	0.49**
بعد التحدي	0.77**

نلاحظ من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط عالية بين كل بعد من ابعاد الصلابة النفسية مع الدرجة الكلية وهذا ما يعني بان المقياس يتمتع بالصدق وحتى نزيل اللبس الواقع قررنا استخدام طريقة اخرى لحساب الصدق حتى نتأكد من مدي صلاحية المقياس وتم اعتماد الصدق التطابقي.

الصدق التطابقي :

يتم حساب صدق الاختبار في هذه الطريقة بحساب مدى اتساق درجات الأفراد على الاختبار الجديد (المراد حساب صدقه) ودرجاتهم على اختبار اخر سبق حساب صدقه وثباته ويقيس نفس جوانب السلوك التي يقيسها الاختبار الجديد. ومعامل الصدق الناتج يعني ارتباط درجات الاختبار الجديد باختبار اخر قديم يقيس نفس ما يقيسه الاختبار الجديد من جوانب سلوكية فإذا كان معامل الارتباط مرتفعا فإنه يعني أنه الاختبار الجديد صادق (**السيد أبو هاشم،2006،ص23**) وهنا قمنا بحساب الصدق التطابق للمقياس الحالي للدراسة مع مقياس عماد مخيمر 2002 للصلابة النفسية .

جدول رقم (09): يمثل معامل ارتباط بيرسون

المقياس	مقياس عماد مخيمر2002	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مقياس الصلابة النفسية	0.57**	0.000	0.001

من خلال الجدول أعلاه تبين انه يوجد ارتباط بين المقياسين حيث قدر معامل الارتباط ب 0.57 مرتفع عند مستوى الدلالة 0.001 ومنه فالمقياس الحالي يتمتع بالصدق

الصدق الذاتي : كما سبق الذكر يقدر الصدق الذاتي على أنه وهو الجذر التربيعي للثبات

الصدق الذاتي : $\sqrt{0.64}$ = **0.80**

نلاحظ أن قيمة 0.80 مرتفعة تقترب لل1 ومنه فالمقياس صادق

ثبات مقياس الصلابة النفسية:

طريقة التجزئة النصفية: طبقت طريقة التجزئة النصفية بتقسيم عدد فقرات الكلية للاختبار (3 4 فقرة)إلى جزئين شمل الجزء الأول الفقرات الفردية (22 فقرة) والجزء الثاني الفقرات الزوجية (21 فقرة)وبما أن تباين النص الاول من الاختبار لا يتساوى مع تباين نصف الثاني من الاختبار أي التباين غير متساويين نحسب بمعادلة جوتمان.

جدول رقم (10) : التجزئة النصفية بمعادلة جوتمان لمقياس الصلابة النفسية

الأبعاد	معامل الثبات
1	0.55
2	0.87
3	0.83
4	0.57
5	0.91
عدد الفقرات	3

من خلال جدول رقم (10) نلاحظ أن معاملات الارتباط بين الفقرات الفردية والفقرات الزوجية كلها مرتفعة ودالة احصائيا مما يحقق ثبات المقياس.

2)طريقة ألفا كرونباخ :

يعتمد على قياس الارتباطات المختلفة الممكنة بين البنود وذلك بحساب قياس كل بند على التباين الكلي للحساب.

جدول رقم (11) : معامل ثبات مقياس الصلابة النفسية بطريقة الفا كرونباخ

المقياس	عدد البنود	عدد الافراد	معامل الثبات
الصلابة النفسية	43	40	0.64

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة الثبات بلغت قيمته (0.64) وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات عالي للمقياس.

جدول رقم (12) : ثبات ابعاد مقياس الصلابة النفسية

الأبعاد	عدد البنود	معامل الثبات
بعد الالتزام	14	0.79
بعد التحكم	15	0.48
بعد التحدي	14	0.76
المجموع	43	0.76

من خلال الجدول السابق نلاحظ ان قيم الثبات في بعدي الالتزام والتحدي عالية وقيمة ثبا ت بعد التحكم متوسطة ومجموع ثبات الابعاد ككل قيمته مرتفعة وبالتالي فالمقياس يتمتع بثبات عالي.

4-عرض وتحليل وتفسير النتائج:بعد عرضنا وتحليلنا للنتائج المحصل عليها من خلال المعالجات الاحصائية للبيانات تم تفسير النتائج على مرجعيات عدة وهي :

الإطار النظري والدراسات السابقة والنظريات المفسرة للعنف الاسري والصلابة النفسية وكذا إجابات المبحوثات من خلال الاستبيانات .

1.4-الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين العنف الاسري الموجه ضد المرأة والصلابة النفسية لدى افراد عينة البحث،

جدول رقم (13) : معامل ارتباط بيرسون بين العنف والصلابة

متغيرات الدراسة	N	$\bar{X}$	S^2	r	قيمة الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة الإحصائية
العنف الأسري	114	109.05	50.31	-0.122	0.195	0.005
الصلابة النفسية	114	94.57	7.78			

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين العنف الأسري والصلابة النفسية بلغ 0.122- عند قيمة دلاله 0.195 فهو غير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ومنه نقول أنّه لا يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين المتغيرين أي أن العلاقة بين العنف الأسري الموجه ضد المرأة والصلابة النفسية هي علاقة عكسية ضعيفة، بمعنى أنه كلما زاد العنف الأسري ضد المرأة قد يقل مستوى صلابتها النفسية والعكس صحيح، وهنا قد تكون الفرضية الأولى قد تحققت، ويفسر ذلك بـ: العنف الموجه ضد المرأة يعمل على زعزعة ثباتها النفسي واختلال اتزانها الانفعالي وهشاشة مكونات شخصيتها ويفقدها السيطرة على التحكم في زمام الامور والتحكم في المواقف الصعبة مما ينعكس بالسلب على مستوى صلابتها النفسية مما يؤدي الى انخفاضها وهنا نرجع تحمل وتكيف المرأة مع العنف لا يعود لتمتعها بمستوى صلابة عالي بل يعود الامر لزملة من الأسباب والعوامل

نذكرها بالتفصيل، قد تتقبل المرأة العنف من طرف زوجها وتفضل البقاء أسيرة علاقة عنيفة من أجل الأولاد وهذا ما أكدته (**علا علي صالح حسين وآخرين 2012**) انه تتحمل الزوجات المبحوثات العنف والصمت عنه ليس تلذذا بالضرب أو خوفا من الطلاق وإنما لطبيعة الأم التي تنكر نفسها ووجودها وشخصيتها مقابل أطفالها وتأمين حياة كريمة لهم حتى ولو على حساب راحتها وصحتها ونفسيتها، وقد يرجع الأمر إلى التنشئة الاجتماعية التي تربى عليها الزوجين، نعلم أن الأسرة هي المدرسة الأولى التي يتكون فيها الفرد ويتعلم فيها الحب والطمأنينة والسلوك الحسن وقد يكون العكس. فالزوج الذي ينشأ في أسرة مضطربة (مشحونة بسلوكات عنيفة) فبالضرورة انه سيكتسب هذا السلوك، وهذا ما أشارت إليه نظرية (**التعلم الاجتماعي**) حيث رأى **باندورا** أن الأشخاص الذين يكتسبون العنف يتعلمون بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى وأن عملية العلم هذه تتم داخل الأسرة بحكم المؤثرات الخارجية . وأكد ذلك **سيمونز وأخرون (1998)** أن العنف ضد المرأة يعود إلى المراحل الباكرة من الطفولة حيث يشاهد الطفل خلال سنواته الباكرة أن العلاقة الزوجية بين والديه تتسم بالقسوة والإساءة والعقاب البدني والإهانة، يبدأ الطفل في تقبل فكرة أن العدوان والعنف هو نمط مقبول للتعامل مع الآخرين ومع الزوجة، فوجود الطفل في مناخ تتسم العلاقة فيه بالعنف تجعله تتكون لديه نفسية غير متوازنة مليئة بالعقد والتذمر واكتسابه سلوكات هشة وحاقدة إنتقامية وبالتالي احتمالية لأن يكون معنفا في علاقاته فيما بعد وعلى سبيل المثال التنشئة الغير سوية كإعطاء الذكر الحق فى ممارسه سلطته على الأنثى منذ نعومة أظافرها.كما ان الزوجة التي عاشت طفولة معنفة في بيت والديها حيث كان يمارس العنف ضد (امها أو أخواتها أو ضدها) تعتاد الأمر وتتقبله بصورة عادية إذا ما تلقته من زوجها لأنها نشأت على هذا الأسلوب في التعامل و التخاطب، وهذا يتماشى مع ما تكلمت عنه **ابجري نصيرة 2009** بقولها ((البنت تربى وتكيف عقليا خلال الطفولة والبلوغ على أنها تظهر دائما الخضوع والطاعة وفقا لتعريف دور الأنثى

التقليدي، وهكذا فإن التنشئة الاجتماعية القائمة على التبعية عند المـرأة تعـوق تحقيق الذات)) كما قد يجع التقبل إلى التدين الخاطئ حيث يقـول **الدكتور ابراهيـــم الدويش** :أنــه يتم الخلط بين تعاليم الدين الحنيف وبين عــادات وتقاليد ،إما جهــلا أو تماشـيا للعرف والعادة السائــدة كأن تحرم المــرأة من الميـراث أو يعضلها عن الزواج رغبة في مالــها أو راتبـها أو خدماتها. كما أن هناك من أساء مفهوم القوامة لقوله تعالى : ((**الرجال قوامون على النساء بما فضل الله بعضهم على بعض وبما أنفقوا من أموالهم فالصالحات قانتات حافظات للغيب بما حفظ الله واللاتـي تخافون نشوزهن فعظوهن واهجروهن في المضاجع واضربوهن فإن أطعنكم فلا تبغوا عليهن سبيلا إن الله كان عليا كبير**)) [سورة النساء الاية34]. فهنا يرجع الزوج اجازة ضرب زوجته لكنه لم يفهم أن التأديب يكون حالات خاصة بشروط وضوابط ويتم بالتدرج : الوعظ ثم هجر المضجع ثم الضرب ، وقد تـم التماس هذا الجانب من خلال اجابة إحدى المبحوثات حين قالت أن الزوج يستعمل معـها اسـلوب الهجر في المضجع بدون سبب وإذا طالبته بحقي الشرعي يقوم بسبي وشتمي وتعنيفي، كما يرجع سبـب العنف إلى عدم التوافق الزوجين منذ البداية مما يتـرتب عليه مشـاحنات كلامية ويتطور الأمر إلى أشكال أخرى من العنف ويرى المختصون أن عدم التوافق لا يؤدي فقط إلى ضعف العلاقة الزوجية بل يصل إلى نقل التعنيف إلى بقية أفراد الأسرة خاصة (الأطفال)، قد يرجع السبب إلى الغيرة والشك فالأزواج العنيفين لديهم غيرة وشك في زوجاتهم خصوصا إذا كانت الزوجة عاملة أو ذات علاقات اجتماعية. كما قد يكون السبب تعاطي الكحـل أو المخدرات، فــقد أشارت الدراسات إلى وجود علاقة بين تعاطي الأزواج للكحول وتعــرض الزوجات للعـنف إذ يعــتبر هؤلاء الأزواج أن السبب يكمن في كونه تحت تأثير الكحول ولا يعلم ماذا حصل له، ونجد أن المرأة كذلك قد تتقبل العنف من طرف الأب لأسباب هي: أنها ترى ذلك من منظور التربية السليمة فإذا ضرب الأب إبنته أو وبخها فإن ذلك من صالحها لكي تنشأ إمرأة صالحة في المستقـبل ،كان يعنفها الأب فلذات اكباده من أجل محو عار وتنظيف شرف العائلة من الفضيحة وهنا قد يصل حتى

لأقصى درجاته وهو القتل، كما اننا نجد في بعض الحالات عنف من نوع اخر وهو التحكم في مال البنت أو راتبها وممتلكاتها وقد تتقبله الفتاة تطبيقا للشريعة (أنت ومالك لأبيك)، وهـنا تكون قد استسلمت الابنة للمعاملة القاسية والعنف الموجه ضدها لأن ترى ان معنفها هو صاحب السلـطة والولاية عليها وأن طاعة الوالدين وبرهما لابد منهما سواء كان الوالدين على صواب أو خطأ.

كما نجد أن المرأة قد تكون ضحـية للعـنف من طرف الأخ وكذلك قد تتقبله لعوامل : ترجع إلى العادات والتقاليد فقد أشارت **مجلة بشرى** في مقال نشرته عن العنف ضد المرأة انها ترجع لأفكـار متجذرة في ثقافات الكثيرين والتي تحمل في طياتها الرؤية الجاهلية لتمييز الذكر على الأنثى ممـا يؤدي ذلك إلى تصغير وتضليل الأنثى ودورها وفي المقابل تكبير وتحجيم الذكر ودوره حيـث يعطي الحق دائما للمجتمع الذكوري الهيمنة والسلطة وممارسة العنف على الأنثى منذ الصغر وتعويد الأنثى على تقبل ذلك وتحمله والرضوخ اليه إذ أنها لا تحمل ذنبا سوى أنها ولدت أنثى ونلاحظ ذلك حتى في الأمثال الشعبية التي تأصل فكرة وتعطي المجتمع الذكوري الحق في التمادي ضد الإناث مثل قــول المرأة عند ضربها (ظل رجل أحسن من ظل حائط) ويرجع ذلك ما أشارت إليه **الدكتورة سلـوى** للمفهوم الخاطئ للقوامة في حين أن القوامة في الإسلام تكليف وليست تشريف وهي مسؤولية ملقاة على الرجل للتصرف على المرأة وحمايتها ان احتاجت اليه لا للتسلط عليها وقهرها وتعنيفها، أما في بعض الحالات تتعرض المرأة للعنف من أطراف أخرى داخل الأسرة : كالإبن مثـلا الـذي يعنف والديه لفظيا وقد يصل به الأمر إلى العنف الجسدي (الضرب وحتى القتل) حيث أصبحـت هذه الجرائم تتصدر صفحات الجرائد ، كما قد تكون المرأة معنفة من طرف الحماة وهذا ما اكدته إحدى المبحوثات أنها كانت تعاني من الضرب الشديد من طرف حماتها بالإضافة إلى زوجها وسبب تحملها هذه المعاناة هم أولادها وقد يكون المعتدي السلف حيث يقوم بالتحرش أو الاعتداء الجنسي على زوجة أخيه وكثيرا ما نسمع عن قضايا زنا المحارم في المحاكم والجرائد وقد يكون المعـــنف ذو صلة

قرابة ابن عم أو ابن خال، وهنا تختلف الاسباب حسب المعنف والمواقف التي تم فيها التعنيف. وخلاصة القول أن المرأة تعاني داخل الأسرة سواء كانت زوجة- أم -أخت-بنت من العنف بمختلف أشكاله (اللفظي والجسدي والجنسي والصحي والاقتصادي) من طرف رجال العائلة إلا أنها تتحمل وترضخ لأسباب قد تخصها وتحتمها على البقاء والتجاهل. ومع ما تم ذكره من أشكال للعنف المختلفة سواء الجسدية أو اللفظية أو النفسية أو المادية أو المعنوية لا يمكن تجاهل موجات العنف المتكررة ضدها.

2.4- **الفرضية الثانية**: لا توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العنف والصلابة النفسية تبعا لمتغير السن.

جدول رقم (14) : نتائج تحليل التباين الأحادي لكل من العنف الأسري والصلابة النفسية تبعا للمتغير السن

متغيرات الدراسة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
العنف الأسري	بين المجموعات	14725.814	4	3681.453	1.472	.216
	داخل المجموعات	272693.704	109	2501.777		
	المجموع	287419.518	113			
الصلابة النفسية	بين المجموعات	1000.024	4	250.006	3.845	.006
	داخل المجموعات	7086.713	109	65.016		
	المجموع	8086.737	113			

-من خلال الجدول (14): يتبين أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في العنف الأسري تبعا لمتغير العمر حيث قدرت قيمة ف المحسوبة ب 1.472 عند درجة الحرية 4 ومستوى دلالة 0.216 وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 .

-في حين أنه وجدت فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات في الصلابة النفسية تبعا للعمر حيث قدرت ف المحسوبة ب 3.848 عند درجة الحرية 4 ومستوى دلالة 0.006 ومنه فهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

3.4- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق بن متوسطات درجات النساء المعنفات في كل من العنف والصلابة النفسية تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية.

جدول رقم (15) : نتائج تحليل التباين الأحادي لكل من العنف الأسري والصلابة النفسية تبعا للمتغير الحالة الاجتماعية.

متغيرات الدراسة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العنف الأسري	بين المجموعات	2239.173	3	746.391	.289	.833
	داخل المجموعات	283824.511	110	2580.223		
	المجموع	286063.68	113			
الصلابة النفسية	بين المجموعات	6.680	3	2.227	.036	.991
	داخل المجموعات	6847.259	110	62.248		
	المجموع	6853.939	113			

يتضح من خلال الجدول رقم (16) : أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات في العنف الأسري تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية (عازبة - متزوجة-مطلقة-أرملة) حيث قدرت قيمة ف المحسوبة بـ0.289 عند درجة الحرية 3 ومستوى دلالة 0.833 وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05

-وكذلك لا توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات في الصلابة النفسية تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية حيث قدرت قيمة ف المحسوبة بـ0.036 عند درجة الحرية 3 ومستوى دلالة0.991 ، و بالتالي فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ومنه يكون قد تحققت الفرضية الثالثة، وتم تفسير

هـــذه النتيجة أن الحالـة الاجتماعية للمرأة المعنفة لا تمنع من ممارسة العنف والعدوان ضدها، فالمرأة داخل الأسرة (عازبة كانت أو متزوجة أو مطلقة أو أرملة) يتم ارتكاب الممارسات العنيفة في حقها من طرف رجال العائلة ،وهذا ما اكدته (**عزيزة عنو 2012**) حيث تتلقى الإهانات والاحـتقار كما تعامل بالإهمال والقسوة والتحقير والحرمان من الحرية في عدم مزاولة الدراسة أو اختيار شريك الحياة وكـذا التدخل في أبسط الأمور، كطريقة لبسها وانتقاء صديقاتها والتحكم في شؤونها مواقيـت دخولها وخروجها للبيت والعمل، وكذلك التحكم في الانجاب والإجهاض وإجبارها على تقديـــم مالها وممتلكاتـــها، وقد يتمادى العنف إلى أبشع أشكاله الضرب والحرق واستعمال الآلات الحادة والنارية وفي حـــالات قد يصل حتى القتل، فما يمارسه المعنف على الضحية سواء كانـــت عازبة قد يمـارس على المتزوجة وكذا المطلقة والأرملة لذلك لم يظهر الاختلاف في درجات العنف الاسري تبعا للحالة الاجتماعية ونجد هذه النتائج اتفقت مع نتائج دراسة (**خالد بن عمر الرديعان 2008**) حيث وجد أن العنف يمارس على المتزوجات من طرف أزواجهن أما النساء الغير المتزوجات فقد يعانـــيـــن من عنف الإخوة ويشيع ذلك بسبب الفروق بين الجنسين وبسبب زيادة منظومة قيم اجتماعيـــــة تجـــذر وتبرر العـــنف ضد المـــرأة. وكذلك اتفـــقت مع نتائج دراسة (**سلمى بنت محمد بن سالم الحربي 2008**) حيث وجدت أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات العنف النفســـي والجسدي واللفظي الموجه ضد المرأة تبعا للحالة الاجتماعية، في حين ان النتائج الدراسة الحالية اختلفت مع نتائج (**دراسة العنف في الجزائر 2002**) حيث ان هناك فروق في ممارسـة العنــف تبـعا للحالة الاجتماعية لصالح النساء المتزوجات بنسبة تمثل نصف عينة ثم تليها النساء العازبـــات بنسبـــة 36٪ وفي الأخير الأرامل والمطلقات ضحايا العنف15٪ كما اختلفت مع رؤيـة (**عادل مجاهـــــد الشرجي 2004**) تعد النساء المتزوجات أكثر تعرضا للعنف الأسري المادي، حيث يمارس بعض الأزواج أشكالا من العنف المادي اتجاه زوجاتهم وعلى العكس من ذلك فإن النســـاء المطلقات والأرامل لاسيما في العقدين الثالث

والرابع من أعمارهـــن والنسـاء اللائي تجازون سن الزواج المتعارف عليه اجتماعيا ،دون أن يتزوجن يتعرضن لأشكال متعددة من العنف المعنوي أو الرمزي حيث تشدد الأسرة رقابتها على تصرفات المرأة الغير متزوجة .

كما بينت المعالجة الاحصائية للبيانات عدم وجود فـــروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في الصلابة النفسـية تبعا لمتغـير الحالة الإجتماعية (عازبة- متزوجة-مطلقة-أرملة) تعزى هذه النتيجة أن مستويات الصلابة النفسية للمبحوثات كانت متقاربة جدا لأنهن يعشن نفس المعاناة النفسية والاجتماعية ويتقبلن ما يحدث لهن من امـــور شاقـــــــة ومواقف ضاغطة بنفس الدرجات، فالحالة الاجتماعية للمرأة لن تغير من مكانتها عند المعنف ولن تؤثر شيئا كونها هي الضحية المستهدفة وقد اختلفت هذه النتائج مع دراسة (**وفاء بوخاري2013**) حيث توصلت إلى توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلـية للصلابة النفسيـــة وبعـــد الالتزام وبعد التحكم وبعد التحدي عند القائمين على التحقيق الجنائي تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين، كذلك اختلفت مع نتائج دراسة (**الاء تيسير مراد2013**) حيث وجدت أنه هناك فروق في مستوى الصلابة النفسية لمتغير الحالة الاجتماعية حيث يعزى لفئة المتزوجين .

4.4- الفرضية الرابعة : لا توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات اسريا في كل مـن العنـــــف والصلابة النفسية تبعا لمتغير المستوى التعليمي.

جدول رقم (16) : نتائج تحليل التباين الأحادي لكل من العنف الأسري والصلابة النفسية تبعا للمتغير المستوى التعليمي.

متغيرات الدراسة	مصادر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العنف الأسري	بين المجموعات	9530.744	4	2382.68	.939	.444
	داخل المجموعات	276532.94	109	2536.99		
	المجموع	286063.68	113			
الصلابة النفسية	بين المجموعات	409.257	4	102.34	1.730	.148

	داخل المجموعات	6444.688	109	54.126		
	المجموع	6853.93	113			

يتبين من الجدول رقم (17) أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات المعنفات في العنف الأسري تبعا للمتغير المستوى التعليمي حيث قدرت قيمة ف المحسوبة ف ب 0.939 عند درجة حرية 4 ومستوى دلالة 0.444 فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 .

ونفس النتيجة بالنسبة للمتغير صلابة نفسية حيث أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات تبعا لمتغير المستوى التعليمي حيث قدرت قيمة ف المحسوبة ف ب 1.73 عند درجة حرية 4 ومستوى دلالة 0.148 فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي تكون الفرضية الرابع قد تحققت .

وتعزى هذه النتيجة إلى أن العنف لم يعد حكرا ممارسته على النسوة الأميات أو ذات التعليم الابتدائي المغلوبات على أمرهن اللائي فرض عليهن مستواهن المحدود والمتدني في التعليم التبعية الأبدية ليمارس العنف اتجاههن من الناحية المادية ومن نواحي أخرى بل اضحى سلوكا مشينا ممارسا حتى ضد النسوة المتعلمات والمثقفات واللواتي يشغلن مناصب مرموقة في المجتمع وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (**العنف في الجزائر 2002**) أنه توجد فروق في ممارسة العنف ضد النساء لصالح ضحايا العنف ذو المستوى التعليم الثانوي بنسبة 49٪ وكذلك دراسة (**بنة بوزبون 2004**) وجدت أنه كلما انخفض مستوى تعلم الزوجة كلما ازدادت نسبة تعرضها للعنف، أما دراسة (**علا علي صالح وآخرون 2012**) فوجدت فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين متغير المؤهل العلمي للمبحوثات ودرجة التعرض للعنف الأسري لصالح المبحوثات الغير المتعلمات .

كما بينت المعالجة الاحصائية للبيانات عدم وجود فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات في الصلابة النفسية تبعا لمتغير المستوى

التعليمي وتفسر هذه النتيجـــــــة أن المرأة المعنفة الأمية أو ذات المستوى التعليمي (ابتدائي كان او اعدادي او ثانوي أو جامعي) هي عرضة لنفس الاحداث الضاغطة ونفس الظروف القاسية ونفس أشكال العنف الموجه ضدها لـــــــذلك فهي تتقبل المتغيرات الطارئة والضغوط التي تتعرض لها وتعمل على تصدي العدوان والســلوكات المثيرة للمشقة النفسية وتعمل على التعايش معها بنجاح لذلك لم نجد اختلاف في مستويات الصلابة النفسية تبعا للمستوى التعليمي وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (**زينب نوفل أحمد راضي** 2008) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة لدى امهات الانتفاضة تبعا لمتغيـــر المستوى التعليمي، واختلف مع نتائج كل من دراسة (**ألاء تيسير مراد 2013) حيث** توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العيـنة في كــل من الصلابة النفســـية تبعا لمستوى التعليمي تعزى لصالح مجموعة (3) (أصحاب تعليم جامعي –دراسات عليا). وكذلك اختلفت مع نتائج دراسة (**وفاء بوخاري 2013)** التي توصلت غلى أنه توجد فــروق ذات دلالة احصائــية في الدرجة الكلية للصلابة النفسية وبعدي الالتزام والتحدي عند القائمين على التحقيق الجــنائي تعــزى لمتغير مستوى التعليم لصالح الحاصلين على دراسات عليا.

5.4- الفرضية الخامسة: لا توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العنـــــف والصلابة النفسية تبعا للمستوى الاقتصادي .

جدول رقم (17) : نتائج اختبار ت للفروق لكل من العنف الأسري والصلابة النفسية تبعا للمتغير المستوى الاقتصادي.

المتغيرات	الفرضيات	ف	قيمة الدلالة	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العنف الأسري ضد المرأة	فرضية الفروق المتكافئة	.010	.922	-.400	112	.690
الصلابة النفسية	فرضية الفروق المتكافئة	.033	.857	1.299	112	.196

من خلال الجدول رقم (17) نلاحظ أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات في العنف تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي، حيث قدرت قيمة ت 0.400- عند درجة حرية 112 ومستوى دلالة 0.690 فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 .

- لا توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات في الصلابة النفسية تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي. حيث قدرت قيمة ت1.299 عند درجة حرية 112 ومستوى الدلالة0.196 وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ومنه تكون الفرضية الخامسة قد تحققت، وتفسر هذه النتيجة بأن المرأة العاملة وغير العاملة تتعرض للعنف الاسري بنفس الدرجات فالغير عاملة قد تعيش الحرمان المادي والتبعية المالية للمعنف فترضخ للوضع لأنها لا تستطيع تحمل الوضع الاقتصادي وهي تفتقر لدخل او راتب او تفتقد شهادة قد توظف بها، كما قد يرجع السبب للمعنف وهذا ما أوضحته(**مجلة بشرى**) أن الوضع الاقتصادي للأسرة بصفة عامة فالخلل المادي الذي يواجهه والتضخم الاقتصادي الذي ينعكس على المستوى المعيشي لكل من الفرد أو الجماعة حيث يكون من الصعب الحصول على لقمة العيش و المشكلات الاقتصادية التي تضغط على الرجل تجعله يكون عنيفا ويصب جام غضبه على المرأة. أضف إلى ذلك النفقة الاقتصادية التي تكون للرجل على المرأة، إذ انه من يعول المرأة فلذا يحق له تعنيفها وذلك عبر إذلالها وتصغيرها من هذه الناحية، ومن الطرف الآخر تقبّل المرأة بهذا العنف لأنها لا تتمكن من إعالة نفسها أو إعالة أولادها. أما بالنسبة للعاملة فرغم استقلالها المادي وضمن دخل شهري لها إلا انها تتعرض للعنف بالتحكم في راتبها أو سلبه إياه أو بإشراكها في مصاريف البيت أو بتكليفها بكامل المسؤوليات المالية في المنزل وهذا ما اكدته احدى المبحوثات انها تعنف اقتصاديا بسلب الزوج راتبها الشهري والتحكم في ممتلكاتها وأنها تتحمل الوضع حتى لا يطلقها، وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (**العنف في الجزائر 2002**) حيث وجد أنه أعلى نسبة يمارس عليها العنف هي النساء اللاتي لا تعملن نسبة 72٪

وكذلك اختلفت مع دراسة (**بنة بوزبون 2004**) حيث أشارت الدراسة إلى ارتفاع نسبة العنف بين النساء الغير العاملات مقارنة بالنساء العاملات . كما توصلت دراسة (**سلمى بنت محمد بن سالم الحربي 2008**) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة العنف النفسي والجسدي واللفظي الموجه ضد المرأة حسب الوضع الاقتصادي، كما اوضحت المعالجة الاحصائية للبيانات عدم وجود فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات في الصلابة النفسية تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي وتفسر هذه النتيجة أن المرأة العاملة أو الغير عاملة تواجه نفس الخبرة الصادمة (العنف) مما يترتب عنها ضغوط بكل انواعها فالمرأة الغير عاملة قد تعاني من ضغوط مالية عـــدة بسبب قلة الدخل وبخــل الـزوج والوضعية الاقتصادية المزرية (الفقر. البطالة) في حين أن المرأة العاملة رغم تحررها المادي فقد تواجه نفس الضغوط والأزمات نتيجة للتحكم في امورها المالية او تحميلها كل المصاريف المترتبة عن البيت والأولاد من طرف المعـنف، لذلك لم نجد اختلاف في مستويـات الصلابة النفسية للمبحوثات تبعا للمستوى الاقتصادي واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (**الاء تيسير مراد2013**) حيث وجدت أنه توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الصلابة النفسية تبعا لمتغير الحالة المهنية تعزى لصالح العينة التي تعمل .

6.4-الفرضية السادسة: لا توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات في كل من العنـف والصلابة النفسية تبعا لمتغير مكان الاقامة .

جدول رقم (18) : نتائج اختبار ت للفروق لكل من العنف الأسري والصلابة النفسية تبعا للمتغير مكان الإقامة

المتغيرات	الفرضيات	ف	قيمة الدلالة	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العنف الأسري	فرضية الفروق المتكافئة	.140	.709	-.421	112	.675
الصلابة النفسية	فرضية الفروق المتكافئة	2.114	.149	.785	112	.434

نلاحظ من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنـــفات في العنـــف الأسري تبعا لمتغير مكان الإقامة ، حيث قدرت قيمة ت 0.421- عند درجة حرية 112 وقيمة دلالة 0.675 وبالتالي هي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 .

-لا توجد فروق بين متوسطات درجات الصلابة النفسية تبعا لمتغير مكان الإقامة ، حـــيث قدرت قيمة (ت) ب 0.785 عند درجة حرية 112 وقيـــمة دلالة 0.434 وبالتالي هي غير دالة إحصائيا عـــند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 ومنه تكون قد تحققت الفرضية السادسة، وتعزى هذه النتيجة أن ظاهرة العنف الاسري الموجه ضد المرأة برغم اختلاف المكان فتبقى الظاهرة هي نفسها بكـل مظاهرها وأشكالها و أثارها، فالمرأة دائما هي الضحية سواء كانت ريفيـة أو حضريـة، فأسباب العنف ضدها هي نفسها قد تكون اسباب اقتصادية : كارتفاع تكاليف الحياة وقلة الدخل وعدم توفر السكن وقد تكون لأسباب اجتماعية: غياب التنشئة الدينية السليمة داخل الأسرة ، الغيرة المرضية في تصرفات المرأة، ادمان الكحول وقد تكون اسباب ثقافية : اعتبار العنف ضـد المـرأة إثـــبات للرجولة، النظرة الدونية للمرأة، انخفاض المستوى الثقافي. وهذه النتيجة قد اختلفت مع دراسـة (**عادل مجاهد2004**) أن المرأة الريفية أكثر تعرضا للعنف المعنوى والمادي من المـــرأة الحضرية ،فبغض النظر عن سن المرأة الريفية فإنها أكثر تعرضا للضرب من قبل الأقارب الذكـور ســـواء الأب والإخوة في سن الطفولة أو الزوج بعد زواجها. فالنساء يقمن بأعـمال الـزراعة والـرعي والتحطيب وجلب المياه، وكذلك تتعرض المرأة الريفـية لأشكال من العنف المعنوي تفـوق التي تتعرض لها المرأة الحضرية، فالتوجهات التمرينية على أساس الجنس أكثر شدة في الريـف منها في المدن، ومكانة المرأة العائلية في الريف أدنى منها في المدينة، كما بينت المعالجة الاحصائية للبيانات عدم وجود فـروق بين متوسطـات درجات النساء المعنفات في الصلابة النفسية تبعا لمتغير مكان الاقامة وتفسر هذه النتيجة أن رغـم تغير الظروف الحياتية الصعبة ونمط المعيشة واختلاف العادات والتقاليد بين الريف والحضـر إلا أن المبحوثات لم يسجلن إختلاف في

مستوى صلابتهن النفسية وذلك لتعرضهن لنفس الخبرة الحادة (العنف الاسري) و هذا ما فسرته **نظرية لازروس** أن الحياة الشاقة تنتج عن خبرة حادة أو ظـــــروف مؤلمة لها تأثيريها السلبي على الاستجابات السلوكية للموقف أو الحدث الضاغط، ولها أهمـية في تحديد نمط تكيف الكائن الحي، بمعنى أن الخبرة الحادة او الحادث ضغط هو الذي يترك الـفرد يتكيف مع نمط حياته لذلك نجد أن متغير الاقامة لم يؤثر في مستوى الصلابة النفسية للمبحوثات لأنهن تكيفن مع العنف الموجه ضدهن .

الفرضية السابعة: لا توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العنف والصلابة النفسية تبعا لمتغير طبيعة الممارس للعنف.

7.4- الفرضية السابعة: لا توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات أسريا في كل من العنف والصلابة النفسية تبعا لمتغير طبيعة الممارس للعنف.

