دراسات وأبحاث
Dirassat & Abhath

المجلة العربية للأبحاث في العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية دولية محكمة يصدرها نخبة من الباحثين الجزائريين

بالتنسيق العلمي مع مركز ابن خلدون للدراسات والأبحاث الأردن

– تصدر بجامعة زيان عاشوربالجلفة – الجزائر

An International refereed Research Journal

السنة الثامنة_العدد 24 _ سبتمبر 2016 ذي القعدة 1437

من مواضيع هذا العدد:

أثر نوع اقتران استجابة الفقرة في تقديرات قيم معالم الفقرة و دقة تقديرها تبعا لطريقة الارجحية العظمى الهامشية .....

..... د. راجي عوضالصرايرة – جامعة مؤتة الأردن

تعديل الدستور ..... د، عبد الله خلف الرقاد/ ا. مشعل محمد الرقاد، –الجامعة الالمانية الاردنية، الأردن

ثاثير تكنولوجيا المعلومات على خدمات المكتبات الجامعية المركزية الجزائرية –جامعات الجزائر وسط انموذجا– .....

..... د،كداوة عبد القادر – جامعة زيان عاشور بالجلفة الجزائر

القيم المتضمنة في كتب اللغة الإنجليزية للصفين الثامن والتاسع الأساسين في الأردن .....

..... د. عبير محمد –جامعة آل البيت اللأردن

العنف في المجتمع الجزائري : أرقام ومعطيات ، الأسباب الثقافية والاجتماعية ولاية عنابة أنموذجا .....

..... د، كربوش رمضان –جامعة باجي مختار–عنابة ، الجزائر

الترقيم الدولي المعياري للدورية (ر.د.م.د): 1112-9751

الترقيم الالكتروني الدولي المعياري للدورية (ر.د.م.د): 0363-2253

الإيداع القانوني لدى المكتبة الوطنية الجزائرية: 2009/6013

Dirasat.waabhath@gmail.com

www.Revue-Dirassat.org

دراسات وأبحاث
Dirassat & Abhath

المجلة العربية للأبحاث في العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية دولية محكمة يصدرها نخبة من الباحثين الجزائريين

بالتنسيق العلمي مع مركز ابن خلدون للدراسات والأبحاث الأردن

– تصدر بجامعة زيان عاشوربالجلفة – الجزائر

An International refereed Research Journal

السنة الثامنة_العدد 24 _ سبتمبر 2016 ذي القعدة 1437

من مواضيع هذا العدد:

أثر نوع اقتران استجابة الفقرة في تقديرات قيم معالم الفقرة و دقة تقديرها تبعا لطريقة الارجحية العظمى الهامشية .....

..... د. راجي عوضالصرايرة – جامعة مؤتة الأردن

تعديل الدستور ..... د، عبد الله خلف الرقاد/ ا. مشعل محمد الرقاد، –الجامعة الالمانية الاردنية، الأردن

ثاثير تكنولوجيا المعلومات على خدمات المكتبات الجامعية المركزية الجزائرية –جامعات الجزائر وسط انموذجا– .....

..... د،كداوة عبد القادر – جامعة زيان عاشور بالجلفة الجزائر

القيم المتضمنة في كتب اللغة الإنجليزية للصفين الثامن والتاسع الأساسين في الأردن .....

..... د. عبير محمد –جامعة آل البيت اللأردن

العنف في المجتمع الجزائري : أرقام ومعطيات ، الأسباب الثقافية والاجتماعية ولاية عنابة أنموذجا .....

..... د، كربوش رمضان –جامعة باجي مختار–عنابة ، الجزائر

الترقيم الدولي المعياري للدورية (ر.د.م.د): 1112-9751

الترقيم الالكتروني الدولي المعياري للدورية (ر.د.م.د): 0363-2253

الإيداع القانوني لدى المكتبة الوطنية الجزائرية: 2009/6013

Dirasat.waabhath@gmail.com

www.Revue-Dirassat.org

دورية علمية دولية مُحكَّمة ربع سنوية
يصدرها نخبة من الباحثين في جامعات جزائرية و دولية
تصدر بجامعة الجلفة – الجزائر
بالتنسيق العلمي مع مركز ابن خلدون للدراسات بالأردن www.ikcrsjo.org

الترقيم الدولي المعياري للدورية (ر. د. م. د): ISSN: 1112 – 9751 (النسخة الورقية)
الترقيم الدولي المعياري للدورية (ر. د. م. د): e-ISSN: 0363-2253(النسخة الإلكترونية)
الإيداع القانوني لدى المكتبة الوطنية الجزائرية: 6013 / 2009

أول دورية جزائرية علمية دولية مُحكَّمة تصدر في شكل إلكتروني وورقي

تحت إشراف هيئة علمية من مختلف الجامعات من داخل و خارج الوطن

بالتنسيق العلمي مع مركز ابن خلدون للدراسات بالأردن www.ikcrsjo.org

توجه المراسلات و الاقتراحات و الموضوعات المطلوبة للنشر إلى

رئيس التحرير الدكتور/ عطاء الله فشار، على العنوان الآتي:

دورية دراسات وأبحاث

طريق المجبارة – ص. ب: 3117 الجلفة - الجزائر

هاتف: 00213 550 24 85 39

بريد إلكتروني: dirasat.waabhath@gmail.com

موقع المجلة: www.revue-dirassat.org

جميع الحقوق محفوظة © مجلة دراسات وأبحاث

لا يسمح بطبع أو نسخ أو إعادة نشر المجلة أو جزء من الأبحاث المنشورة بها. إلا بإذن خطّي من مدير المجلة.

و كل مخالفة لذلك يتحمل صاحبها مسؤولية المتابعة القضائية.

مجلة دراسات و أبحاث، أول دورية جزائرية علمية دولية مُحكَّمة ربع سنوية تصدر في شكل إلكتروني وورقي تحت إشراف هيئة علمية من الباحثين ذوي الخبرة و الكفاءة من داخل و خارج الوطن، و بمتابعة من هيئة تحكيم ذات كفاءة تشكل دورياً لتقييم البحوث و الدراسات.

الدورية متخصصة في الدراسات والبحوث العلمية الأكاديمية المحكمة من ذوي الخبرة و الاختصاص في ميدان العلوم الإنسانية، والاجتماعية، والإسلامية، والأدب، واللغات، والفنون، والحقوق، والعلوم السياسية، والعلوم ذات العلاقة.

الترقيم الدولي المعياري للدورية

دورية دراسات و أبحاث مسجلة وفق النظام العالمي للمعلومات، وحاصلة على الترقيم الدولي المعياري الموحد للدوريات، سواء بالنسبة للنسخة الورقية أو النسخة الإلكترونية، ومودعة في المكتبة الوطنية الجزائرية تحت رقم (2009/6013)

الدورية متاحة للعرض في قواعد البيانات والفهارس الوطنية و العالمية

- قواعد البيانات الجزائرية (CERIST).
- قاعدة بيانات مؤسسة دار المنظومة، الرياض - المملكة العربية السعودية.
- قاعدة البيانات العربية الإلكترونية "معرفة" بالتعاون مع شركة إبسكو (EBSCO) العالمية، المملكة الهاشمية الأردنية.
- قاعدة بيانات شركة المنهل للنشر الإلكتروني، دبي – دولة الامارات العربية المتحدة.

ملاحظة: تعتبر مجلة "دراسات وأبحاث" متاحة للعرض في هذه القواعد مع احتفاظها بكامل حقوق ملكية ما ينشر فيها، حيث هذه الإتاحة ليست بيعا أو تنازلا.

علاقات تعاون

ترتبط "دراسات وأبحاث" بعلاقات تعاون مع عدة مؤسسات جزائرية وعربية ودولية، بهدف تعزيز البحث العلمي و تعميق المعارف، واكتساب الخبرات في المجالات ذات الاختصاص المشترك، وتحقيق الفائدة من البحوث والدراسات الأكاديمية، وتعميمها على الباحثين والطلبة، وتوسيع حجم المشاركة، وخدمة أهداف البحث العلمي، وفق مبدأ سيادة الدولة الجزائرية وقوانينها.

- دورية كان التاريخية المتخصصة في الدراسات التاريخية، القاهرة- مصر.
- مركز ابن خلدون للبحوث والدراسات، عمان - الأردن.
- المركز المتوسطي للدراسات القانونية و القضائية، أصيلة - المغرب.
- مجلات ودوريات علمية تصدر في الجزائر و مخابر و وحدات بحث في جامعات جزائرية ودول صديقة وشقيقة.

فعاليات علمية

تنظم "دراسات وأبحاث" سنوياً ندوة علمية دولية متخصصة بمشاركة خبراء و باحثين من داخل و خارج الوطن.
و تصدر كتابا دوريا متخصصا، و ملحق غير دوري للمجلة خاص بأبحاث طلبة الماستر يسمى "الوسيط العلمي".

الراعي الرسمي

- جامعة الجلفة – الجزائر.
- مركز ابن خلدون للدراسات والأبحاث – الأردن. www.ikcrsjo.org

أعداد الدورية

- موقع المجلة: www.revue-dirassat.org
- موقع جامعة الجلفة: www.univ-djelfa.dz
- قواعد البيانات الوطنية والعالمية.

مدير المجلة ورئيس التحرير

د. عطاء الله فشار

منسقو الهيئة العلمية

أ.د. ذياب البداينة

أ.د. أسعد المحاسن لحرش

د. راضية بوزيان

هيئة التحرير

د.عطاء الله فشار

د.عبد القادر كداوة

د.أسامة غربي

د.طه النوى

د.سمير شعبان

ا.د صالح لميش

ا.د ذياب البداينة

ا.د شعيب مقنونيف

ا.د صالح سعود

د.الهذبة مناجلية

ا.د لحرش اسعد المحاسن

ا.د يوسف مناصرية

د. .فتيحة اوهايبية

ا.د الغالي غربي

د.كمال رويبح

هيئة التحكيم

تتشكل هيئة التحكيم (لجنة القراءة). بأشراف رئاسة وهيئة التحرير دوريا. في كل عدد وتنتقي من اعضاء اللجنة العلمية او من خارجها حسب التخصص والدرجة العلمية العليا من داخل وخارج الجزائر .

هيئة المتابعة والمعالجة التقنية والاتصال والسكرتارية والاخراج

عبد مجيد بكاي

فشار آمال

الطاهر حوة

الهيئة العلمية للمجلة

من داخل الجزائر

أ.د كمال بوزيدي	أستاذ باحث في الدراسات الاسلامية	جامعة الجزائر 1
أ.د الغالي غربي	أستاذ باحث في الدراسات التاريخية	جامعة الجزائر 2
أ.د صالح لميش	أستاذ باحث في الدراسات التاريخية	جامعة المسيلة – الجزائر
أ.د شعيب مقنونيف	أستاذ باحث في اللغة والأدب العربي	جامعة تلمسان – الجزائر
أ.د. أسعد المحاسن لحرش	أستاذ باحث في الفقه والقانون ومدير مخبر	جامعة الجلفة – الجزائر
أ.د. دليلة براف	أستاذة باحثة في الفقه والقانون	جامعة البليدة – الجزائر
د. سمير شعبان	أستاذ باحث في الدراسات القانونية	جامعة باتنة – الجزائر
د. أسامة غربي	أستاذ باحث في الدراسات القانونية	جامعة المدية – الجزائر
د. فتيحة أوهابية	أستاذة باحثة في علوم الإعلام والاتصال	جامعة عنابة – الجزائر
د. فايزة يخلف	أستاذة باحثة في علوم الإعلام والاتصال	جامعة الجزائر 3
د. عقيلة خرباشي	أستاذة باحثة في الدراسات القانونية	جامعة المسيلة – الجزائر
د. راضية بوزيان	أستاذة باحثة في علم الاجتماع	جامعة الطارف – الجزائر
د. الهذبة مناجلية	أستاذة باحثة في علم الإجتماع	جامعة عنابة – الجزائر
د. طه حسين نوي	أستاذ باحث في العلوم الاقتصادية	جامعة الجلفة – الجزائر.
د. بن احميدة محمد	أستاذ باحث في العلوم الاقتصادية	جامعة سعيدة- الجزائر
د. محمد سمير بن عياد	أستاذ باحث في العلوم الاقتصادية	جامعة سيدي بلعباس-الجزائر
د. بسمة عولمي	أستاذة باحث في العلوم الاقتصادية	جامعة تبسة –الجزائر
د.سعيد شوقي شاكور	أستاذة باحث في العلوم الاقتصادية	جامعة جيجل - الجزائر
د. طعيبة أحمد	أستاذ باحث في العلوم السياسية والعلاقات الدولية	جامعة الجلفة – الجزائر
د. بلهول نسيم	أستاذ باحث في العلوم السياسية والعلاقات الدولية	جامعة البليدة - الجزائر
د. نورالدين حمادي	أستاذ باحث في الفقه والقانون	جامعة الجلفة – الجزائر
د. عطاء الله فشار	أستاذ باحث في القانون وتاريخ العلوم	جامعة الجلفة – الجزائر
د. مريم خليفي	أستاذة باحث في العلوم القانونية	جامعة بشار – الجزائر
د. شريفي حليمة	أستاذة باحثة في علم النفس وعلوم التربية	جامعة المسيلة – الجزائر
د. عبد الوهاب مسعود	أستاذ باحث في اللغة و الأدب العربي	جامعة الجلفة – الجزائر
د. الطيب لطرشي	أستاذ باحث في اللغة و الأدب العربي	جامعة الجلفة – الجزائر
د. كمال رويبح	أستاذ باحث في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	جامعة الجلفة – الجزائر
د. مخلوف مسعودان	أستاذ باحث في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	جامعة الجلفة – الجزائر

راسات للدراسات والأبحاث
rassat

الهيئة العلمية للمجلة

من خارج الجزائر

أ.د بن زغيبة عز الدين	رئيس قسم الدراسات والنشر – مركز جمعة الماجد	الإمارات
أ.د ذياب البداينة	مدير مركز ابن خلدون للبحوث والدراسات	الأردن
أ.د محمد نشطاوي	أستاذ باحث في العلوم القانونية – جامعة القاضي عياض	المغرب
أ.د عبدالله الرشدي	أستاذ باحث في البلاغة و النقد الأدبي مؤسسة دار الحديث الحسنية	المغرب
أ.د هاشم ماقورا	أستاذ باحث في القانون الدولي الجنائي – جامعة طرابلس	ليبيا
أ.د محمد سالم سعد الله	باحث في النقد الأدبي – جامعة الموصل	العراق
أ.د محمد هواري	أستاذ باحث في تاريخ الحضارات – جامعة عين شمس	مصر
أ.د محمد بوساق المدني	أستاذ باحث في الفقه والقانون الجنائي – جامعة الرياض	السعودية
أ.د حبيب الله علي ابراهيم	أستاذ باحث في الأدب والنقد، كلية اللغة العربية – أم درمان	السودان
أ.د فاطمة زبار عنيزان	أستاذة باحثة في التراث والمخطوط – جامعة بغداد	العراق
أ.د منصف الوناس	باحث متخصص في علم الاجتماع – جامعة تونس	تونس
أ.د طارق هاشم خميس	باحث في الفلسفة و علوم التربية – جامعة تكريت	العراق
أ.د أحمد الخمليشي	باحث في الفقه و القانون – دار الحديث الحسنية	المغرب
أ.د بديع العابد	رئيس الجمعية الأردنية لتاريخ العلوم	الأردن
د. حلا النعمي بنت فؤاد	باحثة في القانون الدولي – جامعة حلب	سوريا
د. فاطمة الزهراء عواطي	أستاذة باحثة في كلية الدراسات الإسلامية – جامعة الشارقة	الإمارات
د. المصطفى الغشام الشعيبي	مدير المركز المتوسطي للدراسات القانونية والقضائية – أصيلة	المغرب
د. ابراهيم صبري الأرناؤوط	أستاذ باحث في القانون – جامعة المجمعة	السعودية
د. مازن مصباح صباح	أستاذ الفقه وأصوله – جامعة الأزهر (غزة)	فلسطين
د. علي الصالح مولّى	أستاذ الحضارة المعاصرة – جامعة صفاقس	تونس
د. حسن عبد الجليل العبادلة	أستاذ باحث في الدراسات الاسلامية – جامعة البلقاء التطبيقية	الأردن
د. سعيد الحسين عبدولي	أستاذ باحث في علم الاجتماع – جامعة تونس	تونس
د. حبيب حسن اللولب	أستاذ باحث في التاريخ الحديث و المعاصر	تونس
د. عبدالله محمد سعد الحكيم	رئيس قسم القانون الجنائي – جامعة تعز	اليمن
د. ديدي ولد السالك	أستاذ باحث في العلاقات الدولية – نواكشوط	موريتانيا
د. حسام سبع محي الدين	أستاذ التاريخ العربي - الجامعة اللبنانية	لبنان
د. أنور محمود زناتي	أستاذ التاريخ والحضارة الإسلامية - جامعة عين شمس	مصر
د. عبلة حسن	أستاذة باحثة في اللغويات – جامعة نبراسكا لينكولن	أمريكا
د. أشرف صالح محمد سيد	أستاذ باحث في الدراسات التاريخية – جامعة ابن رشد	هولندا
د. محمد المهدي ولد محمد البشير	أستاذ باحث – جامعة عبد الله بن ياسين	موريتانيا
ا. د. سلام عبد الله محمود عاشور	أستاذ باحث في الأدب واللغة العربية - جامعة الاقصى	فلسطين
د.خالد محمد عطية صافي	أستاذ باحث في التاريخ - جامعة الاقصى	فلسطين
د.عبد الرحمن سليمان رشوان	أستاذ باحث في العلوم الاقتصادية والمحاسبة- جامعة خان يونس	فلسطين
د. نعيم فيصل عبد السلام المصري	أستاذ باحث في الكلية التقنية- جامعة غزة	فلسطين
د. حسام فارس ابو شاويش	أستاذ باحث في علوم التربية الكلية التقنية - جامعة غزة	فلسطين
د. نظمي عبد السلام المصري	أستاذ باحث في علوم التربية وعلوم النفس- الجامعة الاسلامية غزة	فلسطين
د. هبة عادل العزاوي	أستاذة باحثة في الفلسفة- جامعة بغداد	العراق

jirassat دراسات وأبحاث & Abhath

الشروط والقواعد والاجراءات الخاصة بالنشر في الدورية

ترحب دورية "دراسات وأبحاث" بنشر البحوث الجادة والأصيلة والتي لم يسبق نشرها بمجلة أخرى، ولا تكون جزءًا من كتاب منشور، أو رسالة جامعية يعدها الباحث.

هيئة التحرير

- تعطى الأولوية في النشر للبحوث والعروض والتقارير حسب الأسبقية الزمنية للورود إلى هيئة تحرير الدورية، وذلك بعد إجازتها من هيئة التحكيم، ووفقاً للاعتبارات العلمية والفنية التي تراها هيئة التحرير.
- تقوم هيئة التحرير بالقراءة الأولية للبحوث العلمية المقدمة للنشر بالدورية للتأكد من توافر مقومات البحث العلمي، وتخضع البحوث والدراسات والمقالات بعد ذلك للتحكيم العلمي والمراجعة اللغوية.

هيئة التحكيم

- يعتمد قرار قبول البحوث المقدمة للنشر على توصية الهيئة العلمية والمحكمين، حيث يتم تحكيم البحوث تحكيمًا سريًا بارسال العمل العلمي إلى المحكمين بدون ذكر اسم الباحث أو ما يدل على شخصيته، و يرفق مع العمل العلمي المراد تحكيمه استمارة تقويم تضم قائمة بالمعايير التي على ضوئها يتم تقويم العمل العلمي.
- يستند المحكمون في قراراتهم في تحكيم البحث إلى مدى ارتباط البحث بحقل المعرفة، والقيمة العلمية لنتائجه، ومدى أصالة أفكار البحث وموضوعه، ودقة الأدبيات المرتبطة بموضوع البحث وشمولها، بالإضافة إلى سلامة المنهاج العلمي المستخدم في الدراسة، ومدى ملاءمة البيانات والنتائج النهائية لفرضيات البحث، وسلامة تنظيم أسلوب العرض من حيث صياغة الأفكار، ولغة البحث، وجودة الجداول والأشكال والصور ووضوحها.
- البحوث والدراسات التي يقترح المحكمون إجراء تعديلات جذرية عليها تعاد الى أصحابها لإجرائها في موعد أقصاه أسبوعين من تاريخ إرسال التعديلات المقترحة إلى المؤلف، أما إذا كانت التعديلات طفيفة فتقوم هيئة التحرير بإجرائها.
- في حالة عدم مناسبة البحث للنشر، تقوم الدورية بإخطار الباحث بذلك، أما بالنسبة للبحوث المقبولة والتي اجتازت التحكيم وفق الضوابط العلمية المتعارف عليها، واستوفت قواعد وشروط النشر في الدورية، فيمنح كل باحث إفادة بقبول بحثه للنشر.
- تقوم الدورية بالتدقيق اللغوي للأبحاث المقبولة للنشر، ليخرج في الشكل النهائي المتعارف عليه لإصدارات الدورية.

البحوث والدراسات العلمية

- تقبل الأعمال العلمية المكتوبة باللغة العربية والفرنسية والإنجليزية التي لم يسبق نشرها أو تقديمها للنشر في مجلة أو مطبوعة أخرى.
- يجب أن يتسم البحث العلمي بالجودة والأصالة، وأن يكون موضوعه ومنهجه وعرضه متوافقاً مع عنوانه.
- التزام الكاتب بالأمانة العلمية في نقل المعلومات واقتباس الأفكار وعزوها لأصحابها، وتوثيقها بالطرق العلمية المتعارف عليها.
- اعتماد الأصول العلمية في إعداد و كتابة البحث من توثيق وهوامش ومصادر ومراجع، مع الالتزام بعلامات الترقيم المتنوعة.
- يرفق الباحث تعهد مع البحث المطلوب للنشر، يبين فيه أن هذا البحث غير منشور ولم يرسل لجهة أخرى بغرض النشر، ويتعهد فيه بعد اخطاره بقبول نشر بحثه، بانتقال جميع حقوق الملكية المتعلقة بالبحث إلى الدورية.

irassat راسات & Abhath وأبحاث

الاشتراطات الشكلية والمنهجية

ينبغي ألا يزيد حجم البحث على خمسة و عشرين (25) صفحة، من القطع المتوسط بواقع 7500 كلمة على الشكل الآتي:

- Page Size (taille de la page): A4 (21cm x 29.7cm).
- Fonts (polices): Simplified Arabic (14) and Times New Roman (12).
- Single-spaced (Interligne Simple) and justified (justifiée).
- Margins (marges): Top (haut) 2cm, Bottom (bas) 2cm, Left (gauche) 2cm, Right (Droite) 2.5cm, Binding position (position de la reliure): Right (Droite).

ترسل عبر البريد الإلكتروني للمجلة، مع الالتزام بالقواعد المتعارف عليها عالميًا بشكل البحوث، بحيث يكون المحتوى حسب التسلسل: ملخص، مقدمة، موضوع البحث، خاتمة، ملاحق: (الأشكال، الجداول)، الهوامش، المراجع.

عنوان البحث

يجب أن لا يتجاوز عنوان البحث عشرين (20) كلمة، وأن يتناسب مع مضمون البحث، و يدل عليه، أو يتضمن الاستنتاج الرئيسي.

نُبذة عن الباحث صاحب المقال

يقدم مع البحث نبذة عن كل باحث في حدود خمسين (50) كلمة تبين آخر درجة علمية حصل عليها، واسم الجامعة (القسم/الكلية) التي حصل منها على الدرجة العلمية والسنة، والوظيفة الحالية، والمؤسسة أو الجهة أو الجامعة التي يعمل لديها، والمجالات الرئيسة لاهتماماته البحثية، مع توضيح عنوان المراسلة (العنوان البريدي) وأرقام (الهاتف، المحمول، الفاكس).

ملخص البحث

- يجب تقديم ملخص للبحث باللغة العربية في حدود مائة (100) كلمة. وملخص باللغة الانجليزية.
- البحوث و الدراسات باللغة الفرنسية أو الإنجليزية، يرفق معها ملخص باللغة العربية في حدود (150 - 200) كلمة.

الكلمات المفتاحية

الكلمات التي تستخدم للفهرسة لا تتجاوز عشرة كلمات، يختارها الباحث بما يتواكب مع مضمون البحث، وفي حالة عدم ذكرها، تقوم هيئة التحرير باختيارها عند فهرسة المقال وإدراجه في قواعد البيانات بغرض ظهور البحث أثناء عملية البحث والاسترجاع على شبكة الإنترنت.

مجال البحث

الإشارة الى مجال تخصص البحث المرسل "العام والدقيق".

المقدمة

تتضمن المقدمة بوضوح دواعي إجراء البحث (الهدف)، وتساؤلات وفرضيات البحث، مع ذكر الدراسات السابقة ذات العلاقة.

موضوع البحث

يراعي أن تتم عملية كتابة البحث بلغة سليمة واضحة مركزة وبأسلوب علمي حيادي، وينبغي أن تكون الطرق البحثية والمنهجية المستخدمة واضحة، وملائمة لتحقيق الهدف، وتتوفر فيها الدقة العلمية، مع مراعاة المناقشة والتحليل الموضوعي الهادف في ضوء المعلومات المتوفرة بعيداً عن الحشو.

الجداول والأشكال

ينبغي ترقيم كل جدول (شكل) مع ذكر عنوان يدل على فحواه، والإشارة إليه في متن البحث على أن يدرج في الملاحق، ويمكن وضع الجداول و الأبحاث في متن البحث إذا دعت الضرورة إلى ذلك.

الصور التوضيحية

في حالة وجود صور تدعم البحث، يجب إرسال الصور على البريد الإلكتروني في ملف منفصل، حيث أن وضع الصور في ملف الكتابة word يقلل من درجة وضوحها. وتتبع طريقة التجميع.

خاتمة (خلاصة)

تحتوي على عرض موضوعي للنتائج والتوصيات الناتجة عن محتوى البحث، على أن تكون موجزة بشكل واضح، ولا تأتي مكررة لما سبق أن تناوله الباحث في أجزاء سابقة من موضوع البحث.

الهوامش

- يجب إدراج الهوامش في شكل أرقام متسلسلة في نهاية البحث، مع مراعاة أن يذكر اسم المصدر أو المرجع كاملاً عند الإشارة إليه لأول مرة، فإذا تكرر يستخدم الاسم المختصر، وعليه سيتم فقط إدراج المستخدم فعلاً من المصادر والمراجع في الهوامش.
- يمكن للباحث اتباع أي أسلوب في توثيق الهوامش بشرط التوحيد في مجمل الدراسة، و بإمكان الباحث استخدام نمط (APA) الشائع في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية.

المراجع

يجب أن تكون ذات علاقة فعلية بموضوع البحث، وتوضع في نهاية البحث، وتتضمن قائمة المراجع الأعمال التي تم الإشارة إليها فقط في الهوامش، أي يجب أن لا تحتوي قائمة المراجع على أي مرجع لم تتم الإشارة إليه ضمن البحث.

وترتب المراجع طبقًا للترتيب الهجائي، وتصنف في قائمة واحدة في نهاية البحث مهما كان نوعها، كتب، دوريات، مجلات، وثائق رسمية ..الخ، ويمكن للباحث اتباع أي أسلوب في توثيق المراجع والمصادر بشرط التوحيد في مجمل الدراسة.

ملاحظة:

يرسل الباحث اقرارا وتعهدا بعدم النشر

(النموذج مرفق يتم تحميله من موقع المجلة)

عروض الكتب

- تنشر الدورية المراجعات التقييمية للكتب "العربية و الأجنبية" حديثة النشر ، أما مراجعات الكتب القديمة فتكون حسب قيمة الكتاب وأهميته.
- يجب أن يعالج الكتاب إحدى القضايا أو المجالات العلمية المتعددة، و يشتمل على إضافة علمية جديدة.
- يعرض الكاتب ملخصًا وافيًا لمحتويات الكتاب، مع بيان أهم أوجه التميز وأوجه القصور، و إبراز بيانات الكاتب كاملة في أول العرض (اسم المؤلف، المحقق، المترجم، الطبعة، الناشر، مكان النشر، سنة النشر، السلسلة، عدد الصفحات).
- ألا تزيد عدد الصفحات عن (15) صفحة.

عروض الأطاريح الجامعية

- تنشر الدورية عروض الأطاريح الجامعية (رسائل الدكتوراه و الماجستير) التي تم إجازتها بالفعل، و يراعى في الأطاريح موضوع العرض أن تكون حديثة، و تمثل إضافة علمية جديدة في أحد حقول الدراسات العلمية المختلفة.
- إبراز بيانات الأطروحة كاملة في أول العرض (اسم الباحث، اسم المشرف، الكلية، الجامعة، الدولة، سنة الإجازة).
- أن تشمل العرض على مقدمة لبيان أهمية موضوع البحث، مع ملخص لمشكلة (موضوع) البحث وكيفية تحديدها.
- ملخص لمنهج البحث وفروضه وعينته وأدواته، وخاتمة لأهم ما توصل اليه الباحث من نتائج.
- ألا تزيد عدد صفحات العرض عن (15) صفحة.

تقارير اللقاءات العلمية

ترحب الدورية بنشر التقارير العلمية عن الندوات، والمؤتمرات، والحلقات النقاشية الحديثة الانعقاد في دول الوطن العربي، والتي تتصل موضوعاتها بالدراسات في ميدان العلوم الإنسانية، والاجتماعية، والإسلامية، والأدب، واللغات، والفنون، والحقوق، والعلوم السياسية، والعلوم الاقتصادية، والتاريخية، بالإضافة إلى التقارير عن المدن والمواقع الأثرية والمشروعات التراثية.

- يشترط أن يغطي التقرير فعاليات اللقاء (ندوة، مؤتمر، ورشة عمل، حلقة نقاشية) مركزًا على الأبحاث العلمية، وأوراق العمل المقدمة، ونتائجها وأهم التوصيات التي توصل إليها اللقاء.
- ألا تزيد عدد صفحات التقرير عن (10) صفحات.

حقوق المؤلف

- المؤلف مسؤول مسؤولية كاملة عما يقدمه للنشر في الدورية، و عن توافر الأمانة العلمية، سواء لموضوعه أو محتواه، ولكل ما يرد بنصه، و في الإشارة إلى المراجع و مصادر المعلومات.
- جميع الآراء و الأفكار و المعلومات الواردة في البحث تعبر عن رأي كاتبها وعلى مسؤوليته هو وحده، و لا تعبر عن رأي أحد غيره، و ليس للدورية أو هيئة التحرير أي مسؤولية في ذلك.
- ترسل الدورية لكل صاحب بحث أجيز للنشر، نسخة من العدد المنشور به البحث، ومستله من البحث على البريد الإلكتروني ونسخة ورقية منهما (في حالة طبع المجلة ورقيا) ، علمًا بأن الدورية لا تدفع أي مكافآت مالية عما تقبله للنشر فيها.
- يحق للدورية إعادة نشر البحث المقبول منفصلاً، أو ضمن مجموعة من المساهمات العلمية الأخرى بلغتها الأصلية، أو مترجمة إلى أي لغة أخرى، وذلك بصورة إلكترونية أو ورقية.
- تحتفظ الدورية بحقها في طلب رسوم مقابل النشر والتحكيم والطباعة.

الإصدارات والتوزيع

- تصدر الدورية أربع مرات في السنة (مارس – جوان – سبتمبر – ديسمبر).
- الدورية متاحة للقراءة والتحميل عبر موقعها الإلكتروني على شبكة الانترنت وعلى موقع جامعة الجلفة.
- يتم الإعلان عن صدور الدورية عبر المواقع المتخصصة، والمجموعات البريدية، والشبكات الاجتماعية.

- ترسل كافة الأعمال المطلوبة للنشر بصيغة برنامج Microsoft Word ولا يلتفت الى أي صيغ أخرى.
- المساهمون للمرة الأولى من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات يرسلون أعمالهم مصحوبة بسيرهم الذاتية العلمية "أحدث نموذج".
- ترتب الأبحاث عند نشرها في الدورية وفق اعتبارات فنية لا علاقة لها بمكانة الباحث أو قيمة البحث.
- كل الأبحاث الواردة للمجلة والتي لا يتقيد أصحابها بشروط وقواعد وإجراءات النشر تعتبر لاغية، ولا يرد على أصحابها، ولا تؤخذ بعين الاعتبار.

راسات irassat
وأبحاث & Abhath

كلمة العدد

ها هي مجلة دراسات تصدر في عددها 24 ضمن سنتها الثامنة محملة ببحوث أصيلة، قيمة ومتنوعة اختارت فيها الهيئة المحكمة أجود ما استقبلته من مقالات هائلة العدد والكم، من باحثيين جزائريين وعرب من مختلف اقطار المعمورة.

وقد حاولنا بصفة خاصة ان نركز على حداثة المواضيع وسنستمر في ذلك قصد استقطاب ونشر ما يجود به الباحثون العرب في مختلف العلوم الاجتماعية والانسانية والآداب واللغات ولاقتصاد، ذلك أن مجلة دراسات ترفع دائما شعار خدمة العلم والمعرفة، آملين أن يوفقنا الله في ان نساهم في دفع عجلة بالنشر العلمي العربي الى الأفضل.

دراسات irassat وأبحاث & Abhath

فهرس المحتويات

كلمة العدد أ

المقال	الباحث	الصفحة
أثر نوع اقتران استجابة الفقرة في تقديرات قيم معالم الفقرة و دقة تقديرها تبعا لطريقة الارجحية العظمى الهامشية	**د. راجي عوضالصرايرة** جامعة مؤتة ، الأردن	1
الأسس البيولوجية والعصبية للعمليات العقلية المعرفية	**د. أحمان لبنى**، جامعة باتنة – 1، الجزائر	22
الأغنية الشعبية الثورية الأوراسية مصدرا شفاهيا مكملا لأحداث الثورة التحريرية 1954 -1962	**د. غيلاني السبتي**، جامعة باتنة – 1، الجزائر	33
التشخيص والكفالة النفسية لتناذر الرفض المدرسي	**د. سامية رحال** ، جامعة الشلف ، الجزائر	47
التلقيح الاصطناعي في قانون الأسرة الجزائري	**د. مسعودي يوسف** ، جامعة أدرار ، الجزائر	61
الحماية الخاصة للنساء المدنيات في القانون الدولي الإنساني	**أ، جبابلة عمار**، جامعة جيجل، الجزائر	71
الخطاب السينمائي الكولونيالي في الجزائر بين الواقع والإيديولوجيا	**أ، عماري علال / أ.د. عيسى رأس الماء**، جامعة وهران 1 ، الجزائر	84
الرعاية القانونية للأطفال المهملين في ضوء القانون الجزائري	**د. سمير شعبان / أ، خزار لمياء ،** جامعة باتنة 1 ، الجزائر	90
العنف في المجتمع الجزائري : أرقام ومعطيات ، الأسباب الثقافية والاجتماعية ولاية عنابة أنموذجا	**د، كربوش رمضان** ، جامعة باجي مختار– عنابة ، الجزائر	103
المقاربات النظرية لمفهوم العائق والخطأ	**أ، فشار فاطمة الزهراء** جامعة باجي زيان عاشور– الجلفة ، الجزائر	113

تأثير طريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري في تحسين القوة المميزة بالسرعة للاعبي النخبة في كرة القدم	**أ، حسان أحمد شوقي / د. أوباجي رشيد** جامعة شلف ، الجزائر	129
تعديل الدستور	**د، عبد الله خلف الرقاد/ ا. مشعل محمد الرقاد،** الجامعة الالمانية الاردنية، الأردن	142
ثاثير تكنولوجيا المعلومات على خدمات المكتبات الجامعية المركزية الجزائرية –جامعات الجزائر وسط انموذجا–	**د،كداوة عبد القادر** ، جامعة زيان عاشور بالجلفة ، الجزائر	161
ثقافة الصورة التلفزيونية	**أ، قرش السعدية ،** جامعة زيان عاشور بالجلفة ، الجزائر	172
حملة خايمي الأول الصليبية على جزيرة ميورقة و بداية التوسعات الأراغونية في حوض البحر المتوسط (1229 م/ 627 ه)	**أ، وجدي خلف الله ،** جامعة جزائر – 2 ، الجزائر	187
صعوبات تعليم المتخلفين عقليا دراسة ميدانية بالمركز الطبي البيداغوجي براس الوادي. برج بوعريريج	**د. حليمة شريفي ، جامعة محمد بوضياف المسيلة ، الجزائر**	203
منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها: تعليم الأصوات أنموذجاً	**ا. حمزة كريم المسند** **د. بسمة أحمد صدقي الدجاني** مركز اللغات بالجامعة الأردنية ، الأردن	218
ETUDE SOCIOCULTURELLE DU MANUEL SCOLAIRE DE FLE EN ALGERIE CAS DU MANUEL DE PREMIERE ANNEE MOYENNE	**KHADIR SONIA** Université Kasdi Merbah Ouargla	01
Learners' awareness of Memorization Strategies	**Dr. GHAOUAR Nesrine** University Badji Mokhtar- Annaba	17

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

أثر نوع اقتران استجابة الفقرة في تقديرات قيم معالم الفقرة و دقة تقديرها تبعا لطريقة الارجحية العظمى الهامشية

د. راجي عوض الصرايرة ، جامعة مؤتة ، الأردن

أثر نوع اقتران استجابة الفقرة في تقديرات قيم معالم الفقرة و دقة تقديرها تبعا لطريقة الارجحية العظمى الهامشية

د. راجي عوض الصرايرة

الملخص:

هدفت هذه الدراسة لتقصي أثر نوع اقتران استجابة الفقرة في تقديرات طريقة الارجحية العظمى الهامشية لقيمة معالم الفقرة و دقة تقديرها تحت افتراضات النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم توليد استجابات تحت افتراضات النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة على (50) فقرة ثنائية الإجابة من خلال برمجية (WINGEN3) وتم تحليل الاستجابات المولدة تحت ظرف نوع اقتران استجابة الفقرة من خلال برمجية BILOG-MG3))، و اسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) في تقدير قيم معالم الفقرة (الصعوبة، التمييز، التخمين) لنوع أقتران استجابة الفقرة (لوجستي، طبيعي)، في حين اشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) في دقة تقدير قيم معالم الفقرة (الصعوبة، التمييز، التخمين) تعزى لنوع اقتران استجابة الفقرة (لوجستي، طبيعي).

الكلمات المفتاحية: اقتران استجابة الفقرة ، طريقة الارجحية العظمى الهامشية ، معالم الفقرة ، دقة التقدير.

The effect of item response function type item parameter values and it's accuracy according to Marginal Maximum Likelihood Method

Dr. Raji Awad Assaraierh

Abstract:

This study aimed at verifying the impact The effect of item response function type item parameter values and it's accuracy according to Marginal Maximum Likelihood Method under three-parameter logistic assumptions. To answer questions of the study was to generate responses under five ability distributions' were generated according to three parameter logistic model using WINGEN3 program on (50) dichotomous items. The generated responses were analyzed by BILOG– MG 3 The findings resulted no statistically significant differences at the level of significance (0.05 = α) in the estimation item parameter values (difficulty, discrimination, guessing) for the type of item response function (logistic, normal). While the results pointed to statistically significant differences at the level of significance (0.05 = α) in the estimation accuracy of item parameter values (difficulty, discrimination, guessing) due to for the type of item response function (logistic, normal).

Key Words: Item parameter prior distribution, Ability distribution, Marginal Maximum Likelihood Method, Standard error of the estimate, Three-parameter logistic.

مقدمة

يُعد استخدام نظرية استجابة الفقرة (Item Response Theory) في تحليل بيانات الاختبارات النفسية و التربوية بمثابة حلٍ لتلافي معظم جوانب القصور التي تعاني منها النظرية الكلاسيكية في القياس (Classical Test Theory) , نذكُر منها على وجه التحديد تأثر الخصائص السيكومترية للفقرات بخصائص قدرة عينة المفحوصين الذين أجابوا عليها، وتأثر درجات عينة المفحوصين بالخصائص السيكومترية لعينة الفقرات المكونة للاختبار، و كذلك قصورها في معالجة معادلة درجات الاختبار و تحيّز الفقرات و بنوك الأسئلة، ومن أهم ما جاءت به نظرية استجابة الفقرة خاصية اللاتغير في القياس، و التي تعني اللاتغير في تقديرات معالم الفقرات المكونة للاختبار بتغير شكل توزيع قدرة المفحوصين (Person Free) وكذلك اللاتغير في تقديرات معلمة القدرة للمفحوصين بتغير معالم الفقرات التي أجابوا عليها (Item Free) و هذا النجاح الذي حققته نظرية استجابة الفقرة في معالجة جوانب القصور في النظرية الكلاسيكية، جاء نتيجة بحوث سيكومترية و إحصائية مكثفة لتطوير نظرية استجابة الفقرة، وذلك من أجل توفير الطرق الإحصائية و الاحتمالية المختلفة للتغلب على مشكلات النظرية الكلاسيكية في القياس، و كما أن نتائج هذه البحوث جعلت من نظرية استجابة الفقرة منهجاً جديداً للقياس النفسي و التربوي، وكأي نظرية إحصائية أو احتمالية فان نظرية استجابة الفقرة قامت على مجموعة من الافتراضات الواجب تحقيقها في البيانات من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة (Hambleton & Swaminathan, 1985)، ومن أهم هذه الافتراضات افتراض أحادية البعد (Unidimensionality) و الذي يعني وجود سمة واحدة تُفسر أداء المفحوص على الاختبار، بمعنى أن درجة المفحوص على الاختبار تعكس السمة التي يقيسها الاختبار فقط، وهناك طرق إحصائية مختلفة تُستخدم لفحص تحقيق البيانات لهذا الافتراض ومن أهمها أسلوب التحليل العاملي، و الافتراض الثاني و الذي يطلق عليه ؛الاستقلال المحلي (Local Independence) و تحقيق هذا الافتراض يتطلب أن تكون استجابة المفحوصين على فقرات الاختبار مستقلة احصائياً عند مستوى قدرة معينة، بمعنى آخر أن لا تتأثر إجابة المفحوص على فقرة ما إيجابيا أو سلبيا بإجابته على الفقرات الأخرى (Crocker & Algina, 1986). وهذا الافتراض يتحقق فقط في حالة أن الاختبار أحادي البعد والذي يعني أن الأفراد من مستوى قدرة معين لا يتأثر أداءهم على فقرة ما بأدائهم على فقرة أخرى Hambleton (&Swaminathan, 1985) . أما الافتراض الثالث و الذي يسمى بمنحنى خصائص الفقرة (ICC) Item Characteristics Curve)) حيث أن مفهوم منحنى خصائص الفقرة عبارة عن اقتران رياضي يربط بين احتمالية نجاح المفحوص على الفقرة و القدرة التي تقيسها مجموعة من الفقرات المكونة للاختبار و أخيرا افتراض السرعة في الأداء (Speediness)، و الذي يفترض أن عامل السرعة لا يلعب دوراً في الإجابة عن فقرات الاختبار، بمعنى أن الإجابة الخاطئة على الفقرة سببها القدرة و ليس الوقت المخصص للاختبار (علام،2005).

نماذج نظرية استجابة الفقرة

تعد نماذج نظرية استجابة الفقرة بنوعيها ثنائية الاجابة (Dichotomous response) أو متعددة الاجابة (polytomous response) عبارة عن دوال رياضية احتمالية متنوعة , تختلف الصيغة الرياضية للنموذج باختلاف عدد معالم الفقرة المكونة لبنائها الرياضي، إذ تهدف هذه النماذج إلى تحديد العلاقة بين احتمالية إجابة المفحوص على فقرة ما إجابةً صحيحة و بين القدرة الكامنة التي تكمن وراء هذا الأداء، وفيما يلي توضيح لتلك النماذج.

أولا: نماذج نظرية استجابة الفقرة ثنائية الاجابة (Dichotomous IRT Models):

تقسم نماذج نظرية استجابة الفقرة ثنائية الاجابة حسب عدد المعالم كما أوردها هامبلتون و سومينثان و روجرز وكذلك أمبريتسون و ريز (Hambelton, Embretson & Reise, 2000) (Swaminathan & Rogers, 1991) إلى ثلاثة نماذج هي كما يلي:

النموذج اللوجستي أحادي المعلمة (One Parameter Logistic Model- 1PLM)

يعد النموذج اللوجستي أحادي المعلمة و الذي يعرف كذلك بنموذج راش (Rasch Model) من أحد أوسع النماذج المستخدمة في نظرية استجابة الفقرة ، و الذي يفترض أن جميع الفقرات لا تختلف عن بعضها إلا بمعلمة صعوبة الفقرة و يفترض تساوي معلم التمييز لجميع الفقرات، في حين تقترب معلمة التخمين للفقرات من الصفر، و يتخذ النموذج الصيغة الرياضية الآتية لتعبر عن احتمالية الإجابة الصحيحة على الفقرة :

(1)

$$p_i(\theta) = \frac{1}{1 + e^{-D(\theta - b_i)}}$$

$$i = 1, 2, 3....., n$$

$P_i(\theta)$: احتمالية الإجابة الصحيحة على الفقرة من قبل مفحوص تم اختياره عشوائيا من مستوى القدرة .

b_i: معلمة الصعوبة للفقرة ( ).

n : عدد فقرات المكونة للاختبار.

e : الأساس اللوغرتمي الطبيعي و يساوي (2.718)

θ : قيمة مستوى القدرة.

D : عامل التدريج ويساوي (1.7).

النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة (Two Parameter Logistic Model- 2PLM).

يعتبر النموذج اللوجستي أحادي المعلمة حالةً خاصةً من النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة ، إذ يفترض هذا النموذج أن الفقرات تختلف في معلمتي الصعوبة و التمييز، في حين تقترب معلمة التخمين من الصفر، و تعطى احتمالية الاجابة الصحيحة على الفقرة بالصيغة الرياضية الآتية:

(2)

$$p_i(\theta) = \frac{1}{1 + e^{-D a_i (\theta - b_i)}}$$

النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة (Three Parameter Logistic Model- 3PLM)

يعد النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة الصيغة الرياضية الأكثر عمومية من الصيغتين السابقتين، وذلك بإضافته معلمة أخرى إلى معالم الفقرة وهي معلمة التخمين، ويُعبَّر عن أحتمالية الاجابة الصحيحة على الفقرة بالصيغة الرياضية الآتية:

(3)

$$p_i(\theta) = c_i + (1 - c_i)\frac{1}{1 + e^{-Da_i(\theta - b_i)}}$$

(c_i) : معلمة التخمين للفقرة (i)

ثانيا: النماذج التراكمية الطبيعية

قدم لورد (Lord) عام 1952 نموذجا ثنائي المعلمة يتخذ فيه اقتران استجابة الفقرة شكل

المنحنى التراكمي الطبيعي Normal Ogive و تعطى معادلته بالصيغة الرياضية الآتية:

$$P_i(\theta) = \int_{-\infty}^{a_i(\theta - b_i)} \frac{1}{\sqrt{2\Pi}} e^{-z^2/2} dz$$

و يتخذ النموذج التراكمي الطبيعي احادي المعلمة الصيغة الرياضية الآتية:

(4)

$$P_i(\theta) = \int_{-\infty}^{\theta - b_i} \frac{1}{\sqrt{2\Pi}} e^{-z^2/2} dz$$

فيما يتخذ النموذج التراكمي الطبيعي ثلاثي المعلمة الصيغة الرياضية الآتية:

(5)

$$P_i(\theta) = c_i + (1 - c_i) \int_{-\infty}^{a_i(\theta - b_i)} \frac{1}{\sqrt{2\Pi}} e^{-z^2/2} dz$$

و كما يلاحظ ان هذه النماذج اكثر تعقيدا من النماذج اللوجستيه، حيث انها تعتمد على حساب التكامل في تحديد نسبة الاحتمالية و تعد النماذج اللوجستية صورة معدلة عنها واقل تعقيدا.