جدول رقم (19) : نتائج تحليل التباين الأحادي لكل من العنف الأسري والصلابة النفسية تبعا للمتغير طبيعة الممارس للعنف

متغيرات الدراسة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
العنف الأسري	بين المجموعات	11064.192	3	3688.064	1.449	.232
	داخل المجموعات	279901.246	110	2544.557		
	المجموع	290965.439	113			
الصلابة النفسية	بين المجموعات	94.748	3	31.583	.514	.673
	داخل المجموعات	6759.190	110	61.447		
	المجموع	6853.939	113			

يتضح من خلال الجـــــدول السابق رقم (19): أنـــــه لا توجد فـــــــروق بين متوســـطات درجات النساء المعنفات في العنف الأسري تبعا لمتغير طبيعة الممارس للعنف (الزوج-الأب-الأخ-أطـــــراف أخرى) حيث قدرت قيمة

ف المحسوبة ب1.449 عند درجة الحرية 3 ومستوى دلالة 0.232 وبالتـــالي فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 .

-لا توجد فروق بين متوسطات درجات النساء المعنفات في الصلابة النفسية تبعا لمتغير طبيـــعة الممارس للعنف حيث قدرت قيمة ف المحسوبة ب0.514 د درجة الحرية 3 ومستـــــوى دلالة0.673 وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05. ومنـــــه فقد تحققـــت الفرضية السابعة، وتفسر هذه النتيجة أنه رغم اختلاف طبيعة المعنف الأسري (الزوج-الأب-الأخ-أطراف أخرى) إلا أن النتيجة واحدة وهي أن الضحية هي المرأة تعنف بنفس الدرجات وبنفس الأشكال، ولكن قد تختلف أسباب العنف الممارس من معنف لأخر، فإذا كان الممارس للعنف هو الزوج فقد يعود السبب : إلى الفقر وقلة الدخل وعدم القدرة على تلبية حاجات الأسرة وكذلك قد يعود إلى الخلافات الزوجية ومستويات التفاعل بين الزوجين ،كما أنه يعود الأمر إلى السبب الأساسي الذي تم التكلم عنه في مجلة (**الوعي الاسلامي**) إلى تربية الزوج (العنف المتوارث) وربما كان هو ضحية وربما كان هو ضحيته، وقد تعود بالتالي عليه ووجد فيه الطريقـــة المثلى لمواجهة المشكلات وحلها .ووضع حد لكل ألوان الاختلاف مع الاخرين وربما يكـــون هـذا الزوج محبطا خارج المنزل ومستغلا فتكون المرأة هي الحلقة الأضعف التي يمارس عـــليها ((فـــش الخلق)) أو قد تكون لأسباب نفسية كأن يكون الرجل حاقدا على أمه فينتقل حقده على زوجته الـتي يرى فيها صورة الأم وأحيانا تظهر حالة العنف بعد أن تلد المرأة فتكون نوعا من الغيرة حين تنصرف المرأة للاهتمام بالأولاد . كما قد يرجع السبب إلى سلوكات غير سوية والتي لها دور مهم في تنـامي تصرفاتهم العدائية اتجاه المرأة وتتمثل أساسا في تعاطيهم للخمر والمخدرات وقد تكون من كانت لـــته حتى سوابق سجنية، كما أن أغلبية الرجال يرجعون سبب العنف ضد زوجاتهم أنه بقصد التأديب والتربية وأنه حق من حقوقهم وذلك لتفسيرهم الخاطئ لأحكام الشريعة.

أما إذا كان الممارس للعنف هو الأب فهو يعود لأسباب التالية : أن القسوة والتسلط سينشأ بنات في قمة التربية والأخلاق في حين الشريعة تقـــول ((الدين

معاملة)) وليــس بالشتم والسـب والضرب والعدوان وهنا يرى الأب الأحقية في ممارسة العنف بصفته الأب والـولي وصاحب السلطة في المنزل. خاصة إذا لاحظ نشوز ابنته وعدم طاعته كمرافقتها لرفيقات السـوء أو ارتداء ألبسة غير محتشمة أو التبرج، وقد يكون الممارس للعنف هو الأخ ويقوم بممارسة العنف اتجاه اخته لأسباب عــدة : كالتحكم في تصرفاتها ومواعيد دخولها وخروجها ومراقبتها داخل البيت وخارجه وهنا قد اشارت إحدى المبحوثات أن الاخ يتدخل في شؤونها وحتى في استعمالها للأنترنيت و إن صادف ووجدها تدردش على شبـكة التواصل الاجتماعي ينهال عليها ضربا، كذلك يقوم الأخ بالتدخل في انتقاء صديقات أخته، كـــما قد يرجع السبب إلى إدمان الاخ الخمور والمخدرات حيث جاءت إجابة احدى المبحوثات بأنها امرأة مطلقة بابن ولديها أخ مدمن يستخدم العنف اتجاهها لأخذ المال وفي حالة الرفض يقوم بضرب ابنها أو يضطر أخذ ممتلكاتها لبيعه والحصول على المال، كما أن التعنيف قد يكون من أطراف أخرى (داخل الأسرة) ونذكر ع سبيل المثال (الابن – العـم- الخال –ابن العم او الخال او الخالة – السلف – الحمى افراد لهم صلة القرابة بالمرأة ويرجـع لأسباب هي : الاحباط أو الفشل في النجاح أو تحقيق أهداف فيحول هذا الإحباط إلى عدوان اتجاه أفراد اخرين وهذا حسب **النظرية التحليلية** فتكون الضحية هي المرأة داخل الأسرة وقـد يعـود لأسباب مالية أو قضايا ميراث حيث تعنف وتحرم من حقها في الارث، كما قد يعــود الأمر إلى نقص الوازع الديني ويتجلى ذلك في زنا المحارم، وبينت المعالجة الاحصائية للبيانات عدم وجود فروق بين متوسطات درجـات النساء المعنفات في الصلابة النفسية تبعا لمتغير طبيعة الممارس للعنف يعود إلى أنه بمجرد وقوع العنف ضد المرأة تكون قد تلقت الحدث الضاغط والموقف المؤلم بغض النظر عن طبيعة الممارس له فتعمل على استخدام استراتيجيات لمقاومته ومواجهته وبالتالي تستعمل ميكانيزمات للتكيف معه و لتساعدها على تقبله وتحمله حيث يصبح العنف بالنسبة لها حدثا ضاغطا لا يمثل

لها تهديدا انيا ولا مستقبلا لهذا لم يظهر اختلاف في مستويات الصلابة النفسية للمبحوثات تبعا لطبيعة الممارس للعنف .

5- خاتمة : على الرغم من أن مشكلة العنف الأسري الذي تتعرض له النساء في المجتمعات بصفة عامة وفي الجزائر بصفة خاصة ،ليس أمرا طارئا وجديدا، إلا أن ارتفاع نسبة وقوعه وتعدد أشكاله في الوقت الحاضر والآثار السلبية المترتبة عنه على المرأة والأسرة والمجتمع . دفع بالباحثين والمختصين الوقوف أمام هذه الظاهرة ودراستها من كافة النواحي (المفاهيم- الأسباب – المظاهر – الاثار الناجمة – طرق العلاج وسبل الوقاية منه) مما استوجب الاهتمام العلمي بهذه الظاهرة للحد منها والتخفيف منها ولو بدرجة قليلة، وبناءا على نتائج الدراسة الحالية، ترى الدراسة الحالية أهمية التركيز على تقوية الصلابة النفسية للمرأة المعنفة وتمكينها من رفع مستوياتها، فكما تبين لدينا من خلال النتائج أن انخفاض مستوى الصلابة النفسية لديها يعود لتعرضها للعنف الاسري مما أثر على التزامها وتحكمها في المواقف وقدرة تحديها للأحداث الضاغطة والخبرات المؤلمة، لذاك نرى لابد من العمل على رفع الصلابة النفسية للمرأة المعنفة لتعمل كحاجز يحول بين النساء المعنفات والإصابة بالأمراض النفسية والجسمية المرتبطة بالعنف، وذلك بالتنفيس عن المعاناة النفسية ومن ثم مساعدتها على التخلص من الأفكار السلبية والخبرات المؤلمة ثم العمل على تعزيز صلابتها النفسية حتى تصبح ذات شخصية صلبة تتعامل بصورة جادة وفعالة مع الاحداث الضاغطة والمواقف الحياة الشاقة، وتصبح أكثر ميلا للتفاؤل والتعامل المباشر مع مصادر الضغط والقلق ومنه تستطيع تحويل المواقف الضاغطة إلى مواقف أقل تهديداً. فتتكيف معها وتتعايش معها بنجاح.

من خلال الاطار النظري والدراسات السابقة وما توصلت اليه النتائج الدراسة الحالية نصل في الأخير إلى اقتراح جملة من الأفكار:

* على ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج نرى أنه يجب مكافحة ظاهرة العنف الأسري ضد المرأة بزيادة نشر الوعي لما ينجم عن هذه الظاهرة من اثار نفسية واجتماعية واقتصادية.

* كما نرى أنه يجب على الهيئات الوصية ضرورة تشكيل لجان وطنية أو أطر تسمح بمراقبة و مراجعة ما ثبت تعضهن للعنف الأسري و ذلك بتفعيل الزيارات الميدانية للمساعدات الاجتماعية لإحصاء عدد النساء المعنفات والقيام بالإجراءات المناسبة للقضاء على هذه الظاهرة .

*ضرورة إنشاء مؤسسات لإيواء النساء ضحايا العنف الأسري و كذا العمل توفيراستشارات نفسية لهن و كذا ايجاد ميكانزمات لإخضاع الأسر المهدد من هذه الظاهرة للمساعد و المرافقة النفسية لهن و لأُسرهن.

*العمل على تصميم برامج تدريبية وعلاجية لتعزيز الصلابة النفسية عند النساء المعنفات لضمان لهن صحة نفسية جيدة.

* بناء برامج إرشادية أسرية لمساعدة النساء المعنفات على تجاوز مشاكلهن النفسية والاجتماعية.

❖ قائمـــة المراجـع

المصادر :

I. القرآن الكريم

II. الحديث الشريف

المراجع :

III. الكتب العربية:

1. ابراهيم خربوش وآخرون.(2010) ، **العنف الزوجي في مصر**، موجز السياسات.

2. السيد محمد أبو هاشم حسن (2006). **الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام spss** ، جامعة الملك سعود. السعودية

3. خالد بن سعود الحليبي.(2009)، **العنف الأسري (أسبابه ومظاهره وأثاره وعلاجه)**،مدار الوطن للنشر، الرياض.

4. رحيم يونس كرو العزاوي.(2008)، **مقدمة في منهج البحث العلمي**، دار الدجلة، المملكة الأردنية الهاشمية .

5. علي اسماعيل عبد الرحمن ، **العنف الأسري**

i.**www.genderclearinghouse.org**/.../**FamilyViolence-markaz-anadim-egypt**

6. محمد داودي ومحمد بوفاتح.(2007) ، **منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية** دارومكتبة الأوراسية، الجلفة.

7. محمد عبيدات واخرون(1999).**منهجية البحث العلمي(القواعد والمراحل والتطبيقات)**، الجامعة الأردنية .

8. سهيلة محمود بنات.(2008) ، **العنف ضد المرأة (أسبابه –أثاره –كيفية علاجه)**، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان .

9. سهيلة بنات واخرون.(2010)، **الارشاد الاسري**، المجلس الوطني لشؤون الأسرة ، عمان .

10. طه عبد العظيم حسين.(2007)، **سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي**، دار الجامعة الجديدة،الاسكندرية.

11. عباس أبو شامة ومحمود الأمين البشري.(2005)، **العنف الأسري في ظل العولمة**،مكتبة الملك فهد للنشر والتوزيع، الرياض.

12. عبد الكريم قريشي وعبد الفتاح أبي مولود.(2003)، **العنف في المؤسسات التربوية**، مطبعة دار هومة، الجزائر.

13. عبدالله بن عبد العزيز اليوسف، **العنف الاسري اتجاه الأطفال**، مركز النشر والإعلام الرياض.

14. مركز التغذية والتنمية نادر.(2006)، **العنف الأسري ضد المرأة (الأسباب والمعالجات)** دراسة مقدمة لمركز العربية للتدريب والبحوث نداء للمشاركة بورقات عمل حول (العنف ضد المرأة)، السودان.

15. مصطفى عمر التير.(1998)، **العنف العائلي**، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، مكتبة الملك فهد أثناء النشر،ط1، الرياض .

16. موضى الزهران.(2011)، **نساء مضطهدات** ، الانتشار العربي، بيروت.

17. منى يونس بحري ونازك عبد الحميد.(2011)، **العنف الأسري**، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان .

18. نهى عدنان القاطرجي.(2009)، **العنف الاسري (بين الاعلانات الدولية والشريعة الاسلامية)**، بحث مقدم للدورة 19 لمجمع الفقه الاسلامي الدولي ،الشارقة .

19. يسرى عبد الوهاب محمود.(2010)، **العنف الموجه ضد النساء العاملات في بيئة العمل** مركز أبحاث الطفولة والأمومة ، جامعة ديالي .

IV. الكتب بالأجنبية :

1. Brush , F.D(1990) , **Violent acts and injurious Outcomes in married couples methodological issues in the National Surrey of Familie and household_,** Gender Scciety.pp55-88

2. Delmas , P . (2002) **Effet d'un programme de renforcemment de la hardiesse sur la harddiesse . le stresse perçu, les stratégies de coping et la qualite de vie au travail d'infirmière françaises** .these non publiée. Université de Montréal . Montréal .

3. Gelles R. j straus M. A(1989) . **physical violence in American families** , Risk factor and Aduption to violence , New Brunswick . N. X .

V. **قواميس ومعاجم:**

1. ابن المنظور.(2009)، **لسان العرب**، المجلد9، دار المصادر ، بيروت.

2. ابن منظور.(1999 ، **لسان العرب**، الجزء السابع، دار الصادر ، بيروت .

3. عيسى مومني.(2001) ، **الممتاز(قاموس مدرسي)**، ط2، دار العلوم، عنابة.

VI. الرسائل والاطروحات:

1. آيات محمود شاكر الفتلاوي.(2011) ، **الصلابة النفسية وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة،** رسالة ماجستير تخصص علم نفس تربوي ، جامعة كربلاء، العراق.

2. الجولاني .(2007)، **العنف الأسري وعلاقته باضطراب اللغة والكلام) دراسة ميدانية مقارنة على عينة من الأطفال المضطربين كلاميا والأطفال العاديين في مرحلة التعليم الأساسي محافظة القنطيرة** ، أطروحة ماجستير في التربية الخاصة منشورة, جامعة دمشق.

3. الحسين بن حسن محمد سيد.(2012) **، الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية والاكتئاب لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية (المتضررين وغير المتضررين من السيول بمحافظة جدة)،** ماجستير في الارشاد النفسي، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .

4. آلاء محمد تيسير مراد.(2013)، **الصلابة النفسية وعلاقتها بإدراك الألم (دراسة ميدانية على عينة من الراشدين في عيادة طبيب الأسنان في محافظة دمشق)** ماجستير في علم نفس النمو جامعة دمشق .

5. الصديق محمد أحمد المريمي .(2012)، **الصلابة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط الحياتية وعلاقتها بالقلق والاكتئاب لدى طلاب الجامعة اللبيين** . رسالة دكتوراه في الآداب تخصص علم نفس ،جامعة المنصورة ،مصر.

6. خالد بن محمد بن عبدالله العبدلي.(2012) ، **الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة،** ماجستير إرشاد نفسي، جامعة أم القرى ، السعودية

7. رزان كفا.(2012)، **الصلابة النفسية وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدى المسنين (دراسة ميدانية على عينة من المسنين في دور الرعاية الاجتماعية وخارجها في محافظة دمشق**،اطروحة ماجستير في علم نفس منشورة, جامعة دمشق.

8. ريم محمد البطوش،(2007)، **علاقة العنف الأسري والتور النفسي لدى الزوجات المعنفات والأبناء المساء اليهم مع بعض المتغيرات الديمغرافية** ، رسالة ماجستير تخصص الارشاد النفسي ،جمعة مؤتة ، الأردن .

9. سلمى بنت محمد بن سلم الحربي.(2008)، **العنف الموجه ضد المرأة ومساندة المجتمع لها (دراسة ميدانية على عينة من النساء بمدينة مكة المكرمة)** أطروحة ماجستير علم نفس منشورة، جامعة ام القرى .

10. سناء محمد ابراهيم أبو حسين.(2012) ، **الصلابة النفسية والأمل وعلاقتهما بالأعراض السيكوسوماتية لدى الأمهات المدمرة منازلهن في محافظة شمال غزة،** رسالة ماجستير تخصص علم نفس، جامعة غزة .

11. محمد نور.(2012)، **الصلابة النفسية لدى طلبة وطالبات قسم علم النفس كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا،** رسال ماجستير علم نفس ، جامعة السودان .

12. نعيمة رحماني.(2011)، **العنف الزوجي الممارس ضد المرأة في تلمسان (محكمة تلمسان نموذجا 1985-2008)،** رسالة دكتوراه تخصص أنثروبولوجيا، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان.

13. نهى عدنان القاطرجي.(2009)، **العنف الاسري (بين الاعلانات الدولية والشريعة الاسلامية)،** بحث مقدم للدورة 19 لمجمع الفقه الاسلامي الدولي، الشارقة .

VII. المجلات :

1. سالم محمد عبدالله المفرجي وعبدالله علي أبو عراد الشهري.(2008)، **الصلابة النفسية والأمن النفسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة،** مجلة (علم النفـــس المعاصر والعلوم الانسانية ، جامعة المنيا ، العدد 19

2. عزيزة عنو (2012) .**العنف الزواجي وعلاقته بأبعاد الرضا عن الحياة وببعض المتغيرات النفسية لدى المرأة الجزائرية،** مجلة العلوم الانسانية، عدد 35 **، تونس .**

3. أحمد بن سعد.(2012)، **الصلابة النفسية (المفهوم والمتعلقات)،** مجلة دراسات .جامعة عمار ثليجي –الأغواط- ، العدد 21ب .

4. أسماء بدري الابراهيم.(2010)، **الصحة النفسية لدى النساء المعنفات،** مجلة الجامعة الإسلامية ،المجلد18، العدد2، عمان الجامعة الإسلامية بغزة .

5. الوعي الاسلامي (2010)، **العنف المسلط على الزوجة (الأسباب-الأشكال- الحلول)** مجلة الوعي الاسلامي،الكويت،العدد 532.

6. عوض محمد محمد.(2010)، **دراسة عن العنف الأسري في السودان أنماطه وأسبابه**، مجلة احترام السودانية،العدد12. جامعة بحر الغزال، السودان .

IX. **الندوات والمؤتمرات والملتقيات العلمية :**

1. عادل مجاهد الشرجبي (2004). **العنف العائلي ضد المرأة (تحليل لعلاقات النوع الاجتماعي في المجال الخاص)** ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الوطني الأول لمناهضة العنف ضد المرأة، صنعاء

2. عائض بن سعد الشهراني .(2008)، **الخدمة الاجتماعية وظاهرة العنف الأسري**، بحث مقدم لمؤتمر الأسرة والتغيرات المعاصرة .السعودية

1. www.genderclearinghouse.org/upload

دراسات في علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية

واقع استخدام معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته والصعوبات التي يواجهونها عند تطبيقها

الدكتور: عزالدين عبدالله النعيمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى واقع استخدام معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته، والتعرف إلى الصعوبات التي تواجههم أثناء تنفيذها، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تكونت من من (31) فقرة، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (93) معلم ومعلمة اختيروا عشوائيا من محافظة إربد.

Abstract :

The purpose of this study was to identify how physical education teachers in governorate of Irbid employ evaluation strategies and their tools, and to determine barriers they face while doing that. A questionnaire of (31) item was developed and validated. Study sample composed of (93) male and female teachers selected randomly.

مقدّمة:

يعد التقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل الى تقديرات كمية وأدلة وصفية يستند اليها في إصدار الأحكام، أو اتخاذ القرارات المناسبة بحق الأفراد، ومما لا شك فيه أن هذه القرارات لها أثر كبير على مستوى أداء المتعلم وكفاءته في القيام بأعمال أو مهام معينة. ويتبنى التقويم التقليدي فلسفة تربوية تؤكد على ابراز الفروق الفردية، وتشجع على إثارة التنافس من أجل حصول الفرد على مركز نسبي متفوق بين أقرانه دون محاولة تحديد ما يمتلكه الفرد من مهارات وظيفية وأخلاقيات وسلوكات ايجابية بناءة، أو أخذ المصالح المشتركة للجماعة كفريق ينبغي أن يعمل بتكاتف لخير المجتمع ورفعته[17].

ويعتبر التقويم أحد المكونات المهمة في المنهج المدرسي، وأي تطوير وتحديث في نظام التقويم نجد صداه في بقية مكونات المنهج، فالتقويم يعد نشاطا تربويا تطور عبر العصور نتيجة لتطور أساليب التدريس ونماء المعرفة وتعدد المهارات وظهور التكنولوجيا الحديثة، لما يوفره من قاعدة صلبة من المعلومات التي تساعد في اتخاذ قرارات مناسبة تسهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية من خلال بيان مواطن القوة والضعف، الأمر الذي يسهم في تعزيز مواطن القوة والحد من أسباب الضعف سعياً لتحقيق الأهداف المتوخاة[3].

ومما لا شك فيه أن أفضل طريقة لتحديد مهارة الطلبة باستعمال المشاهدة والقياس هي مراقبة سلوك الطالب نفسه عندما يكون منهمكاً فعلياً بالمهارة أو النشاط، في حين أن اقتصار القياس على الاختبارات التقليدية تغطي جزءاً محدوداً من التقييم، وهذا الجانب في العادة لا يكون مكتملاً ولن يحسن من عملية التعلم، فلا بد أن يستخدم أكثر من وسيلة وأسلوب في تقييم تحصيل الطلبة[21].

ومن الملاحظ أن تقويم الطلبة الشائع في الأوساط التربوية يكاد يقتصر على استراتيجية الاختبارات، وهذا النوع من التقويم لا زال يؤكد قياس حفظ

المعلومات واستظهارها وأهمال الجوانب الأخرى التي تتعلق بالمستويات العليا من النتاجات التعلمية، إضافة إلى إهمال الجوانب الوجدانية والاجتماعية والمهارات ذات الأهمية في نمو الطالب[18].

ونتيجة لذلك فقد تكاثفت الجهود التربوية لتطوير استراتيجيات متنوعة للتقويم وأدوات متعددة للحصول على المعلومات، ذلك لأن نمطاً واحداً من التقويم لا يكفي لجمع المعلومات اللازمة عن نمو المتعلم، لذا اقتضى هذا التطور التحول من التقويم التقليدي المرتكز في الأساس على المدرسة السلوكية والتي تؤكد على أن يكون لكل درس أهداف مصوغة بسلوك قابل للملاحظة والقياس إلى التقويم الحقيقي المرتكز على افتراضات المدرسة المعرفية والتي تهتم بالدرجة الأولى بما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه؛ أي اصبح التركيز منصباً حول نتاجات تعلم أساسية، تظهر هذه النتاجات على شكل أداءات يتوصل اليها المتعلم نتيجة لعملية التعلم، مما يوثق الصلة بين التعلم والتعليم[17].

وفي العادة فإن التقويم في مبحث التربية الرياضية يشتمل على تقويم العديد من مكونات العملية التعلمية التعليمية، والتي منها تقويم الطلبة، والإمكانات والأدوات المتوافرة والمعلم والمنهاج وذلك باستخدام عدد من الاختبارات الأدائية، حيث يتم دراسة نتائجها وتحليل هذه النتائج لمعرفة نقاط القوة والضعف في الأداء المقصود ووضع الخطط العلاجية المناسبة في ضوئها[36].

وعلى أية حال يعد اختيار أداة القياس المناسبة للكشف عن مدى تحقيق أهداف تدريس التربية الرياضية صعباً ومعقداً، حيث أن أهداف هذه المادة الدراسية تركز بالدرجة الأولى على تطوير نواتج الجوانب البدنية والمعرفية والانفعالية عند الطلبة، مما يجعل من الصعب بناء مقياس يقيس مدى ما تحقق من أهداف تتبع لهذه الجوانب بشكل مرض وكامل، وتتنوع المقاييس المستخدمة في هذا المجال، وتشمل: قوائم التقدير، التقارير الشخصية، السجل الروائي، السيرة الذاتية، التقويم الذاتي، الاختبارات وتقويم الأقران[21].

ومن الأسباب المرجحة للقول بصعوبة عمليات القياس والتقويم في مجال التربية الرياضية افتقار ميدان التربية الرياضية إلى اسلوب عام وموحد للقيام بعملية التقويم كباقي المواد الدراسية الأخرى، لأن مادة التربية الرياضية تعتمد أسلوب تقويمها على الاختبارات الأدائية والتي تهتم بقياس المهارات، خصوصاً أن بناء مثل هذه الاختبارات يعد أكثر صعوبة من بناء اختبارات التحصيل المستخدمة في باقي المواد، فهي تتطلب وقتاً لتحضيرها وتنفيذها[20].

وكما ذكر سابقا فإن ميدان التربية الرياضية يفتقر إلى معيار ثابت يستند على أساس علمي وموضوعي لتقويم أداء الطلبة في مادة التربية الرياضية لكون هذه المادة لا تعادل في أهميتها المباحث والموضوعات الأكاديمية الأخرى المقررة في المناهج، وكونها لا تدخل في المجموع العام للطلبة عند نهاية العام الدراسي، الأمر الذي أثر سلباً على أداء بعض معلمي التربية الرياضية في قياس وتقويم تحصيل الطلبة.

وتعتبر عملية رصد درجات الطلبة بدقة وموضوعية هي أولاً وأخيراً مسؤولية المعلم وحده، وهذه العملية تشكل صعوبة في ميدان التربية الرياضية في المدارس الأردنية من حيث تعدد المعايير المستخدمة من جانب، وافتقارها إلى جوانب الدقة والموضوعية من جانب آخر، وعدم تدريب المعلمين والمعلمات عليها بشكل كاف من جانب ثالث، لذلك لا بد من توجيه اهتمام خاص بها والوقوف على أراء المعلمين حولها، والكشف عن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء رصد العلامات.

استراتيجيات التقويم الجديدة

أولاً: ملف أعمال الطالب portfolio Assessment

وهو ملف شخصي خاص بكل طالب يوضع فيه جميع انجازاته بشكل منظم على أساس المواد الدراسية أو على أساس الكفايات الأساسية، وتشمل هذه الإنجازات تقارير عن المشروعات والنشاطات المخططة والذاتية والأوراق البحثية

والإبداعات التي توصل إليها، ونسخة مذكرات حول ممارسات الطالب العملية ومشاركاته وإسهاماته في اختيار محتوى الملف، والإرشادات التي اتبعت في الاختيار، والمعايير للحكم على العمل والدلائل التي تشير إلى التأملات الذاتية للطالب[10][26].

وملف أعمال الطالب قد تشتمل على الواجبات والتعيينات المصححة من قبل المدرس، وأوراق الامتحانات والتقارير المخبرية وقصاصات من الصحف ذات العلاقة بالنشاطات المختلفة التي قام بها الطالب ضمن مواضيع الدروس للمادة الدراسية، وتقارير عن الأنشطة التي أجراها الطالب عن أعماله، ووصف لتلك الأعمال سواء كانت بحاجة إلى تحسين أم لا، وأنشطة متنوعة تعبر عن مهارات الطالب وتقيس فكره وميوله، وتحدد **إنجازاته** نظرياً وعملياً من خلال التجريب والاستقصاء والبحث، وأوراق منتقاة من أعمال الطالب يدون عليها ملاحظاته وملاحظات المعلم، تظهر إنجازاته ونمو تعلمه عبر الفترة الزمنية المحددة.[8][26][31][37]

وإن تقويم وتدريج أعمال الطالب وإنجازاته وتقديرها في ملف أعمال الطالب قد يتم عن طريق تخصيص جزء من العلامة الكلية للمادة الدراسية، وتقسيم ذلك الجزء على محتويات الملف وفق معايير متفق عليها مع الطلبة لهذا التوزيع[12]. وقد يتم عن طريق إعداد محكات للأداء(rubrics)، وهذه المحكات هي وصف للأداء المتوقع يكون في مستويات متدرجة حسب دليل التصحيح، حيث يتضمن هذه الدليل سلماً أو عدداً من المستويات(مثلاً من 1 إلى 4)، بحيث أن كل مستوى بحاجة إلى تفصيل أكثر من المستوى الذي يسبقه، بحيث تعطى درجة واحدة للمستوى الأدنى، ودرجتان للمستوى الجيد، وثلاث درجات لمستوى جيد جداً، وأربع درجات لمستوى ممتاز، وهذه المحكات يجب أن تكون معلومة لكل طالب حتى يستطيع أن يقوّم نفسه ذاتياً[10].

ثانياً:التقويم المعتمد على الأداءPerformance-Based Assessment

يعرف التقويم المعتمد على الأداء بأنه مجموعة من الإجراءات المتبعة لإظهار المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهارات محددة ينفذها عملياً، كأن يطلب إليه تقديم عرض مخطط لموضوع معين في زمن محدد، أو إنتاج مجسم أو خريطة أو نموذج أو إنتاج أو استخدام جهاز أو تصميم برنامج محو سب أو إجراء تجربة عملية في المختبر.[8][25][34]

وذكر كل من كنكر(kincker,1997)[32] وماكميلان(McMillan,2004)[34] أن هناك مجموعة من المحكات التي يجب أن تتوفر في مهام التقويم المعتمد على الأداء، مثل:أن تكون هذه المهام أساسية في المنهاج، وتهتم بالصورة الكبرى للموضوع، وتركز على مشكلات من واقع حياة المتعلم، وتستدعي استخدام المعارف والمهارات المكتسبة من المنهاج في معالجتها، وأن تكون محفزة ومنشطة تشرك الطلبة في وضع القرار، وتتيح لهم فرصة الحوار والمناقشة، وأن تتناسب مع قدرات الطلبة.

ولتصميم مهام التقويم المعتمد على الأداء، لا بد من تحديد الغرض من التقويم، وتحديد ما يراد تقويمه من مهارات معرفية ووجدانية وأدائية، ثم تحضير قائمة بالمهارات والعمليات المطلوب تقويمها مع تحديد الوقت اللازم للإنجاز، ووضع معايير ومستويات الأداء المطلوبة وظروف وشروط الأداء مثل الأجهزة والمعدات والمواد، حيث يتبلور دور المدرس هنا في عملية وضع الأهداف المراد تحقيقها مع الطلبة، وتحديد نوع العمل سواء أكان العمل فردياً أم جماعياً، وإشراك الطلبة في وضع معايير التقويم ومساعدتهم في الحصول على التجهيزات والمواد اللازمة، وتزويدهم بالتغذية الراجعة والاقتراحات المختلفة حول تطورهم في الأداء للمهام. ويتمثل دور الطالب هنا بالمشاركة في تطوير البرنامج التقويمي من خلال التغذية الراجعة والتواصل مع الزملاء والتعاون في مجالات البحث عن المعلومات والبيانات، والمشاركة في وضع معايير الأداء ومستوياته، وإظهار الجدية في التعامل مع اقتراحات المدرس.[17][27][34]

ثالثاً:الملاحظة Observation

تعنى هذه الاستراتيجية بمشاهدة الطلبة وتسجيل معلومات عنهم لاتخاذ قرار في مرحلة لاحقة في عمليتي التعلم والتعليم، وتوفر الملاحظة معلومات منظمة حول كيفية التعلم، والصعوبات التي واجهت المتعلمين، لذلك يجب للملاحظة معايير محددة بحيث تصبح ملاحظة موضوعية تقدم تغذية راجعة نوعية، وتبتعد كل البعد عن العشوائية، كما يجب على المدرس أن يحدد مسبقاً ما سيتم ملاحظته، وأن يسجل السلوك المستهدف وقت حدوثه مراعياً استخدام أداة الرصد المناسبة والوقت المستغرق في عملية الملاحظة[6].

وتأتي الملاحظة المباشرة في مقدمة أدوات التقويم الواقعي(الحقيقي) التي يرصد فيها المدرس درجة تقدم طلبته نحو أغراض التعلم المنشودة. والملاحظة ليست بالأسلوب الجديد في التقويم، إذ هي قديمة قدم الإنسان نفسه، إلا أن اقتراحها هنا يأتي بمثابة العودة إليها كأحد أفضل أساليب التقويم الحديث، وبإمكان المدرس توثيق ملاحظاته عن كل طالب أثناء تنفيذ نشاطات التعلم، ورصد ذلك في قوائم شطب checklists أو سلالم تقدير rating scales، أو على شكل ملصقات في ملفه. كما بالإمكان تعزيز أسلوب الملاحظة بإجراء المقابلات الشخصية مع الطالب، وهذه تكشف للمدرس بصورة أدق مستوى تقدم الطالب فيما يراد له أن يتعلم.[5]

رابعاً: المشروع Projects

يشير داوسون(Dawson,2002)[30] إلى عدد من خصائص التقويم الواقعي المعتمد على المشروع، ومنها: أنه عادةً ما يتم التخطيط له بشكل محكم وعلى مدار زمني طويل، وهو يخاطب تحديات العالم الحقيقي أو الواقعي، ويتيح للطلبة تقديم أو تطوير حلول بديلة، ومن خلاله يشارك الطلبة بنشاط وتعاون، ويتاح للطلبة العمل ضمن مجموعات أو بصورة منفردة. ويمكن أن يستخدم التقويم الواقعي في أثناء المشروع كوسيلة لتقويم إبداعية الطلبة وقدرتهم على

التخطيط وعلى إحداث التكامل في المعرفة، إضافة إلى قدرتهم على العمل مع الآخرين.

ويعطى الطالب في هذه الوسيلة من وسائل التقويم البديل(الواقعي) مشروعاً مصمماً لقياس مجموعة من المهارات، وبالرغم من أن المشروع يقيم في حقيقة الأمر من خلال نتائجه، إلا أنها لا تعتبر الفائدة الوحيدة له، حيث يتعلم الطلبة من خلاله العمل ضمن الفريق، إضافة إلى انخراطهم في عمليات تطوير المشروع ذاته. وهذا النوع من التقويم مصمم بطريقة تضع الطالب في مواقف حقيقية، ومن جوانب الجدل التي تحوم حول هذه الطريقة، قضية الموضوعية في حال لم يحدد المدرس معايير محددة وواضحة للنجاح.(5)

الاختبارات Tests

تعد الاختبارات جزءاً من التقويم الواقعي(الحقيقي)، وتأتي في آخر أساليب التقويم الواقعي، وقد أقترح أن تكون الاختبارات هي اختبارات من إعداد المدرس teacher-made tests، وفي هذه النوع من الاختبارات يعطى الطلبة مهمات معينة تكون على شكل أسئلة، ويطلب منهم إجابتها، فقد تكون هذه المهمات(الأسئلة) على شكل اختبار قصير لا يأخذ سوى دقائق معدودة حول معارف أو مهارات محددة، وقد تكون على شكل سؤال مفتوح أو سؤال مقالي، أو على شكل أسئلة اختيار من متعدد.

مشكلة الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي واقع استخدام معلمي ومعلمات التربية الرياضية للاستراتيجيات والأدوات التقويمية الحديثة في تقييم أداء الطلبة في المهارات المختلفة للألعاب الرياضية، وتتضمن هذه الاسترتيجيات: الورقة والقلم والتقويم المعتمد على الأداء والملاحظة، وما يتطلب تطبيقها من استخدام أدوات تقويم متنوعة تتضمن:الاختبارات التحصيلية، وقائمة الشطب، وسلم التقدير، وسلم التقدير اللفظي، والسجل القصصي، وسجل وصف سير التعلم. والكشف

عن الفجوة ما بين ما هو مطلوب ممارسته من استخدام الاستراتيجيات والأدوات التقويمية من قبل معلم التربية الرياضية والواقع الذي يقوم به من ممارسات تقويمية، وهل يحتفظ المعلم ببطاقة تقدير أو سجل إنجاز للطالب مع التقرير التحصيلي الخاص به، بحيث تتضمن هذه البطاقة التقرير الوصفي لإنجازات الطالب، وميوله، واهتماماته، ومواهبه، ومشاركاته في الأنشطة المختلفة، وهو بمثابة الدعم والتشجيع للطالب ومؤشر يعكس استعداداته الشخصية والنفسية وممارساته السلوكية. وتتطرق الدراسة إلى الصعوبات التي يواجهها معلمي التربية الرياضية في تطبيقهم لهذه الاستراتيجيات والأدوات الجديدة.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته؟
2. ما هي الصعوبات التي يواجهها معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة إربد عند تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05)في درجة استخدام معلمي ومعلمات التربية الرياضية لاسترتيجيات التقويم الجديدة وأدواته تعزى لجنس المعلم(ذكر،أنثى)؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) في درجة استخدام معلمي ومعلمات التربية الرياضية لاسترتيجيات التقويم الجديدة وأدواته تعزى لخبرة المعلم(أقل من 5 سنوات، من 5 الى أقل من 10 سنوات،10 سنوات فأكثر)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع استخدام معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة إربد لاسترتيجيات التقويم الجديدة وأدواته، والتعرف إلى الصعوبات التي يواجهها معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة إربد عند تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته، والتعرف على الفروق في درجة استخدام معلمي ومعلمات التربية الرياضية لاسترتيجيات التقويم الجديدة وأدواته حسب كل من الجنس والخبرة.

أهمية الدراسة

استناداً إلى الدور المحوري للتقويم في تصحيح مسارات التعلم بمختلف المواد الدراسية ومنها التربية الرياضية، وتمشيا مع متطلبات التطوير التربوي في الأردن في هذا الشأن، فإن هذه الدراسة تتخذ طريقها امتداداً للبحث في استراتيجيات التقويم وأدواته التي يستخدمها معلم التربية الرياضية لتقويم أداء الطلبة ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم، والتي يقل فيها البحث. حيث أن البحث في أساليب وأدوات تقويم أداء الطلبة ما يزال مقتصراً على التقويم التقليدي.

وقد باشرت وزارة التربية والتعليم من خلال إدارة التدريب والإشراف والتأهيل بتدريب المعلمين على توظيف أحدث أساليب التقويم عملياً من اجل إحداث تغيير نوعي في واقع التعلم والتعليم السائد في المدارس، وهذا التغيير لا يتحقق إلا بتغيير ممارسات المعلمين التقويمية بالدرجة الأولى، وشمل التدريب معظم معلمي التربية الرياضية في المملكة الأردنية الهاشمية.

وتنبع أهمية الدراسة من أنها تزود أصحاب القرار بمعلومات عن مدى استخدام معلمي التربية الرياضية للأدوات التقويمية الجديدة، والكشف عن أهم الصعوبات التي يواجهها معلمي ومعلمات التربية الرياضية عند تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته.

محددات الدراسة

1. اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة إربد.
2. اقتصرت الدراسة على استراتيجيات الورقة والقلم والتقويم المعتمد على الأداء والملاحظة، وهي التي تم تدريب المعلمين عليها.

مصطلحات الدراسة

الاستراتيجيات التقويمية وتشمل استخدام التقويم المعتمد على الأداء (الأداء، المعارض، العروض التوضيحية، التقديم)، والورقة والقلم(المقالة، الاختبارات، الاختبارات القصيرة، الامتحانات، اختيار الإجابة)، الملاحظة.

الأدوات التقويمية: تتمثل الأدوات التقويمية بما يلي: قائمة الرصد، سلم التقدير، سلم التقدير اللفظي، و سجل وصف سير التعلم، السجل القصصي.

الدراسات السابقة

هناك عدد قليل من الدراسات التي تناولت عمليات التقويم التي يمارسها معلم التربية الرياضية، والصعوبات التي يواجهها أثناء تنفيذ عملية التقويم، فقد أجرى ماثيوز(Mathews,1973)[33] دراسة على عينة قوامها 50 طالباً بعد انهائهم فترة التربية العملية في التربية الرياضية بهدف التعرف إلى كيفية رصدهم لدرجات التلاميذ في مادة التربية التربية االرياضية، توصل إلى أن 80٪ منهم يرصدون الدرجات على أساس الحضور والغياب وملابس التربية الرياضية. ويشير كارول(Caroll,1980)[28] في نتائج دراسته أوردتها نشرة المجلس المدرسي في انجلترا، إلى أن هناك اتجاهاً في صالح إعطاء وزن أكبر للجوانب النظرية على حساب الجوانب العملية في تقويم التلاميذ في التربية الرياضية.

وفي دراسة لباركر(parker,1981)[36] هدفت إلى معرفة كيفية رصد الدرجات التربية الرياضية، وجد أن المعلمين يعتمدون في رصد الدرجات على

ارتداء الملابس الرياضية، والمهارة، والجهد، والحضور والغياب والاختبارات الكتابية.

وفي دراسة قام بها كارول(Caroll,1981)[29] على عينة مكونة من 414 معلم تربية رياضية، هدفت إلى معرفة رأيهم في اختبارات التربية الرياضية، أجاب 17٪ منهم أنهم يطبقون الاختبارات، و83٪ لا يطبقون الاختبارات.

وأجرت سافريت(Safrit,1986)[38] مسحاً حول استخدام اساليب التقويم، استنتجت أن الاختبارات لم تكن تستخدم في المدارس موضوع الدراسة، وأن تقويم التلاميذ كان يتم على أساس الملابس والحضور والغياب.

وأجرى فيل(Veal,1986)[40] دراسة هدفت إلى وصف مفاهيم وممارسات معلمي التربية الرياضية في تقويمهم لطلبة المرحلة الثانوية، حيث اشتملت العينة على 13 معلماً من ست مدارس، وقد استخدمت الدراسة المقابلات الرسمية وغير الرسمية، وملاحظة دروس التربية الرياضية، ومراجعة الوثائق والسجلات الرسمية، وقد بينت الدراسة أن بين 90 حالة تقويم كان 16٪ من المعلمين يستخدمون التقويم القبلي، و30٪ التقويم التكويني و54٪ يستخدمون التقويم الختامي.

وأجرى عبدالله(1992)[19] دراسة هدفت إلى بناء نموذج مقترح لتقويم النتاجات التعلمية للطلبة في مادة التربية الرياضية، وذلك عن طريق تحديد الأهمية النسبية لكل عنصر من عناصر مجالات التقويم التي يعتمد المعلم في تقويم النتاجات التعلمية للطلبة في مادة التربية الرياضية، والوزن النسبي لكل مجال من مجالات التقويم(المجال المعرفي، المجال النفس حركي، المجال الانفعالي). وتكونت عينة الدراسة من 253 معلماً ومعلمة، حيث أشارت النتائج إلى إعطاء وزن نسبي للمجال النفس حركي أعلى من الوزن النسبي لكل من المجالين المعرفي والانفعالي.

وأجرى الزعبي(1993)[16] دراسة هدفت إلى معرفة الصعوبات المهنية التي يواجهها معلمو ومعلمات التربية الرياضية في الأردن، وقد وجد أن الصعوبات

تتلخص في النظرة السلبية لمادة التربية الرياضية من قبل المديرين والمديرات، وفي قلة الامكانات المادية والتعدي على حصة التربية الرياضية من قبل معلمي المواد الأخرى، كما وجد ايضاً أن المعلمين لا يمتلكون التأهيل الكافي للقيام بواجباتهم نحو حصة التربية الرياضية، كما أن هناك سلبيات واضحة في طرق تدريس مادة التربية الرياضية.

وأجرى الشلبي (1993)[13] دراسة هدفت التعرف الى الصعوبات المهنية التي تواجه معلمي ومعلمات التربية الرياضية في مرحلة التعليم الاساسي وأثرها على تنفيذ المنهاج في مديرية تربية عمان الكبرى في الاردن، وكانت عينة الدراسة (120) معلماً ومعلمة، وطبق عليها مقياس الصعوبات المعد من قبل الباحث الذي اشتمل على ستة مجالات وهي (الادارة المدرسية، معلم التربية الرياضية، الامكانات المادية، طبيعة المنهاج، الاشراف التربوي، الطالب) مستخدماً المنهج الوصفي وقد أسفرت الدرسة على نتائج أهمها: أن الصعوبات التي تعترض تنفيذ مناهج التربية الرياضية على جميع الدراسة كانت عالية، حيث وصلت النسب المئوية للاستجابة على المجالات مجتمعة الى(80.09٪) كذلك أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في درجة الصعوبات تعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة حمدان وعبدالله(1995)[7] إلى بناء نموذج مقترح لتقويم النتاجات التعليمية في مادة التربية الرياضية، وذلك عن طريق تحديد الأهمية النسبية لكل عنصر من عناصر مجالات التقويم التي يعتمدها المعلم في تقويم النتاجات التعليمية للتلاميذ في التربية الرياضية، والوزن النسبي لكل مجال من مجالات التقويم(المجال المعرفي والنفس حركي والانفعالي). وتكونت عينة الدراسة من 253 معلماً ومعلمة، وطور نموذج مقترح للتقويم اشتمل على (35)فقرة، النفس حركي(14)فقرة، الانفعالي(11)فقرة. وأشارت النتائج إلى أن النسبة المئوية على فقرات النموذج المقترح تراوحت بين 60.8٪ إلى 93.2٪، وتعتبر هذه النسب موجبة ومقبولة، كما أشارت النتائج إلى إعطاء وزن نسبي للمجال النفس حركي أعلى من الوزن النسبي لكل من المجالين المعرفي والانفعالي، وإلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في المجال النفس حركي لصالح المعلمين، وفي المجالين المعرفي والانفعالي لصالح المعلمات، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البكالوريوس والدبلوم في المجال النفس حركي لصالح البكالوريوس، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً بينهما في المجالين المعرفي والانفعالي.

وأجرى شيمدت وبروسنان (Schmidt and Brosnan,1996) [39] دراسة حول الممارسات وطرق التقويم في الرياضيات لدى عينة مؤلفة من (180) معلمًا ينتمون إلى (35) مدرسة .حيث وزع الباحثان استبانة حول الممارسات التقويمية التي يعتقد المعلمون أنها مهمة في تقويم التطور الرياضي عند الطلبة، وأساليب التقويم التي يستخدمونها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الممارسات التقويمية التي يعتقد المعلمون أنها مهمة هي اختبارات الأداء، توضيحات الطلبة الشفهية، الجهد المبذول من الطالب، كما أظهرت النتائج أن المعلمين لا يضمنون اختباراتهم أشكالاً متنوعة من التقويم مثل المقابلات، ملف انجاز الطالب، المجلات، التقارير، ويعتقد غالبية المعلمين أنه يمكن مساعدة المعلم وتشجيعه على استخدام أساليب تقويم متنوعة، وذلك من خلال توفير برامج تدريب أثناء الخدمة، وتوظيف الملاحظة الميدانية الواقعية، إضافة إلى توفير المعرفة.

وأظهرت نتائج دراسة نصر (1998)[24] أن الاختبارات المقالية جاءت في المرتبة الأولى، بينما جاء أسلوب تقويم الطالب لزميله في المرتبة الأخيرة . وتوصلت الدراسة الى وجود مدى مقبول من التنويع في استخدام هذه الأساليب لدى المعلمين، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في استخدام أساليب التقويم لصالح الإناث، وكذلك جاءت الفروق وفقا للمرحلة دالة إحصائيا لصالح المرحلة الأساسية، وفي متغير الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرات العالية .بينما كانت الفروق وفقا للمؤهل العلمي غير دالة إحصائيا.

كما أجرى وارن ونسبت (Warren and Nisbet,2001)[41] دراسة هدفت إلى الكشف عن ممارسات المعلمين التقويمية والكشف عن استخدامات المعلمين للبيانات التقويمية التي جمعوها، وكذلك معرفة مدى اختلاف الممارسات التقويمية عند المعلمين باختلاف الصف .وقد تكونت عينة الدراسة من (398 معلمًا للصفوف من الأول إلى السابع(.وأظهرت نتائج استجابة المعلمين على الاستبانة التي طورها الباحث، أن الممارسات التقويمية للمعلمين كانت مرتبة كالتالي:الملاحظة، والممارسة العملية، والاستقصاء، والاختبار الشفهي، والمقابلات، والواجبات البيتية، والاختبارات الفترية، والمشاريع، ثم المجلات والمهمات.

وأجرى مراد (2001) [23] دراسة حول أساليب التقويم لدى معلمي الحلقة الأولى ومعلماتها من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي في البحرين،حيث تكونت عينة الدراسة من(130)معلمًا ومعلمة من معلمي الصفوف الأولى (الأول، الثاني، الثالث)، حيث تم توزيع استبانه حول وسائل التقويم التي يتبعها المعلمون في تقويم الطلبة .وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين والمعلمات يمارسون الأساليب الرئيسية المتضمنة في الاستبانة وهي : الاختبارات بأنواعها، والملاحظة، وملف انجاز الطالب بدرجة مقبولة مع وجود فروق ذات دلالة تعزى للخبرة، كما أن حوالي % 82 من المعلمين يحرصون على تحديد مستويات طلابهم في بداية كل عام دراسي، ونفس النسبة من المعلمين يستخدمون الاختبارات التكوينية، ويقوم حوالي 56 % من المعلمين بتضمين نتائج الاختبارات في ملف انجازات الطالب.

أما بالنسبة للملاحظات فيوجد لدى المعلمين قصور واضح في الاهتمام بتسجيل الملاحظات على الطلاب لمعرفة أوجه القصور والقوة لدى طلابهم ورصد الملاحظات على بطاقات خاصة تحفظ في ملف انجازات الطالب .كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استفادة المعلمين من ملف انجاز الطالب في تقويم الطالب قليلة.

وكما أجرى مسمار (2001)[22] دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلم التربية الرياضية المبتدئ ودرجة احساس المعلمين المبتدئين بتلك المشكلات التي تواجههم بدولة قطر، وقد أجرى البحث على عينة قوامها (55) معلماً حديثاً ممن تخرجوا من الجامعة وتم تعيينهم في وزارة التربية والتعليم للأعوام 1998-1999-2000 عن طريق توزيع استبانة لجمع البيانات والمعلومات ولقياس تلك المشكلات، وقد تم التوصل الى النتائج التالية:

- تدني الرواتب وعدم التمكن من عقد الدورات الرياضية وورش العمل في المدرسة.
- قلة الاجهزة والادوات في المدرسة.

وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام والحرص من قبل الوزارة على المعلم المبتدئ وتأهيله وتوفير سبل الراحة له، لما له تأثير مستقبلي على الرياضة المدرسية، والطلبة المعلمين ومساعدتهم وتأهيلهم.

وأجرى مينتا(Mentah,2003)[35] دراسة حول استخدام معلمي التربية الرياضية للتقويم البديل، حيث هدف الدراسة إلى التعرف على أبرز أدوات التقويم المستخدمة من قبل معلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية، وتكونت عينة الدراسة من (210)، وطبق عليهم مقياس مينتا في التربية الرياضية للتقويم البديل Mintah Physical Education Authentic Assessment Inventory.

وقد أشارت النتائج إلى أن معلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية يستخدمون أدوات التقويم البديل، والأدوات الأكثر استخداماً كانت: ملاحظات المعلم، الملاحظة الذاتية، قوائم الشطب، ملاحظة الزميل، تقويم الأداء؛ وكانت ملفات الإنجاز وأسئلة الورقة والقلم هي الأقل استخداماً من قبل معلمي التربية الرياضية، وأشارت الدراسة إلى أن استخدام التقويم البديل أسهم في تعزيز الثقة بالنفس لدى الطلبة، وفي زيادة الدافعية لديهم، وطور من المهارات الأدائية لديهم،

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والإناث في تأثير أدوات التقويم الجديدة على تعزيز الثقة بالنفس والدافعية وتطوير مهاراتهم.

و هدفت دراسة السيار (2004)[11] إلى التعرف على أهداف التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية، وكذلك احتياجات المعلمين إلي البرامج التدريبية، أثناء الخدمة وأساليبه، والمشكلات المرتبطة بالتدريب. ونفذت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (130) من معلمي التربية الرياضية بمدارس التعليم العام بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، وكانت الأداة الرئيسة في الدراسة هي الاستبانة، وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، هي أن يكون للتدريب أثناء الخدمة أهداف تتمثل في زيادة الخبرات المنظمة، والارتقاء بمستوى أداء المعلم من خلال تنمية المعرفة والمعلومات والمهارات والقدرات، وتحفيز المعلم إلى الأداء الجيد والمتميز، وحول احتياجات المعلمين إلى مواد دراسية، أكدت الدراسة المواد النظرية والعملية في علوم التربية البدنية والرياضية. وحول أنواع التدريب توصلت الدراسة إلى أن التدريب المتقدم أثناء الخدمة، والتدريب من أجل التطوير والترقية حصلا على نسب مئوية عالية. وحول المشكلات التي تواجه التدريب أثناء الخدمة فقد تمثلت في التخطيط، وفي المحتوى، وفي الكفايات التعليمية، والتقدير، والحوافز، والتقويم.

وهدفت دراسة عربيات(2005)[21] إلى تحديد مدى معرفة امتلاك معلمي ومعلمات التربية الرياضية بمحافظة البلقاء لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم العامة، وتلك التي تتعلق ببناء الاختبارات الأدائية، وكذلك تقدير معلمي ومعلمات التربية الرياضية لدرجة معرفتهم بالمهارات اللازمة للقيام بالقياس والتقويم في إطار التربية الرياضية واستخدامهم لها. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير اختبار تحصيلي لقياس المعرفة بالمفاهيم الأساسية في القياس والتقويم، إضافة إلى قياس المعرفة الأساسية بالقياس والتقويم الخاص بالتربية الرياضية، كذلك فقد طورت الباحثة استبانة بهدف مسح تقديرات معرفة معلمي

التربية الرياضية واستخدامهم والحاجات التدريبية لهم للمهارات اللازمة للقياس في مجال التربية الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من 108 معلم ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن معرفة معلمي التربية الرياضية بالأساسيات العامة للقياس والتقويم التربوي وتلك المعرفة الخاصة بالقياس والتقويم في التربية الرياضية كانت متدنية. وأشارت النتائج كذلك أن تقديرات معرفة معلمي التربية الرياضية للمهارات الخاصة بالقياس والتقويم للأداء الحركي كانت متوسطة، وكانت درجة استخدامهم للمهارات اللازمة للقياس والتقويم في التربية الرياضية متوسطة ايضاً، وفيما يخص تقديراتهم لحاجاتهم التدريبية على المهارات فقد كانت مرتفعة، وأوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين على المهارات التقويمية التي تؤكد مدى تحقيق التعلم لأهدافه.

وأجرى أبو سالم (2009)[2] دراسة هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تواجه تدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة، و التحقق عما إذا كان يوجد فروق في بعض المتغيرات "الجنس، الخبرة، المؤهل" في المعوقات التي تواجه المعلمين أثناء تدريبهم في الخدمة. وتكونت عينة الدراسة من معلمي التربية الرياضية بمحافظات غزة وبلغ حجم العينة (101) معلماً و(66) معلمة من معلمي التربية الرياضية، واستخدم الباحث أداة الاستبانة . وتوصلت الدراسة إلى : إن مجالات الاستبانة تتفاوت من حيث قوتها حيث كان متوسط درجة تاموافقة على الفقرات المقترحة في المجالات ككل من وجهة نظر العينة قد بلغت (173.125). وبلاغ الوزن النسبي للمجالات ككل(70.9٪). وبدراسة أي المجالات أكثر تأثيرا المعوقات من وجهة نظر العينة كانت كالتالي:

1- المعوقات المتعلقة بجهة الإشراف (72.9٪).

2- المعوقات المتعلقة بالمدربين (71٪).

3- المعوقات المتعلقة بزمن البرنامج بنسبة مئوية (68.5٪).

4- المعوقات المتعلقة بالإمكانات والأدوات ومكان التدريب (67.76٪).

5- المعوقات المتعلقة بزمن البرنامج بنسبة مئوية (56.7٪).

كما أظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في التدريب أثناء الخدمة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغيرات الجنس و الخبرة والمؤهل العلمي .

وهدفت دراسة أبو شعيرة وأشتيوه وغباري(2010)[4] إلى الكشف عن المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. ولتحقيق أهداف الدراسة تم توزيع استبانة مكونة من (50) عبارة تم تطبيقها على عينة مكونة من (363) مشرفاً تربوياً ومديراً ومعلماً. وقد أظهرت النتائج أن المعيقات المتعلقة بقلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وضعف الامكانات المادية، تعد من أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استرتيجيات التقويم الواقعي.

وهدفت دراسة أبو خليفة وآخرون(2011)[1] هدفت هذه الدراسة، إلى معرفة درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس محافظة عمان – الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم .كما هدفت إلى معرفة أثر متغيرات عدد سنوات الخبرة، والدرجة العلمية للمعلمين، والجهة المشرفة على المدرسة، على درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى في محافظة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. ولتحقيق هذه الأهداف تمت المعالجة الإحصائية للبيانات الناتجة عن تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (275) معلمًا ومعلمة، وذلك بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على كل فقرة من فقرات الاستبانة.

كما استخدم اختبار تحليل التباين الثلاثي المتعدد، لدراسة أثر متغيرات :عدد سنوات الخبرة، والدرجة العلمية، والجهة المشرفة على المدرسة. أظهرت نتائج الدراسة أن التقويم الشفوي احتل المرتبة الأولى بين الأدوات، كما احتل سجل وصف سير التعلم المرتبة الأخيرة بالنسبة للأدوات، أما بالنسبة للاستراتيجيات، فقد أخذت إستراتيجية الورقة والقلم الاختبارات الكتابية المرتبة الأولى، وكانت إستراتيجية مراجعة الذات في المرتبة الأخيرة. وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعض فقرات الاستبانة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، والدرجة العلمية، والجهة المشرفة على المدرسة.

وأجرى الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012) [14] دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة لاستراتيجيات التقويم الواقعي، بالإضافة إلى التعرف إلى أثر متغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل العلمي في درجة ممارسة هذه الاستراتيجيات، بينت نتائجها أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي متوسطة، وأن هناك فروقا ذات دلالة تعزى للجنس لصالح الذكور، وللمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، وعدم وجود فروق تعزى للخبرة.

وأجرت الزعبي (2013) [15] دراسة هدفت الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة في درجة معرفة هذه الاستراتيجيات، تكونت عينة الدراسة من (91) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في مديرية تربية محافظة إربد الأولى خلال الفصل الدراسي الثاني 2011 / 2012م .ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة مكونة من أربعة أجزاء؛ تم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، هدف الجزءان الثاني والثالث من الاستبانة إلى درجة معرفة واستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، في حين بحث الجزء الرابع في أسباب استخدام وأسباب عدم استخدام

استراتيجيات وأدوات التقويم، كما تم تطوير بطاقة ملاحظة تم من خلالها مشاهدة حصص لمعلمين وهم يطبقون استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، فقد بينت النتائج أن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان (100٪) ،في حين كانت درجة المعرفة ودرجة الاستخدام تقريباً (0٪) لأداة يوميات الطالب؛ كما أن درجة المعرفة بالأدوات ساهمت بهذا التدني للاستخدام .كما أظهرت النتائج أن أكثر الأسباب التي تحد من استخدام أسلوب التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين كانت في استنفاذها الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقاة عليهم، وزخم المنهاج.

كذلك لم تظهر النتائج أثر لأي من المتغيرات :النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل، ولكن كان هناك أثر لتفاعل النوع الاجتماعي والمؤهل في الجزء المخصص لآراء المعلمين والمعلمات حول التقويم الواقعي .كان من أبرز التوصيات الاهتمام بتدريب المعلمين واستخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي، مع زيادة الاهتمام والوعي بهذا النوع من التقويم وهدفت دراسة الخزاعلة وآخرون(2013)[9] إلى التعرف على التقويم العام لفاعلية جوانب حصة التربية الرياضية في ضوء معايير التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في مدارس إربد تبعاً لمحاور الدراسة (تقويم حاجات، والأهداف، وتقويم المهارة، والتغذية الراجعة وحل المشكلات، واستغلال البيئة المحيطة وتكنولوجيا التعليم).

وبيان أثر كل من متغيرات الجنس، الخبرة، المؤهل على استجابات أفراد عينة الدراسة، وتم استخدام الاستبانة من إعداد وتصميم الباحثين وأجريت الدراسة على عينة بلغت 179 معلماً ومعلمة من مدارس اربد الأولى، وأدخلت البيانات إلى الحاسب الآلي ومعالجتها ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخراج قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية واختبار (ت) للفروق وتحليل التباين الأحادي، وأسفرت النتائج إلى أن

درجة التقويم العام لفاعلية جوانب حصة التربية الرياضية في ضوء التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي كانت بدرجة متوسطة، وان تقويم جانب نتاجات التعليم والتعلم ظهر في الترتيب الأول بدرجة متوسطة، كما أسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لجميع متغيرات الدراسة (الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)، وأوصى الباحثون إلى ضرورة خضوع معلم التربية الرياضية في المدارس إلى مزيد من الدورات التدريبية وورش العمل المختلفة الخاصة بالتطوير التربوي والاقتصاد.

تعقيب على الدراسات السابقة

ركزت معظم الدراسات المتعلقة بالتربية الرياضية على الممارسات التقويمية لمعلم التربية الرياضية في تقييمه للطلبة في مراحل التعليم المختلفة، مثل دراسات: فيل(Veal,1980)، عربيات(2005)، ماثيوز(Mathews,1973)، باركر(Parker,1981)، كارول(Caroll,1981)، كارول(Caroll,1981)، سافريت (Safrit,1986)، اميولد ورايدرن وجونسون (Imuold,Ridern&Jonson).

وركز بعضها الآخر على الصعوبات المهنية التي تواجه معلم التربية الرياضية، مثل دراسات: مسمار(2001)، السيار(2004)، أبو سالم(2009). وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت درجة استخدام استراتيجات التقويم الواقعي وأدواته، فلم تقع تحت يد الباحث سوى دراسة مينتا(Mintah,2003)، والتي هدفت إلى تقصي درجة استخدام معلمي ومعلمات التربية الرياضية لأدوات التقويم الجديدة. في حين ركزت الدراسات إلى التعرف على درجة استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته عند معلمي المباحث الأخرى في المراحل المختلفة، مثل دراسات:(شيمدت وبروسنان (Schmidt and Brosnan,1996)؛ أبو خليفة وآخرون(2011)؛ الرفاعي وآخرون(2012)؛ الزعبي(2013)). وبالتالي اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لواقع استخدام االستراتيجات التقويم الواقعي وأدواته عند معلمي ومعلمات التربية الرياضية. وتشابهت مع معظم الدراسات من حيث استخدام الاستبانة في الإجابة عن أسئلة

الدراسة. وفي التعرف على الفروق في درجة استخدامها تبعاً لمتغيرات:الجنس، والخبرة.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية والثانوية في محافظة إربد، والبالغ عددهم (450) معلم ومعلمة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (93) معلم ومعلمة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية، حيث يمثلون ما نسبته حوالي 20٪ من حجم المجتمع، والجدول (1) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والخبرة.

جدول 1 توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والخبرة

الجنس	العدد	النسبة	الخبرة	العدد	النسبة
ذكور	35	37.6	أقل من 5 سنوات	21	22,6
اناث	58	62.4	5 – أقل من 10 سنوات	11	11.8
			10 سنوات فأكثر	61	65.6
المجموع	93	100		93	100

يلاحظ من الجدول السابق أن أن عدد المعلمين الذكور يساوي (35) معلم بنسبة حوالي 38٪، وأن عدد الإناث يساوي (58) بنسبة حوالي 62٪، ويلاحظ من الجدول السابق أن عدد امعلمين من ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات كان يساوي (21) بنسبة حوالي 23٪، وبين 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات كان يساوي (11) معلم بنسبة حوالي 12٪، في حين أن عدد المعلمين الذين خبراتهم التدريسية من 10 سنوات فأكثر فكان عددهم يساوي (61) معلم بنسبة حوالي 66٪.

أداة الدراسة

تم تطوير استبانة موجهة للمعلمين تكونت بصورتها الأولية من (36) فقرة، صممت لقياس درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم وأدواته، إضافة الى الصعوبات التي تواجههم عند تطبيقهم لهذه الاستراتيجيات، حيث تم الرجوع الى الدراسات ذات العلاقة، وبعض مقاييس التربية الرياضية التي كانت تتمحور حول استراتيجيات التقويم، اضافة إلى الخبرة الشخصية للباحث في هذا المجال.

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة ومدى مناسبة فقرات الاستبانة، تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المشرفين التربويين والمختصين في مجال التربية الرياضية، حيث ابدوا ملاحظاتهم عليها وتم الاخذ بها وتغيير بعض الفقرات وتعديل البعض الآخر. وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (31) عبارة. حيث تكونت من مجالين: المجال الأول استراتيجات التقويم الجديدة وأدواته، وتكون من (22) عبارة، توزعت إلى:(استراتيجيات التقويم وأدواته تسع عبارات، والاستفادة من تطبيق الاستراتيجات ثلاثة عشرة عبارة)، والمجال الثاني هو صعوبات استخدام استراتييات التقويم الجديدة وأدواته ويتكون من (9) عبارات.

ثبات الأداة

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا، والجدول 2 يبين معاملات ثبات كرونباخ ألفا لكل من مجال استخدام استرتيجيات التقويم، ومجال الصعوبات، وعلى مستوى الأداة الكلية.

جدول 2 معامل ثبات كرونباخ ألفا على مجالات الدراسة والأداة الكلية

المجال	معامل ثبات كرونباخ ألفا
استراتيجيات التقويم وأدواته	0.87
الصعوبات	0.84
الأداة الكلية	0.91

من خلال الجدول أعلاه، يلاحظ أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجال استراتيجيات التقويم وأدواته تساوي 0.87، ولمجال الصعوبات يساوي 0.84، وللإداة الكلية يساوي 0.91، وهذه القيم تعتبر مقبولة في مثل هذا النوع من الدراسات.

معالجة البيانات

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم ايجاد النسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا:النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة عن السؤال والذي نصه:" ما مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته؟"، تم ايجاد

النسب المئوية والاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين، حيث تم اعتماد المعايير الاتية للحكم على درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الرياضية لاستراتيجيات التقويم وأدواته، وهذه المعايير اعتماداً على الوسط الحسابي، هي:

1. 1 الى 1.49 درجة ممارسة قليلة
2. 1.50 الى 2.49 درجة ممارسة متوسطة
3. 2.50 الى 3 درجة ممارسة عالية

والنتائج موضحة في الجدول 3 الآتي:

جدول 3 النسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم وأدواته

الرقم	الفقرة	النسبة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	استخدم استراتيجية الورقة والقلم	٪48	1.98	0.80
2	استخدم استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٪90	2.52	0.62
3	استخدم استراتيجية الملاحظة	٪92	2.54	0.65
4	استخدم قائمة الشطب	٪35	1.81	0.82
5	استخدم سلم التقدير	٪63	2.20	0.70

6	استخدم سلم التقدير اللفظي	٪66	2.18	0.79
7	استخدم السجل القصصي	٪49	1.92	0.82
8	استخدم سجل وصف سير التعلم	٪40	1.94	0.78
9	استخدم الاختبارات التحصيلية	٪73	2.21	0.77

يلاحظ من الجدول أعلاه أن استخدام معلمي ومعلمات التربية الرياضية لاستراتيجة الملاحظة جاءت بالمرتبة الأولى بنسبة وصلت92٪، ووسط حسابي مقداره 2.54، وهي تمثل درجة ممارسة عالية، وجاءت استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء بالمرتبة الثانية بنسبة وصلت 90٪، ووسط حسابي مقداره 2.50، وهي تمثل درجة ممارسة عالية، في حين احتلت استراتيجية الورقة والقلم المرتبة الاخيرة بنسبة وصلت 48٪، ووسط حسابي مقداره 1.98، وهي تمثل درجة ممارسة متوسطة. ويمكن أن يكون سبب استخدام المعلمين للملاحظة والتقويم المعتمد على الأداء نتيجة لطبيعة المهارات الرياضية، حيث تكون في مجملها على شكل حركات واداءات يقوم بها الطلبة، مما يتطلب من المعلمين استخدام هاتان الاستراتيجيان لملاءمتها لمهارات التربية الرياضية.

وفيما يتعلق بأدوات التقويم، يلاحظ من الجدول ايضا، أن الاختبارات التحصيلية جاءت بالمرتبة الأولى من حيث استخدام المعلمين لها، بنسبة وصلت 73٪، ووسط مقداره 2.21 وهي تمثل درجة ممارسة متوسطة، وفي المرتبة الثانية سلم التقدير اللفظي بنسبة وصلت 66٪، ووسط مقداره 2.18 وهي تمثل درجة ممارسة متوسطة، تلاها سلم التقدير بنسبة وصلت 63٪، ووسط مقداره 2.20 وهي تمثل درجة ممارسة متوسطة، تلاها السجل القصصي بنسبة وصلت 49٪، ووسط مقداره 1.92 وهي تمثل درجة ممارسة درجة ممارسة متوسطة، تلاها سجل وصف سير التعلم بنسبة وصلت 40٪، ووسط مقداره 1.94 وهي تمثل درجة ممارسة متوسطة، وجاءت في المرتبة الأخيرة قائمة الشطب بنسبة وصلت 35٪،

ووسط مقداره 1.81 وهي تمثل درجة ممارسة متوسطة. ويعزى استخدام المعلمين للاختبارات التحصيلية بنسبة عالية، لسهولة استخدامها واعدادها من جهة، ولقلة الفتهم بأدوات التقويم الجديدة من جهة أخرى، حيث جاءت نسبة استخدام المعلمين لأدوات التقويم الأخرى قليلة، مقارنة بالاختبارات التحصيلية. وتشابهت نتائج هذه إلى حد كبير مع نتائج دراسة مينتا(Mentah,2003)[35].