طريقة الارجحية العظمى الهامشية لتقدير معالم الفقرات Marginal maximum likelihood(MML) estimation of item parameter) :

تعد هذه الطريقة من أكثر طرق انتشاراً في تقدير معالم الفقرة، إذ يتيح بنائها الرياضي تطبيقَ جميع أنواع نماذج استجابة الفقرة، و أيضا تعد من الطرق الفعّالة في حالة الاختبارات الطويلة و القصيرة، بشرط تحقق الافتراضات الأساسية الأربعة التي تقوم عليها نظرية استجابة الفقرة.

و للحديث عن إجراءات طريقة الارجحية العظمى الهامشية في تقدير معالم الفقرات، يذكر تولاند (Toland, 2008) مجموعة من المفاهيم الأساسية التي تعتمد عليها هذه الطريقة لتقدير معالم الفقرات، ومنها : تربيع جاوس (Gaussian quadrature) وطريقة فشر (Fisher Method) وحساب التوقع و التعظيم اللوغرتمي (Expectation/Maximization) والتي تسمى (EM algorithm)، إذ أن طريقة الأرجحية العظمى الهامشية المستخدمة في برمجية (BILOG-MG3) لتقدير معالم الفقرات تستخدم تكامل عددي (numerical integration)، والذي يعرف بتربيع جاوس (Gaussian quadrature) من أجل تقريب وتسهيل عملية التكامل (Baker & Kim, 2004)، و لتحقيق ذلك فإن برمجية (BILOG-MG3) و اعتمادا على تربيع جاوس تستخدم أسلوب العرض البياني من خلال المدرج التكراري البسيط (Simple Histogram Technique) كإجراء رياضي لحساب التكامل، ومن أهم شروط تطبيق هذا الإجراء هو تحقيق افتراض أن المفحوصين تم سحبهم من المجتمع عشوائيا، و كما أن الشكل النموذجي لتوزيع القدرة القبلي هو التوزيع الطبيعي المعياري ، و الذي يكون فيه مدى قيم معلم القدرة يتراوح من (-4 إلى +4)، مقسمة على فترات متساوية بمقدار q))، بحيث يتم تمثيل هذه النقاط بأعمدة تكرارية يتضمن كل عمود نقطة منتصف تسمى التربيع (quadrature)، ويتكون متصل القدرة من قيم التربيع، ، ويرتبط بكل نقطة تربيع (q) بوزن يرمز له بالرمز ، و هذا الوزن يرتبط بارتفاع اقتران توزيع القدرة القبلي، و كما أن وزن التربيع يتم حسابه من خلال حاصل ضرب عرض كل مستطيل في المدرج التكراري في ارتفاع المستطيل، ومن الجدير بالذكر أن استخدام تربيع جاوس لا تقدر معالم الفقرة مباشرة من استجابات المفحوصين على فقرات الاختبار، بل يتم تقديرها من بيانات افتراضية قبلية (artificial data) عند كل نقطة تربيع، و البيانات الافتراضية القبلية عند

كل نقطة تربيع تتضمن العدد المتوقع للمفحوصين (expected number of examinees) و يرمز له بالرمز ( )، كما يرمز للعدد الاستجابات الصحيحة المتوقعة على الفقرة (j) عند كل نقطة تربيع بالرمز ( ) و وضح تولاند (Toland, 2004) حساب كل من ( ) و ( ) من خلال الصيغ الرياضية التالية كخطوة ابتدائية لتقدير معالم الفقرة:

(6)

(7)

$$\bar{r}_{jq} = \sum_{i}^{I} y_{ji}\, p(X_q / Y_i, \varepsilon, \tau) = \sum_{i}^{I} \left[\frac{y_{ji} L(X_q) A(X_q)}{\sum_{q}^{Q} L(X_q) A(X_q)} \right]$$

(8)

$$\bar{n}_{jq} = \sum_{i}^{I} p(X_q / Y_i, \varepsilon, \tau) = \sum_{i}^{I} \left[\frac{L(X_q) A(X_q)}{\sum_{q}^{Q} L(X_q) A(X_q)} \right]$$

$$L(X_q) = \prod_{j=1}^{J} [P_j(X_q)]^{y_{ji}} [Q(X_q)]^{1-y_{ji}}$$

حيث أن:

$L(X_q)$: اقتران الأرجحية العظمى الهامشية.

$P_j(X_q)$: تمثل احتمالية الإجابة الصحيحة على الفقرة (j) عند مستوى القدرة وتم استخدام (X_q) بدلا من (θ).

$Q_j(X_q) = 1 - P(X_q)$: تمثل احتمالية الإجابة الخاطئة على الفقرة (j) عند مستوى القدرة (X_q) .

$i = 1,2,3,.....,I$: حيث أن (I) تمثل عدد المفحوصين الذين أجابوا على فقرات الاختبار.

$j = 1,2,3,.....,J$: حيث أن (J) تمثل عدد الفقرات التي يتكون منها الاختبار.

y_{ji} : تمثل الاستجابة للمفحوص على الفقرة (j) و تأخذ القيمة (1) عندما تكون الإجابة على الفقرة صحيحة و صفر عندما تكون الإجابة على الفقرة خطأ.

$q = 1,2,3,.....,Q$: و تمثل عدد نقاط التربيع.

Y_i : متجه الاستجابة على الفقرة من قبل المفحوص .

ε : متجه معالم الفقرة.

τ : متجه توزيع معلمة القدرة لمجتمع المفحوصين .

و المعادلة (8) هي التوقعات الاحتمالية لكل مفحوص عند مستوى القدرة (X_q) عبر جميع قيم مستويات القدرة ، و بالتالي فإن قيمة المعادلة (8) يتم تحديدها من خلال جمع الاحتمالات المنفصلة عند كل مستوى من مستويات القدرة (X_q) بهدف تحديد العدد المتوقع للمفحوصين , و يتم كذلك حساب العدد المتوقع للاستجابات الصحيحة على الفقرة عند كل نقطة تربيع من خلال المعادلة (7).

ومعادلات طريقة الأرجحية العظمى الهامشية لتقدير معالم الفقرة (MMLE estimation equations) تمت كتابة صيغها الرياضية من خلال تربيع جاوس لتسهل تقدير معالم الفقرة وضحت من قبل بيكر وكيم (Baker & Kim, 2004) و يمكن تلخيص إجراءات تقدير معالم الفقرات و الخطأ المعياري لتقديرها بثلاث خطوات رئيسية:

الخطوة الأولى : و يطلق عليها خطوة التوقُّع (E-step)(Expectation Step): ويتم فيها حساب كلِّ

من ($\overline{n}_{jq}$) و ($\overline{r}_{jq}$) من خلال الصيغ الرياضية (6) و(7).

الخطوة الثانية:

وتسمى خطوة التعظيم (M-Maximization Step)(Step): وفي هذه الخطوة يتم حلّ معادلات طريقة الأرجحية العظمى الهامشية لتقدير معالم الفقرة باستخدام مصفوفة فشر ، بهدف تقدير معالم الفقرات و الخطأ المعياري للتقدير، اعتمادا على نتائج الخطوة الاولى.

الخطوة الثالثة :

يتم تكرار الخطوتين السابقتين على التوالي عدة مرات حتى يكون الفرق بين التقريب الأخير للمعلم الفقرة و بين التقريب قبل الأخير صفراً أو اقل ما يمكن و فقاً لمحك محدد مسبقاً. وبشكل عام فإن طريقة تعظيم التوقع اللوغرتمي (EM algorithm) (Expectation Maximization algorithm) المستخدمة لتقدير معالم الفقرات في طريقة الأرجحية العظمى عبارة عن اجراءات تقريب (iterative procedure) لإيجاد تقديرات معالم الفقرة التي تعظم قيمة اقتران الأرجحية العظمى، حيث يتم في البداية اعطاء تقديرات مبدئية لمعالم الفقرات ومن خلال عدة خطوات من التوقع وكذلك عدة مرات من التدوير (Cycles) للتعظيم، يتم ايجاد معالم الفقرات التي يكون الفرق بين التقدير الأخير للمعلم و التقدير قبل الأخير صفراً أو غير دالٍ وفق محكّ محددٍ مسبقاً .

الخطأ المعياري للتقدير(Standard error of estimation):

يلعب الخطأ المعياري دوراً كبيرًا في تحديد فترة الثقة و كذلك في تحديد الدلالة الإحصائية للاختبارات، كما أن تحليل البيانات وفقَ نماذج نظرية استجابة الفقرة تتميز بتحديد قيم للخطأ المعياري المرتبط بتقديرات المعالم سواء للإفراد أو للفقرات و الخطأ المعياري للتقدير يعد مقياس لدقة تقدير معلم الفقرة (Thissen & Wainer,1982) و يُعد انخفاض قيمتهِ مؤشرًا على دقة تقديرات معالم الفقرات و القدرة و حقيقة أن الخطأ المعياري لتقدير معالم الفقرات له استخدامات كثيرة (Dragsow,1989) ونورد بعضًا من استخداماته مثل الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة (Differential item function(DIF)) (Toland,2008)) وكذلك يستخدم في الكشف عن الازاحة في معالم الفقرات (item parameter drift(IPD)) وهي تلك الفقرات التي يتم تطبيقها عدة مرات كما في بنوك الأسئلة .إذ تصبح مكشوفةً للفئة المستهدفة التي أُعدت لأجلها وفي هذه الحالة يصبح فحص الازاحة في تقدير معلم الفقرة مهم ومن هنا جاء اهتمام الدراسة بالكشف عن أثر اختلاف شكل التوزيع القبلي لمعالم الفقرة و شكل توزيع القدرة على قيم الخطأ المعياري لتقدير معالم الفقرة وفقا لطريقة الأرجحية العظمى الهامشية وذلك بسبب الوظيفية المهمة التي يحتلها الخطأ المعياري لتقدير المعلمة في التطبيقات المهمة في نظرية القياس الحديثة كما أسلفنا.

و من الدراسات التي اهتمت بموضوع الخطأ المعياري، دراسة الزبون (2013) و التي هدفت إلى معرفة أثر حجم العينة على تقدير دالة معلومات الاختبار و الخطأ المعياري في تقديرها باستخدام نظرية استجابة الفقرة، و للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام نتائج الاختبار الوطني لمادة الرياضيات، حيث تم اختيار عشوائيا استجابات ((7500 طالبا و طالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي على اختبار مكون من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، تم توزيعهم على خمسة مجموعات بإحجام (500.1000.1500.2000، (2500مفحوص، وتم الاعتماد على برمجية ((BILOG-MG3و برمجية ((SPSS لتحليل نتائج الاختبار الوطني لمادة الرياضيات، حيث تم إيجاد معالم الفقرات بالاعتماد على النموذج اللوجستي ثنائي المعالم في نظرية استجابة الفقرة، وقد أظهرت النتائج أن مقدار دالة

معلومات الاختبار تزداد بزيادة حجم العينة، كما أن الخطأ المعياري تقدير دالة معلومات الاختبار يتناقص بزيادة حجم العينة.

و في دراسة أجراها بني عطا و الشريفين ((2012 و التي هدفت إلى التحقق من أثر اختلاف شكل توزيع القدرة على معالم الفقرة ودالة المعلومات للاختبار، ومن أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تم توليد بيانات ثنائية الاستجابة على (60) فقرة تبعا لأربعة أشكال من توزيعات القدرة وفق افتراضات النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة من خلال استخدام برنامج (WINGEN3) ، و تم تحليل استجابات البيانات المولدة لكل شكل من أشكال توزيع القدرة وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة، وباستخدام برنامج ((BILOG-MG 3، إذ كشفت نتائج تحليل التباين الأحادي للقياسات المتكررة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معالم الصعوبة للفقرات، وكذلك بين متوسطات معالم التمييز للفقرات تبعا لشكل توزيع القدرة، وعلى الرغم من تباين معالم الفقرات فقد أظهرت النتائج أنّ قيم معاملات الارتباط بين تقديرات معالم الفقرات (الصعوبة، التمييز) تبعا لشكل توزيع القدرة كانت دالة إحصائيا، و الذي اعتبرته الدراسة مؤشرًا لاستقرار معالم الفقرات عبر الأشكال المختلفة لتوزيع القدرة، وكما كشفت النتائج كذلك بأنّ دالة المعلومات للاختبار أعطت أعلى قيم لدالة المعلومات ضمن مدى القدرة (0.5- و 0.63) حيث كانت قيم الخطأ المعياري أقل ما يمكن في جميع أشكال توزيع القدرة.

وأجرى الثوابية (2010) دراسة بعنوان أثر حجم العينة في تقدير معلمة صعوبة الفقرة والخطأ المعياري في تقديرها باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة، ومن أجل الاجابة عن أسئلة الدراسة تم ايجاد معلمة الصعوبة والخطأ المعياري في تقديرها لفقرات اختبار تحصيلي في الرياضيات للصف العاشر الأساسي في المملكة الاردنية الهاشمية، تكون في صورته النهائية من (80) فقرة من نوع الاختيار من المتعدد، وطبق الاختبار على عينات تراوح حجمها ما بين (200) إلى (11292) طالباً وطالبة، و توصلت الدراسة إلى أن قيمة معلَمةُ صعوبة الفقرة تزداد بزيادة حجم العينة، حيث بلغ متوسط صعوبة فقرات الاختبار (0.31) لوجيت عندما كان حجم العينة (200) طالب وطالبة، و ازداد بحيث أصبح (1.1) لوجيت عندما كان عدد حجم العينة (11292) طالباً وطالبة، و يتناقص الخطأ المعياري في تقدير معلمة صعوبة الفقرة بزيادة عدد أفراد العينة، حيث بلغ متوسط الأخطاء المعيارية في التقدير(0.32) لوجيت عندما كان عدد حجم العينة (200) و تناقص بحيث أصبح (0.07) لوجيت عندما أصبح حجم العينة .(11292)

ومن الدراسات الأجنبية التي اهتمت بمجال موضوع الدراسة دراسة تولاند (Toland, 2008) و التي هدفت إلى تحديد دقة تقديرات الخطأ المعياري لمعالم الفقرة باستخدام برمجية bilog-mg3)) و تناولت الدراسة مستويين لكل من المتغيرات التالية: حجم العينة و طول الاختبار و عدد نقاط التربيع و شكل توزيع القدرة وتم استخدام برمجية (SAS Macro Program)لتوليد البيانات و طريقة(EAP) لتقدير معالم القدرة، وتوصلت الدراسة فيما يخص متغيرات الدراسة الحالية إلى أن زيادة دقة تقديرات معلمة الفقرة يكون أكثر دقة في حالة أن التوزيع القبلي للقدرة يماثل التوزيع الفعلي للإفراد الذي استجابوا على الفقرات، و اجرى ساس وشمت ووكر2004 (Sass, Schmitt &Walker,) دراسة هدفت إلى دراسة أثر شكل التوزيع الملتوي للقدرة وحجم العينة وطريقة التقدير على معالم الفقرة ومعلمة القدرة للفرد وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة باستخدام برمجية (BILOG-MG3) و للاجابة عن أسئلة الدراسة تم الاعتماد على ثلاثة أشكال من توزيع القدرة هي : توزيع موجب الالتواء و توزيع سالب الالتواء وتوزيع طبيعي وعينتان بحجم (500، (1000 فرد، أضافة الى ست طرق تقدير، و أظهرت النتائج بأنَّ التقديرات في

معالم الفقرات كانت أقل دقة في التوزيعات ملتوية القدرة ، وكانت الأخطاء المعيارية لمعلمة التمييز أعلى من الأخطاء المعيارية معلمة الصعوبة.

و أجرى عبدالفتاح (Abedel-fattah,1994) دراسة هدفت الى المقارنة بين برمجية (BILOG) و برمجية (LOGIST) تحت ظروف حجم العينة و طول الاختبار و شكل توزيع القدرة باستخدام النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة وتمت المقارنة بين طريقتي الأرجحية العظمى الهامشية و طريقة الأرجحية العظمي المشتركة و للاجابة عن اسئلة الدراسة تم المقارنة بين طريقتين: الارجحية العظمى الهامشية و طريقة الارجحية العظمي المشتركة تحت ظروف حجم العينة و طول الاختبار و شكل توزيع القدرة باستخدام النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة ، وتم توليد استجابات باحجام (250) و (1000) فرد وثلاثة اشكال من توزيع القدرة، توزيع بيتا و التوزيع الطبيعي و التوزيع الطبيعي المقطوع (Truncated) و طولي اختبار (20) و (60) فقرة، و اظهرت النتائج أن دقة تقديرات طريقة الارجحية العظمى في برمجية (BILOG) اكثر دقة من طريقة الارجحية العظمي المشتركة في برمجية (LOGIST)، وخاصة عند التوزيع الطبيعي و التوزيع الطبيعي المقطوع و الاختبار القصير، وفي دراسة أجراها سونج(Seong, 1990) هدفت للتحقق من أثر شكل توزيع القدرة و حجم العينة و عدد نقاط التربيع، باستخدام النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة على حساسية تقديرات معالم الفقرة باستخدام برمجية (BILOG)، حيث تم توليد بيانات الى (45) فقرة تحت ثلاثة ظروف لتوزيع القبلي (التوزيع الطبيعي ، توزيع موجب الالتواء، و توزيع سالب الالتواء) و ثلاثة ظروف لتوزيع القدرة (التوزيع الطبيعي ، توزيع موجب الالتواء، و توزيع سالب الالتواء) و عينتان بحجم (100) و (1000) فرد، و مستويين من عدد نقاط التربيع (10) و (20) نقطة ، وأظهرت النتائج أن تقديرات معالم الفقرة اكثر دقة عندما يكون التوزيع القبلي للقدرة يتشابه مع توزيع قدرة الذي تم توليد البيانات تحت افتراضاته، و كذلك عند حجم العينة الكبير ، كما أظهرت تحسن دقة تقديرات معالم الفقرة بزيادة عدد نقاط التربيع .

و أجرى ين (Yen, 1987) دراسة هدفت إلى المقارنة بين برمجية (BILOG)و برمجية (LOGIST) من حيث دقة تقديرات معالم الفقرة و تقديرات معلمة القدرة تحت افتراضات النموذج اللوجستي ثنائي المعالم، و من أجل الاجابة عن اسئلة الدراسة تم استخدام ثلاثة اختبارات بطول (40,20,10) فقرة و توزيعي قدرة طبيعي و ملتوي بحجم عينة (1000) فرد، و أشارت النتائج إلى أن برمجية (BILOG) أكثر دقة في تقدير معالم الفقرة عند جميع الظروف المختلفة، وفي دراسة سيبرس(Cypress,1973) و التي كانت بعنوان أثر درجة التواء الدرجات وحجم العينة على تقديرات معلمة الصعوبة وتقديرات قدرة المفحوصين باستخدام برمجية (BILOG)، وللاجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام خمس أحجام من العينات كانت على النحو التالي (1200.600.300.150.75) مفحوص، وسبعة درجات للالتواء وهي : موجب عال ، موجب متوسط، موجب متدن، سالب عالي، سالب متوسط، سالب متدن ومجموعة محكية) توزيع طبيعي)، وتم اخضاع المفحوصين لاختبار في الرياضيات مكون من(90) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، و أظهرت نتائج الدراسة بأنّهَ كلما زادت درجة الالتواء باتجاه السالب أو الموجب فان الفروق بين تقديرات معلمة القدرة للمفحوصين ذات التوزيع الملتوي ومعلمة القدرة للمجموعة المرجعية (التوزيع الطبيعي) تزيد، وأيضا بينت النتائج بأنَّ الأخطاء المعيارية المتعلقة بتقديرات معلمة الصعوبة كانت متدنية عند التوزيعات متوسطة الالتواء مقارنة بالتوزيعات عالية الالتواء.

و اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تناولها موضوع يتعلق بفحص البناء الرياضي للنماذج استجابة الفقرة اللوجستية من خلال فحص

فاعلية استخدام عامل التدريج (D) و الذي يساوي (1.7) و مقارنة تقديراتها مع تقديرات المنحنى التراكمي الطبيعي لمعالم الفقرة و دقة تقديرها باستخدام طريقة الارجحية العظمى لتقدير معالم الفقرات.

مشكلة الدراسة :

تحددت اشكالية الدراسة في الوقوف على فاعلية استخدام عامل التدريج (D) و الذي يساوي (1.7) و الذي يهدف لتحويل منحنى اللوجستي لخصائص الفقرة الى المنحنى التراكمي الطبيعي، اذ يشير (Toit, 2004) الى الآتي: " انه وجد عندما يكون عامل التدريج يساوي (1.7) فان قيم الاحتمالية الاجابة على الفقرة تبعا للنموذج التراكمي الطبيعي تقترب من القيم المقدرة تبعا للنموذج اللوجستي في حالة النموذج ثنائي المعلمة، مما يترتب عليه توحيد معالم الفقرة في كلا النموذجين التراكمي الطبيعي و اللوجستي بالاعتماد على استخدام معامل التدريج" و بناء على ذلك تبنت الدراسة مشكلة البحث التي تتقصى فاعلية هذا التحويل على قيم معالم الفقرات و دقة تقديرها في حالة النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة و التي لم يتم التطرق اليها في حدود علم الباحث و ذلك من خلال الكشف عن أثر نوع اقتران استجابة الفقرة (التراكمي الطبيعي، اللوجستي) على تقديرات طريقة الارجحية العظمى الهامشية لقيمة معالم الفقرة (الصعوبة، التمييز، التخمين) بالاضافة لدقة تقديرها تحت افتراضات النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة وتحددت مشكلتها في الاجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول : ما تقديرات معالم الفقرات (الصعوبة، التمييز، التخمين) تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة (طبيعي، لوجستي)؟

السؤال الثاني : ما دقة تقديرات معالم الفقرات (الصعوبة، التمييز، التخمين) تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة (طبيعي، لوجستي)؟

السؤال الثالث: هل تختلف معالم الفقرات (الصعوبة، التمييز، التخمين) تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة (طبيعي، لوجستي)؟

السؤال الرابع: هل تختلف معالم الفقرات (الصعوبة، التمييز، التخمين) تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة (طبيعي، لوجستي)؟

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة في التحقق الامبريقي بالكشف عن فاعلية معامل التدريج المستخدم في النماذج اللوجستية من خلال تقصي أثر نوع اقتران استجابة الفقرة (التراكمي الطبيعي و اللوجستي) على تقديرات طريقة الارجحية العظمى الهامشية لقيمة معالم الفقرة و دقة تقديرها تحت افتراضات النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة وكذلك نظرًا لأهمية الموضوع اذ ان غالبية الابحاث تستخدم النماذج اللوجستية بالاعتماد على ان معامل التدريج يجعل من تلك النماذج بتقديراتها المختلفة تقترب من تقديرات النماذج التراكمية الطبيعة و كما تبرز اهمية الدراسة من تناولها لإحدى الطرق المهمة في تقدير معالم الفقرات و هي طريقة الارجحية العظمى الهامشية في تقدير معالم الفقرات اذ يتم الاعتماد عليها في بناء وتطوير الاختبارات و المقاييس النفسية. و يتوقع من نتائج الدراسة كذلك توفير معلومات عن فاعلية معامل التحديد فيما يتعلق بتوحيد تقديرات معالم الفقرات و دقة تقديرها باستخدام طريقة الأرجحية العظمى الهامشية تبعا لاختلاف نوع اقتران استجابة الفقرة، و هذا من دافع أن لبّ عملية القياس يكمن في دقة تقدير مَعْلمة القدرة للمفحوصين فإن دقة تقدير معالم فقرات الاختبار بأقل خطأ يعني زيادة قيمة دالة معلومات الفقرة و الاختبار و بالتالي الوصول إلى تقديرات دقيقة لمعلمة القدرة للمفحوصين مما يساعد على اتخاذ القرارات الصائبة تتعلق بتصنيف المفحوصين أو تسكينهم أو انتقائهم أو ارشادهم وكما جاءت هذه الدراسة أيضا استكمالا لدعم الجهود التي بذلت في

هـذا الجانـب للخـروج بتصـور واضـح حـول فاعليـة استخدام طريقة الأرجحية العظمى في تقدير معالم الفقرة تبعا لاختلاف نوع اقتران استجابة الفقرة .