ثانيا:النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه:" ما هي الصعوبات التي يواجهها معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة إربد عند تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته؟"، تم ايجاد النسب المئوية والاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين، حيث تم اعتماد المعايير الاتية للحكم على درجة صعوبة استخدام معلمي ومعلمات التربية الرياضية لاستراتيجيات التقويم وأدواته، وهذه المعايير اعتمادا على الوسط الحسابي، هي:

4. 1 الى 1.49 درجة صعوبة قليلة.
5. 1.50 الى 2.49 درجة صعوبة متوسطة.
6. 2.50 الى 3 درجة صعوبة عالية.

والنتائج موضحة في الجدول 4 الآتي:

جدول 4 النسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم وأدواته

الرقم	الفقرة	النسبة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تلقيت دورة على استخدام استراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته	٪44	1.98	0.76
2	الدورة التي تلقيتها عن أدوات التقويم الجديدة لم تكن كافية	٪54	2.00	0.80
3	عدم ملاءمة أدوات التقويم الجديدة لمهارات التربية الرياضية	٪44.	2.15	0.80
4	تشكل أدوات التقويم الجديدة عبئا على معلم التربية الرياضية	٪66	2.24	0.75
5	تشكل ادوات التقويم الجديدة إعاقة للعملية التعليمية بسبب اكتظاظ الطلبة في الصفوف	٪78	2.35	0.77
6	تطبيق أدوات التقويم الجديدة يتطلب جهد كبير من قبل معلم التربية الرياضية	٪81	2.46	0.68
7	قلة حصص التربية الرياضية	٪58	2.22	0.85
8	قلة الأدوات والأجهزة الرياضية اللازمة لتطبيق أدوات التقويم الجديدة	٪72	2.22	0.72
9	ليس لدي القدرة على أعداد أدوات التقويم الجديدة	٪42	1.94	0.78

يلاحظ من الجدول 4 أعلاه، أن الفقرة التي تنص" تطبيق أدوات التقويم الجديدة يتطلب جهد كبير من قبل معلم التربية الرياضية"، جاءت بالمرتبة الأولى بنسبة وصلت 81٪، وبوسط مقداره 2.46 وهي تمثل صعوبة بدرجة متوسطة، وجاءت بالمرتبة الثانية الفقرة التي تنص " تشكل ادوات التقويم الجديدة إعاقة للعملية التعليمية بسبب اكتظاظ الطلبة في الصفوف"، بنسبة وصلت 78٪، وبوسط مقداره 2.35 وهي تمثل صعوبة بدرجة متوسطة، وجاءت بالمرتبة الثالثة الفقرة التي تنص" قلة الأدوات والأجهزة الرياضية اللازمة لتطبيق أدوات التقويم الجديدة"، بنسبة وصلت 72٪، ووسط حسابي مقداره 2.22 وهي تمثل درجة صعوبة متوسطة، وجاءت بالمرتبة الاخيرة الفقرة التي تنص"ليس لدي القدرة على أعداد أدوات التقويم الجديدة"، بنسبة وصلت 42٪، ووسط مقداره 1.94 وهي تمثل صعوبة بدرجة متوسطة.

من خلال النتائج السابقة، نلاحظ أن معلمي ومعلمات التربية الرياضية يعانون من صعوبات تتعلق بتطبيق أدوات التقويم الجديدة، ويمكن عزو ذلك الى الجهد الكبير التي تتطلبه إعداد ادوات التقويم وتطبيقها، حيث تتطلب متابعة الطلبة بشكل فردي، وتحتاج الى توثيق النتائج في كشوفات خاصة، وتحويل الملاحظات عن اداءات الطلبة الى علامات، وتوثيقها في سجلات العلامات الرسمية.

اضافة الى المسئوليات الكبيرة الملقاة على عاتق معلم التربية الرياضية، وخاصة فيما يتعلق بتدريب الفرق الرياضية واعدادهم للمشاركات الخارجية. ويشكل اكتظاظ الطلبة في الغرف الصفية صعوبة عند تطبيق ادوات التقويم الجديدة، وذلك نتيجة للوقت الكثير الذي يتطلبه تطبيق ادوات التقويم، حيث تتطلب هذه الأدوات الملاحظة الدقيقة لكل طالب ورصد نقاط الضعف عنده، واعطاءه تغذية راجعة بعد تقييمه، وهذا كله يجعل عملية تطبيق ادوات التقويم الجديدة في وجود أعداد كبيرة من الطلبة أمرا صعبا عند المعلمين. وتشكل قلة الأدوات والأجهزة الرياضية اللازمة لتطبيق أدوات التقويم الجديدة صعوبة

بالنسبة لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية، وهذه مشكلة عامة عند معظم المدارس، وذلك يمكن عزوه الى قلة اهتمام مدراء المدارس لحصص التربية الرياضية، باعتبارها مادة غير مهمة بالنسبة لهم، والى قلة الميزانية المخصصة لشراء الأدوات الرياضية في المدارس. واتفقت نتائج هذه الدراسه مع ما ذهب إليه كل من الزعبي(1993)[16] و الشلبي(1993)[13] و مسمار (2001)[22] وأبو سالم (2009)[2].

ثالثا:النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه:" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) في درجة استخدام معلمي ومعلمات التربية الرياضية لاستراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته يعزى لجنس المعلم(ذكر،أنثى)؟"، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والموضحة نتائجه في الجدول 5 الاتي.

جدول 5 نتائج استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لبيان دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي التربية الرياضية لاستراتيجيات التقويم وأدواته حسب متغير جنس المعلم

الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	الدلالة الاحصائية
ذكر	2.29	0.48	0.18	0.86
انثى	2.27	0.36		

يلاحظ من الجدول أعلاه انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في درجة استخدام معلمي التربية الرياضية لاستراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته يعزى لجنس المعلم. ويمكن عزو ذلك الى تشابه الظروف والإمكانات المتوفرة في مدارس الذكور والإناث، مما يدل على أن درجة استخدام المعلم لا تختلف عن درجة استخدام المعلمة لاستراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته، والذي يعطي دليلاً على تشابه الظروف المهنية التي يمر بها كلا الجنسين

المتعلقة بالصعوبات والتحديات التي تواجههم أثناء سير وتنفيذ الحصة. مما يعني ضرورة اشراك الجميع ذكوراً وإناثاً في ورش العمل والدورات التدريبية ذات العلاقة بتقويم الطلبة، والتي تقوم على تنظيمها مديريات التربية والتعليم كل حسب منطقته. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتئج دراسة مينتا(Mentah,2003)[35] ودراسة الزعبي(2013)[15]. واختلفت مع دراسة الرفاعي وآخرون(2012) [14].

رابعا:النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

للإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه:" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) في درجة استخدام معلمي التربية الرياضية لاستراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته يعزى لخبرة المعلم(أقل من 5 سنوات،من 5 الى أقل من 10 سنوات،10 سنوات فأكثر)؟"، تم ايجاد الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حسب خبرة المعلمين، والموضحة في جدول 6 الاتي.

جدول 6 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التربية الرياضية على درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته حسب متغير الخبرة

الخبرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	**2.30**	**0.34**
من 5 الى أقل من 10	**2.14**	**0.30**
10 سنوات فأكثر	**2.30**	**0.45**
الكلي	**2.28**	**0.41**

يلاحظ من الجدول أعلاه أن معلمي التربية الرياضية ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات وذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات يستخدمون استراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته بصورة أكثر من المعلمين ذوي الخبرة من 5 الى 10 سنوات، ولبيان فيما اذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والموضحة نتائجه في الجدول 7 الاتي.

جدول 7 نتائج تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروف في الأوساط الحسابية لدرجة استخدام معلمي التربية الرياضية لاستراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته حسب متغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.247	2	0.123	0.736	0.48
داخل المجموعات	13.587	81	0.168		
الكلي	13.834	83			

يلاحظ من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) في درجة استخدام معلمي التربية الرياضية لاستراتيجيات التقويم وأدواته يعزى لخبرة المعلم. مما يدل إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة تتشابه إلى حد كبير بين أصحاب الخبرة الطويلة والمتوسطة والقصيرة، في درجة استخدام معلمي التربية الرياضية لاستراتيجيات التقويم وأدواته ، وهذا جعل جميع معلمي التربية الرياضية على اختلاف خبراتهم يملكون القدر المتقارب من الخبرة في تطبيق استراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته أثناء حصة التربية الرياضية. ويمكن تفسير ذلك الى أن معلمي التربية الرياضية يتعرضون الى نفس الدورات التدريبية وورش العمل ذات العلاقة باستراتيجيات التقويم وأدواته، والى تشابه الامكانات الرياضية في المدارس. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الزعبي(2013)[15]، ونتائج دراسة مع دراسة الرفاعي

وآخرون(2012)[14]. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة أبو خليفة وآخرون(2011)[1]، ونصر (1998)[24] ، حيث أظهرت ان المعلمين ذوي الخبرات الأعلى كانت ممارستهم أعلى من ذوي الخبرات الأقل.

التوصيات

1. عقد ورش عمل لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية حول استراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته.
2. تفعيل دور المشرف التربوي لمادة التربية الرياضية، حيث اشتكى كثير من معلمي ومعلمات التربية الرياضية من قلة الزيارات الإشرافية للمشرف التربوي.
3. إدخال العلامات في مادة التربية الرياضية في المجموع العام للطلبة عند نهاية العام الدراسي.
4. زيادة الميزانية المخصصة لمادة التربية الرياضية لشراء المواد والأجهزة اللازمة لتنفيذ حصة التربية الرياضية.
5. ضرورة توفير الملاعب والساحات الرياضية في المدارس، والاعتناء بها من قبل معلمي ومعلمات التربية الرياضية.
6. زيادة حصص التربية الرياضية وخاصة لطلبة المرحلة الأساسية.

❖ **هوامش البحث**

(1) أبو خليفة،ابتسام و خضر،غازي وعشا، انتصار و هماش،حنان.(2011). درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الاولى لأدوات التقويم الواقعي واستراتيجياته في مدارس محافظة عمان – الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. **مجلة دراسات(العلوم التربوية)،38**(3)،984-1002.

(2) أبو سالم،حاتم.(2009). **المعوقات التي تواجه تدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة بمحافظات غزة**. بحث مقدم للمؤتمر العلمي،جامعة النجاح، غزة، فلسطين.

(3) ابو سل،محمد.(2002).**قياس وتقويم تعلم الطلبة**(ط1).اربد:دار الفرقان.

(4) أبو شعيرة،خالد و أشتيوه ، فوزي و غباري، ثائر.(2010).تطبيق تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء.**مجلة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، جامعة النجاح الوطنية، 34**(3)،754-797.

(5) أبو علي،محمد.(2006).**فاعلية توظيف الطرق التعليمية القائمة على التقويم الحقيقي في تنمية مهارات التفكير العليا عند طلبة الصف العشر وفي اتجاهاتهم نحو العلوم**.أطروحة دكتوراة غير منشورة،الجامعة الأردنية،عمان،الأردن.

(6) الثوابية،أحمد ومهيدات،عبد الحكيم.(2005).استراتيجيات التقويم وأدواته.**مجلة رسالة المعلم، 43**، وزارة التربية والتعليم، الأردن، 18-24.

(7) حمدان،ساري وعبدالله،سليمان.(1995).بناء نموذج مقترح لتقويم التلاميذ في مادة التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي.**دراسات(العلوم الانسانية)، المجلد 22(أ)**، العدد4، 1778-1791.

(8) جابر،جابر.(2002).**اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس** .القاهرة:دار الفكر العربي.

(9) الخزاعلة،وصفي والزبون،منصور وذيابات،محمد وعيسى، أحمد.(2013). تقويم فاعلية جوانب حصة التربية الرياضية في ضوء معايير التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي في مدارس محافظة إربد.**مجلة المنارة،19**(3)،143- 172.

(10) الخليلي،خليل.(1998).التقييم الحقيقي في التربية.**مجلة التربية،16**(126)،255-271.

(11) السيار،عبد الرحمن.(2004). واقع التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية في مملكة البحرين" **مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد (5)،** العدد (4)، ص10.

(12) الشبول،فتحية.(2004).**فاعلية الحقيبة التقويمية في تدريس العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي في التحصيل الدراسي والتقويم الذاتي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة**.أطروحة دكتورة غير منشورة،جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان،الأردن.

(13) الشلبي،أسامة.(1993). **الصعوبات المهنية التي تواجه معلمي ومعلمات التربية الرياضية في مرحلة التعليم الأساسي وأثرها على تنفيذ المنهاج في مديرية تربية عمان الكبرى**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

(14) الرفاعي، عبير والطوالبة ،هادي والقاعود، إبراهيم .(2012) .درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي .**مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية ،4** (1).

(15) الزعبي،آمال.(2013). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته.**مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية و النفسية، 21** (3)،165-197.

(16) الزعبي،عبدالحليم.(1993).**الصعوبات التي يواجهها معلمو ومعلمات التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن**.رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية،عمان،الأردن.

(17) الفريق الوطني للتقويم.(2005).**استراتيجيات التقويم وأدواته:الإطار النظري**.وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

[18] انجيلو،توماس وكروس،باتيسيا.(2005).**الأساليب غير التقليدية في التقويم الصفي**(ترجمة:حمزة دودين).العين:دار الكتاب الجامعي.

[19] عبدالله،سليمان.(1992).**بناء نموذج مقترح لتقويم التلاميذ في مادة التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي**.رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية،عمان،الأردن.

[20] عدس،عبدالرحمن.(1999).**دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية**(ط2).عمان:دار الفكر.

[21] عربيات،نجات.(2005).**مستوى معرفة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة البلقاء بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم وتقديرهم لمستوى استخدامهم لها وحاجتهم للتدريب عليها**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

[22] مسمار،بسام.(2001). المشكلات والمعوقات التي تواجه معلم التربية الرياضية المبتدئ بالمدارس الحكومية في دولة قطر. **مجلة العلوم التربوية، المجلد (28)**، العدد (1)، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، الأردن.

[23] مراد، خلود.(2001). أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية ،2**(4)، 192-224.

[24] نصر، حمدان (1998) .مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن .**مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر،13**(1)،141-178.

[25] وزارة التربية والتعليم.(1995).**مشروع الدليل الاسترشادي للتقويم التربوي في التعليم الأساسي**.المنامة:البحرين.

(26) Arter,J & Spandal,V.(1992).Using portfolio of student work in instruction and assessment.*Educational Measurement:Issues and Practice,11*(1),36-44.

(27) Burke,K.(1999).How to assess Athentic Learning(third edition).Illinois:Sky light professional development Arlington heights.

(28) Carool,B.(1980).Examination,The theoretical and practical alance.*Bulletin of physical Education,vol. xv1*,34-65.

(29) Carool,B.(1981).Male physical Education Teachers,Opinions about Physical Education Examination in schools. *Bulletin of physical Education,xc11*no.1,132-166.

(30) Dawson, A .(2002) .*Alternative Assessment methods*. avialable :http://www.rhiathame.com\ altassmnt.htm.

(31) Johnson, N.&Rose, L.(1997). *Portfolioclarifying ,construting ,enhancing. Lancaster*, PA:TECH NOMIC publication.

(32) Kinker,C.(1997).*An over view of authentic assessment weaving authentic assessment into the tapestry of learning*.avialable :http://www.wcr.wise.edu/ccvi/forums/forumv2n1.

(33) Mathews .K.(1973). *Measurement in Physical Education*(4th ed.).London:W. B. Saunders.

(34) McMillan,J.(2004).*Classroom assessment:principles and practice for effective instruction*(third edition).Boston:Pearson education Inc.

(35) Mintah,J.(2003). Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of Use and Perceived Impact on Students' Self-Concept, Motivation, and Skill Achievement. *Measurement in Physical Education and Exercise Science,7*(3),161-174.

(36) Parker,E.(1981).An International of grading procedures for secondary school physical education classes in selected Verginia school Districts.*completed Research in Health,Physical Education,Recreation and Dance,vol.23*,211-234.

(37) Ponte,E.(2000).Negotiating portfolio Assessment in a Foreign Language Classroom.*DAI,UMI*,No.9979770.

(38) Safrit,M.(1986).*Introduction to measurement in physical Education and Exercise Science*.Time Mirror mosby College Puplishing,St.Louis,Toronto,Santa Clara.

(39) Schmidt, M. and Brosnan, P. (1996). Mathematics Assessment: Practices and Reporting Methods, *School Science and Mathematics, 96* (1):17-20.

(40) Veal.M.(1986).descriptive study of pupil assessment in secondary physical education.*Dissertation Abstract International,Vol.47*,No.06.

(41) Warren, E. and Nisbet, S. (2001). How Grades 1-7 Teachers Assess mathematics And How They Use The Assessment Data. *School Science and Mathematics,101* (7): 348-355.

استغلال نتائج تقييم أداء الموارد البشرية في تحقيق أهداف المؤسسة الرياضية

الأستاذ: خالد دحية
جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

يهدف الباحث من خلال دراسته هذه إلى محاولة التعرف على أهمية استغلال نتائج تقييم الأداء في المؤسسات الرياضية وتبيين العلاقة بين التصميم والتسيير الجيد لنظام تقييم الأداء وتأثيرها على نتائج التقييم وبالتالي أهداف المؤسسة الرياضية ككل. وأيضا معرفة مختلف الطرق والمعايير المستخدمة في التقييم واستغلال نتائجه للوصول إلى مستوى الأداء المطلوب، وكذا توضيح فائدة التطبيق الفعلي في الواقع وما هو مسطر بشكل نظري من طرف -المسؤولين عن الموارد البشرية- كأهداف تسييرية مستمدة من مختلف نظريات التسيير، ومن ثمّ إظهار القيمة الحقيقية لعملية تقييم الأداء ودورها في تنمية الموارد البشرية وبالتالي تحقيق الأهداف المرغوبة.

Abstract :

The objective of this research is to know the importance from considering the results of performance evaluation of the human resources in the sports institutions, and showing the nature of the relation between planning and good managing to the organization of human evaluation and its influence on the results of evaluation and the objectives of the establishment. Moreover knowing the various ways and standards used for evaluating and exploiting that results to reach the expected level in performance.In addition illustrating the benefit from the real application of that idea and what is given as theoretical papers from responsibles as objectives, which are taken from different management theories, therefore showing the real value from the performance evaluation and its role in developing human resources and realizing the Wishes objectives.

مقدّمة:

تهدف المؤسسات الرياضية إلى تحقيق الكفاءة والفعالية في الأداء بالشكل والمستوى المطلوب عند القيام بأعمالها، وللفرد العامل في المؤسسة الرياضية دور في ذلك كونه أحد أهم المتغيرات في تحقيق الكفاءة في الأداء، فتحقيق الأهداف بالشكل المرغوب مرتبط بأدائه داخلها.

تعتبر الموارد البشرية من العناصر الأساسية التي ينبغي إدارتها وتسييرها بالشكل السليم، الذي يمكّن من استغلال الطاقة المتاحة لديها، فتحقيق الكفاءة والفعالية في الأداء لا يتوقف على ما للمؤسسة الرياضية من إمكانيات وموارد، سواء أكانت مادية، مالية، بشرية، أو تنظيمية، وإنما تتحقق من خلال قدرتها على الاستفادة المثلى من الإمكانيات المختلفة بصفة عامة، ومن الموارد البشرية بصفة خاصة. من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة وجب على المؤسسة الرياضية أن توفر نظاما يساهم في وضع السبل اللازمة للتنفيذ وكذا لتقييم أداء الموارد البشرية باعتبارها هي من تقوم بالتنفيذ، فنظام تقييم أداء الموارد البشرية يعمل على تصحيح مسار التنفيذ و الكشف عن ما يمكن أن يعوق الموارد البشرية إلى الوصول إلى مستوى الأداء المطلوب، وهذا بهدف اتخاذ الإجراءات اللازمة لمواجهتها.

إن تقييم الأداء في المؤسسة الرياضية يساهم بشكل كبير في تحديد سياسات وأساليب إدارة الموارد البشرية المتبعة، فهو يهدف إلى تحقيق الاستغلال والاستثمار الأمثل لمختلف طاقات وقدرات الموارد البشرية، والعمل على تنميتها وهذا من خلال كشف الفجوة في الأداء، فمن خلال نتائج التقييم يمكن الحكم على مدى نجاح السياسات المتبعة في تسيير المؤسسة الرياضية، ومن خلالها أيضا يمكن تحديد مختلف الاحتياجات المستقبلية المتعلقة بالتكوين و أساسا لتحديد الحوافز والمكافآت والترقية في الدرجات والمناصب، كما يساهم في إعطاء معلومات فعالة تساعد في تحديد مدى تواؤم قدرات الفرد ومنصب عمله الحالي وإمكانات نجاحه في منصب آخر، وهذا كله يساهم في تحقيق مستوى الأداء المطلوب وبالتالي أهداف المؤسسة الرياضية ككل. ولن يتم ذلك إلا إذا كان نظام تقييم الأداء

مصمما بالشكل المناسب والشامل لجميع المكونات المتعلقة بالأفراد. ولما لذلك من أهمية فقد حاول الباحث من خلال هذا المقال إبراز تأثير التصميم و التسيير الجيد لنظام التقييم على نتائج تقييم أداء الموارد البشرية في تحقيق أهداف المؤسسة الرياضية.

1- مفاهيم أساسية:

1-1- الموارد البشرية:

تعرّف بأنها "جميع الناس الذين يعملون في المنظمة رؤساء ومرؤوسين والذين جرى توظيفهم فيها لأداء كافة وظائفها وأعمالها تحت مظلة هي ثقافتها التنظيمية التي توضح وتضبط وتوحد أنماطهم السلوكية ومجموعة من الخطط والأنظمة والسياسات والإجراءات التي تنظم أداء مهامهم وتنفيذهم لوظائف المنظمة في سبيل تحقيق رسالتها وأهداف إستراتجيتها المستقبلية [1].

1-2- إدارة الموارد البشرية:

يمكن اعتبار الموارد البشرية كل فرد يعمل لدى المؤسسة ويسعى لتحقيق أهدافها، وتتمثل هذه الموارد في المسؤولين والموظفين والإطارات والعمال على اختلاف مستوياتهم. أما تسيير هذه الموارد فيعرف على أنه "مجموعة من الاستراتيجيات والعمليات والأنشطة التي يتم تصميمها لدعم الأهداف المشتركة عن طريق إيجاد نوع من التكامل بين احتياجات المؤسسة والأفراد الذين يعملون بها" [2].

1-3- الإدارة الرياضية:

تعرف بأنها" عملية تخطيط وتنظيم وقيادة ورقابة مجهودات أفراد المؤسسة الرياضية واستخدام جميع الموارد لتحقيق الأهداف المسطرة" [3].

إن الإدارة الرياضية تهتم باستغلال وظائف الإدارة، من أجل تسيير المؤسسة الرياضية من خلال توفير واستغلال الموارد البشرية المؤهلة والمتخصصة في الميدان الرياضي، وكذلك توفير الإمكانيات المادية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.

1-4- الأداء:

يشير الأداء إلى درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد، وهو يعكس الكيفية التي يحقق أو يشبع بها الفرد متطلبات الوظيفة" (4).

أي أنه يشكل السلوك الوظيفي للعاملين في المؤسسة لتحقيق أهدافها، وبالتالي تبرز أهمية تحديد واجبات ومسؤوليات الوظيفة لكي يتسنى للعامل معرفة واجباته وحقوقه، ومن ثم ممارسة صلاحياته وتحمل المسؤولية الناجمة عنها.

1-5- إدارة الأداء:

تعرف على أنها: "الوسيلة التي يضمن من خلالها المسير التأكد من أن الجهود التي يبذلها العاملون والنتائج التي يحققونها تحقق أهداف المؤسسة" (5).

يتضمن هذا المفهوم إسقاط كل من القيادة والتنظيم والتنسيق والتنبؤ والمراقبة على عملية الأداء

1-6- تقييم الأداء:

يقصد به : "دراسة وتحليل أداء العاملين لعملهم وملاحظة سلوكهم وتصرفاتهم أثناء العمل وذلك للحكم على مدى نجاحهم ومستوى كفاءتهم للقيام بأعمالهم الحالية وأيضا للحكم على إمكانيات النمو والتقدم للفرد في المستقبل وتحمله لمسؤوليات أكبر أو ترقيته لوظيفة أخرى (6).

كما يقصد به : " نظام رسمي لقياس وتقييم التأثير في خصائص الفرد الأدائية والسلوكية ومحاولة التعرف على احتمالية تكرار نفس الأداء والسلوك في المستقبل لإفادة الفرد والمنظمة والمجتمع" (7).

ويعرف أنه" قياس مجموعة من الجوانب المحددة من أداء الموظف للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف من أجل دعم نقاط القوة وإزالة نقاط الضعف" [8].

2- معايير الأداء:

تتجسد معايير الأداء من خلال المعيار الذي يتم من خلاله تحديد مدى كفاءة الفرد العامل في القيام بالعمل المطلوب منه، وهذا بالمقارنة بين العمل المنجز مع الأهداف المطلوب تحقيقها، أي" أن هذه المعايير أو الجوانب أو العوامل عناصر متنوعة بعضها يتعلق بسلوك الفرد الموظف، وبعضها يتعلق بشخصيته، وبعضها يتعلق بالنتائج والانجازات التي يحققها والواقع أن هذه العوامل تختلف فيما بينها بالنسبة لصعوبة أو سهولة قياسها وبالنسبة لمدى ارتباطها بالأداء أو الجانب موضع القياس [9].

وتضم معايير الأداء ثلاثة أنواع هي:

- **معايير كمية:** تتم بتحديد العلاقة بين كمية العمل المنجز والزمن المرتبط بهذا الأداء.
- **معايير نوعية:** يجب أن يصل الفرد العامل إلى مستوى معين من الجودة والدقة في الأداء وكذا عدم تجاوز نسبة معينة من الأخطاء.
- **معايير كمية ونوعية:** إذ يجب على الفرد العامل أن يصل إلى كمية معينة من الأداء خلال فترة زمنية محددة وبمستوى معين من الجودة والإتقان.

أي "أن اختيار معيار معين دون معيار آخر يعتمد على الهدف من تقييم الأداء فإذا كان الهدف هو تحسين الأداء الوظيفي فان المعيار يجب أن يكون مرتبطا بذلك الأداء وان كان الهدف هو قياس القدرات الاتصالية الاجتماعية المستقبلية فإن هذه الجوانب يجب أن تبرز في التقييم" [10].

3- طرق تقييم الأداء:

يعتبر تحديد طرق التقييم من الجوانب الأساسية التي تتضمنها سياسة تقييم أداء الموارد البشرية. وهناك طرق عديدة للتقييم منها التقليدية والحديثة، ولكل طريقة مزاياها وعيوبها.

3-1- الطرق التقليدية: هي الطرق التي تعتمد على أحكام المقيمين سواء المشرف المباشر أو الإدارة، نذكر منها:

✓ **طريقة التدرج البياني:**

تعد هذه الطريقة من أقدم الطرق وأسهلها إذ يستعمل المسؤول عن عملية التقييم نموذجا يتضمن خصائص أو صفات معينة يريد الحكم عليها في أداء الأفراد أو المرؤوسين، وأمام كل صفة من هاته الصفات خط يبدأ بتقدير منخفض وينتهي بتقدير مرتفع كأن تكون التقديرات ضعيف، متوسط، جيد جدا، ممتاز، وهذا حسب توفر كل من هذه الخصائص فيه ، ويقوم المقيم بوضع علامة على الخط عند الدرجة التي يراها مناسبة لتقدير الشخص فيما يتعلق بالصفة، ويعبر عنها بأرقام أو نقاط. يتم بعد ذلك جمع تلك النقاط ويصبح المجموع ممثلا للمستوى الذي يعتقد القائم بالتقييم أنه يمثل أداء الفرد العامل.

✓ **طريقة الترتيب:**

تعتمد هذه الطريقة على ترتيب العاملين بالمؤسسة حسب معيار الجدارة والكفاءة في تحقيق العمل المرغوب وذلك بشكل متدرج من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم يتم جمع الدرجات التي حصل عليها العامل ويحدد ترتيبه العام مقارنة بزملائه الآخرين.

✓ **طريقة مقارنة أزواج من العاملين:**

تعتمد هذه الطريقة على مقارنة أزواج من العاملين، حيث تتم مقارنة كل فرد عامل في قسم أو مجموعة معينة مع بقية الأفراد العاملين في هاته المجموعة. وهذا ما يسهل عملية المقارنة ويجعلها أكثر دقة، ويتم ترتيب الفرد العامل حسب عدد المرات التي يمتاز فيها عن بقية العمال، وتتم العملية بالنسبة لكل الأفراد في

المؤسسة. على المقيم العمل على مقارنة كل ثنائية وتقرير من هو الأفضل في هذه المجموعة.

✓ **طريقة التوزيع الإجباري:**

تعتمد هذه الطريقة على مبدأ التقييم على المنحنى؛ لذلك يتم تقسيم الأفراد على مجموعات طبقا للمستوى العام لأدائهم ومقارنتهم مع بعضهم البعض، من خلال كتابة اسم كل فرد عامل في بطاقة ثم يقوم المقيم بتوزيع هذه البطاقات التي تحمل أسماء الأفراد العاملين على مجموعات، وتتم عملية التوزيع حسب نسب محددة لكل مجموعة كما يلي:

المجموعة الأولى : 10% من العاملين ذوي أداء منخفض جدا

المجموعة الثانية : 20% من العاملين ذوي أداء منخفض

المجموعة الثالثة : 40% من العاملين ذوي أداء عادي

المجموعة الرابعة : 20% من العاملين ذوي أداء مرتفع

المجموعة الخامسة : 10 % من العاملين ذوي أداء مرتفع جدا

3-2- الطرق الحديثة: من أمثلتها نذكر:

✓ **طريقة الاختيار الإجباري:**

تهدف طريقة الاختيار الإجباري إلى تحقيق العدالة والموضوعية في تقييم الأداء، إذ تتكون استمارة التقييم من مجموعات من الجمل، تحتوي كل مجموعة على أربع جمل، و من هذه الأربع جمل جملتان تمثلان الصفات المرغوبة و اثنتان تمثلان الصفات الغير مرغوبة في أداء الفرد العامل، و يقوم المسؤول عن عملية التقييم باختيار جملتين من كل أربع جمل : واحدة تقيس الصفة المرغوبة في أداء الفرد، و الأخرى تُعبّر عن الصفة الغير مرغوب فيها، وتعطى أوزان نوعية للعبارات التي يحتويها المقياس الإجباري في الاختيار و لا يعلم المسؤول عن التقييم مسبقا الوزن أو القيمة الحقيقية لهذه الجمل، و هو ما يقلل من التقييم الشخصي والتحيز، لذلك فهو يختار الجمل التي تصف فعلا سلوك الفرد في

الوظيفة، كما أنه لا يعرف أيّا من الجمل ستحسب لصالح الموظف و أيا منها ستحسب ضده.

✓ **طريقة قوائم المراجعة:**

"تستخدم هذه الطريقة مجموعة من الصفات والسلوكيات وكذلك المواصفات المطلوبة للعمل،وعلى المقيّم أن يؤشر أو يختار العبارة أو الصفة التي تصف أداء الأفراد العاملين [11].

وتُستخدم لهذا الغرض قائمة خاصة تتضمن عددا من الأسئلة التي تخص سلوك الفرد عند قيامه بأداء عمل معين ومساهماته في مجال العمل، وعلى الرئيس المباشر أن يقرر ما إذا كانت الإجابة على كل سؤال ب"نعم" أو "لا" ويضع العلامة المناسبة أمام الإجابة المرغوبة، تقوم الإدارة بالاحتفاظ بمفتاح الدرجات النوعية المعطاة لهذه الأسئلة وتتسم بالسرية التامة ولا يعلم المقيّم عادة بالأوزان المقترنة بكل سؤال، إذ أنه لو علم بطبيعة الاتجاه السلبي أو الايجابي لوزن السؤال النوعي فربما يحدث لديه نوع من التحيز.

✓ **طريقة الأحداث الحرجة:**

يُقصد بالحدث الحرج ذلك الجزء من سلوك الفرد الذي يُعدّ علامة محددة لنجاحه أو فشله، أو حتى مؤشرا لحسن أدائه أو قصوره أو دليلا على ارتفاع كفاءته أو انخفاضها. وكيفية تعامل الفرد العامل معها هو الذي يحدد الفارق في الأداء.وتتم من خلال وضع " الرئيس المباشر لسجل يطلق عليه سجل الأداء حيث تدون فيه الوقائع أو الأحداث الجوهرية التي تواجه الفرد في عمله وكيفية سلوكه ويدون بصورة دورية جميع البيانات المتعلقة بسلوك الفرد سواء كانت هذه المواقف لصالحه أو لضده " [12].

أي أن يقوم بتسجيل جميع الأحداث الجوهرية التي قام بها العامل فيتم تسجيل وقت ومتى وأين ولماذا حدث هذا التصرف؟ ومع من؟ أي أنه يسجل أعمالا فعلية يقوم بها الفرد العامل سواء كانت ذات مردود سلبي أو ايجابي.

✓ **طريقة الإدارة بالأهداف:**

من خلال الإدارة بالأهداف يتم توفير أكبر قدر ممكن من "القيمة الداخلية التي توجد في العمل نفسه والتي تساهم في إعطاء الفرد العامل رضا داخليا أثناء أداء عمله الذي يحبه ويناسب تخصصه وقدراته ويشبع حاجاته النفسية" (13).

وكذا القيمة الخارجية التي تتركز فيما يحصل عليه الفرد نتيجة أدائه للعمل كالأجر والمركز الاجتماعي وهي كلها مزايا خارجية لا توجد في طبيعة العمل نفسه، أي أنه في حالة تدني مستوى الأداء الفعلي من المعدل المطلوب فإنه يتم وضع هدف لإعادة الأداء إلى ما يجب أن يكون عليه، كما أن الإدارة بالأهداف تمتاز بكونها موجهة نحو النتائج الفعلية وتعمل بشكل أفضل عندما يتم إشراك الأفراد العاملين في عملية التسيير.

4- المراحل الأساسية لعملية تقييم الأداء:

تمر عملية تقييم الأداء بعدة مراحل (14):

✓ **تحليل الوظيفة:** هي المدخل لعملية تقييم الأداء وبموجبها يتم تحديد مكونات الوظيفة وعلى ضوء تحليل الوظيفة يتم تحديد سمات وخصائص الوظيفة .

✓ **تحديد معايير الأداء:** بموجب وصف الوظيفة والأهداف المرسومة لها يتم تحديد معايير الأداء ولا بد من وضوح هذه الأهداف تشجيعا للموارد البشرية على رفع مستويات أدائها.

✓ **الإعلان عن المعايير:** لا بد من إبلاغ كافة الموارد البشرية بمعايير أدائهم كي يكونوا على دراية بها وما هو متوقع منهم، كما يجب على الرئيس التأكد من أن كافة مرؤوسيه قد فهموا بشكل واضح المعايير الخاصة بأدائهم.

✓ **قياس الانجاز الفعلي:** يعني قياس الانجاز الفعلي بناء على المعلومات المتوفرة عن انجازه ويتم الحصول على هذه البيانات إما من خلال الملاحظة المباشرة للرئيس أو من خلال التقارير عن الانجاز.

- ✓ **مقارنة الانجاز الفعلي بالمعايير:** وذلك من خلال المقارنة لتحديد الانحرافات بين الانجاز الفعلي للأداء والمحددة لقياسها.
- ✓ **مناقشة نتائج عملية التقييم:** تتم من خلال المقابلة وبموجبها يقوم الرئيس باستعراض نقاط القوة والضعف في أداء المرؤوس وطبيعة المشكلات التي تعترض أداؤه وسبل علاجها بهدف تحسين مستويات أدائه مستقبلا.
- ✓ **اتخاذ القرارات:** وبموجب هذه المرحلة وعلى ضوء نتائج التقييم سلبية كانت أم ايجابية تتخذ إدارة الموارد البشرية سلسلة من القرارات بعضها يتعلق بالمسار الوظيفي للمرؤوس والبعض الآخر يتعلق بكيفية تطوير وتحسين أداء المرؤوس أما البعض الآخر فيتناول إجراء تحسينات على ظروف ونظم العمل أو إعادة النظر ببعض سياسات إدارة الموارد البشرية.

5- المجالات التي يستخدم فيها تقييم الأداء:

تتمثل أهم استخدامات نتائج تقييم أداء الموارد البشرية في الآتي:

- ✓ **تحديد صلاحية الموظف الجديد:** باعتبار أن أساليب الاختيار المختلفة لا تضمن الكشف عن درجة كفاءة الفرد العامل بدقة، فإن نتائج تقييم الأداء تساعد على إبراز إمكاناته وقدراته ومهاراته المختلفة وبالتالي تبين درجة كفاءته من خلال تحديد مدى قيامه بما هو مطلوب منه في فترة الاختبار ومن ثم معرفة ما إذا كان سيُثبّت أو يُتخذ معه إجراء آخر.
- ✓ **الاسترشاد بها عند الترقية والنقل:** إن تحديد درجة كفاءة أداء الفرد العامل يؤدي إلى إجراء عملية الملاءمة بينها وبين متطلبات المنصب الذي يشغله، وقد يكون ذلك سواء بنقله إلى وظيفة أخرى في نفس المستوى أو مستوى آخر، كما يمكن الترقية إلى وظيفة أعلى إذا كانت نتيجة التقييم تبرز مهارات تسمح له القيام بمهام في مستوى أعلى مما هو عليه.
- ✓ **تحديد الاحتياجات التكوينية:** تساعد نتيجة تقييم الأداء في معرفة وتحديد نقاط الضعف والقوة لدى الموارد البشرية، فيتم من خلال ذلك وضع خطط تسمح بالتغلب على نقاط الضعف سواء بالتكوين أو بما يسمح

بتجاوز هذا النقص، كما تعمل على تحفيز الفرد العامل من أجل المحافظة على مستوى أدائه أو تحقيق مستوى أفضل. أي أن نتائج تقييم الأداء تكشف عن الاحتياجات التكوينية في المؤسسة الرياضية والتي على أساسها تحدد نوعية وماهية برامج التكوين التي تحتاجها.

- ✓ **الاسترشاد بها عند منح المكافآت:** يتم منح مكافآت للفرد العامل مقابل فائدة حققها أكثر من تلك التي تفرضها عليه واجبات وظيفته وما هو مطلوب منه القيام به، وهذا ما يساهم بشكل كبير في محافظة الأفراد المتميزين على مستواهم ودفع من هم أقل منهم مستوى إلى بذل جهدهم من أجل الوصول إلى المستوى الأفضل.
- ✓ **فاعلية الرقابة والإشراف وتحسين مستوى المسؤولين:** إن نتائج تقييم الأداء لا تُبرز فقط مستوى أداء الفرد العامل فهي تعكس أيضا قدرة المسؤول عن التقييم على التوجيه والحكم السـليم، كما أن خضوع نتيجة تقييم المسؤول إلى المراجعة من مستوى أعلى سيدفعه إلى العمل على تنمية مهاراته.
- ✓ **تنمية وتطوير مستوى أداء الوظيفة:** إن إلمام الفرد العامل بالنظام الذي يتمّ من خلاله تقييمه يساهم في تطوير مستوى الأداء، زيادة على تقبّله لنتائج التقييم ومستوى كفاءته ومناقشة المسؤول على التقييم في كل وجه من أوجه العمل تساعد في تحقيق الكفاءة داخل المؤسسة الرياضية.
- ✓ **تقييم العلاقة بين الفرد العامل والمسؤول:** إن عملية تقييم الأداء تتطلب من المسؤول أن يكون على اتصال مباشر ومستمر بالفرد الذي سيقيّم كفاءته، لكي يكون تقييمه على أسس موضوعية وعادلة.
- ✓ **الحكم على مدى سلامة الاختيار والتعيين:** تساعد نتائج تقييم أداء الموارد البشرية على تحسين أسلوب الاختيار والتعيين وهذا ما يساعد في توظيف ما تحتاجه المؤسسة الرياضية فعلا من موارد بشرية تتطابق سماتها مع متطلبات الوظيفة.

6- الصعوبات التي تواجه عملية تقييم الأداء:

باعتبار تقييم الأداء عملا بشريا يقوم به شخص بشأن شخص آخر، فلا يمكن أن يخلو من المشاكل أو الأخطاء والتي قد تؤدي إلى فشل عملية تقييم الأداء، "كونها تتعلق بالعامل البشري واحتمالات الخلاف في الاتجاهات والرغبات والإدراك بين الرؤساء والمرؤوسين وبين بعضهم البعض، لذا التحدي أن تجد الإدارة وسيلة لإدارة الأداء تكون واضحة ومقبولة من العاملين وتحقق أهداف الإدارة والعاملين في نفس الوقت" (15) .

إذ تواجه عملية تقييم أداء الموارد البشرية مجموعة من المشاكل والصعوبات تتعلق بعضها بتصميم نظام تقيم أداء الموارد البشرية ويتعلق الأمر الأخر بالمسؤول عن التقييم وكذلك بإدارة النظام، وأخرى تتعلق بالفرد العامل الذي يتم تقييم أدائه:

6-1-الصعوبات التي تتعلق بتصميم النظام:

- ✓ **عدم وجود معدلات ومعايير للأداء:** هناك صعوبة في وضع معدلات ومعايير لجميع الوظائف. فمن أسباب عدم كفاءة نظام تقييم أداء الموارد البشرية هو غياب معدلات ومعايير واضحة ودقيقة للأداء ومفهومة من طرف جميع المشاركين في عملية التقييم من رئيس و مرؤوس.
- ✓ **استخدام طريقة للتقييم لا تتناسب مع جميع الوظائف:** كاستخدام طريقة واحدة للتقييم ويتم تعميمها على جميع الأفراد مع اختلاف الوظائف والأهداف المطلوبة. وبغض النظر عن طبيعة ومستوى الوظائف وهو ما يسبب انعدام كفاءة عملية تقييم الأداء.
- ✓ **عدم كفاءة نماذج التقييم:** إن وجود نماذج واضحة وشاملة وسهلة تساعد على تشجيع المقيم على أداء عمله في الوقت المناسب وبالشكل المطلوب ؛عكس وجود التعقيد في نموذج التقييم وعدم الوضوح الذي يؤدي إلى عدم كفاءة نظام التقييم.

- ✓ **السرية في التقرير:** كأن لا يتم إعلام الفرد العامل بنتيجة تقييمه حفاظا على السرية، وهو ما لا يساهم في تحقيق الهدف الأساسي من نظام تقييم الأداء من أجل تحسين الأداء.
- ✓ **عدم توفر تحليل للوظائف:** وهذا بتوفر وصف دقيق للوظيفة في المؤسسة لمعرفة مختلف أجزاء العمل والواجبات والمسؤوليات والحقوق التي تتطلبها طبيعة الوظيفة المشغولة في حد ذاتها وطبيعة وظائف المرؤوسين.

6-2-الصعوبات التي تتعلق بالمقيم:

- ✓ **خصائص المسؤول عن التقييم:** تتعلق هذه المشكلة بخصائص المسؤول عن عملية التقييم بشكل مباشر أو غير مباشر، ففي حالة كونه حديث الخبرة في مجال تقييم الأداء فإنه قد يميل إلى القسوة والصرامة على عكس صاحب الخبرة الإدارية والقدرة العالية لذلك فإنه يُفضّل عند اختيار من يقوم بالتقييم أن يكون متميزا بالخبرة والإدراك والقدرة على التعامل مع محيطه داخل المؤسسة الرياضية.

أثر الهالة: تظهر هذه المشكلة عندما يتأثر المقيم ببعض الصفات أو الخصائص التي يتميز بها من يقوم بتقييمه مما يؤثر على تقديره العام للأداء. كأن يتم تقييمه إيجابا في حالة التأثر الايجابي أو سلبا في حالة التأثر السلبي بسب أن المقيم يعتقد أن الفرد العامل متفوق أو ضعيف في صفة معينة من صفاته التي يحبها المقيّم أو لا يحبّها، "توجد عدة طرق لتجاوز مشكلة اثر الهالة من بينها تكوين المسؤولين عن عملية التقييم في ما يخص عملية التقييم المنوطة بهم ليكون في صورة تساعده على مواجهة أثر الحكم من أول نظرة أو أثر النظرة الأولى وكذا إعلامهم بوجود اثر الهالة وهذا من خلال تدريبهم على عمليات تقييم أداء بكل استقلالية وعلى أساس الملاحظة الدقيقة لمختلف أبعاد السلوكيات والأداء [16].

...**النزعة المركزية:** تتم بميل المسؤول عن التقييم نحو الوسط عند تقييم أداء الأفراد العاملين باعتبار أنهم متوسطين في أدائهم؛ دون إعطاء تقدير ضعيف أو ممتاز لبعض العاملين. وهو ما ينعكس بالسلب على الأحكام النهائية المتعلقة

بتحديد نقاط القوة والضعف في الأداء؛ " تظهر مشكلة النزعة المركزية من خلال الصعوبات التي يواجهها المكلف بعملية التقييم لأداء مهمته بالشكل السليم سواء لعدم علمه بكيفية القيام بالعملية لأنه لم يقم بذلك من قبل، أو لأنه ليس لديه المعلومات الكافية للقيام بذلك لهذا يميل إلى الوسط وهو ما يؤثر في عملية تقييم الأداء [17].

- ✓ **الميل إلى اللين والتشدد في التقييم:** إذ يميل بعض القائمين على عملية تقيم الأداء إلى التساهل والرفق واللين أثناء تقييم الأداء، أو التشدد بإعطاء تقديرات متوسطة حتى للممتازين، وهو ما ينعكس بالسلب على نتائج التقييم ويساهم في فقدان عملية التقييم لقيمتها والهدف الأساسي منها.
- ✓ **الميل إلى التقييم العشوائي:** من خلال عدم الاهتمام بالدقة والعدالة في التقييم بإعطاء تقديرات متفاوتة للأفراد العاملين في المؤسسة الرياضية دون أن تعكس هذه التقديرات حقيقة أدائهم، وهو ما يجعل من عملية تقييم الأداء عشوائية لا تبرز الوجه الحقيقي لأداء الموارد البشرية.

الأولية والحداثة: تظهر هذه المشكلة عند القيام بعملية التقييم لمدة طويلة، إذ يعمل المسؤول عن التقييم إلى الأخذ بالأداء الأولي للفرد العامل دون الأخذ بعين الاعتبار للتطورات اللاحقة لأول عملية تقييم، أو أن يعمل على إهمال أداء الفرد السابق ويعطي صورة عن أحدث مستوى للأداء، " فعملية التقييم تتميز بالاستمرارية التي تستهدف إحصاء جميع التغيرات السابقة والحالية والمتوقعة مستقبلا للأداء" [18].

- ✓ إذ يجب التطرق إلى أداء الفرد الماضي وأدائه الحالي وهل يتوقع استمراره في المستقبل.
- ✓ **التحيّز الشخصي:** تبرز هذه المشكلة عند انحياز المسؤول عن عملية التقييم لصالح الفرد العامل الذي يقيّم أداءه لأسباب عدة منها: القرابة، الصداقة، الجنس وغيرها، وهو ما يجعل عملية التقييم بعيدة عن الموضوعية.

6-3-الصعوبات المتعلقة بإدارة نظام تقييم الأداء:

- ✓ **نقص النشرات الدورية:** من خلال قلة إصدار وتوزيع النشرات الدورية و لوائح وأنظمة تتعلق بتقييم الأداء، وكذا عدم وصولها إلى جميع الأفراد العاملين وبالتالي انعدام الوعي بالهدف من وراء عملية تقييم الأداء.
- ✓ **نقص التكوين:** تبرز هذه المشكلة باعتبار أن المسؤول عن عملية التقييم في حاجة للتكوين على الأساليب الحديثة لتقييم أداء الموارد البشرية؛ بهدف معرفة الجديد في هذا المجال وكذا محاولة تفادي الأخطاء السابقة، وهذا لن يتم إلا من خلال إعداد البرامج التكوينية المناسبة لتدعيم قدرات المسؤولين عن تقييم الأداء.
- ✓ **قلة المتابعة:** تحتاج عملية تقييم أداء الموارد البشرية إلى متابعة من أجل معرفة المشاكل التي قد تواجه المسؤول عن التقييم والمساهمة في الوصول إلى حلول، وعدم المتابعة قد يؤدي إلى تراكم المشاكل وبالتالي ظهور نتائج لا تعكس الواقع الفعلي للأداء.

6-4-الصعوبات التي تتعلق بالمرؤوس:

تبرز من خلال عدم معرفة العامل ما هو مطلوب منه أداؤه أو عدم قدرته على أداء ما هو مطلوب منه أصلا، وكذا عدم فهمه لنظام التقييم وشعوره بالخوف والظلم وعدم الأمان وبالتالي ميله للكسل وعدم الاهتمام بنتائج التقييم.

إن وجود قنوات اتصال بين المسؤولين عن عملية تقييم الأداء تعتبر وسيلة مفيدة لاكتشاف الأخطاء ومن ثمّ العمل على تجنّبها، فعن طريق الاتصال الفعال يتم الوصول إلى اتفاق حول ما يتوقعونه من مستوى أداء الأفراد العاملين في المؤسسة الرياضية، وأيضا تحديد العوامل التي يجب التركيز عليها أثناء القيام بعملية التقييم، وهو ما يساهم في اتخاذ القرار المناسب والذي سيتأثر حتما بنتائج عملية التقييم.

خاتمة:

يمكن القول أنه على المؤسسات الرياضية أن تنظر إلى العنصر البشري كرأس مال وأصل حقيقي تفوق قيمته رأس المال المادي، إنّ تقييم الأداء يساهم في تحديد جوانب القوة والضعف في أداء الفرد من أجل العمل على تنمية وتطوير نقاط القوة وتجنب نقاط الضعف ومعالجتها، وهو ما يؤدي إلى تحقيق أثر إيجابي في أداء الأفراد إن تم استغلاله بالشكل السليم، وبالتأكيد إلى تحقيق أثر سلبي إذا أسيئ استغلاله، فأهمية تقييم أداء الموارد البشرية في المؤسسة الرياضية تبرز باعتباره الأساس الذي يتم من خلاله اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبل الأفراد ومن ثم أهداف المؤسسة ككل، وهذا لن يتأتى إلا إذا تمّ استغلال نتائج تقييم الأداء على أسس وأساليب علمية وموضوعية مع وضع نظام تقييم أداء مصمم بشكل يناسب العملية التسييرية بالمؤسسات الرياضية.

❖ **هوامش البحث:**

(1) عمرو وصفي عقليي، **إدارة الموارد البشرية بعد استراتيجي**، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص11.

(2) باري كشواي، **إدارة الموارد البشرية**، دار الفاروق للنشر والتوزيع، مصر، 2006، ط 02، ص12.

(3) نعمان عبد الغني، لطيفة عبد الله شرف الدين، **الإدارة الرياضية**، وزارة الإعلام والثقافة، البحرين، 2010، ص15.

(4) راوية محمد حسن، **إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2000، ص215.

(5) عادل محمد زايد، **إدارة الموارد البشرية رؤية إستراتيجية،كلية التجارة**، جامعة القاهرة،2003،ص239.

(6) صلاح الدين محمد عبد الباقي، **العوامل العلمية والتطبيقية في إدارة الموارد البشرية بالمنظمة**، الدار الجامعية، الإسكندرية،2001، ص257.

(7) خالد عبد الرحيم الهيتي ، **إدارة الموارد البشرية-مدخل استراتيجي**- دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ط02، ص199.

(8) عبد الكريم أبو الفتوح درويش، **إدارة الموارد البشرية في ظل التميز المؤسسي**، مكتبة الشارقة، الإمارات،2010 ، ص96.

(9) عبد الباري ابراهيم درة، زهير نعيم الصباغ، **إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين منحى نظمي**، دار وائل للنشر، الأردن، 2008، ط01، ص265.

(10) المرجع السابق، ص 268.

(11) يوسف حجيم الطائي، مؤيد عبد الحسين الفضل، هاشم فوزي العبادي، إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي متكامل، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن،2006، ص245.

(12) نفس المرجع، ص246.

(13) ابراهيم محمود عبد المقصود، حسن الشافعي، الموسوعة العلمية للإدارة الرياضية، دار الوفاء للطباعة والنشر، 2003، ط1،ص105.

(14) كامل بربر، إدارة الموارد البشرية اتجاهات وممارسات، دار المنهل اللبناني،بيروت،2008، ط01،ص 233.

(15) علي السلمي، إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية، دار غريب، القاهرة،2001، ط01 ، ص128.

(16) Claude Levy Leboyer, Evaluation du personnel quels objectifs? Quelles méthodes ?, Editions d'Organisation, Paris, 2007, 6eme éd. p 55

(17) Ibid. p 55 .

(18) خالد عبد الرحيم الهيتي، مرجع سبق ذكره، ص 214.

تعلم السباحة في المرحلة الابتدائيـة و دوره في التنمية السليمة للناشئة

الأستاذ: جمال باغقول
جامعة بسكرة، الجزائر

الملخص:

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو، حيث تشكل الركيزة الأساسية في تكوين شخصية الطفل وفى حياته المستقبلية، وعلى المدرسة بمختلف وسائطها التعليمية أن تولى اهتمامها بهذه المرحلة واستثمارها بالشكل الذي يضمن لنا مردودا إيجابيا. فالسباحة للأطفال في مرحلة المدرسة تعتبر خبرة و تجربة هادفة و يعتمد نجاحها على الوالدين و المدرب و البرامج و مدى اهتمام المسؤولين بذلك .و يمكن من خلال هذه البرامـــج و تطويرها أن نجني من الفوائد الكثير، كما يجب أن نعلم أنه ليس بمقدور كل طفل أن يكون بطلا فتعليم السباحة لأطفال المدارس يهدف أكثر إلى أن يشغل فراغ الطفل بما يفيده و يجعل منه فردا نافعا في مجتمعه مستقبلا ، إلى جانب كونها مهارات أمنية يتطلبها كل فرد في أي سن .

Abstract :

The period of childhood is very important dan development of the child care forms the basis of his personality dan life; why the school must give great importance for it to be positive for him and his company .

Swimming is fun for the child to AC must learn to swim dan the child that age, because of safe swimming at high iterated the educational, social, psychological, rehabilitation and fun.That swim not become a champion, but avoid this walnut.

مقدّمة:

تعتبر الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان، و الطفل هو اللبنة الأساسية لأي مجتمع و لقد أثارت الطفولة حولها الجدال و النقاش بما تمثله من أهمية ووزن اجتماعي كبير، و لئن تضاربت الآراء بين الخبراء و أهل التخصصات المختلفة (علم النفس، علم الاجتماع، أدب، إعلام ...) فإنهم متفقون جميعا على أنها الشخصية المحورية في واقع الأمم و الحضارات، باعتبار الطفل مشروعا استثماريا للرقي بجميع نواحي الحياة انطلاقا من كونه أساس التسيير في المستقبل في شتى المجالات و عليه يتضح لنا المكانة العليا التي يتمتع بها الطفل و المسؤوليات الجسام الملقاة على عاتق المجتمع و مؤسساته المختلفة من أجل رعايته الرعاية السليمة تربويا و تعليميا و ثقافيا و ذلك بتوفير كل ما يناسب الطفل.

ولما كان الطفل يقضي جل يومه في المدرسة و التي تعتبر البيئة الثانية بعد البيت لأن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي أنشأها المجتمع لتتولى تربية نشئه الصاعد ، كما أنها الأداة التي تعمل مع الأسرة في تربية الطفل و تكييفه مع الحياة في المجتمع الذي يعيش فيه، و هنا تبلغ أهمية المدرسة كمؤسسة تربوية و أثرها البالغ في المجتمع، و عمل المدرسة قد تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية الأخرى [1] .

بناء على ذلك يجب على المدرسة أن تحمل المسؤولية الكبيرة و تغذي حاجات جميع تلاميذها، و لتقوم المدرسة بذلك يجب أن يكون لها برامج شاملة و قوية و مشجعة، فهي المكان الآمن و المريح و الباعث على النشاط التربوي العلمي و البدني بمختلف ألوانه.

و نلاحظ في محيط المدرسة أنه يظهر لنا بوضوح عملية التفاعل الاجتماعي التي تؤثر في التنشئة الاجتماعية، و من خلال التفاعل الاجتماعي فالمدرسة أشبه ما تكون بسلاح ذو حدين، فهي من جهة نكون أداة بناءة إذا أدت واجبها على أكمل وجه و كانت وسائلها مناسبة تستطيع بها جذب التلاميذ

إليـها و ترغبهم في الدراسة ليتخرجوا منها مواطنين صالين و يتمتعون بالصحة و القوة الفكرية و البدنية، و من جهة أخرى قد تكون أداة هدم عنـدما يكـون الجـو المدرسي غير ملائم.و المدرسة تعتبر وحدة اجتماعية تتكون من معلمين و تلاميـذ و العملية التربوية و التي تشمل التعلم و التعليم .و تعتـبر المدرسـة المؤسسـة الـتي أنشأها المجتمع لتربية و تعليم صـغاره نيابـة عـن الكبـار الـذين شـغلتهم الحيـاة و حالت بينهم و بين قيامهم بتربيـة الأولاد نتيجـة لتطـور الــحياة و تعقيـدها ،مـا استوجب وجود متخصصين في مـجالات التعليـــم و التربيـة و المعرفة.

في الوقت الذي أصبحت فيه التربية في عصرنا الحالي مرتبطة بحقوق الإنسان وبالتنمية الاجتماعية الشاملة، تقدم الرابطة العالمية للتربية الجديدة التعريف التالي " تقوم التربية بإتاحة نمو قدرات كل شخص بصورة متكاملة قدر الإمكان كفرد، وفي الوقت نفسه كعضو داخل مجتمع يحكمه التضامن.إن التربية غير منفصلة عن التطور الاجتماعي، إنها تشكل إحدى ركائزه وقواه المحددة له [2].

هذا التعريف يضيف ضرورة مراجعة هدف التربية وطرائقها باستمرار في ضوء العدالة الاجتماعية، وفي ضوء ما يقدمه لنا العلم والتجربة من معرفة حول الطفل والإنان والمجتمع.

كما يحاول هذا التعريف إقامة تفاعل بين الفرد والمجتمع، هذا مع تأكيده على نسبية مفهوم التربية، لارتباطه بتطور الوعي الاجتماعي ـ التربوي وبتقدم المعرفة العلمية.و المقصود بتربية الطفل بصفة عامة هو إعداده بدنيا و عقليا و روحيا حتى يكون عضوا نافعا لنفسه و لأمته، الإعداد البدني هو تهيئة الطفل ليكون سليم الجسم قوي البنية قادرا على مواجهـة الصعـاب التي تعترضه بعيدا عن الأمراض و العلل التي تشل حركة الطفل و تعطل نشاطه بالتالي الإضرار بالمجتمع ككل [3].

و هذا ما تقوم به التربية البدنية داخل المدرسة، حيث أن هـذه الأخـيرة لم تعد مجرد تدريب بدني أو رياضي يمارسه الفرد أو الجماعات على شكل تدريبات

أو تمرينات لتحريك أعضاء الجسم عددا من المرات حتى يجري الدم في البدن أو مجرد اكتساب مهارات حركية معينة، بل هي محاولة لتربية الفرد تربية كاملة عن طريق نشاط و سيلته الأولى حركة الجسم.و يتميز هذا النوع من التربية بشموله للفرد كله جسما و عقلا ووجدانا .

كما يتميز أيضا باستخدامه لأحدث النظريات التربوية و أعمقها تأثيرا و هي التربية عن طريق الممارسة.و التربية البدنية بنشاطاتها المتعددة تتناول الحياة الاجتماعية و المثل الخلقية و القدرة على التفكير إلى جانب عنايتها بصحة و نمو الأعضاء الحيوية فأثرها لذلك عميق و قوي، و تعد من أهم أسلحة الدولة لتربية أبنائهـــا و إعدادهم لحياة أفضل.

وتعتبر السباحة من الأنشطة التعليمية المفيدة و الممتعة في نفس الوقت حيث تضفى على ممارسيها لونا فريدا من البهجة والنشاط والحيوية، كما تمارس فى مراحل العمر المختلفة هذا بالإضافة إلى الفوائد العديدة، حيث تفيد وفيقة سالم (1998) أن للسباحة فوائد متعددة تعود على الفرد الممارس بفوائد فى نواحى متعددة وهى الناحية الترويحي، الاجتماعية، التربوية، النفسية والعلاجية وكذلك من الناحية البدنية والفسيولوجية.و لقد اتقف العديد من الخبراء و العلماء على أن رياضة السباحة تعتبر رياضة الرياضات لما تحتويه من قيم عالية متعددة و لما لها من فوائد جما.

و قد صدق رسول الله صلى الله عليه و سلم إذ دلنا ووجهنا لأنفع و أفيد الرياضات حيث قال في الحديث الشريف ((**كل شيء ليس من ذكر الله فهو لهو أو سهو إلا أربع خصال : مشي الرجل بين الغرضين و تأديبه فرسه و ملاعبته أهله، و تعليمه السباحة**))، و قد كتب أمير المؤمنين عمر بن الخطاب إلى أبي عبيدة بن الجراح :"علموا أولادكم السباحة و الرماية و ركوب الخيل [4].

و نجد أن الدول المتقدمة تهتم برياضة السباحة لما لها من مكانة بارزة بين الأنشطة الرياضية المختلفة، إذ أنها تمثل أحد الأنشطة البارزة و الأساسية في

التربية البدنية و الرياضية، كما أنها تمثل الصدارة في لألعاب الأوليمبية و العالمية و كما قلنا سابقا فهي تتناسب و جميع الأعمار.من هذا المنطلق وجب علينا تعلم و تعليم السباحة مستخدمين الطرق العلمية الحديثة في عملية التعليم.و السباحة كعملية دراسية مكملة للعملية التعليمية فإنها تتطلب من المسؤولين على مجال التربية و التعليم و المسؤولين عن تدريسها و تدريبها جهدا منضما لتخطيط برامجها و قياس نتائجها و إعداد جيل قوي بدنيا و صحيا و فكريا و كذا نفسيا يكون قادرا على المضي بمجتمعه و أمته قدما، بالإضافة إلى إعداد سباحين ممتازين يرفعون راية بلادهم في مختلف المحافل الرياضية، هذا و ما ستركز عليه الدراسة الحالية عندما تحاول أن تبين أهمية تعليم مهارات السباحة الأساسية لأطفال المدارس الابتدائية و ما يترتب عليه من اكتساب صفات تربوية أخلاقية ، أمنية، و صحية ووقائية.

المبحث الأول: الطفل و المدرسة:

1. المدرسة و أثرها في تكوين شخصية الطفل (5)

إن دور الأسرة في تربية الطفل لا يكتمل إلا بما تضيفه المدرسة من مبادئ تسهم في تشكيل شخصية الطفل.و إن التعليم لا يقتصر على مجرد شحن العقل بأفكار و مفاهيم نظرية، بل تقدم للطفل أسلوبا للحياة ونموذجا للسلوك، وأداة هذا التعليم هي البيئة المدرسية و ما تحتوي عليه من مناهج و ما يدرس من مواد .فإذا كان دور الأسرة في التنشئة يبدأ من الولادة و المرحلة التحضيرية فإن دور المدرسة يأتي في التنشئة و التعليم.

فالمدرسة هنا باعتبارها البيئة الثانية التي يواصل الطفل فيها نموه و إعداده للحياة المستقبلية و هي التي تتعهد القالب التي صاغه المنزل لشخصية الطفل، بالتهذيب و التعديل، لما تهيؤه له من نواحي النشاط لمرحلة النمو التي هو فيها.و في هذا المجتمع الجديد مجال واسع للتدريب و التعليم و التعامل مع الغير، و

التكيف الاجتماعي، و تكوين الأسس الأولية للحقوق و الواجبات و القيم الأخلاقية [6].

و إذا ما نظرنا إلى العوامل المدرسية ذات الأثر المباشر في تكوين شخصية الطفل نجد أنها تنحصر في النقاط التالية [7].

أ/ الروح المدرسية العامة: و تشمل ما يسود الجو المدرسي من استقرار أو اضطراب، و ما يتبع في المعاملة من شدة أو لين، ومن ثواب و عقاب، و من ثبات في هذه المعاملة، وما تحققه من عدل اجتماعي. فالمدرسة هي التي تعمل على تربية الشخصية من جميع نواحيها المعرفية و المزاجية و الخلقية .

ب/المربي: يمتد أثر المربي وراء النواحي المعرفية و الثقافية فإن ما ينقل منه إلى التلميذ عن طريق التقليد و المحاكاة في أساليب السلوك و صفات الشخصية الأخرى، علاوة على ما يحدثه المربي من توجيه ميول التلميذ و اتجاهاته العقلية نحو الأمور المختلفة .فالمربي هو المصدر الذي يعتبره الطفل النموذج الذي يستمد منه النواحي الثقافية و الخلقية و التي تساعد الطفل على أن يسلك سلوكا سويا .

ج/عوامل النجاح المدرسي:النجاح في ذاته عامل ذو أثر كبير في تكوين الشخصية، إذ أن النجاح يتبعه عادة تقدير و رضا من الغير و شعور بالارتياح و الثقة بالنفس، أما الرسوب و الفشل المتكرر فيتبعه في العادة تأنيب النفس و نقد الغير و عدم الشعور بالارتياح و الرضا، و كل هذه العوامل النفسية تؤثر في فكرة الفرد عن نفسه .

2. حاجات الطفل الأساسية من المدرسة :

ينتقل التلميذ من الأسرة إلى المدرسة و معه حاجات أساسية يتوقع أن تقوم المدرسة بـها و يمكننا أن نحدد هذه الحاجات في التالي :حاجات نفسية: تتمثل في ضرورة شعور التلميذ بالأمن و الطمأنينة و التقدير و حرية التعبير و الاستطلاع، حاجات اجتماعية: و تظهر في رغبة التلميذ في الانتماء و المشاركة و التوافق الاجتماعي مع الجماعات التي يعيش فيها. حاجات تعليمية : ويقصد بها

الرغبة في المعرفة و اكتساب المهارات و الخبرات التعليمية ،حاجات اقتصادية: تساعد على السكن الملائم و الملبس النظيف المناسب ،حاجات صحية و غذائية: بحيث توفر له الصحة البدنية و سلامة الجسم ،حاجات ترويحية: حيث يستطيع أن يمارس أنشطة و هوايات تقابل طاقاته و تكسبه مهارات ضرورية لحياته الاجتماعية و الاقتصادية [8].

3 . دور المدرسة الابتدائية في تحديد اتجاه النمو العقلي للطفل [9]

يتمثل دور المدرسة بتحقيق مطالب النمو العقلي و هذا متمثل بتزويد المدرسة للأطفال بوسائل المعرفة الضرورية عن طريق التدريس الجيد و إيجاد مواقف تؤدي إلى استثارة التفكير عن الأطفال و تشجيع الأطفال على اكتساب الخبرات الذاتية و هذا يتم عن طريق التعلم الذاتي عند الأطفال، و تعويدهم على مواجهة المواقف للوصول إلى الحلول المناسبة.و يمكن إجمال أهم النقاط التي تمثل دور المدرسة في تحديد النمو العقلي بما يلي:

أ/ ربط التدريس بالواقع الذي ينتمي إليه الطفل ، بإيجاد علاقة وطيدة بين موضوع الدرس و البيئة الإجتماعية و الفيزيائية و النفسية .

ب/ جعل المادة الدراسية متناسبة في طرحها مع المستوى العقلي الفكري لفل المدرسة الابتدائية

ج/ توعية المدرسين و حثهم على اتباع طرق و أساليب مناسبة في تقديم المادة الدراسية للأطفال ليتسنى لهم استيعابها و ربطها بالواقع

د/ التركيز على المفاهيم المادية التي لها علاقة بواقع الطفل من ناحية، و لها علاقة بالمرحلة العقلية التي يمر بها الطفل من ناحية أخرى [10].