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة :

المتغير المستقل : نـوع اقتـران اسـتجابة الفقـرة: هناك مستويين هما : (الطبيعي ، اللوجستي).

المتغيـر التـابع :قـيم معـالم الفقـرات(الصـعوبة، التمييـز، التخمـين) و دقة التقدير لمعالم الفقرات و المتمثل في الخطأ المعياري لتقدير معلمة الفقرة (الصعوبة، التمييز، التخمين).

مصطلحات الدراسة:

معلمة صعوبة الفقرة (item difficulty parameter) : تُعـرف بأنهـا نقطـة علـى متصـل القـدرة يكـون احتمـال اجابـة الفقـرة عنـدها اجابـة صحيحة (50%) عندما تكون نقطة تقاطع منحنى خصائص الفقرة مع المحور الصادي في نقطة الأصل، و هـذا يتحقـق فـي حالـة النمـوذج اللوجسـتي أحـادي و ثنائي المعلمة . أما في حالة النموذج اللوجستي ثنائي المعلمـة فهـي نقطـة علـى متصـل القـدرة المنـاظرة لاحتمال الحصول على الإجابة الصحيحة في منتصف المسـافة بـين تقـاطع منحنـى خصـائص الفقـرة مـع محور الصادات و القيمة (1).

معلمة تمييزالفقرة (item discrimination parameter): يُعـرف بأنـه ميـل منحنـى خصـائص الفقـرة عنـد نقطـة انعطـاف المنحنـى، وهـي نقطـة تقـاطع العمـود المقـام علـى محـور الصـادات مـن نفطـة منتصف احتمال الحصول على الإجابة الصحيحة، و تعبـر دلالـة معلمـة التمييـز عـن قـدرة الفقـرة علـى التمييز بين المفحوصين الذين يمتلكون المعرفة التي تتطلبها الإجابة على الفقرة و المفحوصين الذين لا يمتلكون تلك المعرفة.

معلمـة تخمـين الفقـرة (item guess parameter): تُعـرف بأنهـا نقطـة التقـاطع الـدنيا لنهاية منحنى خصائص الفقرة مع محور الصادات، أي الخـط التقـاربي الأسـفل لمنحنـى خصـائص الفقـرة، و الذي يمثل احتمالية الحصول على الاجابة الصحيحة لـذوي القـدرة المتدنيـة الـذين لا يمتلكـون المعرفـة للاجابة على الفقرة.(علام، 2005).

الخطأ المعياري للتقدير (standard error of estimate): مؤشـر احصـائي يعبـر عـن التشـتت المـرتبط بتقـديرات قـيم معـالم الفقـرة حـول القيمـة الحقيقية لمعلم الفقرة.

الطريقة الهامشية العظمى للتقدير (Marginal Maximum likelihood (MML)): هـي مـن طـرق تقـدير معـالم الفقـرة تعتمـد علـى مجموعـة مـن الخطـوات لإجـراءات لتقـدير معـالم الفقـرة، حيـث أن برمجيـة (BILOG-MG3) تعتمـد عليهـا فـي تقدير معالم الفقرة.

اقتران استجابة الفقرة :.

برنامج (Wingen3): تتضمن هذه البرمجية عدة نوافذ هي كالآتي (Han & Hambleton, 2007):

1.النافذة الاولى : تتعلق هذه النافذة بخصائص المفحوصين حيث تتيح توليد استجابات بثلاثة أشكال لتوزيـع القـدرة وهـي التوزيـع الطبيعـي (Normal distribution) و التوزيـع المنـتظم (Uniform distribution) و توزيع بيتا (Beta distribution) ، و يمكنـا التوزيـع الاخيـر بسـهولة مـن توليـد توزيعـات موجبـة الالتـواء و سـالبة بـدرجات مختلفـة و حجـم العينات يتراوح من (1) الى (1000000000) فرد.

2. النافـذة الثانيـة: تتعلـق هـذه النافـذة بخصـائص الفقـرات حيث تتضمن عدد من الخيـارات، مثـل عـدد الفقـرات (number of items) المـراد توليـد استجابات عليها، وعدد تدريجات الإجابة على الفقرة (number of response categories) و التـي

تتضمن تدريجات ثنائية ، و ثنائية وحتى لغاية عشرة تدريجات سلم للإجابة، و أيضا تتضمن هذه النافذة عدة خيارات لنموذج استجابة الفقرة المستخدم في توليدها، سواء النماذج المتعلقة بالاستجابات الثنائية (Dichotomous responses) كالنموذج اللوجستي أحادي المعلمة (PLM1) و الثنائي المعلمة (PLM2) و الثنائي المعلمة (PLM3)، أو النماذج متعددة الاجابة (Polychromous response) مثل نموذج الإجابة المتدرجة (Graded- Response Model)(GRM) و نموذج الاجابة المتدرجة المعدل (Modified Graded-Response Model)(MGRM) و غيرها، كما تتضمن توزيعات مختلفة لمعالم الفقرة المراد توليد استجابات عليها مثل التوزيع الطبيعي (Normal distribution) و التوزيع المنتظم (Uniform distribution) و توزيع لوغريتم الطبيعي (Lognormal).

برمجية (BILOG-MG3): هي من إحدى البرمجيات الإحصائية المتعلقة بالتحليلات الخاصة بنظرية استجابة الفقرة ثنائية الإجابة، حيث يعتمد هذا البرنامج على طريقة الأرجحية العظمى الهامشية (MMLE) في تقدير معالم الفقرة ، كما يتضمن ثلاثة من طرق تقدير معالم القدرة وهي طريقة الأرجحية العظمى (MLE) و طريقة القيمة العظمى لتوزيع البعدي (MAP) و طريقة توقع التوزيع البعدي (EAP)، حيث تظهر مخرجات البرنامج و المتعلقة بالطور الثاني موضع اهتمام الدراسة تقديرًا لمعالم الفقرات مع الخطأ المعياري لكل قيمة معلم مقدرة، كما يتضمن إحصائيات جودة مطابقة الفقرة للنموذج اللوجستي (Du Toit, 2003).

حدود الدراسة : تحددت الدراسة الحالية في النقاط الآتية :

- تعتمد الدراسة الحالية على استجابات تم توليدها بالمحاكاة باستخدام برمجية Wingen3.
- تعتمد الدراسة الحالية على أستخدام استجابات ثنائية التصحيح (0,1) لفقرات اختيار من متعدد بأربعة بدائل.
- اقتصرت الدراسة على حجم عينة مقداره (1000) فرد و (50) فقرة.
- التوزيع القبلي للقدرة توزيعًا طبيعيًا.

منهجية الدراسة و إجراءاتها :

توليد البيانات (Data Generation): من أجل الاجابة عن أسئلة الدراسة تم توليد البيانات من خلال أسلوب المحاكاة وفقا للمراحل الآتية

أولا : توليد معالم فقرات الاختبار: تم توليد معالم الفقرات لاختبار مكون من (50) فقرة تبعا للنموذج اللوجستي ثنائي المعلمة، إذ تم توليد معلمة التمييز للفقرات وفقا لتوزيع اللوغريتم الطبيعي (Lognormal) بوسط حسابي صفر و انحراف معياري مقداره (0.25، وكذلك تم توليد معلمة الصعوبة للفقرات وفقا للتوزيع الطبيعي (Normal (Distribution(0,1)) ، كما تم توليد معلمة التخمين للفقرات وفقا لتوزيع بيتا Beta (Distribution(a = 10, b=30) ، وهذا التوزيع يحاكي قيم لمعلمة التخمين لاختبار اختيار من متعدد بأربعة بدائل.

ثانيا: تم توليد استجابات (10000) فرد على (50) فقرة، كان توزيع قدراتهم يتبع التوزيع الطبيعي بوسط صفر و انحراف معياري واحد، حيث كان شكل توزيع قدرات الأفراد المولدة طبيعيا.

ثالثا: تحليل البيانات :

للإجابة عن اسئلة الدراسة تم استخدام برمجية (spss) لاختيار استجابات (1000) فرد عشوائيا _ حيث توفر هذه البرمجية وظيفية (case select) لاختيار عينة بشكل عشوائي بناء على نسبة يتم

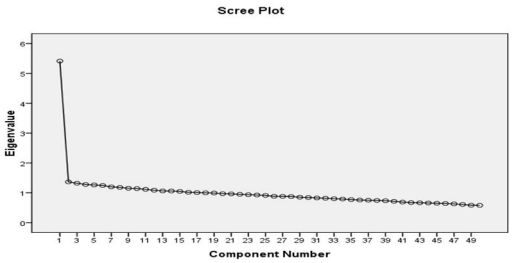
تحديدها و تم تحديد نسبة مقدارها 10%في هذه الدراسة _ بحيث تم تشكيل عينة بطول اختبار (50) فقرة وحجم عينة مقداره (1000) فرد و من أجل التحقق من مناسبة البيانات المولدة في كل ظرف لافتراضات النموذج اللوجستي ثلاثي ألمعلمة تم فحص الافتراضات التالية : أحادية البعد، الاستقلال المحلي، التحرر من السرعة.

- افتراض أحادية البعد (Unidimensionality): تم فحص افتراض أحادية البعد لاستجابات الأفراد لجميع أشكال توزيع القدرة، باستخدام التحليل ألعاملي اعتمادا على طريقة المكونات الأساسية principal component analysis متبوعة بطريقة الفاريماكس (varimax)، والجدول (1) يبين نتائج التحليل العاملي.

الجدول (1) نتائج التحليل العاملي

شكل توزيع القدرة	العامل الأول		العامل الثاني		(الجذر الكامن الاول)/ (الجذر الكامن الثاني)
	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	
الالتواء الموجب العالي	5.414	10.827	1.363	2.726	3.972

تبين نتائج التحليل ألعاملي الواردة في الجدول (1) تحقق افتراض أحادية البعد لاستجابات الأفراد ، اعتمادا على ما أشار إليه هاتي (Hatti, 1985) انه إذا كانت نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني أكبر من (2)، و بالتالي فان الاستجابات المولدة تعكس متغير واحد للاختبار المولدة فقراته حاسوبيا، بمعنى آخر وجود سمة واحدة تفسر أداء المفحوص على الاختبار، و أن درجة المفحوص على الاختبار تعكس السمة التي يقيسها الاختبار فقط ، و تطابقت أيضا نتائج اختبار فرز العوامل بالرسم البياني (Scree plot) و الذي يوضح التحليل البياني للجذور الكامنة الخاصة بوجود عامل واحدا يعبر عن السمة المقاسة كما تبينها الشكل(1).



الشكل (1) التحليل البياني للجذور الكامنة الخاصة

وفيما يتعلق بفحص افتراض الاستقلال المحلّي فإن الاستجابات المولّدة للأفراد ، تم محاكاتها حاسوبياً وهى استجابات لفقرات افتراضية ليس لها محتوى محدد، وعليه من الصعب اختبار مدى فحص ارتباط محتوى كل فقرة بمحتوى الفقرة الأخرى، وبالتالي فإن اجراء التحقق يكون عديم المعنى، و كذلك الحال أيضا بالنسبة لفحص تحقق أفترض السرعة، فإن الاستجابات المولدة حاسوبيا هي استجابات لأفراد افتراضيين ، وبالتالي فإن هذا الإجراء يكون إجراء غير ذي معنى واكتفى الباحث بالتحقق فقط من افتراض أحادية البعد.

ثانيا: فحص جودة مطابقة البيانات للنموذج:

للوصول إلى تقديرات دقيقة لمعالم الفقرات باستخدام طريقة الأرجحية العظمى الهامشية، كان لا بدّ من التحقق من مدى ملائمة النموذج اللوجستي ثنائي المعالم للبيانات المولدة، إذ تم استخدام برنامج (BILOG-MG3) لتحليل البيانات المولدة لجميع أشكال توزيع القدرة، حيث أجريت عملية التحليل البيانات كل شكل من أشكال توزيع القدرة، إذ أظهرت نتائج التحليل أن جميع الفقرات كانت متطابقة مع النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة ، وكذلك أظهرت تطابق توقعات النموذج مع جميع استجابات الأفراد، باستثناء الأفراد ذوي الأرقام (981) و (278) و (763) حيث تم رفض الفرضية الصفرية إذ كانت

قيمة مربع كاي ذات دلالة إحصائية، حيث تم الإبقاء على المفحوصين نظرا لقلة عددهم مقارنة بالعدد الكلي .

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة على اعتبار ان الفقرة تمثل وحدة التحليل و ان تقدير معالمهما و دقة تقديرها تمثل قياسات لنفس وحدة التحليل .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول : ما تقديرات معالم الفقرات (الصعوبة، التمييز، التخمين) تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة (طبيعي، لوجستي)؟

للإجابة عن السؤال تم ايجاد تقديرات قيم معالم الفقرات (الصعوبة، التمييز، التخمين) تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة (طبيعي، لوجستي) من خلال برمجية (BILOG-MG3) و التي تعتمد على طريقة الارجحية العظمى الهامشية في تقديرها لقيم معالم الفقرات و الجدول (2) يبن ذلك. يبين الجدول (2) ان هناك تقارب ملاحظ في تقديرات معالم الفقرات (الصعوبة، التمييز، التخمين) تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة (طبيعي، لوجستي)، اذ تراوحت قيم معلمة صعوبة الفقرة في حالة الاقتران اللوجستي من (4.269- الى 1.296) و بوسط حسابي (0.866-) أما في حالة الاقتران التراكمي الطبيعي لاستجابة الفقرة تراوحت قيم معلمة صعوبة الفقرة من(4.682- الى 1.294) و بوسط حسابي (0.858-).

الجدول (2) قيم معالم الفقرات تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة (ملحق 1)

و كما يبين الجدول (2) ايضا الى ان هناك تقارب ملاحظ في تقديرات قيم تمييز الفقرات ، اذ تراوحت قيم معلمة صعوبة الفقرة في حالة الاقتران اللوجستي من (0.245 الى 1.529)) و بوسط حسابي (0.784) أما في حالة الاقتران التراكمي الطبيعي لاستجابة الفقرة تراوحت قيم معلمة تمييز الفقرة من (0.394 الى 1.30) و بوسط حسابي (0.781) و اخيرا يظهر الجدول () ايضا الى ان هناك تقارب ملاحظ في تقديرات في مدى قيم التخمين للفقرات اذ تراوحت قيم معلمة تخمين الفقرة في الاقتران التراكمي الطبيعي لاستجابة الفقرة من (0.12 الى 0.47) و بوسط حسابي (0.262) أما في حالة الاقتران اللوجستي لاستجابة الفقرة تراوحت قيم معلمة التخمين الفقرة من (0.12 الى 0.40) و بوسط حسابي (0.253). ويمكن تفسير التقارب في تقدير القيم الى عامل التدريج الذي تتضمنه معادلات النماذج اللوجستية الذي يجعل القيم المقدرة لمعالم الفقرات متقاربة وهذا يتوافق مع الادب السيكومتري الذي ذكره (Toit, 2004).

السؤال الثاني: ما دقة تقديرات معالم الفقرات (الصعوبة، التمييز، التخمين) تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة (طبيعي، لوجستي)؟

للاجابة عن السؤال تم ايجاد الخطأ المعياري لتقدير معالم الفقرات الفقرات (الصعوبة، التمييز، التخمين) تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة (طبيعي، لوجستي) من خلال برمجية BILOG-MG3 التي تعتمد على طريقة الارجحية العظمى الهامشية في تقديرها لقيم معالم الفقرات و الجدول (3) يبن ذلك.

الجدول (3) قيم الخطا المعياري لمعالم الفقرات تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة

(ملحق 2)

يبين الجدول (3) ان هناك تباين ملاحظ في تقديرات الخطأ المعياري و المتعلق بدقة تقديرات معالم الفقرات (الصعوبة، التمييز، التخمين) تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة (طبيعي، لوجستي)، حيث اشارت النتائج ان مدى قيم الخطأ المعياري لتقدير معلمة صعوبة الفقرات كان اعلى في حالة اقتران

استجابة الفقرة اللوجستي، اذ تراوحت قيم الخطأ المعياري لتقدير معلمة صعوبة الفقرة في حالة الاقتران اللوجستي من (0.08 الى 0.99) وسط حسابي (0.174) أما في حالة الاقتران التراكمي الطبيعي لاستجابة الفقرة تراوحت قيم الخطأ المعياري لتقدير معلمة صعوبة الفقرة من (0.079 الى 0.821)) و بوسط حسابي (0.164). ويلاحظ من الجدول (3) ان هناك تباين في تقديرات الخطأ المعياري و المتعلق بقيم الخطأ المعياري لتقدير قيم تمييز الفقرات اذ كان اعلى في حالة اقتران استجابة الفقرة اللوجستي، اذ تراوحت قيم الخطأ المعياري لتقدير معلمة تمييز الفقرة في حالة الاقتران اللوجستي من (0.066 الى 0.281) و بوسط حسابي (0.058) أما في حالة الاقتران التراكمي الطبيعي لاستجابة الفقرة تراوحت قيم الخطأ المعياري لتقدير معلمة تمييز الفقرة من (0.039 الى 0.176) و بوسط حسابي (0.099). و أخيرا يلاحظ من الجدول () ان هناك تباين في تقديرات الخطأ المعياري و المتعلق بقيم الخطأ المعياري لتقدير قيم تخمين الفقرات اذ كان اعلى في حالة اقتران استجابة الفقرة اللوجستي، اذ تراوحت قيم الخطأ المعياري لتقدير معلمة تخمين الفقرة في حالة الاقتران اللوجستي من (0.017 الى 0.053) و بوسط حسابي (0.020) أما في حالة الاقتران التراكمي الطبيعي لاستجابة الفقرة تراوحت قيم الخطأ المعياري لتقدير معلمة تمييز الفقرة من (0.006 الى 0.036) و بوسط حسابي (0.010 ويمكن تفسير ذلك الى ان عامل التدريج استطاع ان يقارب بين تقدير معالم الفقرات و لكن دقة التقدير كانت مختلفة حسب اقتران الفقرة (لوجستي، طبيعي) و يمكن تفسير ذلك الى ان الفروق في احتمالية استجابة الفقرة المقدرة بين اقتران تقديرات الاحتمالية تبعا للاقتران استجابة الفقرة (لوجستي، طبيعي) المشار اليها في كل من (Toit, 2004) و التي تعمل على اختلاف الدقة في تقديرات معالم الفقرات كون ان تقدير المعالم يعتمد على نمط الاستجابة المقدم من المفحوصين على الفقرة و هذه الفروق عندما تتجمع ضمن النمط تعمل على اختلاف دقة التقدير بين دقة تقديرات اقترانيين استجابة الفقرة.

السؤال الثالث : هل تختلف معالم الفقرات (الصعوبة، التمييز، التخمين) تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة (طبيعي، لوجستي)؟

للاجابة عن السؤال الذي يهدف لفحص الفروق بين قيم معالم الفقرات تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة و هما الاقتران التراكمي الطبيعي و الاقتران اللوجستي ، تم استخراج قيم معالم الفقرات (الصعوبة، التمييز، التخمين) تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة (طبيعي، لوجستي) من خلال برمجية BILOG-MG3 التي تعتمد على طريقة الارجحية العظمى الهامشية في تقديرها لقيم معالم الفقرات كما عرضت في الجدول(1). و لفحص دلالة الفروق تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة اذ كانت وحدة التحليل الفقرة التي تتضمن قياسين مختلفين تبعا الى نوع اقتران استجابة الفقرة طبيعي أو لوجستي. و الجدول (4) يبين نتائج التحليل الاحصائي للدلالة الفروق بين القيم معالم الفقرات (الصعوبة، التمييز، التخمين) تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة (طبيعي، لوجستي).

الجدول (4) نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لمعالم الفقرات

معلم الفقرة	الصعوبة	التمييز	التخمين
قيمة (ت)	0.213	0.244	0.637
درجات الحرية	49	49	49
مستوى الدلالة	0.832	0.808	0.527

تشير النتائج الواردة في الجدول (4) الى عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين قيم متوسطات معالم الفقرة (الصعوبة و التمييز و التخمين) تعزي لاختلاف اقتران استجابة الفقرة المستخدم في تقدير تلك المعالم، هذه النتيجة تشير الى عدم تأثر تقديرات

معالم الفقرة في نوع اقتران استجابة الفقرة المستخدم طبيعي او لوجستي، و أن معامل التدريج عمل على توحيد قيم تقديرات معلم الصعوبة المقدرة باستخدام اقتران استجابة الفقرة اللوجستي مع تقديرات معلم الصعوبة المقدرة باستخدام الاقتران التراكمي الطبيعي لاستجابة الفقرة و كذلك الامر بالنسبة لمعلمة التمييز اذ عمل معامل التدريج على توحيد قيم تقديرات معلمة التمييز و معلمة المقدرة باستخدام اقتران استجابة الفقرة اللوجستي مع تقديرات معلم التمييز و معلمة التخمين المقدرة باستخدام الاقتران التراكمي الطبيعي لاستجابة الفقرة. و هذا يتفق مع ما جاء في الادب السيكومتري المتعلق.

السؤال الرابع : هل تختلف دقة قيم معالم الفقرات (الصعوبة، التمييز، التخمين) تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة (طبيعي، لوجستي)؟

للاجابة عن السؤال و الذي يهدف لفحص الفروق بين قيم معالم الفقرات تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة و هما الاقتران التراكمي الطبيعي و الاقتران اللوجستي ، تم استخراج الخطا المعياري لقيم معالم الفقرات الفقرات (الصعوبة، التمييز، التخمين) المقدرة تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة (طبيعي، لوجستي) من خلال برمجية BILOG-MG3 التي تعتمد على طريقة الارجحية العظمى الهامشية في تقديرها لقيم معالم الفقرات كما عرضت في الجدول(5)، و لفحص دلالة الفروق بين الاخطاء المعيارية للتقدير لكل معلم من معالم الفقرة(الصعوبة، التمييز، التخمين)تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة اذ كانت وحدة التحليل الفقرة التي تتضمن قياسين مختلفين تبعا الى نوع اقتران استجابة الفقرة طبيعي أو لوجستي. و الجدول (5) يبين نتائج التحليل الاحصائي للدلالة الفروق بين القيم معالم الفقرات (الصعوبة، التمييز، التخمين) تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة (طبيعي، لوجستي).

الجدول (5) نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لدقة تقدير معالم الفقرات

معلم الفقرة	الصعوبة	التمييز	التخمين
قيمة (ت)	2.781	18.852	25.476
درجات الحرية	49	49	49
مستوى الدلالة	0.008	0.00	0.00

تشير النتائج الواردة في الجدول (5) الى وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين قيم متوسطات الخطا المعياري لتقدير معالم الفقرة (الصعوبة و التمييز و التخمين) تعزي لاختلاف اقتران استجابة الفقرة المستخدم في تقدير تلك المعالم، و هذه النتيجة تشير الى تأثر دقة تقديرات معالم الفقرة و المقاسة من خلال قيم الخطا المعياري تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة المستخدم طبيعي او لوجستي، و أن معامل التدريج لم يعمل على توحيد دقة تقديرات معلم الصعوبة المقدرة باختلاف الاقتران المستخدم في التقدير حيث ان قيم معالم الفقرة المقدرة تبعا للاقتران التراكمي الطبيعي لاستجابة الفقرة اكثر دقة في التقدير حيث ان المتوسط الحسابي للخطأ المعياري للتقدير معالم الفقرة (الصعوبة و التمييز و التخمين) اقل من المتوسط الحسابي للخطأ المعياري للتقدير معالم الفقرة (الصعوبة و التمييز و التخمين) تبعا لتقديرات الاقتران اللوجستي لاستجابة الفقرة و يمكن تفسير ذلك الى ان الفروق في احتمالية استجابة الفقرة المقدرة بين اقتران تقديرات الاحتمالية تبعا للاقتران استجابة الفقرة (لوجستي، طبيعي) المشار اليها في (Toit, 2004) و التي تعمل على اختلاف الدقة في تقديرات معالم الفقرات كون ان تقدير المعالم يعتمد على نمط الاستجابة المقدم من المفحوصين على الفقرة و هذه الفروق عندما تتجمع ضمن النمط تعمل على اختلاف دقة التقدير بين دقة تقديرات اقترانيين استجابة الفقرة و هذه النتيجة لم تشير اليها ادبيات القياس المتعلق في نظرية استجابة الفقرة و جاءت هذه النتيجة كاضافة نوعية

تراكمية الى النتائج المترتبة على استخدام معامل التدريج.