المبحث الثاني: مرحلة الطفولة

1. **خصائص الطفل في هذه المرحلة :**

يظهر في هذه المرحلة تغيرا مفاجئا للأطفال من الناحية الجسمية حيث يحدث زيادة في الطول و الوزن، كما تنمو العضلات الكبيرة مثل عضلات الذراعين و الرجلين كما أن القفص الصدري يتسع و يأخذ وضعه الطبيعي في الاستدارة و يميل الجسم إلى النحافة بسبب زيادة الطول و بهذا يظهر زيادة وضوح الشكل الخارجي للعمود الفقري ، كما تصبح العضلات أشد قوة من المرحلة السابقة و يحدث تغير فيزيولوجي يتأثر به صغر حجم الرئتين و سرعة نمو القلب [11].

و من الصفات و الخصائص الأخرى التي يتصف بها الطفل نذكر ما يلي [12]:

- ✓ **كثرة الحركة و عدم الاستقرار -شدة التقليد -العناد -كثرة الأسئلة - ذاكرة حادة آلية -حب التشجيع -حب اللعب** : على المربي إرشاد الطفل إلى اختيار ألعابه و أوقات لعبه و كيف يستفيد من هذه اللعبة و اختيار من يلعب معهم [13].
- ✓ **حب التنافس و التناحر -التفكير الخيالي -الميل لاكتساب المهارات - النمو اللغوي السريع -حدة الانفعالات -الميل للفك و التركيب** :ليس تخريبا إنما هو سلوك طبيعي للطفل في هذه المرحلة [14].
- ✓ عدم الاستقرار لانفعالي الاجتماعي للطفل -تزداد لدى الطفل الرغبة في الأنشطة التي تتميز بالمغامرة -يستطيع الطفل في هذه الفترة التفاعل في اللعب مع المجموعات الصغيرة [15].
- ✓ **يميل** الصبيان في هذه المرحلة للعراك و المقاتلة أكثر من البنات [16].

احتياجات الطفل في هذه المرحلة :

إن نمو العضلات في هذه المرحلة واضحا فإننا نركز في أن تشمل جميع حركاته على تمرينات في شكل ألعاب حتى يزداد نموها و تقوى و نقي الطفل من الأخطاء التي تصيب القوام في الجلوس أو الرقود أو الحمل أو حتى اللعب أو غيرها مما يمكن له أن يصيب قوام الطفل بأي تشوه لأن عضلاته في هذه الفترة رخوة [17].

و يمكن أن نصنف حاجات الطفل فيما يلي:

أولا – الحاجات النفسية :الشعور بالأمن العاطفي [18]

الحاجة إلى التقبل و الإنتماء الحاجة إلى التحصيل و النجاح [19]

ثانيا - الحاجا ت العضوية: و هي تلك المطالب التي تلزم الطفل لبقاء الجسم و راحته و رفاهيته و التي ترتبط ارتبـاطا وثيقا بالظروف الجسمية و وظائف الأعضاء، كالحاجة إلى الطاقة الحرارية و السوائل و الأكسجين و حاجته إلى الإخراج و حاجته إلى ممارسة النشاط و اللعب و حاجته للسكون و الراحة [20].

للحالة الصحية دور هام في تطو ر التفكير عند الطفل لهذا نجد أن كثيرا من الأطفال الذين يعانون من أمراض مزمنة مثل الربو مثلا أو معدية لا يكون لديهم مجال في الإبداع كالقدوة أو الاستمرارية في التحصيل فنجد أن للحالة الصحية أثر ذا دلالة في التطور الفكري و الإنتاجية عند الأطفال، فعند المقارنة بين الأطفال الذين لا يعانون من أمراض صحية و الأطفال الذين يعانون من أمراض مزمنة نجد أن الأطفال الأصحاء يكونون أقرب إلى الإبداع من غيرهم و ملخص القول أن العوامل البيئية، الاجتماعية و الفيزيائية تؤثر تأثيرا واضحا في تطور التفكير عند الأطفال [21].

المبحث الثالث: تعليم السباحة للأطفال :

1. الوسائل المهنية المستعملة في مراحل التعلم الحركي:

1. 1. الوسائل السمعية[22] :و هي الوسائل التي تؤثر على الفرد باستخدام الكلمة المنطوقة.

1. 2. الوسائل البصرية (المرئية):و هي الوسائل التي تعتمد بصورة مباشرة على اكتساب الفرد التصور البصري للمهارة الحركية

1. 1. 3. الوسائل العلمية [23]:و هي الوسائل التي تتأسس على الممارسة الإيجابية للمهارة الحركية بواسطة اللاعب نفسه.

1. 2. تعليم السباحة [24]

السباحة التعليمية هي إحدى مجالات رياضة السباحة و التي تشمل على السباحة الترويحية و التنافسية و سباحة المعاقين و الإيقاعية.و تتضمن السباحة التعليمية إكساب الفرد مهارات و طرق السباحة المختلفة بدأ بالمهارات الأساسية و المهارات التمهيدية و صولا إلى إكساب المتعلم طرق السباحة الأربع و ذلك في إطار تحقيق مبدأين هامين هما الترويح و تحقيق الأمن و السلامة .فمرحلة التعليم للسباحة هي أساس لا غنى عنه للانتقال إلى مرحلة التدريب في السباحة و الوصول إلى المستويات المتقدمة كما أنها أساس ممارسة مجالات السباحة المختلفة .

2. 1. العمر المناسب للبدء في تعليم السباحة :

يتعلم الناشئ الصغير أن يسبح في عمر المدرسة (حوالي 06 سنوات) و يستمر حوالي سنتين لتحسين الأداء في الأربع سباحات و يبدأ في عمر تسع سنوات تعلم مهارات أكبر و تدريجيا مع بداية هذا العمر يعطي اهتماما أكثر دقة في الأداء للسباحات المختلفة و يبدأ التدريب الرسمي من أعمار تتراوح ما بين 10- 12 سنة .

و يرى "أبو العلا أحمد " أستاذ السباحة و الفسيولوجي بكلية التربية الرياضية أن هناك ارتباطا وثيقا بين المستويات الرياضية العليا و العمر البيولوجي للرياضي باعتبار أن الإنسان يمر من الطفولة إلى الشيخوخة بمراحل نمو مختلفة و لكل مرحلة من هذه المراحل الصفات و الخصائص الخاصة بها، و برنامج الإعداد الجيد هو البرنامج الذي يتماشى مع صفات النمو و يستفيد منها [25].

و نشير هنا أن هناك اختلاف بين كبار المدربين فيما يتعلق بالسن المناسبة لبدء التدريب في السباحة فهناك من يحدده من 05 و06 سنوات و هناك من يحدده من 10 سنوات [26] و هذا الأرجح.

2. 2. 2. تعليم السباحة لأطفال المرحلة الابتدائية [27]

يصبح الأطفال في هذه المرحلة العمرية قادرين على التعلم و العمل من خلال مجموعات و يجب أن تكونوا في مجموعات متجانسة و تتناسب مع استعداداتهم و الأمان و الثقة و الطمأنينة في الشخص المسؤول عن التعلم، الأمر الذي يلقي على المدرس مسؤولية توطيد علاقات المودة و خلق الألفة لتيسر عملية التعلم .

و ينصح عند تعليم الأطفال لهذه المرحلة العمرية في مجموعات أن يتوفر عامل الأمن و السلامة، و حيث أن المدرس عادة ما يكون مهتما بعملية التدريس مما يعودق نطاق الإشراف على جميع أفراد المجموعة فإنه من الضروري تحديد منقذ تكون مسؤوليته مراقبة جميع التلاميذ أثناء التعلم.و مما هو جدير بالذكر أن استجابات الأطفال في هذه المرحلة السنية لتعليم السباحة تكون بالغة التباين مما يزيد في مسؤولية المدرس في إعطاء أهمية للمجموعات الضعيفة باستخدام الوسائل المعينة المناسبة.

كذلك الاهتمام بالأطفال ذوي المستوى الجيد بإعطائهم ممارسات إضافية.و فيما يلي نصائح يجب أن يضعها المدرب (المدرس) في اعتباره عندما يقوم بتعليم أطفال المرحلة الإبتدائية (6-10) سنوات .

أ-يجب جعل درس السباحة خبرة تجلب السعادة و المرح للمتعلم و لتحقيق ذلك ينصح باستخدام ألعاب و حركات البراءة المتنوعة .

ب-يفضل عدم استخدام المصطلحات الفنية و إنما بدلا من ذلك يستخدم الكلمات و العبارات الشائعة و المألوفة و مثال ذلك :بدلا من أن يقول المدرس: "طبق وضع الطفو على البطن" يقول "اطفو مثل لوح الخشب"و يعطي هذا الأسلوب للمتعلم تصورا عقليا لتعلم المهارة و من ثم يسهل اكتسابها

ج-يجب أن يتميز الدرس بالنشاط و العمل المستمرين، و الانتقال من تعلم مهارة إلى أخرى جديدة قبل الشعور بالملل عدم الراحة

د-يجب أن يتميز الدرس بالمرح و السرور مع تجنب الصخب و السخافات و داما يكون بين المدرس و تلاميذه علاقة يسودها الحب و الود و المرح و لكن أيضا الاحترام و اتباع النظام [28].

يجب توضيح أداء المهارة على نحو صحيح و ببطء كما يمكن الاستفادة من التلاميذ أنفسهم في أداء النموذج.

2. 3. عناصر تعليم السباحة للمبتدئين :

- **التعود على الماء و إزالة عامل الخوف -الطفو:**و يعرف الطفو على أنه الدفع من الأسفل إلى الأعلى [29] .
- **التنفس الصحيح و تفتيح العينين داخل الماء [30].**
- **تعلم الوقوف في الماء-الانزلاق-تعلم الضربات:** يقصد بها الخطوات المتبعة لتعلم إحدى طرق السباحة المختلفة .

3.النواحي التي تنميها السباحة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية:

أ – **الناحية النفسية الاجتماعية** : حيث يهدف إلى إكساب الأطفال الثقة بالنفس و الشعور بالأمن من خلال قدرته على التأقلم مع عالم الماء الجديد بالنسبة إليه و

التخلص من عامل الخوف، و التقليل من التوتر العصبي و القدرة على التحرك في الوسط المائي ما يساعد الطفل في تكوين و تنمية علاقات اجتماعية تبدأ بينه و بين معلمه ثم بينه و بين زملائه تتسم بالمحبة و روح التعاون.

- ✓ إكساب المتعلم الثقة بالنفس و إزالة عامل الخوف و التردد من النزول داخل الحوض
- ✓ إكساب المتعلم التعاون مع الأصدقاء عند التحرك في الوسط المائي.
- ✓ تنمية روح الشجاعة و الإقدام عند مهارة القفز في الماء من حافة حوض السباحة .
- ✓ إكساب المتعلم القيادة و التبعية من خلال الألعاب المائية و الترويحية
- ✓ تنمية روح المنافسة مع الأصدقاء عند أداء مسابقات التحرك في الماء و الطفو و أداء ضربات الرجلين.

ب- **الناحية التعليمية**: حيث يتم فيه إكساب الأطفال المهارات الأساسية للسباحة و تنميتها و تحسينها عن طريق استخدام حواس المتعلم (السمع و البصر و اللمس) و تدريب الأطفال على استخدام المهارات الأساسية للسباحة للتحرك في الوسط المائي بسهولة و يسر و كذا استخدام الوسائل السمعية البصرية من صور ثابتة و متحركة و أفلام تعليم المهارات الأساسية للسباحة ، ما يجعل الطفل يشعر بالسعادة لإنجازه و أدائه لهذه المهارات .

و لتحقيق هذا الهدف يجب على المتعلم أن يكون قادرا على أداء هته المهارات في نهاية البرنامج بحيث تكون قابلة للملاحظة و القياس و ذلك من خلال:

- ✓ قدرة المتعلم على أخذ الشهيق من الفم خارج الماء و إخراج الزفير و الوجه داخل الماء من الأنف و الفم و تكرار العملية عدة مرات .
- ✓ قدرة المتعلم على حبس النفس داخل الرئتين بأخذ شهيق من الفم أو وضع الوجه في الماء و الاحتفاظ بهواء الشهيق داخل الرئتين لمدة معينة.

- ✓ قدرة المتعلم على الغوص و التقاط عدد من الأجسام الغاطسة في قاع الحوض في الجزء الصغير.
- ✓ قدرة المتعلم على الوثب من حافة الحوض إلى داخل الحوض .
- ✓ قدرة المتعلم على أخذ وضع الطفو الأمامي الأفقي و الاحتفاظ بوضع الطفو المستقيم، ثم الوقوف منه.
- ✓ قدرة المتعلم على أخذ وضع الطفو الخلفي الأفقي و الاحتفاظ بوضع الطفو المستقيم، ثم الوقوف منه.
- ✓ قدرة المتعلم على تغيير وضعيته من الطفو الأمامي الأفق إلى الطفو الخلفي الأفقي.
- ✓ قدرة المتعلم على أداء الطفو الأفقي الأمامي و الانزلاق ثم أداء ضربات الرجلين لسباحة الزحف على البطن.
- ✓ قدرة المتعلم على أداء الطفو الخلفي الأفقي من الحركة و الانزلاق ثم أداء ضربات الرجلين لسباحة الزحف على الظهر.
- ✓ القدرة على التقدم في الماء باستخدام الذراعين و الرجلين على الظهر ثم على البطن بالتناوب.

ج- **ناحية المعرفة و السلوك**: و نقصد به اكتساب الطفل معارف سلوكية تخص النظافة و الصحة و الأمن و ذلك من خلال:

- أن يعرف المتعلم أهمية النظافة الشخصية قبل و بعد نزول حوض السباحة.
- أن يعرف الأدوات الشخصية (المنشفة، الصابون، المشط..)
- أن يفهم ضرورة عدم استخدام أدوات الغير لتجنب العدوى و بعض الأمراض الجلدية .

- أن يعرف المتعلم بعض الأمراض الجلدية التي يمكن أن يصاب بها نتيجة عدم الاستحمام.
- أن يفهم المتعلم كيفية تجنب الإصابة بالتهابات العينين و الأذنين عند ممارسة السباحة.
- أن يفهم المتعلم فائدة ممارسته للسباحة على جهازه التنفسي و العضلي .
- أن يفهم المتعلم كيفية تجنب النزلات عند ممارسة السباحة .
- أن يتعلم الطفل أن تعلمه للسباحة يقيه من الإصابة ببعض الأمراض المزمنة كالربو.
- أن يتعرف على بعض وسائل الإنقاذ .
- أن يتجنب بعض الإصابات التي تحدث عند الحوض بابتعاده عن الجري حول الحوض و احترامه لتعليمات معلمه .

1. **4. رياضة السباحة في المدارس**

1.دور المدرس و المدرسة في رفع مستوى رياضة السباحة :

يكون المدرس و المدرسة المحور الأساسي و الذي ترتكز عليه برامج تعليم و تعلم السباحة، و الحقيقة أنه لا يمكن لهذه البرامج أن تؤتي ثمارها بدون معاونة مدرس التربية البدنية و اشتراكه الإيجابي في الأعمال و المسؤوليات لنشر رياضة السباحة للأطفال.و على المدرسين أن يعملوا على تنمية الميل إلى النظافة و حسن المظهر و تشجيع وضع معايير مناسبة لها ,بحيث يمكن لكل طفل أن يصل إليها مهما كان نوع بيئته الاجتماعية بربط رياضة السباحة بالنظافة و حسن المظهر.و على المدرسين أن يشيروا إلى قانون الاستعداد لإمداد التلاميذ بالمعلومات و الخبرات الصحية نتيجة ممارسة السباحة في حمام السباحة أو في الشاطئ.و ينبغي أن يرتبط منهج التربية الرياضية للمدرسة على القواعد و الاشتراطات الصحية لحمام السباحة و فوائد و أغراض رياضة السباحة .

2/4. نشر رياضة السباحة في المدارس :

تعتبر الأفلام السنمائية من أفيد الوسائل السمعية و البصرية و أقواها تأثيرا لأنها تؤثر على حاستين في وقت واحد (السمع و البصر)، و لها تأثير كبير على عواطف المتفرجين.و يوجد قسم خاص للوسائل التعليمية في كل إدارة تعليمية للأفلام الرياضية لتعليم و تعلم رياضة السباحة في العالم حيث يؤثر الفلم الجيد على تقسيمات التلاميذ و يخاطب عواطفهم مما يجعله بالغ الفائدة في تغيير اتجاهاتهم و سلوكهم و الوعي الرياضي و الإحساس بتعليم السباحة.

خاتمة:

تعتبر السباحة للأطفال في مرحلة المدرسة خبرة و تجربة هادفة و يعتمد نجاحها على الوالدين و المدرب و البرامج و مدى اهتمام المسؤولين بذلك.و يمكن من خلال هذه البرامج و تطويرها أن نجني من الفوائد الكثير، كما يجب أن نعلم أنه ليس بمقدور كل طفل أن يكون بطلا فتعليم السباحة لأطفال المدارس يهدف إلى أن يشغل فراغ الطفل بما يفيده و يجعل منه فردا نافعا في مجتمعه مستقبلا، إلى جانب كونها مهارات أمنية يتطلبها كل فرد في أي سن.

إن إدراج تعليم السباحة في منهاج التربية البدنية و لقد أفردنا بحثنا بالدراسة النظرية و التي اعتمدت على برامج جربت و هي تطبق في بعض الدول داخل المدارس في منهاج التربية البدنية كفرنسا و كندا و ما نتج عنها عند تعلم كل مهارة من إيجابيات، فمثلا عند تعلم الطفل مهارة التأقلم مع الماء و الدخول فيه يكتسب الطفل صفة الشجاعة و الإقدام و بمساعدته لزميله في تعلم مهارة الطفو يكتسب الطفل صفة اجتماعية تمكنه من التواصل مع الغير و هذه تعتبر من الصفات المعنوية، أما عن تعلم باقي المهارات فهي تكسب الطفل صفات بدنية و صحية .

❖ **التوصيات و الاقتراحات**

توصي هذه الدراسة من خلال ما توصلنا إليه بما يلي :

- أن تعنى السلطات بإدراج تعليم السباحة في كل مستويات التعليم خاصة المرحلة الابتدائية.
- ضرورة الاهتمام بتكوين مختصين في تعليم السباحة للأطفال.
- توفير المنشآت الخاصة بالسباحة و الاهتمام بالمنشآت الحالية و تنظيم استغلالها لصالح تلاميذ المدارس الابتدائية.
- إقامة دورات للسباحة المدرسية .
- محو أمية السباحة لإبراز أهميتها و فوائدها من خلال التوعية بوسائل الإعلام السمعية و البصرية .
- إقامة برامج نظرية في تعليم السباحة باستعمال وسائل الإيضاح السمعية و البصرية إن لم تتوفر الوسائل المادية من مسابح و أحواض السباحة.
- إجبارية تعليم السباحة في المدارس الابتدائية للمناطق التي تتوفر على مسابح
- إجبارية تعلم السباحة لكل التلاميذ ما عدا الذين تم إقصاؤهم بعد الفحص الطبي
- القيام بدراسات مشابهة تبرز أهمية تعلم السباحة في هذه السن المبكرة.

و أخيرا يرى الباحث أن هذه الدراسة تحتاج إلى المزيد من التعمق و هذا بإدراج متغيرات مثل الإمكانيات المادية ، أمية السباحة، الاختلاط، كثرة العدد .

❖ هوامش البحث:

(1) مراد بوقطاية ، **مقومات التربية الحديثة في المدرسة** ، مجلة العلوم الإنسانية ،العددرقم 03، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2002، ص 46.

(2) محمد علي حافظ، **تدريس التربية**، مصر، 1993، ص7.

(3) السيد سابق ،**إسلامنا**،دار الكتاب العربي، بيروت ، دون سنة، ص 237.

(4) عبد البارئ محمد داود، **الموسوعة التربوية للطفل/ سيكولوجيا الطفل في إطار المنهج الإسلامي** ، مكتبة و مطبعة الإشعاع الفنية، مصر، 2003 ،ص ص(65،64).

(5) المرجع السابق، ص65.

(6) نبيل عبد الهادي، **النمو المعرفي عند الطفل**، دار وائل للنشر، دون سنة، ص ص (122 – 123) .

(7) مراد بوقطاية، **مقومات التربية الحديثة في المدرسة**، مجلة العلوم الإنسانية،العدد رقم 03، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2002 ، ص48.

(8) نبيل عبد الهادي، مرجع سبق ذكره، ص122..

(9) المرجع السابق، ص123.

(10) علي بشير الفاندي ،ابراهيم رحومة زايد،فؤاد عبد الوهاب،**المرشد الرياضي التربوي**، المنشأة العامة للنشر و التوزيع و الإعلان، ط1، طرابلس، 1983، ص 137.

(11) محمد سعيد مرسي، **فن تربية الأولاد في الإسلام الجزء الخامس**، دار الخلدونية للنشر و التوزيع ، الجزائر، ص ص(12-13).

(12) محمد سعيد مرسي، مرجع سبق ذكره، ص ص(12-13).

(13) المرجع السابق، ص 13.

(14) ابراهيم عمراوي،حسان عمراوي،سليم سبوبة،ا**(تجاهات معلمي المدرسة الابتدائية في تدريس حصة التربية البدنية و الرياضية دراسة ميدانية بولاية بسكرة)**،مذكرة لنيل شهادة الليسانس في التربية البدنية و الرياضية ،قسم التربية البدنية ،جامعة محمد خيضر بسكرة،2007/ 2008 ،ص 53.

(15) محمد علي حافض، **تدريس التربية الرياضية**، مصر، 1993، ص 41.

(16) علي بشير الفاندي،ابراهيم رحومة زايد، فؤاد عبد الوهاب، مصدر سابق، ص 138.

(17) كمال دسوقي، **النمو التربوي للطفل و المراهق**، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت، 1979 ،ص ص(.127-137).

(18) وزارة التربية الوطنية، **المتميز في العلوم الإسلامية**، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،ص86.

(19) نبيل عبد الهادي، مرجع سبق ذكره، ص46.

(20) محمد حسن علاوي، مرجع سبق ذكره،ص 59.

(21) المرجع السابق، ص59.

(22) وجدي مصطفى الفاتح ،طارق صلاح فضلي، مرجع سبق ذكره،ص104 .

(23) محمد علي القط، مرجع سبق ذكره،ص12.

(24) هدى محمد الخضير ،**التقنيات الحديثة لانتقاء الموهوبين الناشئين في السباحة مع دليل مقترح للانتقاء**،المكتبة المصرية، مصر،2004، ص83.

(25) محمد علي لقط، مرجع سبق ذكره، ص ص(70-71).

(26) المرجع السابق، ص72.

(27) خيرية ابراهيم السكري ، محمد جابر بريقع، عاصم محمد العشماوي، **التخطيط لتدريب الأداء الفني في الوسط المائي**، منشأة المعارف، الاسكندرية، 2004 ، ص24.

(28) محمد على القط، **24=12×4 ساعة لتعليم السباحة**، المركز العربي للنشر، مصر، 2004، ص15.

(29) محمد على القط، **24=12×4 ساعة لتعليم السباحة**، مرجع سبق ذكره، ص15.

(30) محمد علي القط ، **المبادئ العلمية للسباحة**، مرجع سبق ذكره، ص 18.

الدراسات باللغة الأجنبية

Revue des Sciences de l'homme et de la Société

Périodique international à comité de lecture Publié par la Faculté des Sciences Humaines et Sociales

Université Biskra- Algérie

ISSN 2253-0347

Dépôt Légal 1695-12

Mars 2016

N°18

Stress Errors Committed by Yemeni University Students of English Language: Common Errors, Reasons, and Solutions

Dr. Ibrahim Ali Ahmed Al-Shami

Deputy Governor of Hajjah Governorate- Yemen

Abstract

This research deals with an important problem that faces students of English language departments, Hajjah University, Yemen which is the misuse of stress in pronouncing English words and reading English poetry. It points out the reasons of this problem and suggests some solutions and suggestions to overcome this problem.

الملخص:

يتناول البحث بالدراسة والتحليل مشكلة من اهم المشاكل اللغوية التى تواجه طلاب قسم اللغة الانجليزية بجامعة حجة باليمن في نطق الكلمات وتقطيع الشعر لتحديدالتفعيلة والبحرالشعري وهى مشكلة الخطأ في استخدام الشدة أوالنبرة Stress يكشف البحث عن أسباب هذه المشكلة ويقدم بعض الحلول والمعالجات المقترحة للتغلب علي هذه الاشكالية وحلها وتجاوزها.

Introduction :

Language is a particular system of human communication that distinguishes those human beings from other creatures. In any language, there should be some skills to be mastered. One of these skills is speaking which is considered the most important skill by which we can judge on a person on whether he can master the language very well or not.

A speaker of a language should be aware of different terms that can help him to be fluent speaker such as grammar, sound system, pronunciation …etc. In pronunciation, we have stress, intonation, and so many other things. Because these terms can send different ideas and messages to the listener, the speaker should be very careful of the words and sentences he produces. This research examines word accent to find out the difficulties that encounter the learners in producing and marking stress on these words focusing on the type of the word that has a great difficulty for the learners to put stress on.

1.1 Background of the Problem

As the proverb says that " To err is human, not animals", we can say that committing errors is one feature of human beings. It means that human beings are expected to commit errors. On this assumption, this research studies the errors as well as the difficulties that the English language students face and commit while making stress on the different types of words.

One of the common problems is that English Language students usually complain from exams whose questions demand to put stress in some words. In addition, they usually complain from the exams of poetry in which the students are asked to find out the feet and the meter. So, the students always make wrong answers because they think that marking stress is very difficult.

Another important note is that, some English language students do not apply stress at all in their speech and some misuse stress, and these are among the reasons that make this research investigates the most difficult areas in stress and the reasons behind such problems, focusing only on word accent to find out some solutions for this problem.

1.2 Statement of the Problem

It has been usually observed that some students in English Departments commit errors in making stress. They may not apply stress to some words and sometimes they misuse it, specially, in their speaking and marking stress in poetry to find out the feet and meters of the poem, thus, this research examines the common errors committed by the learners as well as the reasons to suggest some solutions.

1.3 The Objectives

The aim of the current work is to study the difficulties that Yemeni University students face in making stress whenever

necessary in a word to suggest some solutions that would help them overcome such problems, so the research aims to:

1-Identify the common errors in making stress, which are committed by students of level three and four in English Language Department focusing on words of different types.

2- Point out the reasons behind such errors.

3- Find out the most suitable and proper solutions to overcome those difficulties.

1.4 The Questions of the Problem

1. Do students of Faculty of Education, Hajjah University apply stress rules correctly?
2. What is the most difficult type of words –monosyllabic, disyllabic, tri-syllabic, polysyllabic –to put stress on?
3. Are there any reasons behind such difficulties, and what are they?
4. What are the individual differences between level three and four?
5. What are the suitable and proper solutions?

1.5 The Significance of the Study

This research is a significant one because it deals with an important area of study for Arabic learners of English language, stress usage and application. Many students of English Language Department either do not apply stress properly or misuse it in spoken

courses as well as poetry. This research focuses on the common errors of using stress committed by English Language students, it examines the main reasons behind committing such errors, and then it suggests some solutions to overcome this problem. The research is of great significance since it deals with a new and an important area of study. It will be of great value both for the students of English language as well as for the teachers and the university authorities because it suggests some solutions, which will participate to improve speaking skill and poetry learning among the students of English Departments in Yemeni Universities.

Thus, this research is significant because light can be shed on the areas to which the teachers should devote special care and emphasis in their teaching and the universities authorities should increase the related courses to this area if study and they should support Departments of English with Languages Labs in order to overcome these difficulties.

1.6 The Limitation of the Study

This research takes place in Faculty of Education, Hajjah University, and the sample is students of level three and four, Departments of English.

The study is limited to investigate the difficulties that Yemeni University students face in making stress both in linguistic and in poetry courses. This research focuses on words of different

syllables, monosyllabic, disyllabic, tri-syllabic, poly-syllabic and compound words.

Part 2- The Methodology

This part provides information about the procedures that are followed in order to find out the most common errors that are committed by English students in making stress whenever necessary in words of different types and syllables.

2.1 Research Method:

This research is a field research. Its method is descriptive, using statistical analysis for the obtained data. For analyzing the data, "SPSS" program is used in order to get validated results and that can be generalizable to the all population and to similar ones.

2.2 The Population:

The population of this research is the students of English Department, Faculty of Education, Hajjah University. More accurately, fifty students from level three and four, Department of English is the population of this research.

2.3 The Setting of the Study

The research was carried out to investigate the difficulties that students of English language Department, Faculty of Education Hajjah University face in using and producing word stress .It was carried out during the second semester of the academic year (2013-2014).

2.4 The Sample

The sample of this research is fifty students, boys and girls, from level three and four, English Department, Faculty of Education, Hajjah University.

2.5 The Instrument of the Research

Twenty-five words have been selected for investigating the research problem by using a test, which was developed by the researcher. The test consists of three questions. Each question has a number of words of different types and the students are requested to put stress marker wherever necessary.

2.6 The Procedures

After selecting the data collection tools, the test was run on the 14 of May at English Department, Faculty of Education-Hajjah. Fifty students sat for this test; they were selected randomly, 25 students –boys and girls – from level three and 25 students from level four. After collecting the data, a statistical analysis is made for the obtained data by using a software program in order to categorize the errors committed by the learners and deciding the most difficult areas for the students to find some solutions to such problems.

Part 3. Review of Related Studies and Stress Background

Stress is an essential element in pronunciation. It is an important area related to English spoken skill; thus, native speakers

of English as well as its learners pay great attention on stress and number of related studies to stress were done. However, before talking about those studies, the word 'Stress" should be defined. Applied Linguistics Dictionary has defined stress as:

"The pronunciation of a word or syllable with more force than the surrounding words or syllable. A stress word or syllable is produced by using more air from the lungs ".

3.1 Previous Related Studies.

Among the related studies to stress, Kelly (2000) made a study on how one can teach pronunciation; one way is to be aware of stress and its features. He says:

" In order for one syllable to be perceived as stressed, the syllables around it need to be unstressed .There are three features of syllables which were identified: loudness, pitch change, and a longer syllable."

Another important study is that of **Culter (1979)** who had made a study on errors in stress and intonation .He pointed out that in word stress the false stress placement is due to the omission or addition of any syllable to the root or to the word itself. He also pointed that some errors arise at the point which the motor programs for the articulation are activated, not by selection of the wrong program as that would result in utterance of the wrong word than the right word with the wrong stress pattern.(P. 68)

Another study has been done by Greenbery, Carvey and Hitchcode (1947) . They studied the relationship between stress and pronunciation They said that:

"Stress accent is an integral component of many languages such as English that so heavily depend on it for lexical, syntactic and semantic disambiguation".(P.40)

There are many rules for placing stress. Some of these rules have been studied by

Kelly (2000) who pointed out that:

"Many everyday nouns and adjectives of two syllables are stressed on the first syllable. For example, Sister , Brother..etc."

Rauch (1983) has written about the rule of placing stress in a word which functions as a verb in a sentence as:

"If the second of the verb is a strong syllable, then that second syllable is stressed."

In addition, Rauch , (1983), stated the rule of making stress in three syllabic words , especially , if it is a verb . He said that:

" If the final syllable is strong, then it will be stressed. Also, if the last is weak, then it will be unstressed and stress will be placed on the preceding syllable if that syllable is strong."

Moreover Rauch said about the word which consists of three syllables and acting as nouns as:

" If the final syllable is weak or ends with " ə" , then it is stressed; if the syllable preceding this final syllable is strong, then that middle syllable will be stressed"

3.2 Word in English

Generally, a word is a linguistic unite. Any word in any language consists of one phoneme or more than one phoneme .For example, the English words , ah ,oh , eye consist of one phoneme each. Also, the words tea, eat, zoo, and go consist of two phonemes each. The words cat, dog, fat, gun, and moon consist of three phonemes each. The words bread, dust, first consist of four phonemes each and so on.

All these words differ from each other in the number of the phonemes they have, but all of them are monosyllabic. Each one of the words listed previously has one syllable each.

There are a number of words in every language that have more than one syllable. The English words daughter, elephants, gigantic, honesty, tremendously, and station have more than syllable each .

3.3 Stress in English

Each syllable in a word has a degree of emphasis, called stress. It can be defined also as:

"The relative emphasis that may be given to certain syllables in a word. The term is also used for similar patterns of phonetic prominence inside syllables."

3.4 The Nature of the Stress

The nature of stress is simple enough, practically everyone would agree that the first of words like father, open , camera is stressed , that the middle syllable is stressed in potato , apartment , relation and that the final syllable is stressed in about , receive ,perhaps but it needs practice. In addition, most people feel they have some sort of idea of what the difference is between stressed an unstressed syllables, although they might explain it in different ways.

A stressed syllable in transcription will be marked by placing a small vertical line (') high up , just before the syllable it refers to . It is important to understand that there are two different ways to approach the characteristics of stressed syllables. One is that to consider what the speaker does in producing stressed syllables and the other is to consider what characteristics of sound make a syllable seem to a listener to be stressed. In other words, stress can be studied from the point of view of production and of perception; the two are obviously closely related, but are not identical.

The production of stress is generally believed to depend on the speaker using more muscular energy than is used for unstressed syllables. Measuring muscular effort is difficult, but it seems

possible according to experimental studies, that when we produce stressed syllables, the muscles that we use to expel air from the lungs are often more active, producing higher sub glottal pressure. It seems probable that similar things happen with muscles in other parts of our apparatus .Many experiments have been carried out on the perception of stress, and it is clear that many different sound characteristics are important in making a syllable recognizably stressed. From the perceptual point of view, all stressed syllables have one

Characteristic in common and that is prominence. Stressed syllables are recognized as stressed because they are more prominent than unstressed syllables. What makes a syllable prominent? At least four different factors are important; they are as the following:-

1. Most people seem to feel that stressed syllables are louder than unstressed; in other words, loudness is a component of prominence. In a sequence of identical syllables (e.g. ba:ba:ba:) if one syllable is made louder than the others , it will be heard as stressed . However, it is important to realize that it is very difficult for a speaker to make a syllable louder without changing other characteristics of the syllable.
2. The length of syllables has an important part to play in prominence. If one of the syllables in our nonsense word (ba:ba:ba:ba:)is made longer than the others , there is quite a strong tendency for that syllable to be heard as stressed. .

3. Every voiced syllable is pronounced in some pitch; pitch in speech is closely related to the frequency of vibration of the vocal cords and the musical notion of low-and high-pitched
4. Note is essentially a perceptual characteristic of speech. If one syllable of our nonsense word is said with a pitch that is noticeably different from that of others, this will have a strong tendency to produce the effect of prominence. For example , if all syllables are produced with low pitch except for one pronounced with high pitch , then the high pitched syllable will be heard as stressed and the others as unstressed .To place some movement of pitch(e.g. rising or falling) on a syllable is even more effective .