التوصيات

تبيَّن من النتائج التي توصلت إليها الدراسة بأن هناك عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) في تقدير قيم معالم الفقرة (الصعوبة، التمييز، التخمين) لنوع أقتران استجابة الفقرة (لوجستي، طبيعي)، في حين اشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) في دقة تقدير قيم معالم الفقرة (الصعوبة، التمييز، التخمين) تعزى لنوع اقتران استجابة الفقرة (لوجستي، طبيعي). و توصي الدراسة باستخدام النموذج التراكمي الطبيعي في تقدير معالم الفقرات كون العلميات الحسابية المعقدة و المتلقة بالنماذج التراكمية الطبيعية لم تعد اشكالية في ظل التطور الكبير الذي تشهده برمجيات النظرية الحديثة في القياس بشكل خاص ، وايضا توصي الدراسة الحالية باجراء دراسات تتعلق باثر عدد نقاط التربيع في حالة الحجوم الصغيرة للعينات و كذلك في الاختبارات القصيرة ، و عند التوزيعات المختلفة للقدرة على تقديرات معالم الفقرة و دقة تقديراتها.

المراجع:

التقي، أحمد.(2009) النظرية الحديثة في القياس، دار المسيرة، عمان، الأردن.

الثوابية، أحمد محمود (2010). اثر حجم العينة على تقدير صعوبة الفقرة والخطأ المعياري في تقديرها باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة. مجلة جامعة دمشق،25..556-226

الزبون، حابس .(2013) أثر حجم العينة على تقدير دالة المعلومات للاختبار والخطأ المعياري في تقديرها باستخدام النظرية الحديثة في القياس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 27(6)، 1344-1323.

بني عطا، زايد و الشريفين، نضال.(2012) أثر اختلاف شكل توزيع القدرة على معالم الفقرة ودالة المعلومات للاختبار، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8 العدد (2) .(155- (166

علام، صلاح الدين (2005). نماذج الاستجابة للمفردات الاختبارية أحادية البعد ومتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي، الطبعة الأولى ، القاهرة: دار الفكر العربي.

Abdel-fattah, A. A. (1994, April). Comparing BILOG and LOGIST estimates for normal,truncated normal, and beta ability distributions. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Baker, F.B & Kim, S.H.(2004). Item response theory: parameter estimation techniques, (2nd ed.) New York: M arcel Dekker,Inc.

Crocker, L., & Algina, J.(1986). Introduction to classical and modern test theory. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Cypress, k.(1973).The effect of diverse test score distribution characteristics on the estimation of Rash measurement model. Paper presented at the Annual Meeting of Americans Educational Research Association, Orleans.

Drasgow, F. (1989). An evaluation of marginal maximum likelihood estimation for the two-parameter logistic model. Applied Psychological Measurement, 13, 77-90.

du Toit, M. (Ed.). (2003). IRT from SSI. BILOG-MG, MULTILOG, PARSCALE, TESTFACT. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.

Embretson, S.E., & Reise, S. P.(2000). Item Response Theory for Psychologists. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). Fundamentals of item response theory. London : Sage Publications, Inc.

Hambleton, R.k. & Swaminathan, H. & Rogers, H.j. (1991). Fundamentals of Item Response Theory: International Educational and Professional. Publisher Newbury park.

Hambleton, R.k. & Swaminathan, H. (1985). Item Response Theory: Principles and applications. Boston MA: Kluwer-Nyjhoff.

Han, K. T., & Hambleton, R.K.(2007). User's Manual for WinGen: Windows Software that Generated IRT Model Parameter and Item Response. Center for Educational Assessment Research Report No642, Amherst , MA: University of Massachusetts Center for Educational Assessment.

Seong, T. -J. (1990). Sensitivity of marginal maximum likelihood estimation of item and ability parameters to the characteristics of the prior ability distributions.Applied Psychological Measurement, 14, 299-311.

Thissen, D.& Wainer, H.(1982). Some standard errors in item response theory. Psychometrika, 47, 397-412.

Yen, W. M. (1987). A comparison of the efficiency and accuracy of BILOG and LOGIST. Psychometrika, 52, 275-291 .

Harwell, M.R. & Backer F.D.(1991) . The use of prior distributions in marginalized Bayesian item parameter estimation: A didactic. Applied psychology measurement, 15 ,375-389.

Hatti, J. (1984). An empirical study of various indices for determining unidimensionality. Multivariate Behavioral Research, 19,49-78 .

Sass, D. A., Schmitt, T. A., & Walker, C. M.(2004). An evaluation of BILOG-MG with skewed theta distribution using various estimation procedures : A simulation study. Poster presented at the National Council on Measurement in Education. San Diego, California.

الملحق (1)

الجدول (2) قيم معالم الفقرات تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة

الاقتران التراكمي الطبيعي						الاقتران اللوجستي					
الفقرة	الصعوبة	التمييز	التخمين	الفقرة	الصعوبة	التمييز	التخمين	الفقرة	الصعوبة	التمييز	التخمين
1	-2.058	1.02	0.272	26	-2.886	0.77	0.289	1	-2.103	1.167	0.275	26	-3.005	0.691	0.322
2	-0.569	0.499	0.302	27	1.243	0.245	0.229	2	-0.586	0.504	0.224	27	1.294	0.394	0.252
3	-0.696	0.55	0.16	28	-1.204	0.42	0.268	3	-0.714	0.569	0.321	28	-1.247	0.491	0.308
4	-0.067	0.53	0.356	29	-1.759	0.97	0.317	4	-0.068	0.581	0.225	29	-1.793	0.901	0.174
5	-1.212	1.23	0.176	30	-0.786	0.53	0.318	5	-1.225	1.164	0.185	30	0.809	0.52	0.314
6	-0.781	0.71	0.239	31	-0.865	0.63	0.267	6	-0.794	0.764	0.405	31	-0.888	0.557	0.17
7	-0.098	0.65	0.327	31	0.511	0.62	0.215	7	-0.099	0.64	0.266	31	0.524	0.58	0.267
8	0.041	0.56	0.26	33	-0.181	0.74	0.287	8	0.043	0.509	0.148	33	-0.183	0.743	0.244
9	-0.004	0.663	0.196	34	-2.529	1.22	0.222	9	-0.003	0.622	0.377	34	-2.601	1.197	0.294
10	-1.935	0.64	0.207	35	-2.34	1.3	0.26	10	-1.995	0.63	0.297	35	-2.397	1.271	0.355
11	-1.618	0.64	0.266	36	-4.296	0.72	0.118	11	-1.658	0.674	0.239	36	-4.682	0.771	0.226
12	-0.457	0.55	0.449	37	-0.905	1.3	0.33	12	-0.466	0.593	0.218	37	-0.915	1.098	0.217
13	-1.77	0.73	0.131	38	-0.662	0.95	0.219	13	-1.811	0.704	0.258	38	-0.668	0.971	0.229
14	-1.811	0.88	0.164	39	-2.017	1.21	0.329	14	-1.849	0.89	0.215	39	-2.059	1.087	0.263
15	-1.217	1.3	0.326	40	-0.998	0.85	0.241	15	-1.233	1.034	0.162	40	-1.012	0.871	0.301
16	-0.301	0.77	0.29	41	1.296	1.21	0.331	16	-0.305	0.739	0.123	41	1.283	1.288	0.211
17	-0.384	0.63	0.469	42	-0.198	0.6	0.276	17	-0.392	0.603	0.258	42	-0.202	0.584	0.306
18	-0.821	1.22	0.212	43	-0.802	1.21	0.25	18	-0.828	1.141	0.205	43	-0.81	1.062	0.259
19	-0.378	0.88	0.345	44	-1.56	0.76	0.322	19	-0.381	0.875	0.209	44	-1.591	0.794	0.388
20	-1.136	0.8	0.202	45	-0.22	0.92	0.342	20	-1.156	0.789	0.211	45	-0.211	0.929	0.278
21	-1.155	0.72	0.255	46	0.292	0.544	0.204	21	-1.177	0.731	0.286	46	0.299	0.542	0.402
22	-1.527	0.72	0.14	47	-0.039	0.76	0.307	22	-1.564	0.723	0.228	47	-0.04	0.759	0.211
23	-0.377	0.72	0.228	48	-0.128	0.42	0.293	23	-0.382	0.703	0.257	48	-0.132	0.44	0.184
24	-1.482	0.499	0.321	49	-0.136	0.55	0.174	24	-1.529	0.536	0.199	49	-0.138	0.571	0.253
25	-1.325	1.11	0.259	50	1.032	0.53	0.171	25	-1.338	1.529	0.285	50	1.059	0.512	0.163
الوسط					-0.866	0.784	0.262	الوسط					-0.858	0.781	0.253
الانحراف المعياري					1.11	0.270	0.073	الانحراف المعياري					1.04	0.260	0.063

ملحق (2)

الجدول (3) قيم الخطا المعياري لمعالم الفقرات تبعا لنوع اقتران استجابة الفقرة

الاقتران التراكمي الطبيعي						الاقتران اللوجستي					
الفقرة	االصعوبة	التمييز	التخمين	الفقرة	االصعوبة	التمييز	التخمين	الفقرة	االصعوبة	التمييز	التخمين
1	0.19	0.089	0.008	26	0.404	0.067	0.007	1	0.202	0.152	0.019	26	0.447	0.115	0.018
2	0.147	0.041	0.009	27	0.299	0.039	0.033	2	0.153	0.071	0.019	27	0.285	0.066	0.028
3	0.139	0.044	0.009	28	0.204	0.044	0.009	3	0.154	0.076	0.019	28	0.219	0.075	0.0199
4	0.119	0.044	0.012	29	0.172	0.059	0.007	4	0.12	0.075	0.020	29	0.181	0.102	0.018
5	0.104	0.069	0.007	30	0.17	0.043	0.015	5	0.107	0.117	0.018	30	0.173	0.073	0.022
6	0.112	0.049	0.008	31	0.153	0.043	0.009	6	0.115	0.084	0.018	31	0.16	0.075	0.019
7	0.108	0.045	0.011	31	0.132	0.044	0.011	7	0.109	0.078	0.018	31	0.135	0.075	0.0199
8	0.134	0.041	0.012	33	0.094	0.049	0.000	8	0.136	0.07	0.019	33	0.095	0.084	0.019
9	0.109	0.045	0.009	34	0.276	0.111	0.007	9	0.111	0.077	0.02	34	0.3	0.19	0.018
10	0.251	0.052	0.007	35	0.215	0.1	0.007	10	0.27	0.089	0.019	35	0.231	0.171	0.0182
11	0.198	0.05	0.000	36	0.821	0.108	0.007	11	0.209	0.086	0.01	36	0.99	0.185	0.018
12	0.122	0.044	0.008	37	0.089	0.065	0.008	12	0.125	0.075	0.018	37	0.092	0.111	0.018
13	0.208	0.052	0.007	38	0.087	0.055	0.007	13	0.22	0.089	0.018	38	0.089	0.094	0.018
14	0.184	0.063	0.007	39	0.193	0.083	0.008	14	0.194	0.107	0.018	39	0.205	0.142	0.019
15	0.112	0.063	0.008	40	0.112	0.054	0.009	15	0.117	0.107	0.018	40	0.116	0.093	0.0199
16	0.098	0.049	0.011	41	0.129	0.176	0.036	16	0.099	0.084	0.019	41	0.14	0.281	0.053
17	0.121	0.045	0.013	42	0.117	0.044	0.01	17	0.122	0.077	0.022	42	0.119	0.075	0.019
18	0.083	0.067	0.012	43	0.088	0.062	0.012	18	0.085	0.114	0.020	43	0.089	0.106	0.0209
19	0.084	0.054	0.006	44	0.172	0.056	0.008	19	0.086	0.092	0.017	44	0.181	0.097	0.0182
20	0.134	0.055	0.009	45	0.079	0.053	0.01	20	0.14	0.094	0.019	45	0.08	0.091	0.0199
21	0.141	0.05	0.009	46	0.128	0.041	0.009	21	0.147	0.086	0.019	46	0.13	0.071	0.0191
22	0.185	0.056	0.008	47	0.105	0.049	0.019	22	0.197	0.096	0.019	47	0.1	0.084	0.0260
23	0.102	0.046	0.007	48	0.148	0.039	0.009	23	0.104	0.079	0.017	48	0.153	0.067	0.019
24	0.218	0.044	0.008	49	0.118	0.042	0.009	24	0.234	0.076	0.019	49	0.121	0.072	0.019
25	0.093	0.091	0.007	50	0.199	0.042	0.022	25	0.096	0.154	0.012	50	0.198	0.071	0.025
الوسط		0.164	0.058	0.010	الوسط				0.174	0.099	0.020				
الانحراف المعياري		0.11	0.024	0.005	الانحراف المعياري				0.14	0.039	0.052				

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

الأسس البيولوجية والعصبية للعمليات العقلية المعرفية

د. أحمان لبنى، جامعة باتنة - 1، الجزائر

الأسس البيولوجية والعصبية للعمليات العقلية المعرفية

د. أحمان لبنى

الملخص:

لقد هدفت الدراسة الحالية إلى إبراز الأسس البيولوجية والعصبية للعمليات العقلية المعرفية، وقد تم ذلك من خلال عرض أهم البنى العصبية المركزية التي لها دور بارز في إحداث العمليات المعرفية مع محاولة إبراز العلاقة بين كل بنية وهذه العمليات، وكذا إبراز كيفية تجهيز ومعالجة المعلومات في الجهاز العصبي المركزي، وذلك من خلال إيضاح طرق الربط والاتصال بين مختلف البنى الدماغية فيما بينها وبين هذه البنى وباقي الأعضاء التي لها دور – بصفة مباشرة أو غير مباشرة– في عملية معالجة المعلومات، وهذا فضلا عن أشكال الاتصال الذاتي والبيني للخلايا العصبيةـــ، لنقل المعلومات المعرفية بين أجزاء الدماغ المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الأسس البيولوجية ، العصبية ، العمليات العقلية ، العمليات المعرفية.

Abstract:

The aim of this study is to highlight the biological and neurological underpinnings of Cognitive mental processes, has been done through the presentation of the most important central nervous structures that have a prominent role in bringing about the cognitive processes with an attempt to highlight the relationship between the structure of these processes, as well as highlighting how processing and information processing in the nervous system Central, through clarification of connectivity and communication methods between different brain structures among themselves and between these structures and the rest of the members that have a role process information, and this, as well as forms of intraneuronal and intrneuronal of neurons, for the transfer of knowledge of information between parts different brain.

مقدمة:

تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بدراسة العمليات العقلية المعرفية؛ فهي متغيرات تتأثر وتؤثر في مختلف سلوكات الأفراد، وبالتالي فإن دراستها تساهم في الفهم الجيد للأداء البشري وردود أفعالهم، ومن أبرز هذه العمليات العقلية المعرفية والتي تعد أشكال مختلفة لمعالجة المعلومات يمكن ذكر الذاكرة، الانتباه، الإدراك، التفكير، التخطيط واتخاذ القرار وكيفية استخدام الرموز اللغوية.

وتعد مسألة كيفية معالجة الدماغ البشري للمعلومات الداخلة إليه، من المسائل الاساسية الموضوعة على المحك في معظم الدراسات النفسية وفروع علم النفس المعاصر، ذلك لان اساليب معالجة المعلومات هي من اهم ما يشغل بال الباحثين عموما وليس فقط المختصين منهم في علم النفس.

ويرى علماء نفس معالجة المعلومات وعلم النفس المعرفي، أن العمليات المعرفية تقدم على اساس من الأحداث أو الوقائع الجسمية في الجهاز العصبي المركزي؛ فالمخ يعتبر أساس العمليات المعرفية والسيكولوجية، إذ يؤكد العديد من علماء النفس المعرفي أن الدماغ هو قاعدة العقل، لذلك فإن دراسة الأسس البيولوجية والعصبية للمعرفة يتطلب التعرف على مناطق الإدراك والانتباه والحواس واللغة والذاكرة والتعلم، وغيرها ، ومعرفة آلية انتقال هذه المعلومات في هذه الأجزاء حتى تحدث الاستجابة المعرفية.

1- الجهاز العصبي المركزي والعمليات العقلية المعرفية:

وهو يتكون من الدماغ والحبل الشوكي، وهما أهم أجزاء الجهاز العصبي في تفسير العمليات المعرفية والسلوكات المختلفة.

1.1- الدماغ:

وهو أكبر أجزاء الجملة العصبية حجما، حيث يشغل حوالي 90% من عصبونات الجهاز العصبي، وينقسم الدماغ إلى ثلاثة أقسام:

أ- الدماغ الأمامي:

وهو يمثل الجزء الأكثر تطورا في الدماغ، وتتمثل أهم مكوناته التي لها علاقة بالعمليات المعرفية في:

ا.1- القشرة الدماغية:

يبلغ سمك القشرة الدماغية عند الإنسان حوالي 3 ملم، وهي تغطي منطقة واسعة من المخ الأمامي والأوسط (تكون حوالي 80% من الدماغ)، وهي التي تعطي الإنسان المقدرة الكبيرة على تجهيز المعلومات، وكلما زادت إمكانية الكائن الحي على السلوك الذكي زاد ما لديه من القشرة المخية، فالحيوانات البرمائية والأسماك لا تملك قشرة، والطيور والزواحف لها قشرة صغيرة جدا، وقشرة الإنسان عبارة عن بنية كبيرة تحوي على ثلاثة أرباع عصبونات المخ، تبدو متجعدة ومنثنية.

وهي التي تمكن الإنسان من التفكير والتخطيط والتنسيق بين الأفكار والأفعال واستقبال المثيرات البصرية والسمعية واستخدام اللغة.[1] ويضطلع كل جانب من القشرة المخية بوظائف مختلفة، إذ يختلف النصفان في نمط معالجة المعلومات الواردة إلى المخ، وأن نصف الكرة المخية الأيمن يقوم ببعض الإجراءات التي يقوم بها نصف الكرة المخية الأيسر، ويستخدم مفهوم السيطرة للتعبير عن تقسيم العمل بين النصفين الكرويين.[2]

وظائف النصفين الكرويين[3]

وظائف النصف الكروي الأيمن من المخ	وظائف النصف الكروي الأيسر من المخ
يتعامل مع الصور والخيال	يتعامل مع الألفاظ والرموز التجريدية
يحب العشوائية والحرية	يحب الترتيب والنظام
طريقة التفكير كلية وشاملة	طريقة التفكير تحليلية وتفصيلية
يعالج المعلومات بالتوازي والتزامن	يعالج المعلومات بشكل متسلسل ومتتابع
يعالج المعلومات بشيء من الحدس	يعالج المعلومات بشكل منطقي
يكون إبداعيا ومولدا للأفكار أثناء القراءة	يكون متفحص ومحلل وناقد أثناء القراءة
يقرأ ليعرف الفكرة الأساسية في الموضوع	يقرأ لأن التفاصيل مهمة له
يعالج المعلومات الشكلية والتخيلية	يعالج المعلومات الرقمية والرياضياتية
يحب الإقدام بسرعة والاندفاع	يحب التخطيط والتروي

استنتاجي	استقرائي
يتعامل مع التخيل والاختراع	يتعامل مع الحقائق والواقع
يتذكر الأشكال والصور بشكل أفضل	يتذكر الأسماء والألفاظ بشكل أكبر

وينقسم كلا النصفين إلى أربعة فصوص هي:

الفص الجبهي:

يلعب الفص الجبهي دورا بارزا في النمو الجسمي والحركي وإنتاج الكلام و تركيز الانتباه وتنظيم الانفعالات لدى الإنسان.[4] ويشير العديد من الباحثين إلى هذا الفص غالبا على أنه مركز الضبط التنفيذي واستنباط الخطط وتجهيز الذكريات.[5] فهو يتعامل إذن مع القرارات والتخطيط والإبداع وحل المشكلات والمحاكمة، والذاكرة الإجرائية والانتباه والتعلم،[6] كما أن من وظائفه المعرفية كذلك:

- **اللغة**: افترض (باسنجهام، 1993) أن هناك منطقتين في الفص الأمامي لهما علاقة باللغة وهي بروكا ومنطقة اللغة الإضافية، حيث تقوم منطقة بروكا باختيار الكلمات بناء على تلميح أو إشارة بمعنى أن الكلمة تسترجع على أساس شيء معين، حرف معين، كلمة معينة، أو معنى معين، في المقابل فإن منطقة اللغة الإضافية فإنها تستعيد الكلمات بدون تلميحات -إشارات_ أو معلومات خارجية.[7]
- **التفكير التشعبي**: وهو الذي يتطلب حلولا للأسئلة أو المشكلات المتعددة، ويكون الحل ليس واحد وفي الغالب غير مألوف (مثلا: ماهي استعمالات فرشاة الأسنان)، ويعتقد (زانجول، 1966) أن إصابة الفص الأمامي تؤثر على هذا النوع من التفكير أكثر من تأثيرها على التفكير التجميعي.[8]
- **تكوين الاستراتيجيات**: إذ يعاني مرضى الفص الأمامي من مشكلة في عمل خطط معرفية غير مألوفة، وفي وضع استراتيجيات لحل المشكلات، وحتى لو وضعوا استراتيجية ما فإنهم لا يستطيعون التعديل فيها بناء على المعلومة الراجعة والتي تشير إلى أن هذه الاستراتيجية غير نافعة ولا تؤدي إلى الحل.[9]
- **تحديد السلوك المناسب للموقف المناسب**: من خصائص مرضى الفص الأمامي هي القدرة على الاستفادة من التغذية الراجعة التي تأتي من السياق – البيئة سواء كانت تلميحات أو إشارات مباشرة من أجل أن يعدلوا أو يغيروا في سلوكهم فهم يظهرون سلوكات مكررة ويستمرون باستعمال نفس الاستراتيجية دون الأخذ بعين الاعتبار التغذية الراجعة، ويبرز ذلك في العديد من المهارات.[10]

الفص الصدغي:

من أهم الوظائف المعرفية لهذا الفص هي الإدراك السمعي، والفهم وإنتاج اللغة اللفظية والحديث.[11] بالإضافة إلى:

- **الاستفادة واستعمال معلومات السياق:** يلعب الفص الصدغي دورا مهما في السياق أو المحتوى الذي يوجد فيه المثير والذي يؤثر على المعنى المستخرج من هذا المثير، فمثلا كلمة شاهد لها معنى في المحكمة يختلف عن شاهد الموجود في المقبرة، إن التغير في المعنى هنا والاستعمال يعتمد على السياق.[12]
- **الذاكرة**: يؤدي التلف في الفص الصدغي الأيسر إلى عجز تذكر المعلومات اللفظية - سواء قدمت بصريا أو شفويا- مثل تذكر القصص القصيرة، في حين يؤدي التلف في الفص الصدغي الأيمن إلى عجز في تذكر واستدعاء المعلومات البصرية غير اللفظية مثل التصاميم، الوجوه.