A syllable will tend to be prominent if it contains a vowel that is different in quality from neighboring vowels. If we change one of the vowels in our nonsense word (e.g.ba:bi:ba:ba) the odd syllable bi: will tend to be heard as stressed .Prominence , then , is produced by four main factors :

1- Loudness .
2- Length .
3- Pitch .
4- Quality .

Generally, these four factors work together in combination, although syllables may sometimes be made prominent by means of only one or two of them. Experimental work has shown that these factors are not equally important; the strongest effect produced by pitch and length is a powerful factor. Loudness and quality have much less effect.

3.5 Word Stress in English

Word stress is the magic key for understanding spoken English. Native speakers of English use word stress naturally. Word stress is so natural for them that they do not even know they use it. Non-native speakers, who speak English to native speakers without using word stress, encounter two problems:

They find it difficult to understand native speakers, especially those speaking fast.

The native speakers may find it difficult to understand them.

Lexical stress, or *word stress*, is the stress placed on a given syllable in a word. The position of lexical stress in a word may depend on certain general rules applicable in the language or dialect in question, although in some languages it is largely unpredictable, needing to be "learnt" for each individual word.; Languages in which the position of the stress can usually be predicted by a simple rule are said to have *fixed stress*. For example, in Czech, Finnish and Hungarian the stress almost always comes on the first syllable of a word; in Quechua and Polish the stress is almost always on the

penultimate syllable; while in Macedonian it comes on the third syllable from the end. Other languages have stress placed on different syllables but in a predictable way, as in Classical Arabic and Latin (where stress is conditioned by the structure of penultimate syllable).

They are said to have a regular stress rule. French words are sometimes said to be stressed on the final syllable, although French has no lexical stress at all: instead, *prosodic stress* (see below) is placed on the final syllable (or, if that is a schwa, the next-to-final syllable) of a string of words, which may be equivalent to a clause or a phrase. When a word is pronounced alone, its last syllable is also the end of the phrase, so the stress is placed there. Languages in which the position of stress in a word is less predictable are said to have *variable stress*. This applies to English and Russian, and to some extent to Italian and Spanish. Here stress is truly lexical: it must be memorized as part of the pronunciation of an individual word.

In such languages stress may be phonemic, in that it can serve to distinguish otherwise identical words; for example, the English words *insight* and *incite* are distinguished in pronunciation only by the fact that the stress falls on the first syllable in the former and on the second syllable in the latter. Other examples include *umschreiben* ("rewrite") vs. *umschreiben* ("paraphrase, outline") in German, and земли́ (genitive of "earth, land") vs. зе́мли (plural of

"earth, land") in Russian. Stress placement for some words may differ between dialects. For example, in British English the word laboratory is pronounced with primary stress on the second syllable, while American English stresses the first syllable, *laboratory*. Some English speakers make semantic distinctions based on stress, for instance between *paper* bag as a bag made of paper, and paper *bag* as a bag for carrying newspapers.

Some languages mark the position of stress in their orthography (spelling system), as is the case in Spanish and Portuguese. In other variable-stress languages, including English and Russian, stressed syllables are normally explicitly marked only in dictionaries and other pronunciation keys and learning aids.

3.6 Levels of Stress

There are three stress levels in English, primary (/), secondary (I), and unstressed (-).Each word of two or more syllables has one syllable .That is longer and louder than the others are. It has primary stress. A syllable with secondary stress is stressed relative to unstressed syllables , but not as strongly as a syllable with primary stress . As with primary stress , the position of secondary stress may be more or less predictable depending on language . In English it is not fully predictable; for example, the words generation and accumulation both have primary stress on the fourth syllable, but the secondary stress comes on the first syllable in the former word and on the second syllable in the latter. In some

treatments, English has been described as having four levels of stress: primary, secondary, tertiary, and quaternary, but these treatments often disagree with each other.

English secondary stress does not have the phonetic characteristics normally associated with stress, and it is possible to describe English without secondary stress, as long as a distinction is made between unstressed syllables with and without vowel reduction.

3.7 Stress and Vowel Reduction

In many languages, such as Russian and English, vowel reduction may occur when a vowel changes from a stressed to an unstressed position . In English , many unstressed vowels reduce to schwa-like vowels, though the details vary with dialect . Other languages , such as Finnish , have no unstressed vowel reduction.

3.8 Prosodic Stress and Word Accent.

In English, stress is most dramatically realized on focused or accented words. For instance, consider the dialogue:-

"Is it brunch tomorrow?"

"No, it's dinner tomorrow."

In this dialogue, the stress-related acoustic differences between the syllables of "tomorrow" would be small compared to the

differences between the syllables of "dinner", the emphasized word. In these emphasized words, stressed syllables such as "din" in "dinner" are louder and longer. They may also have a different fundamental frequency, or other properties. Unstressed syllables typically have a vowel, which is closer to a neutral position (the schwa), while stressed vowels are more fully realized. In contrast, stressed and unstressed vowels in Spanish share the same quality—unlike English, the language has no reduced vowels.

(Much literature emphasizes the importance of pitch changes and pitch motions on stressed syllables, but experimental support for this idea is weak. Nevertheless, most experiments do not directly address the pitch of speech, which is a subjective perceived quantity. Experiments typically measure the speech fundamental frequency, which is objectively measurable, and strongly correlated with pitch, but not quite the same thing.).

3.9 TIMING:

English is a stress-timed language; that is, stressed syllables appear at a roughly constant rate, and non-stressed syllables are shortened to accommodate this. English does this to some extent with noun-verb pairs such as a récord vs. to recórd , where the verb is stressed on the last syllable and the related noun is stressed on the first; record also hyphenates differently: a réc-ord vs. to re-córd .(PLACEMENT).

Prosodic stress can also be put on any word in a sentence to make possible several sentences of different meaning:

I didn't take the test yesterday. (Somebody else did.)
I *didn't* take the test yesterday. (I did not take it.)
I didn't *take* the test yesterday. (I did something else with it.)
I didn't take *the* test yesterday. (I took a different one.)
I didn't take the *test* yesterday. (I took something else.)
I didn't take the test *yesterday*. (I took it some other day.)

The possibilities for stress in tone languages are an area of ongoing research, but stress-like patterns have been observed in Mandarin Chinese.[4] They are realized as alternations between syllables where the tones are carefully realized with a relatively large swing in fundamental frequency, and syllables where they are realized "sloppily" with typically a small swing. Stressed syllables are often perceived as being more forceful than non-stressed syllables. Research has shown, however, that although dynamic stress is accompanied by greater respiratory force, it does not mean a more forceful articulation in the vocal tract.

3.10 Rules of Word Stress in English.

There are two very simple rules about word stress:

1. One word has only one stress. (One word cannot have two stresses. If you hear two stresses, you hear two words. Two stresses cannot be one word. It is true that there can be a

"secondary" stress in some words. But a secondary stress is much smaller than the main [primary] stress, and is only used in long words.)

2. We can only stress vowels, not consonants but with some exceptions, rather more complicated, rules that can help you understand where to put the stress. But do not rely on them too much, because there are many exceptions. It is better to try to "feel" the music of the language and to add the stress naturally. The exceptions will be discussed later on.

Primary Stress.

1 A°) Normal Stress Rule:

a) Two-syllable words are normally stressed on the first syllable . For example,*foreign2 , mountain, legal*, …etc. .

b) Three-syllable words are normally stressed on the first syllable ,

(*character, family, ...*

c) Words of more than three syllables are normally stressed on the antepenultimate (code /-100/) and may need a secondary stress.

original, curiosity, ...(unless a strong suffix assigns the primary stress to the penultimate as in *characterization /200010/, popularization /200010/,* or elsewhere as in *characteristically* /20010(0)0/ where one strong suffix is followed by two weak

suffixes).

Some rules can be shown in the following table:

1-Stress on first syllable

Rule	Example
Most 2-syllable nouns	PRESent, EXport, CHIna, Table
Most 2-syllable adjectives	PRESent, SLENder, CLEVer, HAPpy

2-Stress on last syllable

Rule	Example
Most 2-syllable verbs	to preSENT, to exPORT, to deCIDE, to begin

There are two-syllable words in English whose meaning and class change with a change in stress. The word present, for example is a two-syllable word. If we stress the first syllable, it is a noun (gift) or an adjective (opposite of absent). But if we stress the second syllable, it becomes a verb (to offer). More examples: the words export, import, contract and object can all be nouns or verbs depending on whether the stress is on the first or second syllable.

Stress on Penultimate Syllable

(penultimate = second from end)

Rule	Example
Words ending in –ic	GRAPHic, geoGRAPHic, geologic
Words ending in -sion and –tion	teleVIsion, revelation

For a few words, native English speakers do not always "agree" on where to put the stress. For example, some people say teleVIsion and others say TELevision. Another example is:CONtroversy and conTROversy.

Stress on Ante-penultimate Syllable

(ante-penultimate = third from end)

Rule	Example
Words ending in -cy, -ty, -phy and –gy	deMOcracy, dependaBIlity, phoTOgraphy, geology
Words ending in –al	CRItical, geological

Compound Words

(Words with two parts)

Rule	Example
For compound nouns, the stress is on the first part	BLACKbird, GREENhouse
For compound adjectives, the stress is on the second part	bad-TEMpered, old-FASHioned
For compound verbs, the stress is on the second part	to underSTAND, to overflow

Some Rules and their Exception.

1 B°) Main classes of exceptions for two-syllable words /01/:

a) Words beginning with a Latin or Germanic prefix (*remind, decide, except...*;
about, behind, forget...)3

b) Verbs ending in <-ate>(*create, frustrate, translate...*)

2°) Retrieving the original word (= the deriving word)

To calculate the main stress of longer words, you must first remove any"
stem, are: weak" suffix, and then count from the end.

The principal weak suffixes, added to words without modifying the stress of the:

a) Grammatical suffixes such as <-ed>, <-en>, <-ing>, <-(e)s>, <-er>, <-est>…

b) Agent suffixes such as <-er>,<-or>,
1 A few explanations:

c) Any suffix beginning with a consonant such as <-ful>, <-less>, <-ness>,
<-ment>, <-ly>,…

3A°) Words of three or more syllables are normally stressed on

the antepenultimate (code /100/ or /-100/)

a) Three-syllable words are normally stressed on the first syllable (code /100/):
character, family, ...

b) Words of more than three syllables are normally stressed on the antepenultimate (code /-100/) and may need a secondary stress.

3B°) Main classes of exceptions:

a) Words ending in <-ic> (code/-10/): *eccentric, symbolic, catastrophic*,…

(CAUTION: a few words, which are not derived adjectives, are stressed according to
the "Normal" Stress Rule (code /100/ or /-100/) and must be learnt by heart: *Arabic,*
arithmetic, arsenic, Catholic, heretic, lunatic, politics, rhetoric)

b) Verbs ending in <-ish> /-10/ (*demolish, diminish, extinguish*)

c) Words ending in <-ion>, or more generally in CiV(C)#4
, CeV(C)# or
CuV(C)# (or Vi/e/uV(C)#, have their main stress on the syllable immediately

preceding the ending (code/-10/): *education, colonial, atrocious, advantageous, conspicuous, residual, ratio…*

Secondary Stress:

1°) Whenever two or more syllables precede the main stress, there must be a secondary stress, because the rhythm of English requires that no word can begin with two unstressed syllables. This can be summed up thus: (code */00-/)

2°) When ONLY two syllables precede the main stress, the secondary stress falls on the first: *mathematics* /2010/ ; *education* /2010/ ; *perspicacity* /20100/.This can be summed up thus: (code /201-/)

3°) When more than two syllables precede the main stress (code */00-/), consult the nearest deriving form (= the root word). The main stress of the deriving from becomes the secondary stress of the derived form:

character /100/ □□*characteristic* /20010/;

eradicate /0100/ □□*eradication* /02010/

Part 4- Data Analysis

4.1 Introduction

This is considered to be the most important part in this research because it serves the main objective of the study which is identifying the most common errors committed by students of level three and four, English Department, Faculty of Education, Hajjah University, in putting stress in words of different type of syllables. In addition, it will reveal the average of the individual differences between level three and four and the main reasons for such differences as well as such errors.

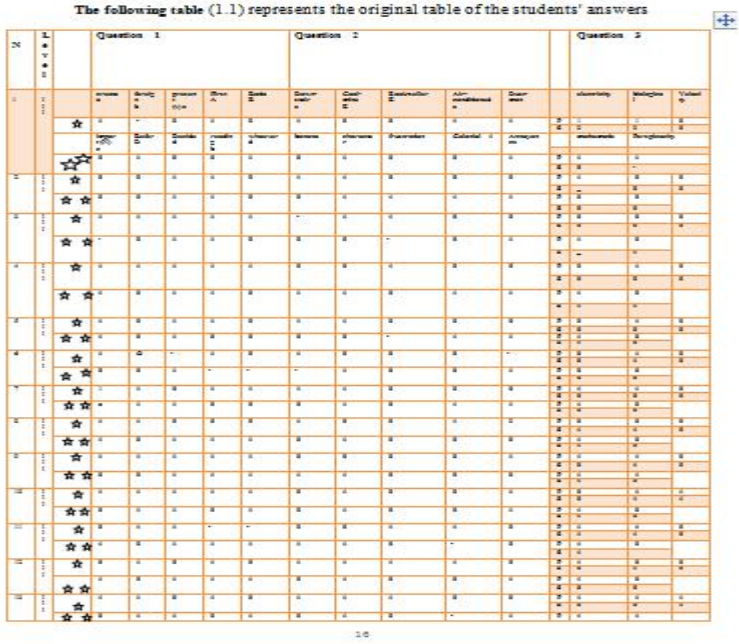
4.2 Data Analysis

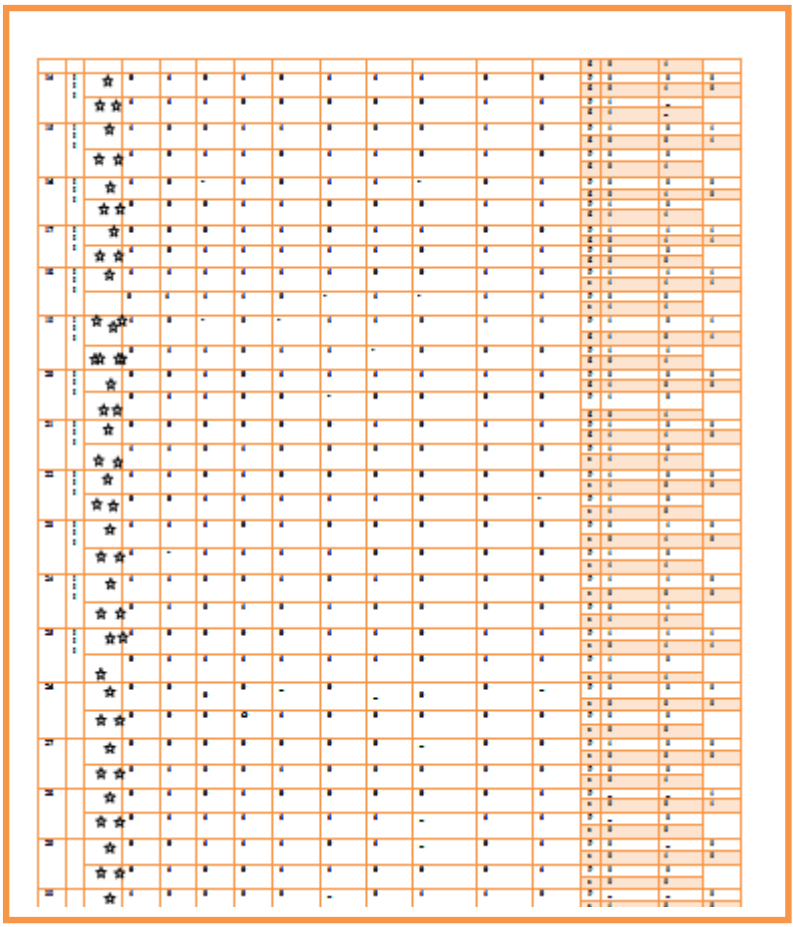
The program of "SPSS" used in data analysis that helps in finding validated and reliable results. After the analysis, the researcher could find the answer for the question, what are the most difficult type of words –monosyllabic, disyllabic, tri-syllabic, compound words or polysyllabic – to put stress in?

For the analysis, the words are replaced by some symbols to get the numerical results of the data according to its type ,the number of syllables which a word has and to the rules by which a learner can put the stress marker and deciding whether this word can be stressed by a general rule or it is considered to be from exceptions. The following {table 1.1} would explain these symbols as they are in their questions .

{ Table 1.1 }

The following table (1.1) represents the original table of the students' answers





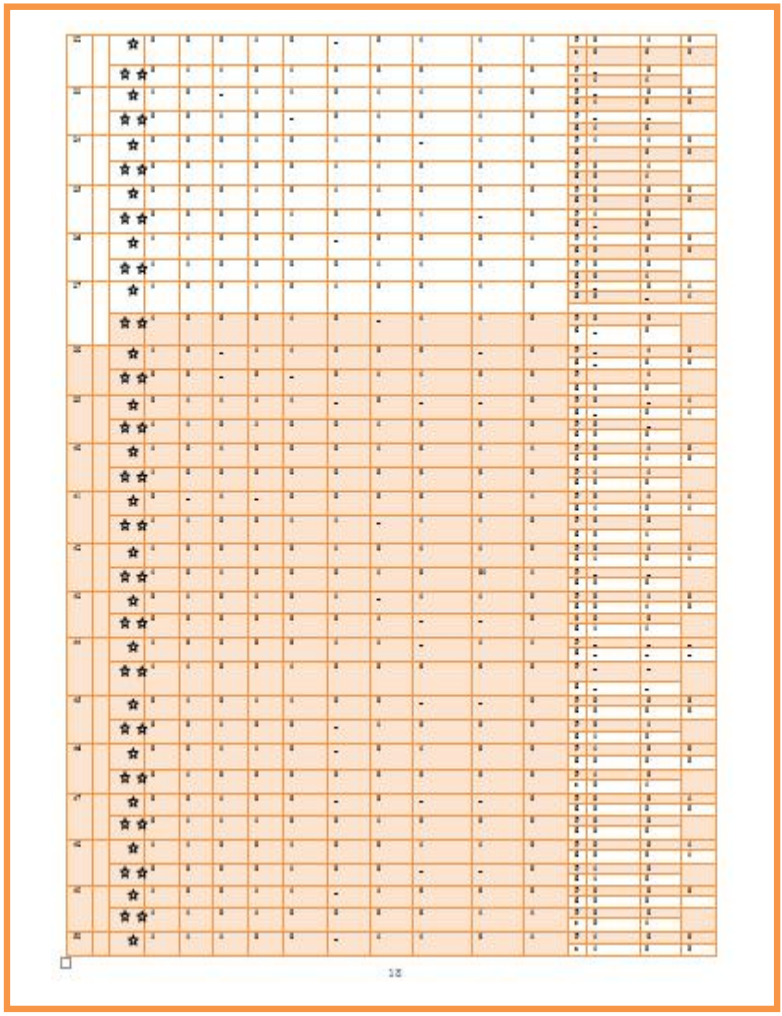


Table (1.2)

Now the results of the words can be shown in the following table (1.2)

Sub.	LEVEL	Mean	N	Std. Deviation	Percent
ALLQ1A	level3	1.40	25.00	0.76	70.00
	level4	0.56	25.00	0.65	28.00
	Total	0.98	50.00	0.82	49.00
ALLQ1B	level3	1.56	25.00	0.96	52.00
	level4	1.32	25.00	0.75	44.00
	Total	1.44	50.00	0.86	48.00
ALLQ1C	level3	0.88	25.00	0.67	33.00
	level4	0.68	25.00	0.63	30.00
	Total	0.78	50.00	0.65	33.00
ALLQ1D	level3	1.80	25.00	0.65	60.00
	level4	1.16	25.00	1.03	38.67
	Total	1.48	50.00	0.91	49.33

ALLQ2E	**level3**	**2.24**	**25.00**	**1.27**	**44.80**
	level4	**1.64**	**25.00**	**1.22**	**32.80**
	Total	**1.94**	**50.00**	**1.27**	**38.80**
ALLQ2F	**level3**	**2.08**	**25.00**	**1.15**	**41.60**
	level4	**1.44**	**25.00**	**1.23**	**28.80**
	Total	**1.76**	**50.00**	**1.22**	**35.20**
ALLQ3P	**level3**	**2.40**	**25.00**	**1.19**	**48.00**
	level4	**1.24**	**25.00**	**1.05**	**24.80**
	Total	**1.82**	**50.00**	**1.26**	**36.40**
ALLQ3S	**level3**	**2.12**	**25.00**	**1.27**	**32.40**
	level4	**1.16**	**25.00**	**0.85**	**23.20**
	Total	**1.64**	**50.00**	**1.17**	**28.80**
ALL	**level3**	**14.48**	**25.00**	**3.22**	**48.27**
	level4	**9.20**	**25.00**	**3.15**	**30.67**
	Total	**11.84**	**50.00**	**4.13**	**39.47**

Table (1.2)

From the previous tables we can observe the following;

1- The percentage of errors for monosyllabic (ALLQ1A) words for the whole population is about %49 .00 .It means that this type of words has a medium degree of difficulty for the whole population. But considering which level has more difficulty –three or four – we can say that level four has more difficulty than level three in this type of word. The percentage of errors of level four is (28.00 %) . It means that it is a very difficult word for level four .For the percentage of errors for the monosyllabic words of level three it is about (70 %) which means that this type of words is very easy to put stress on.

2- Di-syllabic words (ALLQ1B) percentage of errors for the whole population with general rule is (48.00%), so this type of words is medium in its difficulty .The percentage of errors for level four is (44.00%) and for level three is(52.00 %)which means that this type of word is medium neither difficult nor easy for the whole population .

3- The percentage of errors for the words which can be used as a verb and noun (ALLQ1C) in a sentence for the whole population is(33.00%). It means that difficult words to put stress in for the whole population. Level four percentage is (30.00%) and level three is (33.00%) .

4- Disyllabic words percentage of errors which are exceptions with no general rule is (39.33 %), level three got (60.00 %)and level four got (38.68%).Thus this type of word is medium in its difficulty for the whole sample .

5- The percentage of errors for the compound words for the whole population is about (38.80%) .This means that the difficulty of these errors is medium. Level three result is (44.40%) and level four result is (32.80 %).

6- The percentage errors of the tri-syllabic words (ALLQ2F) for the whole population is (35.20%) , level three got about (41.60 %). That means these words' difficulty is medium only for level three, but level four percentage of errors is(28.80%)which means that level four face great difficulty in these words.

7- The percentage of the polysyllabic words regarding the percentage errors of the primary stress for the whole population is about (36.40 %). That means its difficulty is medium to some extent .For level three the percentage of errors is (48.00%)that means it is medium in its difficulty and level four is(24.80%) which means that level four encounters a great difficulty in marking primary stress in a word . The percentage of errors for the secondary stress for the whole population is (28.80%) . That means marking secondary stress is very difficult for the whole population. Level three got 32.40 and level four got (23.20%). Both of these percentages reflect a difficulty for the population to mark secondary stress in a word.

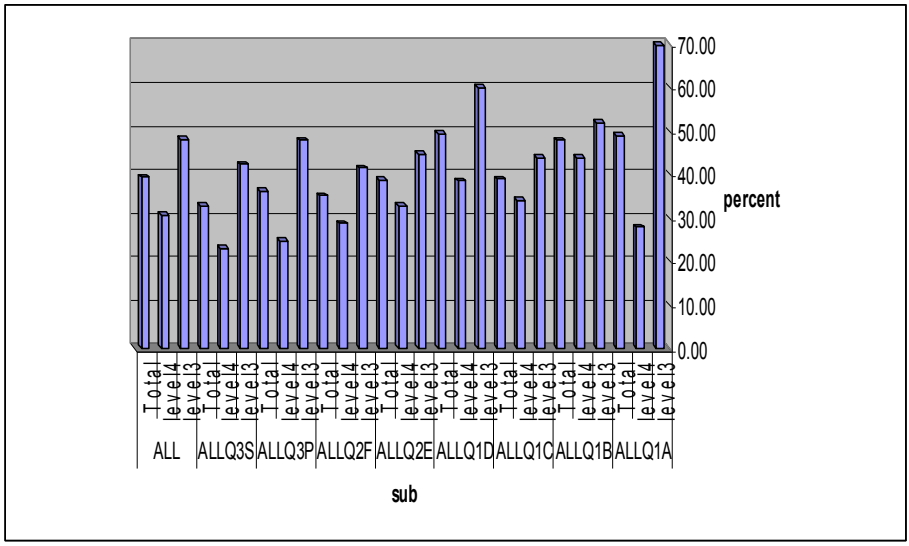
8- The total percentage of errors for this type of polysyllabic word is (32.76%). The percentage of the errors in general for level three (40.52 %). while level four percentage of errors is (24.00%).This is to some extent a medium one.

9- The total average of errors for the whole population in the whole test is (39.47%) . The percentage of errors of level

three is (48.27%) while level four percentage of errors is (30.67%).

4.3 Discussion of Data Analysis

From the previous results, we can say that the most difficult type of words to put stress in for the whole population is disyllabic words which can be used as verbs and as nouns .The percentage of errors for these type of words was (33.00 %). In addition, the words which got highest percentage of lower errors were the words of two syllables and they are considered to be from the exception of the general rule. They got about (49.33%). But one point is that another type of words that are considered to be the most difficult is poly-syllabic words regarding the secondary stress .The percentage of



errors of the secondary stress is (28.80%) .The rest of the words were in the middle of difficulty as can be explained in the following diagram (1):

(1)

Another point which has been observed from table (1.3) is that in all type of words –monosyllabic, disyllabic, tri-syllabic, compound, and poly-syllabic words- level four got lower mark than level three. It means that what has been easy for level three was difficult for level four; that is because of the following reason: - level three studied the course Phonetic and Phonology, which includes stress and its rules in the last semester of the same year; they have fresh and updated knowledge.

Though level three and level four had studied the same course and by the same instructor , level four had a great difficulty on stress which means that level four do not apply stress all the time while they are speaking , they took the course Phonetic and Phonology only for the sake of passing the exam.

The students have been asked to give reasons for the difficulty of marking stress. The Majority of them gave the following reasons :

1- The courses that cover stress topics are not sufficient for the students to be familiar with, especially that they are from the second language learners and that they should have more courses in these things.

2- Most of the teachers ignore the individual differences between the students; their aim is only to rush into the courses in the handout as quickly as possible as some students think.

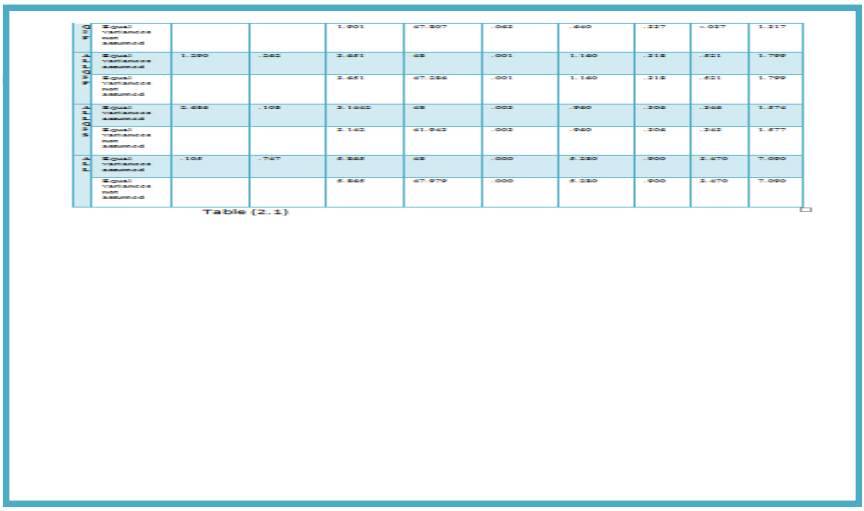
3-The learners have no link at all with the Lab to apply what they have studied especially those courses of listening, pronunciation, intonation, stress …etc .

4- The lack of the specialized teachers in linguistics in English Department.

4.4 The Individual Differences between Levels Three and Four.

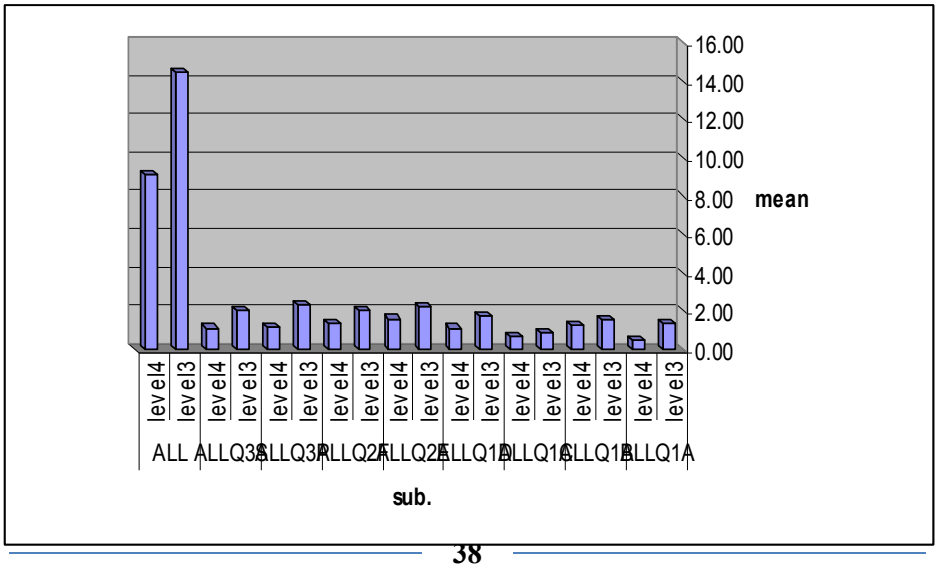
This question of the individual differences between level three and four has been answered by using T-Test, which was displayed to the learners as it is explained in the following table (2.1)

		Levene's Test for Equality of Variances		T-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ALLQ1A	Equal variances assumed	1.097	.300	-6.186	68	.000	-.860	.201	-.437	-1.263
	Equal variances not assumed			-6.186	66.817	.000	-.860	.201	-.436	-1.266
ALLQ1B	Equal variances assumed	2.288	.137	.985	68	.329	.260	.266	-.250	.730
	Equal variances not assumed			.985	65.283	.330	.260	.266	-.251	.731
ALLQ1C	Equal variances assumed	.238	.628	1.093	68	.280	.200	.183	-.165	.565
	Equal variances not assumed			1.093	67.829	.280	.200	.183	-.165	.565
ALLQ1D	Equal variances assumed	6.061	.017	2.636	68	.011	.640	.243	.152	1.128
	Equal variances not assumed			2.636	60.380	.012	.640	.243	.150	1.130
ALLQ2E	Equal variances assumed	.034	.854	1.705	68	.095	.600	.352	-.103	1.303
	Equal variances not assumed			1.705	67.932	.095	.600	.352	-.103	1.303
ALL	Equal variances assumed	.809	.372	1.901	68	.062	.640	.337	-.037	1.317



difference between level three and four. The value of T for all the population is 5.885 . This percentage is lower than 0.05 that means the difference between the levels is very high. Of course, level four is lower than level three in their percentage. This can be explained in the following diagram (2)

Diagram (2)



This diagram explains the difference between the learners' level in every word.

Finally, it has been found that about (30.00 %) percent of words have not been answered by the learners from the two levels which means that the whole students in English Department face this problem.

Part 5- The Conclusion

This research aimed at investigating the most difficult type of word to put stress on and it has been found the following results:

1- The most difficult words to put stress on are poly-syllabic words. The percentage of errors for those words was (32.76%).The primary stress percentage of errors was about (36.40%) while the secondary stress percentage of errors was (28.80%).
2- The easiest words to put stress on is monosyllabic words. The average of errors was (49.00%).
3- The rest words of different syllables and rules can be stated gradually from the most difficult till the easiest ones as the following :

A- Di-syllabic words with general rule has (33.00%) percentage of errors
B- Tri-syllabic words percentage of errors is about (35.20%)
C- Compound words percentage of errors is about (38.40%)
D- Di-syllabic words which are considered to be from exceptions have the percentage of errors (39.33%)
E- Di-syllabic words with general rule have the percentage of errors (48.00%)

4- The percentage of error for the whole population is about (39.00%) . Level three percentage of error is (48.27 %), while level four percentage of error is (30.67%)

It has been found also that committing errors is due to the following reasons:

The students have lack of knowledge about stress because the courses that are related to stress are not sufficient for the students to be familiar with .When the students were displayed to study stress, there was no link between the subject topics and the library to apply what the students have studied . Thus, insufficient courses, the lack of facilities as Language labs and the shortage of specialized instructors are among the main reasons behind students' errors in using and producing stress. In other words, the following are the main reasons behind this problem:-

1- Most of the teachers and doctors who have taught Phonetic and Phonology course which is related to stress topics were not qualified in this specialization, and if they are specialized, they will be more able to teach these courses .It means that teaching Phonetic and Phonology needs specialist instructors in Linguistics for its difficulty for the students.
2- The teachers of this material ignore the students' differences and they rush into the handout as quickly as possible and they also ignore teaching these courses to some extent as some students complains.
3- Students study these courses for exam orientation not for something to be applied while they are speaking.
4- The absence of language lab and the related references in the library of the faculty are also main reasons behind this problem.

The Main Findings:

According to this research, the following main results can be stated as follows:-

The majority of the students in the two levels –three and four – have a great difficulty in putting the stress marker . After investigating the problem by giving a test for the whole population , it has been found that the percentage of errors or the difficulty of that test was about (39.00%), considering that level three students have a fresh knowledge about stress because they have studied Phonetic and Phonology course in the previous semester . The level which has more difficulty is level four .Their percentage of errors is about (30.67%) , while level three percentage of errors is (48.27% , so the differences between level three and four is about (5. 885%) which means that there is a high difference between the two levels .

The most difficult type of words to put stress on is poly-syllabic words ,it means the words which have more than four syllables .The percentage of errors for these words is (32.76%).The primary stress percentage of error is about (36.40%) , while the percentage of errors for the secondary stress is (28.80%).

The easiest words to put stress on, is monosyllabic words. Their percentage of errors is (49.00%).

The main reasons behind such difficulty and differences are:

1- The shortage of the courses that are related to stress.
2- The lack of the listening equipment's, language labs, and the link between the lab and the courses especially those courses which are related to pronunciation.
3- The shortage of the specialist teachers in Linguistics.
4- The teachers do not pay attention the students' pronunciation mistakes especially while producing stress when they are speaking.
5- The students themselves do not apply stress on their speech. It means that they do not apply what they study.

The Recommendations

After investigating the problem of the research as well as the reasons behind such problem, here are some recommendations as well as some suggested solutions for this problem which can be stated as the following:

1- Stress should be taught from secondary schools so that the students at the collages will be familiar with such terms.
2- There should be sufficient materials and more courses that are related to this field from level one till level four
3- There should be specialized instructors in linguistics, especially in phonetic and phonology to teach pronunciation and stress.

Instructors of the courses that are related to stress should pay attention to the individual differences among students, so they should vary their methods of teaching.

4- There should be link between the topics of stress and the Lab so that the students would listen and apply what they study.

5- Instructors should also use software programs in their teaching such programs like (pratt) . This program shows the placement of stress and the number of syllables which a word has.
6- Students of English in all levels should listen at least for three hours to the standard channels of English language such as BBC, CNN, and educational channels because these channels show the native speakers pronunciation as well as their way of applying stress in words and in their connected speech.
7- Instructors should correct the students' pronunciation errors on stress immediately if the students mispronounce any word because of errors on stress are said to be from the serious errors

that may be fossilized in the minds of students if they are not corrected immediately by some linguists of stress.

8- For teaching the polysyllabic words, teachers should cut the word into syllables and to show where secondary stress as well as primary stress to be put should. In addition, teachers should show the difference in pronunciation of both primary and secondary stress.

❖ References:

(1) Culter, A (1980). Errors in Linguistic Performance .Laboratory of experimental Psychology , University of Susses Brighton , England

(2) Greeenbery , S, Carvey, H ,Hitchcool,(1947). The relationship between word accent and pronunciation , International Computer Science Institute : Center Street .

(3) Kelly G, (2000), How to teach Pronunciation Bluestone Press , Charlbury, Oxfordshire , UK .

(4) Jack C ,Richards , John Platt , Heidi Platt, (1992) , Long man Dictionary of Language Teaching And Applied Linguistics , Long man Singapore Pte Ltd , Singapore .

(5) Roach, Peter, (1991) ,English Phonetic and Phonology . Cambridge University Press.

(6) http://www.englishclub.com/pronunciation/word_stress.htm

(7) http://www.englishclub.com/pronunciation/word-stress-rules.ht

(8) -Simone RINZLER – Université Paris X - Nanterre - WORD STRESS SR_RH 03.doc - 2/2

(9) -http://anglais.u-paris10.fr/article.php3?id_article=513.

L'accessibilité aux habitations: Point de vue des Handicapés Moteurs en Algérie

Dr. Djamila Slimani, Hayet Boudjemline

Universitéd'Alger (2), Université /Tizi-Ouzou, Algerie.

Résumé :

Le présent article a pour objet de présenter un modèle d'habitation qui permetune adaptation et un confort de l'espace intérieur des personnes handicapées, qui est considéré comme étant l'un des maillons de leur bien être à domicile. Nous exposons, d'une part, à travers cet article, le modèle général d'accessibilité au profit des handicapés moteurs conformément aux normes internationales, et d'autre part, une analyse des attitudes des personnes handicapées envers leurs logements. La collecte des données s'est effectuée à Alger auprès de N= 200 handicapés. L'analyse des résultats démontre que les personnes handicapées ont des attitudes moins positives envers leurs logements, les habitations ne sont pas totalement accessibles et plusieurs parties de ces logements présentent des difficultés d'accès et d'usage particulièrement pour les personnes en fauteuil roulant.

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم نموذج للسكن الملائم للأفراد المعاقين المستخدمين للكرسي المتحرك، من خلال عرض أهم المعايير العالمية في تعديل الفضاء المنزلي لهذه الفئة، من جهة، و تحليل أهم الاتجاهات المتعلقة بذوي الاعاقة الحركية نحو سكنهم، من جهة ثانية.

و قد شملت الدراسة عينة مكونة من (200) شخص معاق حركيا. و توصلت النتائج إلى أن أفراد العينة المدروسة لديهم اتجاهات سلبية نحو سكناتهم، بسبب الصعوبات و العوائق المادية.

Introduction :

A travers le monde, le recensement des personnes handicapées est estimé à (15%) [1] de la population mondiale. Il est également indiqué que 80% des personnes handicapées vivent dans les pays en voie de développement.

La plupart de ces personnes handicapées restent exclues, et privées de la possibilité de jouer un rôle dynamique dans la société. En effet, ils se heurtent aux problèmes et difficultés d'ordre matériel dans l'organisation de leur vie de tous les jours. Leurs limitations fonctionnelles, les empêchent de se faire un chemin dans la vie. Celles-ci touchent spécialement les facultés suivantes: se déplacer, faire des gestesles plus ordinaires, s'exprimer, communiquer, s'adapter au mode de vie et aux usages sociaux.

Les grandes villes Algériennes, demeurent hostiles aux déplacements des personnes en fauteuil roulant ; un panneau sur les murs de la ville ne suffit pas pour dire que tel ou tel trottoir est réservé aux personnes handicapées. Et même Aujourd'hui, il existe en Algérie une demande non satisfaite émanant de personnes handicapées souhaitant accéder à un logement aménagé pour tenir compte des contraintes liées à leur handicap. Cependant, ces personnes, en particulier les handicapés moteurs, rencontrent d'énormes difficultés pour accéder à un logement.

Bien que l'habitat est normalement vu et prévu comme le lieu qui abrite, qui protège, qui sécurise. En réalité, la question de logement, ne s'agit pas seulement d'avoir un toit ou un abri au sens physique ou matériel,maisavoir un «Chez-Soi» favorise l'intégration de la personnalité.

Aussi, «Avoir un Chez-Soi, c'est s'accepter comme quelqu'un, c'est maintenir ou renforcer son identité[2] En d'autre terme, le logement est un toit, mais aussi des fonctions telles que: Aller et venir, se sentir en sécurité,Investir l'espace, y mettre de soi-même,utiliser les équipements de la vie quotidienne pour le sommeil, les repas, la toilette, les loisirs entre autres…

Par conséquent, l'amélioration du cadre de vie se fait essentiellement par l'adaptation de la dimension des espaces, des aménagements des personne handicapées; et aux traitements des surfaces de marche ou de roulement.

D'ailleurs l'organisation des nations unies, dans la résolution du 8 juin 1974 a favorisé l'intégration sociale des personnes handicapées, et avait présenté l'adaptabilité de la façon suivante:

«Pour permettre le libre choix, il est recommandé de construire des logements adaptables. Un logement est adaptable s'il est accessible et s'il peut se modifier au moindre coût, pour les besoins de l'handicapé physique en fauteuil roulant. Ce logement adapté convient d'ailleurs très bien aux autres personnes handicapées et aux personnes âgées» (3).

L'accessibilité, c'est le combat majeur de la personne handicapée. Un combat de tous les jours. Car finalement, elle n'est handicapée que par rapport à un environnement précis: le fauteuil roulant crée un handicap pour monter un escalier. Des normes techniques adaptées pour les personnes handicapées sont définies ; en effet, la nature du sol, la largeur des portes, les pentes, les escaliers, les toilettes, cuisines, chambres à coucher doivent également être accessibles aux personnes à mobilité réduite.

L'accessibilité, c'est "l'accès à tout, pour tous, pour tous les domaines de la vie, sans discrimination". Et pour une personne en fauteuil roulant, "l'accessibilité, c'est la liberté!".
Etant donné que la santé mentale englobe la promotion du bien-être, donc offrir un logement accessible et adaptable permet de préserver le degré d'autonomie de ceux qui sont restreints dans leur mobilité.

Notre préoccupation particulière sera donc de vérifier l'accessibilité des habitations aux handicapés moteurs en fauteuil roulant en Algérie. De ce fait, nos questions seront les suivantes :

- Quelle est la situation des personnes handicapées moteurs en Algérie?
- Quels sont les critères pour qu'un logement puisse s'adapter à l'évolution de leurs besoins?
- Quelles sont les attitudes des personnes handicapées envers leurs logements?

1 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La préoccupation principale de cette recherche est de mettre en évidence la situation des handicapés moteurs dans les habitations, ceci nous mène vers l'examen de l'accessibilité de celles-ci en Algérie.

2 DEFINITION DES TERMES

2.1 L'ACCESSIBILITE

Un environnement accessible est un environnement qui permet une liberté et une sûretéde déplacement et d'utilisation, sans aucune condition d'âge, de sexe, de déficiences, unespace ou un produit pouvant être utilisé par toutes et tous, sans obstacles, avec dignitéet le plus d'indépendance possible.

La racine du mot accessibilité vient du mot ACCÈS qui signifie «Possibilité d'aller, de pénétrerdans un lieu, d'entrer, etc. », ce qui indique la possibilité de circulation sans entraves. (4)

Le handicap

Le mot «handicap» est un mot d'origine irlandaise « Hand in cap » (la main dans le chapeau),qui désigne le tirage au sort dans un jeu de hasard sur les champs de course. Depuis, celui-cidésigne la compensation des différences de poids ou de capacités, entre concurrents dans unecourse ou au Golf. Dans cette définition, il y a donc la notion de possible compensation d'unedifférence (5).

Ce même mot est apparu dans le Dictionnaire de Psychologie, le handicap correspond à la «Situation d'une personne désavantagée d'une manière ou d'une autre par rapport à uneautre personne» (6).

2.2 LE HANDICAPEMOTEUR

L'handicapé moteur, objet de notre étude, est celui qui du fait d'un défaut organique, ne jouitpas de l'entière liberté de son corps. Parmi ces handicapés, on peut distinguer deux catégories:Les semi-ambulants et les usagers du fauteuil roulant.

a- Un semi ambulant

Est toute personne qui se sert d'un appareil orthopédique (qui traite la malformation des os, des muscles, et des articulations,…), de cannes, de béquilles, ou autres. Ondistingue les personnes atteintes de rhumatismes et celles atteintes d'insuffisance respiratoire etde troubles cardiaques et les personnes âgées ayant des difficultés de coordination, de perception,et de ralentissement de leurs mouvements.

b- L'usager du fauteuil roulant

Toute personne n'ayant pas la possibilité de déplacementautonome sans avoir recours à cet appareil. On trouve les hémiplégiques, les paraplégiques, lestétraplégies, les myopathies, les troubles fonctionnels.
L'handicape moteurconduit fréquemment les personnes à la solitude, l'exclusion sociale, la perte d'autonomie dans la vie quotidienne, des difficultés pour accéder à un logement et l'habiter.La grande exclusion peut conduire à des troubles psychiques durables.

2.3 LE CONCEPT D'ATTITUDE

Comme l'indiquent Potvin, Morissette et St-Jean (1990), de nombreux auteurs ont étudié, souvent chacun à leur façon, le concept d'attitude [(7)].

Or, plusieurs d'entre eux, même s'ils ont en commun la recherche continue d'une compréhension accrue des caractéristiques et des composantes essentielles de ce concept, ne parviennent finalement qu'à mettre en évidence sa complexité. En effet, il existe une telle variation dans les définitions données à l'attitude (points de vue sociologique, anthropologique, psychologique, etc...), qu'il devient difficile d'en circonscrire les éléments essentiels de façon définitive.

L'attitude est une tendance qui influence plus ou moins le comportement. À ce sujet, Staats (1986) et Leduc (1984) parlent de la fonction directrice des stimuli associés à une attitude [(8)].

Sous l'influence de cette dernière, toute une gamme de comportements d'approche ou d'évitement devient plus ou moins probable.

Morissette et Gingras (1989) définissent l'attitude comme une disposition intérieure de la personne qui se traduit par des réactions émotives modérées qui sont apprises puis ressenties chaque fois que cette personne est en présence d'un objet (ou d'une idée ou d'une activité); ces réactions émotives la portent à s'approcher (à être favorable) ou à s'éloigner (à être défavorable) de cet objet [(9)].

2.4 LA SITUATION DE PERSONNES HANDICAPEES MOTEURS EN ALGERIE

Pour répondre à la question: Quelle est la situation des personnes handicapées moteurs en Algérie? Il faut noter que l'office national des statistiques a dénombré en 2005 environ 1,5 million de personnes souffrant à différents degrés d'handicap physique ou

mental dont «855 020 du sexe masculin et 750 139 du sexe féminin».Selon la même source, ce chiffre est éligible à la hausse et devra atteindre 1800 000 handicapés à l'horizon 2010 [(10)].

1. Tableau Estimation de 2010 des personnes handicapées en Algérie (ONS/2006)

Types	Nombre	Pourcentage
Moteur	**278 520**	**14,67**
Visuel	**169 534**	**8,93**
Mental	**163 163**	**8,59**
Polyhandicapés	**83 545**	**4,40**
Auditif	**72 409**	**3,81**
Autres	**520 821**	**27,43**
Maladies chroniques	**610 842**	**32,17**
TOTAL	**1 898 834**	**100**

Chaque année, le 14 mars, on célèbre même la journée nationale du handicap. Les personnes handicapées font ainsi partie de notre quotidien, mais en Algérie elles n'existent pour ainsi dire pas. Elles appartiennent au clair-obscur de notre société, à ses marges d'ombres et d'indifférence.

En ce qui concerne les bâtiments d'habitation, la majorité absolue de ceux-ci est dépourvue d'ascenseurs, sont inaccessibles ou difficilement accessibles aux handicapés. Ces derniers vivent dans des espaces réduits et dans des conditions inimaginables, le plus souvent en étage sans ascenseur, et dans des cités surpeuplées.
Il y a de nombreuses personnes en situation d'handicap qui, au sein même de leur appartement, ne peuvent se déplacer qu'à quatre pattes ou en rampant, parce que le fauteuil ne passe pas les portes. Nombreuses aussi sont celles qui descendent les étages sans ascenseur, quand elles le peuvent.

Toutefois, on constate que l'Algérie est parmi les pays signant la convention des personnes handicapées relative à leurs droits et son protocole facultatif relatif aux communications, adoptés par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies, l'ONU, le 13 décembre 2006 (11).

C'est une convention internationale qui vise à promouvoir, protéger et assurer la pleine et égale jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales par les personnes handicapées et à promouvoir leur dignité.

Mais malgré cela,les problèmes des personnes handicapés semblent tous liés à la non-accessibilité des constructions. Il y a des cas concrets de rejet d'élèves de l'école et de centres de formation professionnelle à cause de leur handicap et à cause de la non-accessibilité des établissements scolaires, alors qu'ils ont la capacité de suivre leur scolarité normalement.

Ce qui explique le fort taux d'abandon et d'analphabétisme dans certaines régions, notamment dans les wilayas de l'intérieur du pays.(Voir Tableau):

2. Tableau Insertion des handicapés en Algérie (ONS/2006)

Etat de la personne	Age	Pourcentage
→ **Scolarisé**	06-15 ans	65,50%
→ **En activité**	16-59 ans	44,70%
Taux de chômage	16-59 ans	70% chez les hommes 54% chez les femmes

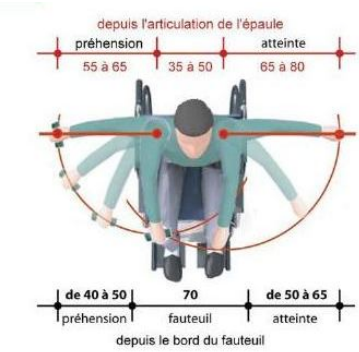
3 LES RECOMMANDATIONS MONDIALES VISANT A AMELIORER LES LOGEMENTS DES PERSONNES HANDICAPEES

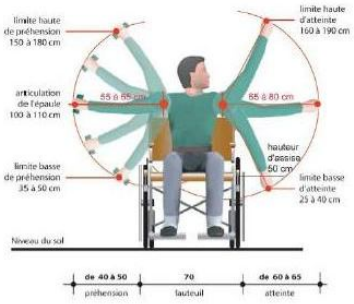
Pour répondre à la question: Quels sont les critères pour qu'un logement puisse s'adapter à l'évolution de leurs besoins? Il

faut savoir que même si aucun logement n'est habité par une personne handicapée moteur, il est essentiel que les parties communes de l'immeuble soient accessibles, et ce selon les recommandations européennes et en particulier Françaises, Une personne en visite dans un logement doit pouvoir se déplacer en fauteuil roulant dans l'immeuble d'habitation, ces recommandations [12]. Sont [13].

3.1 GABARITS ET DIMENSIONS RESULTANT DU FAUTEUIL ROULANT

Les dimensions d'encombrements d'un fauteuil roulant: 0.75 x 1.25m





Cette côte d'encombrement est celle d'un fauteuil roulant occupé (avec une personne assise dessus). À vide on considère qu'elle fait 0.70 x 1.20m **(Voir Figure n°1).**

L'espace d'usage: 0.80 x 1.30m

Il est nécessaire au droit de tous les dispositifs et équipements dans les parties communes.

•L'aire de rotation: 1.50m de diamètre (1.70m zone confortable)

Hauteur d'assise: 0.50m les éléments pour s'assoir devront être placés à une hauteur comprise entre 0.45 et 0.50m pour éviter un écart trop important lors des transferts (siège de douche, WC, etc.)

•Limite haute de préhension: 1.50 à 1.80m
•Limite basse de préhension: 0.35 à 0.50m
•Hauteur des dispositifs de commande et des équipements: 0.90 à 1.30m.

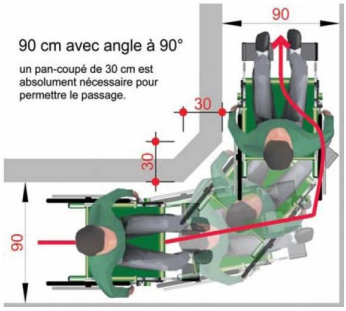
3.2 LES ESCALIERS

Dans les bâtiments d'habitations collectives sans ascenseur, les escaliers ne doivent être utilisables par des personnes à mobilité réduite. Il est recommandé de prévoir un palier à chaque changement de direction. Pour pouvoir utiliser les escaliers ronds, il est demandé que le giron minimum de 0.28cm soit mesuré dans une zone comprise entre les lignes situées à 0.60m du noyau intérieur et à 0.60m du bord extérieur. Ce qui donne une largeur de passage libre inférieur à 1.20m.

Les escaliers doivent être conformes aux prescriptions suivantes :

- Une largeur minimale de 120 cm,
- Une hauteur maximale des marches de 17 cm,
- Un giron des marches de 28 cm,
- Une main courante préhensible de chaque coté desmarches et dépassant les premières et dernières marchesde chaque volée.

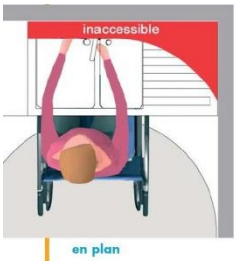
3.3 LA PORTE D'ENTREE DOIT AVOIR UNE LARGEUR MINIMALE DE 0,90 M.

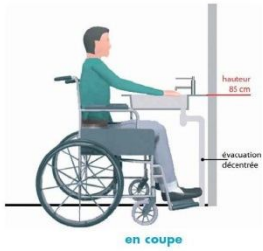


La largeur de passage minimale lorsque le vantail est ouvert à 90° doit être de 0,83 m. Un espace de manœuvre de porte est nécessaire devant chaque porte, de 1,70 m dans le sens poussant et de 2,20 m. dans le sens tirant (hors débattement de la porte).***(Voir Figure n°2).***

3.4 AMENAGEMENT DE LA CUISINE

La cuisine doit offrir un passage d'une largeur minimale de 1,50 m entre les appareils ménagers installés ou prévisibles, les meubles fixes et les parois, et ce, hors du débattement de la porte La hauteur des plans de travail se situe à 70 cm du sol (dessous du plan) et 80 à 85 cm maxi du sol.***(Voir Figure n°3).***





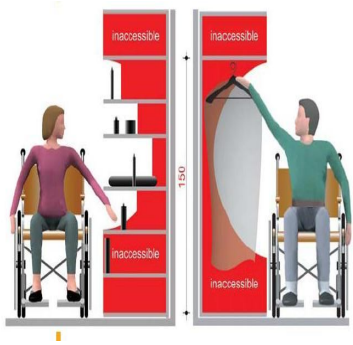
Les **appareils ménagers** à prévoir dans la cuisine sont notamment: l'évier, le plan de cuisson, le four, le réfrigérateur et, lorsque l'alimentation et l'évacuation sont prévues et en attente, le lave-vaisselle et/ou le lave-linge. Dans le cas où l'installation du lave-linge est également possible dans la salle d'eau, on peut ne tenir compte de son encombrement que dans l'une de ces deux pièces. ***(Voir Figure n°4).***

La largeur de passage de 1,50 m peut éventuellement être obtenue moyennant l'ouverture d'un élément de **cloison coulissante** entre la cuisine et le séjour.

Les éléments hauts et bas doivent être inclus dans les limites d'atteinte comprises entre 40 cm et 140 cm du sol.

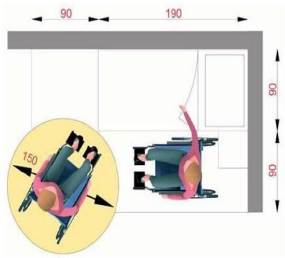
3.5 LESCHAMBRES

La personne en fauteuil roulant est concernée par la disposition du mobilier, et particulièrement par celle du lit dans la chambre. L'accès au lit se définit à travers trois manouvres possibles que doit effectuer la personne en fauteuil roulant:

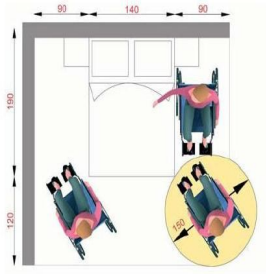


- Effectuer une rotation complète dans la pièce.
- Longer le lit.

Tourner autour du lit.***(Voir Figure n°5).***



Lit une place dans l'angle de la chambre



Lit deux places

L'objectif recherché est de permettre l'usage de la chambre à une personne en fauteuil roulant, et notamment de lui permettre d'accéder aux 3 côtés libres d'un lit de 1,40 m x 1,90 m. Il est important de noter que la fenêtre de la chambre adaptée permette une vision plongeante sur l'extérieur en position "assis" (garde-corps ajouré, allège vitrée, etc…)

Les prises de courant, interrupteurs seront positionnés de manière à en faciliter leur accès.

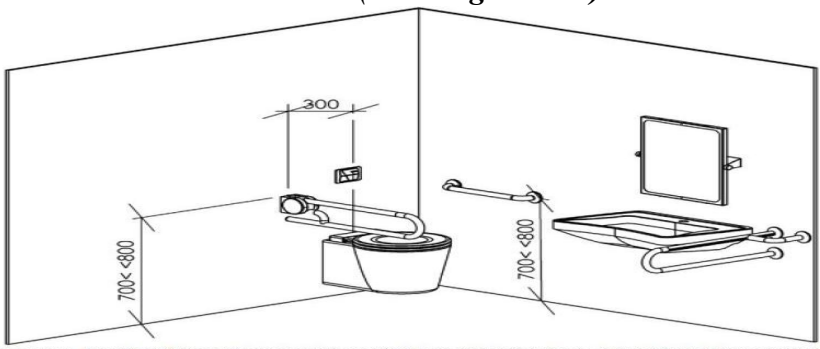
3.6 LA SALLE DE BAINS

La salle d'eau doit offrir un espace libre d'un moins 150 cm de diamètre en dehors du débattement de la porte et des équipements fixes.La position du robinet est primordiale. Il doit être accessible depuis le fauteuil roulant.
La robinetterie peut être mixte lavabo/baignoire. La position de la vidange est également importante.

3.7 LES TOILETTES

L'utilisation de la cuvette de W.C par la personne handicapée en fauteuil roulant suppose untransfert depuis le siège du fauteuil roulant. Il est donc recommandé, chaque fois que possible,d'installer une cuvette de W.C suspendue, car la hauteur de la cuvette posée est < 0.40m alorsque la hauteur du siège du fauteuil roulant est de

0.50m. En plaçant lacuvette suspendue, à 0.45m on facilitera largement le transfert. De plus, on évitera le choc despalettes repose-pieds sur le socle de la cuvette. Néanmoins, lorsque la solution technique n'estpas possible, la personne en fauteuil installera une cuvette de W.C rehaussée ou un siège surélévation sur la cuvette, posé en veillant à sa stabilité. ***(Voir Figure n°6).***



Les barres d'appui sont fortement recommandées pour permettre un meilleur usage du lieu et apporter un supplément d sécurité. Implantation : 0,75 m du sol.

4 MATERIEL ET METHODES

4.1 POPULATION ETUDIEE

La population d'enquête est sélectionnée dans 20 districts du dernier recensement global de la population et de l'habitat de l'année 1998.Le choix des cas d'exemple d'étude porte sur un type de groupes de logements en collectif situés dans la wilaya d'Alger.L'échantillon total se compose de **N=200** handicapés, dont les caractéristiques de l'échantillon se présentent comme suit:

4.2 SEXE ET AGE

Nous avons interrogé 49% de femmes (N = 98) et (51%) d'hommes (**N=102**). Ces individus se répartissent parmi les classes d'âge de la façon suivante :

Tableau3. Répartition de l'échantillon en fonction de l'âge.

Classe d'âge	Effectif	%
Entre 18 et 24 ans	20	10 %
Entre 25 et 39 ans	98	49 %
Entre 40 et 59 ans	69	34.5 %
60 ans et plus	13	6.5 %
TOTAL	**200**	**100 %**

Les classes d'âge centrales (entre 25 et 39 ans et entre 40 et 59 ans) sont les plus représentées puisqu'elles constituent respectivement 49% et 34.5% de l'échantillon. Elles se caractérisent également par unintervalle plus grand (15 ans) que les deux autres classes. Ces dernières composent (10%) de l'échantillon pour les 18–24 ans et (6.5%) pour les plus de 60 ans.

4.3 STATUT D'HABITATION

Concernant leur logement, (4%) des personnes interrogées en sont propriétaires, (38.5%) locataires. (44.5%)sont également logées par leurs parents ou logées à titre gratuit (autre que parents) (13%).

5 INSTRUMENTS DE MESURE

5.1 L'ENTRETIEN

Des entretiens ont lieu avec des personnes handicapées, un questionnaire sert de base à l'entretien. Il comporte 16questions permettant de mesurer les attitudes des participants à l'égard du logement. Dont certaines sont fermées et d'autre ouvertes afin d'amener l'interviewé à s'exprimer avec ses propres mots. Portant sur deux thèmes principaux: l'accessibilité au logement, les problèmes d'utilisation de l'espace intérieur, L'attitude de ces personnes handicapées envers leurs logements est mesurée à l'aide d'une échelle sémantique différentielle de type Osgood, Suci et Tannenbaum (1957) [(14)].

Cette échelle d'Attitudes se compose de 16 adjectifs bipolaires dont chaque paire peut prendre une valeur de (–3) à (+3).

La validation de l'instrument s'est déroulée en deux temps, soit pour établir la validité de l'instrument et pour en vérifier la fidélité.
Pour procéder à l'étude de la fidélité de l'échelle, on a divisé celle-ci en deux sous-échelles. Figuraient dans la première sous-échelle les items impairs et, dans la deuxième, les items pairs. On a procédé au calcul de la corrélation entre les résultats obtenus à chacune des deux sous-échelles. Le coefficient de fidélité obtenu (de type consistance interne) fut corrigé par la formule Spearman-Brown.
Cette correction le fait passer à de 0,94 à 0,97. L'instrument développé offre donc un haut niveau de fidélité.

Dans un deuxième temps, nous avons analysé la consistance interne de l'instrument en vérifiant le degré de corrélation entre chaque item et le score total. Cette première opération confirme un degré élevé de corrélation. En effet, sur les 16 items de l'échelle, la grande majorité se situe au dessus de 0,75, le plus faible étant de 0,50 et le plus fort, de 0,86. Quant à la fidélité proprement dite, nous retrouvons un coefficient équivalent à celui obtenu lors de la première opération, soit un coefficient corrigé de 0,95.

6 RESULTATS

6.1 L'ESPACEINTERIEUR DELA POPULATION D'ENQUETE

La consistance des logements rencontrés dans les quartiers concernés par l'enquête sont de type F3 (voir le tableau suivant):

Tableau 4. Les surfaces des différents espaces du logement.

Espaces	*Surfaces (M2)*
Séjour	22.91
Chambre1	14.28
Chambre2	14.37
Chambre3	12.28
Cuisine	07,62

Salle de bains	05.34
WC	01.82
Hall	17.55

La superficie de l'appartement est estimée insuffisante par (92%) des interrogés, elle est estimée suffisante par (4%) et moyennement suffisante par (4%) de l'échantillon. Les pièces sont jugées assez petites dans (71%) des cas, et grandes dans (28%) des cas. Les pièces estimées trop petites sont les chambres, notamment les salles de bains ainsi que la cuisine.

6.2 USAGES ET PRATIQUES DANS LE LOGEMENT

Les personnes interrogées passent dans une grande majorité (90% des cas) plus de temps à l'intérieur du logement qu'à l'extérieur.

6.3 PRINCIPALES PIECES A AMENAGER POUR LES PERSONNES ENQUETEES

- WC,
- Salle de bain,
- Chambre,
- Cuisine,
- Accessibilité intérieure et extérieure du domicile (entrée avec marches, accès sous-sol, étage…).

6.4 CHEMINEMENTS ET ESPACES EXTERIEURS

- La largeur du vantail de la porte des bâtiments est étroite,
- Il n'y pas d'ascenseur qui facilite l'accès aux logements des niveaux supérieurs.
- Les cheminements ne sont pas correctement aménagés,
- Les cheminements nécessitent des rampes ou des pentes.

6.5 LES ESPACES INTERIEURS DU LOGEMENT

- La salle de bains et les WC ne peuvent pas être utilisés, les transformations sont Impossibles,
- L'accès et l'utilisation du séchoir et du balcon sont impossibles (seuil et rotation),
- Il manque l'aire de rotation dans l'entrée du logement,
- Le coin repas ne peut pas être intégré dans la cuisine,
- Le reste des espaces semble ne pas satisfaire l'accessibilité au fauteuil roulant.

A ce niveau nous pouvons conclure que l'analyse de ces habitations montre qu'elles ne sont pas totalement accessibles, plusieurs parties de ces logements présentent des difficultés d'accès et d'usage par les personnes en fauteuil roulant.

6.6 LES ATTITUDES A L'EGARD DU LOGEMENT

Pour répondre à la question: Quelles sont les attitudes des personnes handicapées envers leurs logements? Nous avons constaté que d'une façon générale, les sujets de notre échantillon se déclarent non satisfaits de leur logement actuel. Les plus satisfaits (tout à fait satisfait)représentent(4.5%) et les assez satisfaits(9.5%). Ils sont en revanche(38.5%) à en être peu satisfaits et(47.5%) pas du tout satisfaits.

Les personnes handicapées s'estiment victimes d'une situation de désavantage, et dans laquellela société a une part de responsabilité, de ce fait, l'handicap ne résulte pas uniquement de déficiences motrices de la personne, mais aussi de sa conjugaison avec les caractéristiques inadaptées d'unenvironnement.Ainsi les problèmes d'accessibilité qui se posent aux différents niveaux sont:

- Lever du lit,
- Transfert (fauteuil),
- Toilette/habillage,
- Sanitaires,
- Cuisine/repas,
- Circulation intérieure,
- Utilisation des différents appareils électriques (cafetière, prises électriques, interrupteurs…),

- Sortie du domicile.

7 CONCLUSION

La situation des personnes handicapées a évoluédans la plupart des pays développés et commence à l'être dans les autres pays. Aussi lesbesoins de cette catégorie de personnes sont pris en considération et ceci est notifié par laconception réglementée des produits, équipements et constructions qui leur sont facilementaccessibles de nos jours.

Cependant, en Algérie le développement de la situation est très lent. La législation théorique estpresque à jour, mais le suivi dans la pratique reste sans réponse, dans le domaine du bâtiment eten particulier dans la construction des habitations.La place de l'handicapé estrestreinte pour ne pas dire inexistante.

Surtout qu'en Algérie, le nombre des handicapés s'accroît de jour en jour et parallèlement la production du logement est en masse, il serait temps de prendre cette catégorie de personne en charge.

Désormais ce n'est plus à la personne handicapée de s'adapter à la société mais à la société d'adapter l'environnement pour permettre son intégration. Les situations de handicap doivent donc être compensées.

❖ Références:

(1) Banque Mondiale et Organisation Mondiale de la Santé, Rapport Mondial sur le Handicap, Juin 2011.

(2) Bernard, Yvonne :« Du logement au chez-soi », dans Marion Segaud, Catherine Bonvalet et Jacques Brun (dir). Logement et habitat, l'état des savoirs, Paris, La Découverte, 1998, p377.

(3) Organisation des Nations unies - ONU «United Nations – UNO» [Online],Available: http://www.un.org

(4) Eric Plantier-Royon : Comment concevoir et promouvoir un environnement accessible pour tous ?, édition: Catherine Dixon, Pôle Publications Professionnelles, Direction des Ressources Techniques. Lyon, 2009.

(5) Universalis, Encyclopédie UniversalisVol3, 1998.

(6) Universalis, Encyclopédie UniversalisVol3, 1998.

(7) Potvin, P., Morissette, D. et St-Jean, D : Attitudes et conditions d'apprentissage (Document de travail). Université du Québec à Trois-Rivières. (Avril, 1990).

(8) Staats, A.W : Behaviorisme social (A. Leduc et R. Beausoleil, trad.). Brossard: Québec: Éditions Behaviora. 1986.

(9) Morissette, D. et Gingras, M: Enseigner des attitudes? Planifier. Intervenir. Évaluer. Québec/Paris: De Boeck-Wesmael/Les Presses de l'Université, Laval. 1989.

(10) Organisation Nationale de la Santé[Online], Available: http//www. ONS. Dz.

(11) Touati Mohamed (2004): «L'Algériesigne la convention internationale», L'Expression, 01 avril 2007.

(12) ANAH: Agence Nationalepour l'Amélioration de l'Habitat, confort pour tous.

(13) Jean-Paul DJALILI: Architect DPLG Bref « Aperçu sur la règlementation de l'accessibilité des Etablissements Recevant du Public», Journée de sensibilisation à l'accessibilité du 24/05/2012.

(14) Osgood, C.E., Suci, C.J. etTannenbaum, P.H: The measurement of meaning. Urbana: University of Illinois Press 1957.