الفص الجداري:

وهو يختص بتجهيز ومعالجة المعلومات الواردة عن طريق الحواس الجسدية كالجلد والعضلات ، كما يختص بالانتباه للمثيرات، التكامل الحسي والتوجه.[13]

وتختص باحة التلفيف الزاوي- وهو الجزء الأكثر سفلية من الفص الجداري وهو يتوضع خلف باحة فرنيكا مباشرة ويندمج في الخلف أيضا مع الباحات البصرية للفص القذالي - في ترجمة المعلومات البصرية، فإذا تحطمت هذه الباحة مع بقاء باحة فرنيكا سليمة يبقى الفرد قادرا على ترجمة التجارب السمعية كالعادة، ولكن يتوقف تدفق التجارب البصرية القادمة من القشرة البصرية

إلى باحة فرنيكا، لذلك فقد يستطيع المرء أن يرى الكلمات، بل ويعلم أنها كلمات، ولكن دون أن يصل إلى معانيها، وتدعى هذه الحالة خلل القراءة، أو عمى الكلمة[14].

الفص القفوي:

يختص هذا الفص بوظيفة التعرف والإدراك البصري

أ.2- الجسم الجاسئ (الثفني) والصوار الأمامي:

لقد افترض أنه لا بد أن يكون للجسم الثفني وظيفة هامة في التنسيق بين فعاليات نصفي الكرة المخية، ولكن بعد قطعه في الحيوانات التجريبية كان من الصعب تحديد الأضرار التي لحقت بالوظيفة الدماغية، ولذلك بقيت وظيفة الجسم الثفني فترة طويلة خلت لغزا، وفيما بعد أزهرت التجارب النفسية المناسبة الوظائف عظيمة الأهمية للجسم الثفني والصوار الأمامي، ويتضح ذلك من خلال عرض إحدى هذه التجارب؛ ففي البداية تم تحضير قرد بقطع الجسم الثفني وشطر التصالبة البصرية طولانيا بحيث اصبحت الإشارات من كل عين لا تستطيع المرور إلا إلى نصف الكرة المخية في الجهة نفسها، ثم عُلم القرد تمييز أنماط مختلفة من الأشياء بعينه اليمنى بينما اليسرى مغطاة، بعد ذلك غطيت العين اليمنى واختبر القرد فيما إذا كان قادرا على تمييز الأشياء نفسها بعينه اليسرى، وكانت النتيجة أن العين اليسرى لم تستطع تمييز الأشياء، وفيما بعد، وعند إعادة التجربة نفسها على قرد آخر شطرت التصالبة البصرية عنده ولكن بقي الجسم الثفني سليما، وجد أن التمييز في إحدى نصفي الكرة الدماغية يخلق دائما تمييزا في النصف الآخر أيضا، وهكذا فإن إحدى وظائف الجسم الثفني والصوار الأمامي هو جعل المعلومات المخزونة في قشرة إحدى نصفي الكرة متاحة للباحات القشرية من النصف الآخر.[15]

ومن الأعراض الناتجة عن فصل التلاقي – ويكون ذلك بسبب مداخلات جراحية، أورام، خلل تزويد الدم للجسم الجاسئ أو الأجزاء المحيطة به- ما يلي:

- حصر نقل المعلومات من باحة فرنيكا إلى في نصف الكرة السائد إلى القشرة المحركة في الجهة المقابلة من الدماغ، ولذلك تفقد الوظائف الدماغية الفكرية المتوضعة في نصف الكرة السائد بشكل رئيسي تحكمها في القشرة المحركة اليمنى وبالتالي تحكمها بالوظائف الحركية الإرادية لليد والذراع اليسريين، رغم أن الحركات الاعتيادية تحت الواعية لليد والذراع اليسريين سوية تماما.[16]
- منع نقل المعلومات الجسدية والبصرية من نصف الكرة اليمنى إلى باحة فرنيكا في نصف الكرة السائد، وبالتالي تفشل المعلومات الجسدية والبصرية من الجانب الأيسر للجسم بالوصول إلى باحة الترجمة العامة من الدماغ، ولذلك لا يمكن استعمالها في اتخاذ القرارات.[17]
- لقد وجد أن الشخص المصاب بانقطاع تام في الجسم الثفني يملك منطقتين دماغيتين واعيتين مفصولتين بشكل كامل، فعلى سبيل المثال أظهرت الدراسات الحديثة عند شاب في العشرين من عمره مصاب بانقطاع في الجسم الثفني أن النصف الأيسر فقط من دماغه استطاع فهم الكلمة المقولة لأنه كان نصف الكرة السائد، ومن جهة أخرى استطاع الجانب الأيمن من الدماغ فهم الكلمة المكتوبة، واستطاع بعث استجابة حركية لها دون أن يدري الجانب الأيسر من الدماغ لماذا تمت الاستجابة، ولكن الفعل كان مختلفا تماما عند إثارة استجابة انفعالية في الجانب الأيمن من الدماغ ففي هذه الحالة حدثت استجابة انفعالية تحت واعية في الجانب الأيسر من الدماغ أيضا. ويحدث ذلك دون شك لأن الباحات الخاصة بالانفعالات في الجانبين ما زالت تتصل مع بعضها عبر الصوار الأمامي الذي لم يقطع، وعلى سبيل المثال، عندما كتب الأمر (قبّل) ليراه النصف الأيمن من دماغ الشاب، فإنه قال مباشرة وبانفعال تام (لا يوجد وسيلة)، ومن الواضح أن هذه الاستجابة تطلبت باحة فرنيكا والباحات الحركية للكلام في نصف الكرة اليسرى، ولكن عندما سئل لم قال ذلك لم يستطع الشاب الايضاح.[18]

بناء على ما سبق يمكن القول أن الجسم الثفني يلعب دورا في تنظيم وظائف الدماغ من خلال تبادل المعلومات بين نصفي الدماغ مما يحدث تكامل بين

الخبرات الحسية والانفعالية، إذ يؤدي قطع الجسم الجاسئ إلى فشل في بعض جوانب الإدراك.[19] ويلعب الصوار الأمامي دورا إضافيا هاما في توحيد الاستجابات الانفعالية لكلا جانبي الدماغ.

أ.3- الجهاز الحوفي:

يشمل هذا الجهاز عدة تلافيف في المخ ومراكز هامة تقع في السطح الإنسي للفص الصدغي، ويختلف العلماء في شمول هذا الجهاز، ولكن يتفق الغالبية على أنه مكون من حصان البحر، اللوزة والحاجز. وهو يعتبر من الأجزاء البالغة الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والذاكرة قصيرة وطويلة الأمد، وتخزين المعلومات الخاصة بالخبرة الحياتية داخل الذاكرة.[20]

فتشير دراسة (البياتي Bayati، 1978) على سبيل المثال إلى أن استحثاث قرن آمون يسبب فقدان الذاكرة المكانية ولا يسبب فقدان الذاكرة الآلية والمهارية، مما يعني أن قرن آمون هو المسؤول عن التعلم والتذكر المكاني.[21] بينما وجد أن اللوزة هي البوابة الحافظة لجهاز الذاكرة من خلال اتصالاتها الواسعة مع القشرة الحسية والميهاد ومراكز الاستجابة الانفعالية في تحت الميهاد.

- حصان البحر (قرن آمون، الحصين): يعد الحصين من أهم البنى الدماغية المسؤولة عن الذاكرة؛ حيث تبين أن استئصال الحصين من جانبي الدماغ يجعل الفرد يعاني من نقص في قدرته على تخزين الأنماط اللفظية والرمزية من الذكريات في الذاكرة طويلة الأمد، بل وحتى في الذاكرة قصيرة الأمد، حيث يصبح الفرد عاجزا عن تثبيت ذكريات حديثة طويلة الأمد تحوي أنماطا من المعلومات تعد أساسية للذكاء، ويدعى هذا الأمر نساوة اللاحقAmnésie antérograde ، وبالإضافة إلى نساوة اللاحق يمكن أن يحدث أن تحدث عند بعض الأشخاص المصابين بأذيات في الحصين درجة من نساوة السابق Amnésie rétrograde ويكون الخلل فيما يتعلق بذكريات السنة المنصرمة أكبر قليلا منه فيما يخص الماضي البعيد.[22]

ولقد تم الافتراض أن الحصين يبعث الباعث على ترجمة الذاكرة العاجلة إلى الذاكرة الثانوية، أي أنه ينقل بعض أنماط الإشارات التي تبدو أنها تجعل العقل يقرر المعلومات الجديدة مرة تلو الأخرى إلى أن يتم اختزانها بشكل دائم، ومهما تكن الآلية فإنه دون الحصين لن تتم عملية تثبيت الذاكرة طويلة الأمد لمختلف الأنماط اللفظية والرمزية.[23]

كما تؤدي الإصابة الأحادية لحصان البحر إلى:[24]

- في حالة إصابة الجانب الأيمن يتأثر التعلم اللفظي، والتعرف على الوجوه، والذاكرة المكانية.
- بينما تؤدي إصابة الجانب الأيسر إلى اضطراب ذاكرة الترابط المكاني وإعادة الأرقام.

كذلك وجد أن للحصين تأثيرا كفيا مع التكوين الشباكي في مسألة النوم واليقظة، وأن نفوذه مع الحاجز على الوطاء يمنع ويكف استجابة الخوف والقلق مما يؤدي إلى نبضات استرخاء الوطاء.[25]

- اللوزة: وهي مجموعة من الأنوية، تقع في الجزء الأمامي من القرن السفلي للفص الصدغي، وظيفتها التحكم في الاستجابات العدوانية، ولها اتصالاتها العصبية بالوظائف الحركية والحسية في الجسم. مع تأثيرها غير المباشر على الوطاء والغدة النخامية والهرمونات؛ مما يجعل لها دورا في نوعية وأهمية المواد المختزنة في التذكر.[26]

ولقد أظهرت التجارب التي استهدفت إزالة اللوزة عوضا عن الحصين، أن عصبونات اللوزة تلعب دورا بارزا في الذاكرة لا يقل عن وزنا عن دور عصبونات الحصين[27]؛ حيث أن الآفات في الأجزاء الأخرى من الفصين الصدغيين بالإضافة إلى الحصين –خصوصا اللوزتين- تترافق بنقص القدرة على تخزين الذكريات الجديدة في كثير من الأحيان[28]. فاللوزة تلعب دورا في الذاكرة وخاصة في تحديد نوعية وماهية أنماط الذاكرة التي يجب الاحتفاظ بها.[29]

ويبدو أن اللوزتين وحصان البحر متكاملان؛ أي أن استئصال أي منهما لوحده لا يؤثر إلا قليلا في عملية التذكر ويحتمل أن يكون السبب أن كلا منهما يستطيعان يعوض الآخر وقد وجد أن استئصال واحدة فقط من اللوزة أو الحصين من نصفي كرة المخ، ثم استئصال الجسم الآخر من إحدى نصفي كرة المخ فقط؛ أي من جانب واحد فقط يسبب خللا كبيرا أكبر بكثير من الخلل

السابق، أما الاستئصال الثنائي من نصفي كرتي المخ فإنه يؤدي إلى حيوان لا يزيد نجاحه عن درجة الصدفة[30].

- **الحاجز**: و هو جزء من الأنوية الحاجزية الموجودة تحت الجسم الجاسئ على السطح الإنسي للفص الجبهي، ويقوم الحاجز بوظيفته في الوعي والنوم والتحكم في الانفعالات وذلك من خلال اتصاله بقرن آمون واللوزة.

ومن الملاحظات الهامة فيما يخص الجهاز الحوفي هي أن المدخلات الحسية الجديدة والأصيلة تجعل هذا الجهاز ينشط القشرة الدماغية، في حين تكرار المثير لمدة من الزمن لا يؤدي إلى مثل هذا التنشيط للقشرة، والذي يعود إلى ظاهرة التعود.[31]

أ.4- العقد القاعدية:

وهي عبارة عن تجمع من النوى (مجموعة من النيرونات في الدماغ)، تقع في عمق الدماغ الأمامي، وتتمثل الأجزاء الرئيسية لها في: النواة المذنبة، قشرة النواة العدسية والكرة الشاحبة.

تتصل هذه الأجزاء الرئيسية مع القشرة الدماغية، المهاد، التكوين الشباكي، جزء من الدماغ الأوسط والنخاع الشوكي[32] أما فيما يخص علاقة العقد القاعدية بالعمليات العقلية المعرفية فيعتقد أن لها دور في التعلم المرتبط بالعادة والعلاقة بين المثير والاستجابة.

أ.5- المهاد:

وهو عبارة عن تجمع كبير من أجسام الخلايا في المخ الأمامي ويبدو مثل كرتي قدم صغيرتين. ويؤدي المهاد وظيفته بالتآزر مع القشرة المخية فهو:

- يعد منطقة استقبال مهمة للنبضات العصبية القادمة من جميع أجزاء الجسم، حيث تصنف في المهاد ويعاد ترتيبها ثم ترحل إلى مناطق محددة في القشرة الدماغية لترجمتها.[33]
- يقوم بإيصال المعلومات بين أجزاء مختلفة من القشرة الدماغية.[34]
- يقوم بدور هام في تنظيم نشاط المراكز الدماغية، فهو يتوسط الارسالات بين القشرة الدماغية وكل من الجهاز الحوفي، العقد القاعدية، والمخيخ.
- له دور في التحكم في النوم و اليقظة.

وللمهاد علاقة بالذاكرة؛ حيث تبين أن إصابة بعض باحات المهاد يمكن أن تسبب نساوة السابق بشكل خاص دون حدوث درجة مهمة من نساوة اللاحق، والتفسير المحتمل لذلك أن المهاد قد يلعب دورا في مساعدة الشخص على تفتيش مخازن الذاكرة وقراءة ما بداخلها من ذكريات وبالتالي فحدث الذاكرة لا يحتاج فقط تخزين الذكريات وإنما يتطلب القدرة على البحث ومن ثم إيجاد الذاكرة في وقت لاحق[35]. كما أن المهاد يعد كحارس بوابة لكل من المدخلات الحسية والحركية، ومن ثم يلعب دورا في الانتباه الانتقائي.

ب- المخ الأوسط: ويتكون من جزأين رئيسيين: السقف والغطاء.

- **السقف**: يقع في الجزء الظهري من الدماغ الأوسط، ويشمل أربع انتفاخات أو هضاب تسمى الأكيمات، وهي أكيمتان علويتان وأكيمتان سفليتان، ويعرف السقف مع الأكيمات الأربع باسم الجسم رباعي التوائم.[36]

- الأكيمتان العلويتان: جزء من جهاز الابصار، وهي بشكل أساسي لها علاقة بالانعكاسات البصرية، وردود الفعل للأفعال المتحركة.[37]
- الأكيمتان السفليتان: تعملان كمحطتان في الجملة العصبية المركزية.[38] وتستخدمان بشكل خاص كمراكز انعكاس لحركات الرأس والجذع استجابة للمنبهات السمعية.[39]

- **الغطاء**: يكون الجزء أسفل السقف في الدماغ الأوسط، ويعرف كذلك بالساقان المخيتان وهو يتكون أساسا من نهايات جذور التكوين الشباكي ومجموعة من الأنوية تقوم بضبط حركة العين، وتقوم بالربط بين الدماغ الأمامي والخلفي.

وبهذا فالمخ الأوسط يرحل المعلومات الحسية من النخاع الشوكي إلى الدماغ الأمامي،[40] ويلعب دورا خاصا في الانتباه للمثيرات البصرية والسمعية من خلال ما يعرف بالأكيمات العلوية والسفلية.[41]

ج- المخ الخلفي:

ج.1 –القنطرة:

وقد اشتقت تسميتها ووظيفتها من موقعها، لأنها تصل النخاع الشوكي بالدماغ كما توصل أجزاء الدماغ

ببعضها البعض.[42] وهي عبارة عن جسر يحتوي عددا من الممرات العصبية التي تربط بين نصفي المخيخ من الداخل كما أنها تحتوي على الممرات العصبية العمودية التي تربط المخ بالنخاع المستطيل، أي أن القنطرة عبارة عن مجاري عصبية توصل الإشارات الواردة و والصادرة من مناطق الحس وإليها.

ج.2- التكوين الشباكي:

وهو يتواجد في المنطقة المحصورة بين أسفل المهاد و نهاية جذع الدماغ ويبدو شكله تحت المجهر أشبه بالشبكة. أما أهميته العصبية فهي مرتبطة بحاجات النوم واليقظة والانتباه؛ فهو ينبه القشرة الدماغية لتقوم بتفسير الإشارات الحسية القادمة.[43] حيث تشير نظريات علم النفس العصبي في الانتباه إلى جهاز التنشيط الشبكي المرتبط بالتكوين الشباكي وعلاقته بحدوث الإثارة والتيقظ في القشرة الدماغية، ودور التراكيب في القشرة الفرعية والجهاز الحوفي في تنظيم المعلومات التي سوف يوجه الانتباه نحوها.[44]

ولقد أجريت واحدة من الدراسات المبكرة عن الأسس العصبية للانتباه والاعتياد في الاتحاد السوفياتي على يد العالم (سوكولوف E.N Sokolov) فقد أوضح باستخدام تسجيلات النشاط الكهربي (EEG) أن نشاط المخ يختلف خلال عملية الاعتياد، وتوضيحا لذلك فإنه مع تكرار تقديم المنبه مثل :تكرار نغمة ذات ذبذبات عشرات المرات يختفي نمط الاستثارة لنشاط المخ الكهربي، والواقع أنه في حالات الاستمرار في تقديم المنبه فإن المفحوص يظهر ردود فعل معاكسة للانتباه حيث يغلب عليه النوم.

ويفترض بوجه عام أن الاعتياد يعتمد إلى حد كبير على اللحاء كما أوضحت التجربة التي أجراها (سوكولوف) على القطط، فبعد أن اعتادت القطط على سلسلة من النغمات التي قدمت خلال فترات منتظمة يخطيء (سوكولوف) إحدى هذه النغمات فأظهرت استجابة موجهة " لغياب "نغمة .. .وقد نظر (سوكولوف) إلى هذه النتائج باعتبارها جزءا من نموذج للاعتياد أو نقصان الانتباه؛ ففي تجربة القطط- على سبيل المثال - إذا ما انتبهت القطة في البداية إلى نغمة ذات 600 ذبذبة تقدم كل ثانيتين فقد لا تظهر بعد فترة قصيرة ردود فعل موجهة، ولكنها لا تعير النغمة أي قدر من الانتباه، ومن ناحية أخرى فإن عدم الانتظام في أي شيء من شدة النغمة ومعدل ترددها قد يعيد تنشيط آليات الانتباه لدى القطة .ووفقا للتصور اللحائي للانتباه الذي قدمه (سوكولوف) تتم مقارنة المنبهات الداخلة إلى اللحاء بنماذج أو توقعات فإذا كانت هناك مضاهاة أو تطابق بين النموذج اللحائي الموجود مسبقا والمنبهات الداخلة يحدث كف لجهاز التكبير أو التنشيط أما إذا لم تكن هناك مضاهاة بين المنبهات الجديدة والتوقعات فإن اللحاء لا يحدث كفا لجهاز التنشيط الذي يقوم بدوره بتنشيط اللحاء مما يؤدي إلى مستوى متزايد من الانتباه[45].

ج.3- المخيخ:

وهو أكبر جزء في الدماغ بعد المخ ، ويقع في الجزء الخلفي من الجمجمة، و يتكون في الإنسان من نصفي كرة يمنى ويسرى، يفصلهما قسم متوسط يعرف بالدودة التي تربط بين نصفي الكرة المخيخية. وكل نصف متصل بالسطح الظهري للقنطرة بواسطة حزمة من المحاور العصبية تسمى السويقة المخيخية.

يرتبط المخيخ مع باقي أقسام الجهاز العصبي المركزي في الجسم بملايين المحاور العصبية النازلة إلى النخاع الشوكي . وتتركز وظيفته في تنسيق العضلات وتوافقها، ثم حفظ توازن الجسم في أثناء حركته طيرانا أو سباحة أو مشيا، وفيه تخزن الأفعال المعقدة التي سبق تعلمها كالكتابة والتقاط الأشياء والمشي والكلام (الذاكرة الاجرائية). وتبرمج آليا للعمل دون تفكير.[46] كما يستقبل المخيخ معلومات سمعية، بصرية، لمسية، ومن الدهليز.[47] كما يساعد المخيخ على تعلم المهارات والموسيقى.[48]

2.1- الحبل الشوكي:

يعتبر الحبل الشوكي ثاني جزء في الجهاز العصبي المركزي، وهو أسطواني الشكل، يمتد في الأعلى من نهاية جذع الدماغ (البصلة السيسائية) ضمن العمود الفقري، ليضيق في الأسفل تدريجيا مشكلا ما يعرف بالمخروط النخاعي وذلك بمستوى الفقرة القطنية الأولى أو الثانية، وتمتد قمة المخروط تحت هذا المستوى بخيط دقيق أو شعيرة طرفية تمتد إلى العصعص لتثبت الحبل

الشوكي من أسفله، وتتمثل أهم وظائفه والتي لها علاقة بمعالجة المعلومات في:

- نقل المعلومات بين الجسم والدماغ من خلال نوعين من الخلايا هما: الخلايا الحسية والخلايا الحركية
- الاستجابة المباشرة لبعض المعلومات الحسية، دون تدخل الدماغ، مما ينتج عنه السلوك المنعكس أو اللا إرادي.

2- تجهيز المعلومات ومعالجتها في الجهاز العصبي:

تعد الخلية العصبية الوحدة البنائية للجهاز العصبي، كما تعد أبنية لمعالجة المعلومات، حيث تقوم بنقل وجمع المعلومات من مكان إلى آخر، في الجسم كما أنها تجمع المعلومات من خلايا عصبية وتقوم بتمريرها إلى خلايا عصبية أخرى في الجسم، وبهذا فهي تقوم بإبلاغ المخ بما يحدث داخل وخارج الجسم،[49] وبهذا تسمح عمليات الانتقال العصبي بين الخلايا بحدوث جميع العمليات العقلية في زمن قياسي وسريع.[50] وتوجد ثلاثة أنواع لألياف الربط والاتصال في الجهاز العصبي المركزي.

- ألياف الترابط:

وهي نوعان؛ حزمة من الألياف الطويلة التي تصل بين المناطق البعيدة في القشرة الدماغية (المناطق المترابطة)؛ وأخرى ألياف على شكل حرف U قصيرة تصل بين مناطق القشرة الفرعية وما يقابلها من القشرة الدماغية.[51]

- ألياف الاتصال:

وتشمل الألياف الصاعدة من المراكز السفلى إلى القشرة الدماغية، مثل الاتصال أو الإرسال من الميهاد، والألياف الصادرة (الهابطة) من القشرة إلى جذع الدماغ والنخاع الشوكي.[52]

_ ألياف الملتقى:

وهي التي تصل بين نصفي الدماغ ، وتشمل بشكل أساسي الجسم الجاسئ.[53]

والاتصال العصبي يتخذ شكلين رئيسيين هما:

- الاتصال العصبي الذاتي:

وهو انتقال كهرو كيميائي يتم داخل الخلية العصبية الواحدة، يحدث من خلال التفاعلات الكيميائية بين الأيونات الموجودة على جانبي الغشاء المحيط بالخلية العصبية.

- الاتصال العصبي البيني:

ويكون من خلال مناطق التشابك العصبي بين الخلايا العصبية، ويتم ذلك من خلال توسط مواد كيميائية ناقلة تعرف بالنواقل العصبية. وهي عبارة عن جزيئات كيماوية موجودة في حويصلات في نهاية تفرعات الخلية العصبية، وقد تم تحديد ما بين (60- 100) ناقل عصبي، وفيما يلي أهم النواقل العصبية التي لها علاقة بالعمليات العقلية المعرفية:

- **الأسيتيل كولين:** تم اكتشافه عام 1900، موجود في الجهاز العصبي المحيطي، لأنه يقوم بتنشيط الألياف العضلية للقيام بالحركة، كما أنه يتواجد في الجهاز العصبي المركزي، لعلاقته بسلوك اليقظة (يفرز في مرحلة النوم المسماة حركة العيون السريعة، حيث تحدث الأحلام)، والانتباه، والتعلم، والذاكرة (تم العثور على مادة الأسيتيل كولين في منطقة حصان البحر)، ولا يمكن تكوين الذاكرة طويلة المدى دونه، إذ يتم إنتاجه أقل من 90% في مناطق مثل قرن آمون لدى مرضى ألزهايمر.[54]
- **السيروتونين:** يلعب دورا في تنظيم المزاج، ضبط سلوك الأكل، النوم والإثارة والألم.[55] وتؤدي قلته إلى العديد من المشكلات منها: الاكتئاب، الصداع النصفي، اضطرابات الانتباه، العدوان، سلوك العنف، أعراض ما قبل الطمث، مشكلات الاستحواذ، والإكراه. إن ما يقدمه هذا الناقل العصبي هو الرسائل التي تسمح بالتفكير بشكل أوضح، وهي هامة بشكل خاص في الاتصال بين الأميجدال والقشرة الجبهية التي تساعد في تنظيم الاستجابات.[56]
- **النور ابنفرين:** يتم إطلاق هذا الناقل العصبي بسلاسة وبكثرة عند حدوث شيء مزعج، فيغمر كلا من قرن آمون، الوطاء، الأميجدال، والقشرة الدماغية، وتجعل إشارات الإنذار هذه الدماغ يجهز الجسم

لحالة (اضرب، اهرب).[57] ويلعب هذا الناقل دورا في الانتباه والتعلم كما لو أنه معزز للذاكرة.[58]

- **الدوبامين**: ويؤثر على مختلف الأنشطة الهامة التي تشمل الحركة، الانتباه والتعلم، وقد يؤدي عدم توازنه في القشرة الدماغية الجبهية الأمامية إلى الفوضى والشعور بالعجز؛ فالنور إبنفرين يجعل الفرد واعيا بالمشكلة في حين الدوبامين يساعد على حلها.

يشكل قلة وأو عدم توازن الدوبامين في القشرة قبل المقدمية مشكلة لبعض الطلبة، وذلك لأن هذه المنطقة مختصة باتخاذ القرار والانتباه، فيمكن أن يكون لدى الطلبة صعوبة في التخطيط لمهمات بسيطة مثل تذكر بعض الواجبات الصفية.[59]

يلعب كل من النور إبنفرين والدوبامين والسيروتونين دور حيوي وهام لرسائل الضبط في القشرة، تماما مثل إشارات المرور الضوئية، فإنها تبطئ بعض الرسائل، وتسرع أخرى، وتساعدها في أن تصل بأمان حتى يحدث الفعل الملائم، وتسبب قلة هذه الكيماويات تقليل فعالية الجهاز العصبي، وأما الكثير جدا منها فيمكن ان يسبب الفوضى.[60]

خاتمة:

إن السلوك البشري ليس مجرد مجموعة استجابات ترتبط على نحو آلي بمثيرات تحدثها، كما هو الحال عند المدرسة الارتباطية، وإنما هو بمثابة نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين استقبال هذا المثير وانتاج الاستجابة المناسبة له. وبهذا فالفهم الجيد للسلوك الانساني يستوجب الفهم العميق لكيفية معالجة الفرد للمعلومات، وما تنطوي عليه من عمليات معرفية، ولعل هذا الفهم لا يتم بشكل دقيق إلا بفهم ما يجري داخل الدماغ أثناء قيام الفرد بالمعالجة، بدلا من التركيز على محاولة فهم العمليات المعرفية كعمليات مجردة؛ فالدماغ يعد أساس عمل النظام العصبي على جميع المستويات ولاسيما فيما يتعلق بالعمليات العقلية المعرفية.

الهوامش:

[1] - فوقية حسن رضوان، الاضطرابات المعرفية والمزاجية، تشخيص وعلاج، القاهرة: دار الكتاب الحديث، 2009، ص81.

[2] - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، علم النفس العصبي المعرفي، ط1، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، 2010، ص 30.

[3] - نفس المرجع، ص 31

[4] - علي فالح الهنداوي وعماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ أساسية في علم النفس، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع، 2002، ص 65.

[5] - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، علم النفس العصبي المعرفي، مرجع سابق، ص 28.

[6] - ناديا سميح السلطي، التعلم المستند إلى الدماغ، تقديم محمد عودة الريماوي، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2004، ص 40.

[7] - محمد عبد الرحمان الشقيرات، مقدمة في علم النفس العصبي، ط1، عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2005، ص 127.

[8] - نفس المرجع، ص 127.

[9] - نفس المرجع، ص 127.

[10] - نفس المرجع، ص 130.

[11] - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، علم النفس العصبي المعرفي، مرجع سابق، ص 29.

[12] - محمد عبد الرحمان الشقيرات، مقدمة في علم النفس العصبي، مرجع سابق، ص 156.

[13] - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، علم النفس العصبي المعرفي، مرجع سابق، ص 28.

[14] - آرثر سي غايتون ؛ جون ي هول ، المرجع في الفيزيولوجيا الطبية، ترجمة: صادق الهلالي، تحرير: محمد دبس، ط 9، بيروت –لبنان: دار أكاديميا أنترناشيونال.5370، 1997، ص871.

[15] - نفس المرجع، ص 879.

[16] - نفس المرجع، ص 879.

[17] - نفس المرجع، ص 879.

[18] - نفس المرجع، ص 880.

[19] - عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي ،النظرية والتطبيق، ط1، عمان- الأردن: دار المسيرة، 2004، ص51

[20] - مايكل هاينز، القوى العقلية الحواس الخمس، ترجمة: الطيب، عبد الرحمن، ط1، عمان – الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع، 2009، ص 65.

[21] - علي محمود كاظم الجبوري، علم النفس الفيزيولوجي، ط 1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع ،2011، ص 369.

[22] - آرثر سي غايتون ؛ جون ي هول، المرجع في الفيزيولوجيا الطبية، مرجع سابق، ص 885.

[23]- نفس المرجع ، ص 898.

[24] - سامي عبد القوي، علم النفس العصبي، الأسس وطرق التقييم، ط2، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية،2011، ص 197.

[25] - أحمد عكاشة وطارق عكاشة، علم النفس الفيزيولوجي، ط11، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2009، ص 71.

[26] - نفس المرجع، ص 72.

[27] - الزراد، فيصل محمد خير، الذاكرة "قياسها.. اضطراباتها.. وعلاجها"، الرياض: دار المريخ، 2002، ص46

[28] _ آرثر سي غايتون ؛ جون ي هول، المرجع في الفيزيولوجيا الطبية، مرجع سابق، ص 885

[29] - عبد القوي، سامي، علم النفس العصبي، الأسس وطرق التقييم، مرجع سابق، ص 197

[30] - الزراد، فيصل محمد خير، الذاكرة "قياسها.. اضطراباتها.. وعلاجها، مرجع سابق، ص 51.

[31] - ناديا سميح السلطي، التعلم المستند إلى الدماغ، مرجع سابق، ص 37.

[32] - محمد عبد الرحمان الشقيرات، مقدمة في علم النفس العصبي، مرجع سابق، ص57.

[33] - رضي الوقفي، مقدمة في علم النفس، ط3، عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2003، ص 177.

[34] - محمد عبد الرحمان الشقيرات، مقدمة في علم النفس العصبي، مرجع سابق، ص 59.

[35] _ آرثر سي غايتون ؛ جون ي هول، المرجع في الفيزيولوجيا الطبية، مرجع سابق، ص 885

[36] - رسل لاف ووانداويب، علم الأعصاب للمختصين في علاج أمراض اللغة والنطق، ترجمة محمد زياد يحيى كبة، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك السعود، 2009، ص 59.

[37] - محمد عبد الرحمان الشقيرات، مقدمة في علم النفس العصبي، مرجع سابق، ص 61.

[38] - رسل لاف ووانداويب، علم الأعصاب للمختصين في علاج أمراض اللغة والنطق، مرجع سابق، ص 59.

[39] - رضي الوقفي، مقدمة في علم النفس، مرجع سابق، ص 179.

[40] - ناديا سميح السلطي، التعلم المستند إلى الدماغ، مرجع سابق، ص 32.

[41] - عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي ،النظرية والتطبيق، ط1، عمان- الأردن: دار المسيرة، 2004، ص 51.

[42] - رضي الوقفي، مقدمة في علم النفس، مرجع سابق، ص 180.

[43] - ناديا سميح السلطي، التعلم المستند إلى الدماغ، مرجع سابق، ص 32.

[44] - محمد عبد الرحمان الشقيرات، مقدمة في علم النفس العصبي، مرجع سابق، ص 210.

[45]- روبرت سولسو، علم النفس المعرفي، ترجمة :محمد نجيب الصبوة وآخرون، ط 1، الكويت: دار الفكر، 1996، ص 209 - 210

[46] - رضي الوقفي، مقدمة في علم النفس، مرجع سابق، ص 179-180.

[47] - محمد عبد الرحمان الشقيرات، مقدمة في علم النفس العصبي، مرجع سابق، ص 63.

[48] - ناديا سميح السلطي، التعلم المستند إلى الدماغ، مرجع سابق، ص 32.

[49] - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، علم النفس العصبي المعرفي، مرجع سابق، ص 26.

[50] - عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي ،النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 63.

[51] - محمد عبد الرحمان الشقيرات، مقدمة في علم النفس العصبي، مرجع سابق، ص 174.

[52] - نفس المرجع، ص 174.

[53] - نفس المرجع، ص 174.

[54] - ناديا سميح السلطي، التعلم المستند إلى الدماغ، مرجع سابق، ص 50.

[55] - محمد عبد الرحمان الشقيرات، مقدمة في علم النفس العصبي، مرجع سابق، ص 85.

[56] - ناديا سميح السلطي، التعلم المستند إلى الدماغ، مرجع سابق، ص 48-49.

[57] - نفس المرجع، ص 49.

[58] - - نفس المرجع، ص 49.

[59] - - نفس المرجع، ص 49.

[60] - - نفس المرجع، ص 51.

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

الأغنية الشعبية الثورية الأوراسية مصدرا شفاهيا مكملا لأحداث الثورة التحريرية 1954-1962

د. غيلاني السبتي، جامعة باتنة - 1، الجزائر

الأغنية الشعبية الثورية الأوراسية مصدرا شفاهيا مكملا لأحداث الثورة التحريرية 1954-1962

د. غيلاني السبتي

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بإحدى المصادر التاريخية لتدوين أحداث الثورة التحريرية الجزائرية 1954-1962 ألا وهي الأغنية الشعبية التي تعتبر مصدرا شفاهيا مكملا لهذه الأحداث ،حيث لعبت الأغنية الشعبية دورا لايستهان به في تأجيج أحاسيس الشعب الجزائري من خلال دغدغة عواطفهم الدينية والوطنية بالالتحاق بمعاقل الثورة كمجاهدين في سبيل الله والوطن أو الوقوف إلى جانب الثورة التحريرية بدعمها بالمؤونة والأسلحة الخفيفة كبنادق الصيد،وقد عبرت الأغنية الشعبية في الأوراس عن معاناة الشعب الجزائري من طرف الاحتلال الفرنسي، ووصفت الأسلحة الفتاكة التي كان الاحتلال الفرنسي يستعملها ضد الشعب ووصفت كذلك معاناة الشعب من التعذيب في المعتقلات والسجون،كما وصفت هذه الأغاني الشعبية بشاعة وفضاعة سياسة الاحتلال الفرنسي ضد الشعب الجزائري من خلال مصادرة أراضيه وتجويعه وتشريده وتمكين طبقة المستوطنين الأوروبيين الذين استقدمتهم السلطات الفرنسية من الهيمنة على الاقتصاد الجزائري،كل ذلك تطرقت إليه الأغنية الشعبية لتكون بذلك مصدرا شفاهيا مهما مكملا لتاريخ الثورة التحريرية.

الكلمات المفتاحية: الثورة التحريرية، الأغنية الشعبية، مصدرا شفاهيا، الأوراس، الاحتلال الفرنسي.

Abstract:

This study aims to identify one of the historical sources that audit events of Algerian editorial revolution,1954-1962 which is folk song, that is a source completing these events, folk song played an important role to inflame the feeling of Algerian people through tickling their religious and national emotions to join revolution as mujahedeen for the sake of God and homeland or to stand by the editorial revolution with supporting it by rations and light weapons like hunt guns, folk song in Aures expressed Algerian people suffering from French colonization and described deadly guns that French colonization was using in front of Algerian people, besides it described people suffering from torture in prisons and detention centers , as well as describing ugliness and abomination French colonization policy against the Algerian people through the confiscation of lands and starving and dispersing him. And enable European settlers who French authorities brought to dominate the Algerian economy.

All of that was touched by the folk song to be with that an important orally source completing editorial revolution history.

Key words: Folk song, revolution, orally source, French colonization, history, Auras.

مقدمة:

اختلف الباحثون في تأريخ نشأة القصيدة الشعرية الشعبية فهناك من يقول أن وجودها في الجزائر كان قبل الفتح الإسلامي وهناك من يقول أنها ظهرت في الجزائر مع الفتح الإسلامي.

أما آلبرت قيمي فيقول: "أن الشعر كان موجودا دائما" [1] ، ومعنى ذلك أن منبت القصيدة الشعرية الشعبية في الجزائر ضارب في الجذور العميقة للتاريخ، وقد أطلقت عليها الكتابات التي تناولت القصيدة الشعبية عدة تسميات منها: "الزجل"، "الملحون" "الشعبية"، وأكثر هذه المصطلحات شيوعا عندنا هو "الشعبي" الذي هو إبداع شفوي ونمط من أنماط الثقافة الشعبية الذي ظهر منذ القديم في أقطار المغرب العربي [2]. وارتبط الشعر الشعبي بشكل بارز بالأغنية بمختلف أشكالها وأنواعها، ويطلق هذا النوع من الشعر على كل كلام منظوم من بيئة شعبية بلهجة عامية، تضمنت نصوص التعبير عن وجدان الشعب وأمانيه، ومتوارث جيل عن جيل عن طريق المشافهة، لكن الشعراء هجروه، بسبب تعارضه مع مبادئ الشريعة الإسلامية، التي حاربت العصبية القبلية، والغزل المفرط، وهذا الاحتمال كان سببا في انقراض النصوص الشعرية الشعبية، التي لم يعد الرواة يحفظونها أيضا. [3]

وقد عاد الشعر الشعبي من جديد، في كل من المغرب الأقصى والجزائر على وجه الخصوص، بسبب الهجرة الأندلسية، التي أثرت في الشعر الشعبي [4].

وقد تأثر أيضا هذا النوع من الشعر، بالنضال والكفاح المسلح في الجزائر منذ احتلالها من طرف الاحتلال الفرنسي حيث وظف الشاعر والراوي هذا النمط الثقافي الشعبي لخدمة أهداف المقاومة والثورة التحريرية وإيقاظ ضمائر الجماهير الشعبية وتجنيدها للدفاع عن القضية الوطنية، ووقف الشاعر والمغني الشعبي بالكلمة والبندقية إلى جانب الثورة، وسايرها عبر مختلف مراحلها، منذ بداية الاحتلال الفرنسي سنة 1830 إلى غاية اندلاع الثورة التحريرية ثم مرحلة الاستقلال، وكان أكثر حضورا من أي شكل أدبي آخر نظرا للطبيعة الشعبية لهذه الثورات. [5]

ومن هذا المنطلق ونظرا لمكانة القصيدة الشعبية أثناء الثورة التحريرية والدور الذي لعبته هذه القصيدة في رص صفوف الشعب الجزائري والتفافه حول الثورة التحريرية ،أصبحت اليوم هذه القصيدة التي تناولها الكثير من النقاد والكتاب مصدرا شفويا مكملا لكتابة أحداث الثورة ؛ارتأيت أن أساهم بالبحث في هذا الموضوع الموسوم بـ: **الأغنية الشعبية الثورية الأوراسية مصدرا شفاهيا مكملا لأحداث الثورة**

محاولا الإجابة على سؤال رئيسي وهو :**ما هو الدور الذي لعبته هذه الأغنية الشعبية أثناء الثورة التحريرية؟ وهل وظفت هذه الأغاني في جمع التراث الشفوي وجعله في متناول الباحثين والمهتمين بكتابة تاريخ الثورة التحريرية؟**

وينبثق عن السؤال الرئيسي مجموعة من الأسئلة الفرعية والتي نجيب عناه خلال مشوار هذا البحث وهي كالتالي

1- ما هي الأغنية الشعبية

2- طرق تأديتها

3 – الأحداث التي تناولتها الأغنية الشعبية في الأوراس

4- نماذج من الأغنية الشعبية في الأوراس

- تعريف الأغنية الشعبية في الأوراس

الأغنية الشعبية في الأوراس يؤديها الرجال والنساء على السواء. أحيانا تعتمد على الصوت فقط، وأحيانا أخرى على آلة الناي التي تساعد على استثارة المشاعر

والأحاسيس، وغالبا ما تكون مواضيعها مستمدة من معاناة الشعب .[6]وقد تنوعت وتعددت مضامين الأغنية الأوراسية، فارتبطت بالواقع الاجتماعي، ورصدت أفراح وأحزان الشعب وطقوسه واعتقاداته، وأهم ما ميز مساره الحضاري، فأفرزت بذلك أغاني ثورية تتغنى ببطولات قادة الثورة والمجاهدين والمعارك التي قادوها ضد الاحتلال الفرنسي، ففازت هذه الأغنية بحصة الأسد من هذا الموروث الغنائي . حيث مازال الشعب يرددها في مناسباته المختلفة إلى يومنا هذا [7]

التسميات المختلفة للأغنية الشعبية الثورية في الأوراس.

الحقيقة أن الأغنية الشعبية شاعت عنها العديد من التسميات المختلفة بين فئات المجتمع المختلفة، منها الأغنية الفولكلورية، الأغنية الشعبية، الأغنية الأوراسية، الأغنية القبائلية، الأغنية الوهرانية، الأغنية الدينية، ...الخ.

ويعود هذا الاختلاف، إلى عدم دراسة الأغاني، وعدم الاتفاق على مصطلح، يحدد معالم الفن، بحيث يواكب المصطلح المضمون.. فالأغنية الثورية في منطقة الأوراس، التي انتشرت في أوساط اجتماعية عرفت (بالفلكلور)، الذي يطلق على ألوان مختلفة منها ما يحمله الشعب أو يبدعه من ثقافة في حياته. [8]

فجاءت الأغنية الشعبية الثورية في جوهرها، كتعبير فني عن وجدان الناس عامة، فهي تقدم تصورا وثيقا لحياتهم الاجتماعية وقيمهم الثقافية والأخلاقية، وبالرجوع إلى مفرداتها، وطريقة تنظيمها، وأدائها، والموضوعات التي تنطوي تحت لوائها. [09] نجد أن المغني الشعبي يرصد محيطه رصدا عميقا، ثم ينتقي أهم ما يقدسه الناس ويجلب اهتمامهم، فيضمنه جوهر الأغنية بما فيها من ألفاظ قوية ودلالات عميقة فالفن الشعبي بما فيه الأغنية الشعبية، ليس مجرد رواسب ثقافية وبقايا لا قيمة لها، وإنما هو حكمة من حكم التاريخ، وثمرة حياة الإنسان في المجتمع، ورمز لأصالة هذه الحياة. [10]

وقد وجّهت الأغاني الشعبية الناس بمختلف فئاتهم، إلى الجهاد في سبيل الله، فصورت وعظمت المجاهدين الأبطال . وشتمت الخائنين للوطن والشعب، ولعنت الفرنسيين بقادتهم وجنودهم وآلات جرائمهم الشاهدة على وحشيتهم [11]

الأحداث التي تناولتها الأغنية الشعبية في الأوراس

حتى نتمكن من رصد الأحداث التي صورتها الأغنية الثورية في الأوراس، فقد صنفنا هذه الأغاني حسب أحداثها إلى ثلاث تصنيفات أساسية هي: "شخصيات"، "معارك واشتباكات"، "أمكنة وأحداث وموضوعات متفرقة".

1. أصناف الأغاني الشعبية:

أ. الشخصيات الثورية في الأغاني الشعبية:

لقد تناولت الأغاني الشعبية في الأوراس، شخصيات هامة سواء قبل اندلاع الثورة أو بعدها، وخلدت بالكلمة واللحن تاريخ الأبطال، فتغنى الناس عن بطولات المقاومين الجزائريين أثناء الاحتلال الفرنسي للجزائر وتغنى أيضا عن بطولات المجاهدين في الثورة التحريرية، أمثال: مصطفى بن بولعيد، أحمد بن بلة، الحاج لخضر، قرين بلقاسم، وغيرهم ممن تصدوا للاحتلال الفرنسي وقد احتل مصطفى بن بولعيد، النصيب الأوفر من الأغنية الثورية، باعتباره من أبرز قادة الثورة التحريرية في الأوراس. [12]

لقد وصفت الأغنية الشعبية في الأوراس مصطفى بن بولعيد، وصفا يليق بمكانته البارزة في المنطقة، باعتباره قائد المنطقة الأولى أوراس النمامشة، حتى أنها وصفت طريقة كلامه وقدرته في إقناع الشعب بآرائه الحكيمة السديدة. [13]

وقد تناولت أيضا الأغنية الشعبية شخصية قرين بلقاسم، بعبارات تلهب المشاعر، بما عُرف عنه من بطولات أذهلت سلطات الاحتلال الفرنسي وقد وصفته بالبطل الأسطورة ولم ينس النص الغنائي الحاج لخضر ؛الذي تولى قيادة الولاية الأولى بعد استشهاد مصطفى بن بولعيد، فقد خصه المغني الشعبي بأغاني رائعة جسدت عظمة شخصيته وافتخر به وارهب به الجنرال ديغول محذرا إياه من بطش الرجل وقوته فنصحه بالاستسلام وعدم المقاومة. (14)

وقد تغنى المغني الشعبي أيضا، بشخصيات بارزة في الأوراس مثل: عمار دريدي البطل الملقب "بالقايد"، لِما عُرف عنه من حسن قيادة وتسيير وخاصة في المواقف الحرجة في قيادته للعمليات الفدائية ضد مراكز العدو،حيث قاد عدة معارك وكان النصر حليفه ولما استطاع الهروب من قبضة سلطات الاحتلال بعد أن قبضت عليه هذه الأخيرة ، فرصدت أخته عائشة دريدي الحدث وغنت عن أخيها بعد ما سمعت خبر نجاته. (15)

وقد كان لمغني الأغنية الشعبية في الأوراس ، دورا لا يستهان به في تغيير أحداث الثورة التحريرية ومجارياتها مما جعله عرضة للملاحقات البوليسية الفرنسية ونتيجة لذلك التحق الكثير منهم بمعاقل الثورة بجبال الأوراس.

ب. المعارك والاشتباكات في الأغاني الشعبية في الأوراس:

استطاعت الأغنية الشعبية في الأوراس أن تحتوي المكان والزمان في آن واحد من خلال مواكبتها لمختلف أحداث الثورة ورصد أهم معاركها؛ فعبرت أحسن تعبير عن ألم الشعب الذي ضاقت به السبل فأيقن أنه لا مفر من قدر محتوم يقلب الموازين ويستعيد الشعب سيادته على أراضيه. (16)

والمعارك التي رددتها الأغاني الشعبية الأوراسية كثيرة منها: المحلية والوطنية وهي أغاني تعكس بحق مدى الوعي الذي وصل إليه سكان الأوراس في تلك الفترة ونذكر من المعارك مايلي:

1 معركة بني سويك (16 افريل 1961م): من الصور الحية التي نجحت الأغنية الشعبية الثورية في نقلها ببراعة:هجوم مفاجئ لقوات الاحتلال الفرنسي على أحد مواقع المجاهدين بنواحي بني سويك بالمكان المسمى "الواد لقطح"، جراء استنطاق سلطات الاحتلال لأحد المسبلين، فقام القائد "أحمد زرواق" بمهاجمة الجنود الفرنسيين، فتحولت العملية إلى معركة كبيرة؛ شاركت فيها الطائرات، حيث تواصلت المعركة بين الطرفين لمدة يومين اثنين وقد اهتدى الجنود الفرنسيين إلى طريقة عسكرية تكتيكية ترغم فيها أفراد الشعب على السير أمامهم لاتخاذهم دروعا بشرية لإرغام المجاهدين على الاستسلام واستعملت القوات الفرنسية الغازات السامة وتمكنت من القبض على القائد أحمد زرواق، إلا أنه استطاع الفرار بمساعدة سكان القرية.

وقد حركت هذه المعركة وجدان السكان وأججت فيهم روح الوطنية والنضال؛ خاصة بعدما قامت سلطات الاحتلال العسكرية بجريمتها الشنيعة بحرق المجاهدين الذين ألقي عليهم القبض في هذه المعركة. (17) وقد نقل المغني الشعبي مشاهد مروعة عن معركة إيقلفن بآريس؛ التي خاضها المجاهدون ضد الجنود الفرنسيين في جبل بني فرح (عين زعطوط) وعند وصولهم في المكان المسمى (قلفن) اشتبكوا مع العدو وكانوا تحت قيادة العريف الأول شليحي علي واستشهد فيها الجميع.

2 معركة ديار الشكالة (18 سبتمبر 1961م): لقد خاطبت الأغنية الشعبية سلطات الاحتلال العسكرية منها والمدنية بخطابات جريئة وشجاعة مذكرة إياها بقذارة حربها ضد الجزائر واغتصابها لأراضي الشعب الجزائري ونذكر على سبيل المثال ليس الحصر مايلي:

فرانسا لغدارة وغدرت بالطيارة

سي الحسين رافد لبياسة ويحارب في الكفارة (18)

وفي رواية أخرى:

يـــــــا الطيارة بيكي بيكي يا نسوة ورجال خرجت تبكي

يا جيش التحرير طل وجبي نحـــــي الغيظ مـــــن قلبـــي (19)

3 معركة حمر خدو بمشونش (1960م):

آ معركة حمر خدو بمشونش والرافال واش يحـــــدو

مات احميدة بـــــن المصم مات يحارب على دينو (20)

صورت الأغنية الشعبية منطقة لحمر خدو أرضا للمعارك ومعقلا للثوار، التي لا تخمد فيها النيران وصوت الرصاص يظل مدويا ينشد بطولة الأبطال وبسالة الشجعان الذين يوحدهم الدين قبل الوطنية. (21)

4 معركة الجبل الأزرق: يعد الجبل الأزرق منطقة إستراتيجية تتمركز فيه قوات جيش التحرير الوطني ونظرا لموقعه الاسترتيجي كما أسلفت وإن قلت أصرت القوات الفرنسية على اختراق المكان ولكن أُحبطت كل محاولات اقتحامه بالفشل.

يا جبل لوراس العالي سبع سنين والنار تقدي

مـا يفك غير العالي غاضونـــــــــي الرجال

ومـــــا بياش المال عـــزمـــــوا للنظـــــال

وحرقـــــوا الجبال

إن المعارك التي لا تنتهي بالجبل الأزرق، جعلت المغني الشعبي يتغنى بالمكان مستحضرا جهود الرجال لدحر عدوان قوات الاحتلال الفرنسي . (22)

ج. أماكن وأحداث وموضوعات متفرقة:

1) **الأماكن:** لقد احتضنت الطبيعة منذ البداية أحاسيس الإنسان وكانت هذه الطبيعة منبعا لتغنيه بجمالها وعظمة الخالق فيها (23)، فتغنى المغني الشعبي بالجبل والوادي و تغنى بالشجر والحجر ولم ينس القرية والمدينة والسجن فكان يخاطب المكان وكأنه كائن يصنع الملاحم والبطولات. (24)

ويعد الجبل الأزرق رمزا خالدا من رموز الثورة الجزائرية التي منحها النص الغنائي مكانة هامة بالثناء عليه لاحتضانه المجاهدين وحمايتهم في أحلك المواقف بعد رعاية الله عز وجل.

الجبـــــل لـــــــــــزرق سكنـــــوه ذراري

حب الرصاص إيشالي على جال الوطني

لقد عاش المجاهدون أياما حالكة في الجبل الأزرق، لكنه سرعان ما دبت فيه الحركة نظير التفاف الشعب حول المجاهدين الأشاوس وتزويدهم بالمئونة اللازمة في جنح الظلام بسواعد المسبلين من أبناء الأوراس الذين حيروا السلطات الفرنسية بقدراتهم في اكتساح المكان. (25)

يـــــــــا جبل لوراس كل شجرة عليها عساس

ولمجاهدين راهم لاباس وفرنسا فـــــــي التعفاس

الله ينصر حزب الثوار

وإلى جانب الجبل الأزرق تغنت الأغنية الشعبية الأوراسية بجبل العرعار وهو ثاني أكبر مراكز

جيش التحرير الوطني في المنطقة، وجاء النص الشعبي كما يلي:

يـــــــا جبل العرعار والموزيط أصفار أصفار

ولبياسة تضرب بالنار الله ينصر حزب الثـــوار

ويعكس هذا النص الصراع الدامي بين المجاهدين والجنود الفرنسيين وأتباعهم من خونة الوطن.

وقد حضرت المدينة بقوة في ثنايا النص الشعبي لحساسية موقفها من الكفاح المسلح وتزويد مجاهدي المنطقة بالسلاح والذخائر العسكرية، فنجده ذكر العديد من المدن خاصة الشرق الجزائري مثل عنابة، عين مليلة، الرويبة وعين التوتة، ...الخ. (26)

وقد نالت تونس الشقيقة حضها من الأغنية الشعبية الوراسية كقول الشاعر الشعبي:

أتونـــــــس القبليـــة شبانك راهـــي منفية

على جالك يا الحرية درابو لخضر يا لجندية

وفي نص آخر:

أتونـــس يا لحنينة داك النيف عليـــــنا

دزي لرايس إيجينا يرحل ديغول يخطينا (27)

فاعتبرت الأغنية الشعبية الدولة التونسية في نصها الغنائي الشعبي أكبر سند للجزائر والجزائريين، الذين حاولت السلطات الفرنسية عزلهم عن إخوانهم التونسيون ببنا سد من الأسلاك الشائكة عبر الحدود التونسية الجزائرية وعلى الرغم من ذلك، بقي دعم تونس فعالا للثورة الجزائرية.

وفي نصوص أخرى:

جينا من عنابـــــــــة واحنا مرضى وغلابـــــة

أسمحيلي يا يما أو بابا هاذ الحرب اللي نادى (28)

2) **الأحداث:**

1-2. **وصف معانات الجزائريين:** لم تقتصر الأغنيـة الثوريـة الشـعبية علـى وصـف المعـارك والأبطال والأمكنة، وإنما وظفت كل ما بوسعها لنقل معاناة الجزائريين إلى أبعد نقطة من العالم وإسماع صوت الحقيقة وعلى الرغم من الضغوطات المفروضة على الشعب إلا أن المغني الشعبي نجح في وصف حالة المجاهدين المزرية نتيجة الحرب المفروضة عليهم ورفض الطرف الفرنسي المحتل مـن الـدخول مـع جبهـة التحريـر الـوطني فـي مفاوضات لإيجاد حلا للقضية الجزائرية وقد تمكن أيضا المغني الشعبي من جلب مساندة الشعب للثورة ماديا ومعنويا بالعزف على وتر حب الوطن، حيث تغنى وقال:

الجندي مسكين ربي زاد عليه

من قـــوة الجهاد شلفطو رجليه

يربح لاستقلال وبروح لمالـــيه

وفي نص آخر قال:

يـــــا خوتي كي جات لبريـــة كاتبها شاف الناحيـــــة

دم الشهداء تبزغ في كل ثنية على جالك يا الوطنية (29)

والمغني الشعبي من خلال الأبيات السالفة الذكر استعرض فيها حجم المعاناة التي حلت بالجزائريين عامة و بسكان الأوراس خاصة إثر استشهاد أبنائهم من المجاهدين والمناضلين والمسبلين في معارك

متقاربة زمنيا جعلت دمائهم الطاهرة شاهدة على عظمتهم في كل شبر من ربوع الجزائر المحتلة.

2-2. **الترغيب في الجهاد:** خاطب المغني الشعبي سكان الأوراس بحثهم وترغيبهم على الجهاد ،حيث ذكرهم بأجدادهم وأسلافهم المقاومين الذين قاوموا بسم الله والدين المحتل الفرنسي باعتباره كافرا احتل بلاد المسلمين فقال:

يا خوتي يا مسلمين بيبان الجنة مفتوحين

لو كان تحاربوا على الدين باش تربحوا الحرية [30]

2-3. **وصف الآلة الحربية:** إن رعب الناس من الآلة الحربية الفرنسية يعكس حجم الدمار الذي تخلفه آلة الموت التي تحصد ملايين الأرواح، فقد وصف الشاعر جبروتها داعيا الناس إلى التحلي بالشجاعة والإقدام قائلا:

ليشار قدام الدار والسلسلة توزن قنطار

لا قدمنا شعلت النار ولا وخرنا هذاك العار [31]

وهنا يصف الشاعر الدبابة (ليشار) والمغزى منه هو إقناع الشعب بالعدول عن مخاوفهم من السياسة الفرنسية التي سلكتها في محاربة الشعب الجزائري الثائر.

وللطائرة الحربية نصيبها الأوفر مما جادت به قريحة الشاعر الشعبي، الذي نقل هلع السكان الممزوج بالعويل والبكاء داعيا الله سبحانه وتعالى إنقاذ الجزائريين من براثن هذه الآلة العمياء.

يا الطيارة بيكي بيكي يا نسوة ورجال خرجت تبكي

يا السيد علي طل وجبي نحي الغيظ من قلبي

وفي صورة أخرى:

بالطيارات بالطيارات فرانسا طارت وتعلات

يا حزني قتلت الشبان والشابات

إن معظم شهداء الأوراس قد حصدت أرواحهم هذه الآلة وأورثت الثكالى والأرامل فكانت في نظرهم أحقر شيء عرفوه في حياتهم. [32]

2-4. **الخونة:** لقد أوردت بعض الأغاني الشعبية الثورية شواذ المجتمع ممن تخلوا عن ضمائرهم ودينهم ووطنيتهم، حيث وصفتهم هذه الأغاني بالخونة ونعتتهم بأسماء مختلفة مثل: القومية، الحركة، الخبثاء. [33]

آ لڤومية آ لذمية آللي تبعثوا المرڤة واللوبية

خلاو الدين والحرية

إن هذه النصوصك كأنها تسجل الأحداث والمآثر، فإنها في نفس الوقت مظهر من مظاهر العبقرية الشعبية في تسجيل تاريخها وأحداثها. [34]

2-5. **الغربة والحنين:** إن حنين المجاهدين إلى أهاليهم وكأنهم مغتربون وهم في عقر دارهم وإن لم يقطعوا البحار والمحيطات وهو ما يطلق عليه بالغربة النفسية يبقى النقطة الأكثر إثارة في الذاكرة الشعبية الغنائية، ،حيث قال المغني في ذلك مايلي:

آ الشافات لكبار أعطيونـــــي ليلة والنهار

خلينا لولاد صغار الكبدة شعلت بالنار (35)

3) **موضوعات متفرقة:**

3-1.**الحقل الثوري:** يتوزع الحقل الثوري من خلال مجموعة واسعة من الألفاظ تشكل بدورها حقولا صغرى داخل المتن الشعري والمتمثل في الأغنية الثورية، حيث شمل هذا الحقل دلالات متنوعة أهمها ما تعلق بالإعلام والاتصال ووصف المعارك والتغني ببطولات الأشخاص والتحريض على مجابهة الاحتلال الفرنسي وذكر لوسائل المجابهة سواءً من جانب المجاهدين أو من جانب سلطات الاحتلال ويتخلل هذا الحقل ألفاظ تحمل دلالات تحيل إلى وجود وعي سياسي ووطني وأثرنا الحديث عنها في هذا الحقل، لأنها تمثل جزءا من حركية الثورة، التي لم تكن مجرد معارك بالسلاح، بل كانت أيضا معارك دينية و سياسية فكرية متعددة المشارب. (36)

ونبدأ أولا برصد ما تعلق بالثورة في جانبها الحربي من وصف للمعارك وذكر لوسائل الحرب، حيث تبرز عديد الأغاني التي تحيلنا مباشرة إلى مرحلة الثورة بكل ما فيها من ألم ومعاناة تكبدها الجزائريون من أجل تحرير الوطن، مثل: ليشار، الرافال- الكماين- الطيارات- القرطاس- حب الرصاص- السلاح- المينا- الكوبتير- الكونفة- ... الخ في إظهار الجو العام للمرحلة التي عبرت عنها الأغاني، فهذه الألفاظ تبرز نوع الأسلحة التي كانت مستخدمة ضد الجزائريين ، فالاحتلال الفرنسي حسب الأغاني يملك أسلحة ثقيلة، أما المجاهدون فلا يملكون إلا بنادق صيد وأسلحة خفيفة وقنابل يدوية وأحصنة ...الخ، وبالرغم من هذا الفرق كان النصر حليف الشعب الجزائري. (37)

وتأسس معجم آخر قائم على مجموعة من الأفعال ذات الدلالات التي تحيلنا إلى عمق المعاناة والألم وشدة المجابهة، مثل: التعفاس- الدم- يتامى- الموت- الهانة- حرقني- شعلت- تفلقت- النار- حرقوك- غدرت- ضحاو يضرب- تبكي، ...الخ. (38)

2-3. **الحقل الديني:** تأسست غالبية الأغاني الشعبية الثورية على محتوى لفظي قائم على كلمات دينية تحمل من المعتقد الإسلامي الكثير، وهي كلمات تلعب دورا مهما في إبراز قيمة الوعي الذي كان سائدا بين سكان الأوراس، وتكشف أيضا طبيعة القيم: التي كانت تؤسس لحياتهم في مختلف ظروفها، حيث تبين لنا من تتبعنا لمجموعة الأغاني الثورية، معجم ديني مميز مكون من ألفاظ كثيرة مثل: الله، ربي، المجاهدين ، الشهداء ،الكفار، الجهاد، ...الخ، وغيرها من الكلمات التي تبرز المكون الثقافي والديني الرئيسي لسكان الأوراس ، حيث استعملت هذه الكلمات في سياقات متعددة، فمثلا لفظة الجلالة (الله، ربي) استعمل على الدوام من أجل الدعاء، أو استدعاء الصبر والتحمل أو بث الحماس مثل: (39)

يـــــــــــا جبل لوراس كل شجرة عليها عساس

والمجاهدين راهم لاباس وفرنســـــــــــا في أتعفاس

الله ينصر حزب الثوار

إن لفظ الجلالة في هذا المقطع يدل على تشبث السكان بإرادة الله سبحانه وتعالى والتوجه إليه دون غيره بالدعاء. (40)

تقول إحدى الأغاني:

يـــــــــــــا خوتي المسلمين بيبان الجنة مفتوحين

يا لو كان تحاربو على الدين باش تربحو الحريـــــة

إن ألفاظ: المسلمين، الجنة، الدين، كلها ألفاظ دينية تؤسس لقيمة الوعي السائد أثناء الثورة، حيث إن محاربة العدو بالنسبة للسكان هو جهاد ذو بعد ديني قبل كل شيء فمجابهة الاحتلال الفرنسي ليس فقط من أجل تحرير الوطن بل نصرٌ للدين الإسلامي. (41)

إضافة إلى الجانب الإيقاعي الذي يعد أساسيا باعتباره مؤسسا للأغاني ومسهما في الحفاظ عليها وسرعة تداولها وانتشارها. (42)

3-3. المعجم اللغوي:

تأسست الأغاني الشعبية، ذات المضامين الثورية في منطقة الأوراس بمعجم لغوي متعدد الحقول نابع من المرحلة التي عاشها السكان وهي مرحلة الثورة التحريرية، كما أنه معجم كاشف عن خصائص البيئة جغرافيا وسياسيا وثقافيا حاملا للوعي السكاني بالظروف المعاشة، لأن الأغاني الشعبية الثورية باعتبارها موروثا شعبيا تعد تعبيرا عن آرائهم ورؤاهم لأحداث تاريخهم. (43)

وكشف المعجم اللغوي للأغاني الشعبية الثورية بالأوراس عن مجموعة من الحقول وهي: الحقل الديني، الحقل الثوري، الحقل الجغرافي، وتشترك الحقول المذكورة في بيان الحالات النفسية والاجتماعية للسكان إبان الثورة التحريرية وحجم التضحيات التي قدموها، كما تبرزها القيم الثابتة التي صنعت بطولاتهم وأثبتت هويتهم في ظل ظروف صنعتها أيدي المحتل. (44)

د: الخصائص الفنية للأغنية الشعبية الأوراسية.

لقد نقلت لنا الأغاني الشعبية ذات المضامين الثورية الواقع الثوري الأوراسي وتأريخ المعارك والبطولات والتعمق فيها يتيح لنا الكشف عن جوانب مثل طبيعة الوعي الذي كان محركا للأحداث ونفسية السكان ومدى إمكانية تأقلمهم مع المتغيرات، لأن اللغة في ماهيتها حقيقة نفسية واجتماعية وتكمن حقيقتها النفسية في كونها قادرة على إبراز وبيان دخيلة الإنسان والتعبير عنها ببعض الكلمات، أما اجتماعيتها فتمثل أساس حقيقتهالأن اللغة لا يمكن لها البقاء دون مجتمع يتداولها ويطورها فهي بذلك اجتماعية من ناحية التداول ومن ناحية كشفها عن خصائص المجتمع أيضا. (45)

إن هاتين الحقيقتين النفسية والاجتماعية هو بيان لنفسية سكان الأوراس إبان الثورة وخصائصهم الاجتماعية بفضل ما تحمله لغة الأغاني والذي يحوي حقولا دلالية متعددة، ولأن الأغاني الشعبية كانت بالفعل سلاحا ووسيلة اتصال، فإنها ذات قيمة التواصلية من منظور تداولي من أجل تأكيد وظيفتها في الواقع بظروفه الصعبة التي لم تكن تمنح للشعب الجزائري سوى الألم لولا فسحة الإيمان التي ظلت تحيي فيه بريق الأمل. (46)

وقد شكلت ألفاظ أخرى تحمل وعيا إعلاميا وسياسيا ووطنيا مثل: حزب الثوار، الحاكم، الزعيم، الجيش الجنود، المسبلين، النظام، وتبرز هذه الكلمات وعيا تنظيميا وإدراكا لقيمة وجود تنظيم ثوري سياسي من جهة ومسلح من جهة ثانية، ونجد أيضا كلمات مثل: الأحرار، الأبطال، الوطن، الوطني، الجزائر، ...الخ، حيث تحيلنا إلى وعي بالانتماء والهوية، التي جعلت الجزائري لا يتوانى في محاربة المحتل، وكلمات تحيل إلى الوعي الإعلامي مثل: البرية ، الاتصالات، ...الخ، ومن خلال هذه الألفاظ ذات البعد الثوري، ندرك أن الأغنية الشعبية كانت ذات قيمة وستظل، لأنها نابعة من الشعب، والشعب هو محرك الأحداث وصانع التاريخ. (47)

إن الأغنية الشعبية لا تملك قوالب فنية وأوزان موسيقية واضحة وثابتة كما يقول محمد عيلان أن الشعراء الشعبيين يخضعون قصائدهم إلى اللحن الذي تغنى عليه القصيدة ويرى أيضا محمد زغب أن النصوص الشفاهية في تشكيل إيقاعها، تعتمد على الصوت والأداء والملفوظات المقوية لعلاقة الاتصال إضافة إلى التكرار والتراكيب التراكمية وغيرها من المظاهر التي تقيم إيقاعها. (48)

إلا أن ذلك لا يمنع من وجود إيقاع داخلي وإن كان غير واضح المعالم لأن بعض المظاهر اللغوية تلعب دورا كبيرا في تأسيس إيقاع الشعر الشعبي، مثل: الحذف والتحقيق والإبدال. (49)

وتبقى الأغنية الشعبية الأوراسية التي تغنى بها الشاعر الشعبي الأوراسي خالدة إلى اليوم ،حيث تغنى بها في الأعراس والمحافل الوطنية وكذلك الدولية مفتخرا ببطولات المجاهدين وتضحيات الشهداء في استعادة الشعب الجزائري لسيادته معززا مكرما على ارضه بفضل هذه التضحيات اليت دحرت المحتل وآلاته الحربية التي استعملها ضد الشعب الأعزل.

خاتمة:

نستنتج من خلال ما سبق أن الأغنية الشعبية بالأوراس في فترة الثورة التحريرية المجيدة، لعبت دورا كبيرا في التأريخ لعديد من الأحداث التي عرفتها هذه الثورة والتغني بالأبطال وأعمالهم، وكانت أرشيفا صادقا ينافس الأقلام والوثاق الأرشيفية التي بقيت مكدسة في مراكز لأرشيف بفرنسا ولقد كانت النساء من أكثر الفئات التي حافظت على هذا الموروث التاريخي من خلال مواصلة الغناء فيه،وقد ساهم هذا الموروث الثقافي في ربط الحاضر بالماضي، وقد أرخت هذه الأغاني ما قدمه قادة الثورة من تضحيات في سبيل تحرير الوطن والتأريخ للمعارك والأحداث، و ساهمت بالتعريف ببعض المجاهدين والشهداء، الذين نسيتهم الذاكرة الشعبية.ولم تكن الأغنية الشعبية يوما وسيلة للترفيه أو إثارة المشاعر والأحاسيس بل كانت مفتاح الصبر وتعزيز روح الجهاد في سبيل تحرير الوطن، ونظرا لأهمية هذا الموروث الثقافي الذي يمكن وبكل قوة أن يكون مصدرا مكملا للوثيقة الأرشيفية لكتابة تاريخ الثورة التحريرية الجزائرية يجب أن نوليه عناية كبيرة في البحث فيه وخاصة توجيه الطلبة الباحثين في الغوص فيه ولا نستحي منه ولا نستهزئ به بل هو جزء من تراثنا الشعبي، فندعو الباحثين الجزائريين في تاريخ الثورة التحريرية تكثيف جهودهم لإخراج الأغنية الشعبية الأوراسية من طي النسيان وغرسها في نفوس الشباب في جميع المستويات لأن حقا كانت وما زالت تعبر عن معاناة الشعب الجزائري أثناء الاحتلال الفرنسي للجزائر.

ونتوسم أن لن يتخلى الشعب الجزائري في هذه المنطقة عن هذا الموروث لأنه يعتبر بالنسبة إليه جزء لا يتجزأ من هويته الوطنية والإسلامية لأن هذه الأغنية الثورية الشعبية لم تترك شاردة ولا واردة عن مكونات الشعب الجزائري إلا وتغنت بها.

قائمة المصادر والمراجع

[1] فلاديمير (سكوروبوغاتوف):مجلة المجاهد الأسبوعية،العدد 676،الجزائر،ص 39

[2] المرزوقي (محمد): الأدب الشعبي، ط5، الدار التونسية للنشر، 1957م، ص.49.

[3] ابن منظور:لسان العرب،معجم لغوي علوي ،د ت ط- بيروت ،لبنان،د س ط،ص 223

[4] الركيبي (عبد الله): الشعر الديني الجزائري الحديث، ط1، المنشورات الوطنية للكتاب، 1971م، ص.364.

[5] بن الشيخ (التلي): دور الشعر الشعبي الجزائري في الثورة، 1830-1945م، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1983مص، ص.102، 103.

[6] حمزاوي(سعيدة):الأغنية الشعبية في الأوراس الغربي بالوادي الأبيض،أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الآداب الشعبي،2009،2008،ص26

[7] بن عاشور (شهر زاد):الأغاني الشعبية وتدعيمها للثورة التحريرية 1954-1962 الأغنية الأوراسية أنموذجا،مذكرة لنيل شهادة الماستر،قسم العلوم الإنسانية،2013-2014،باتنة،ص38

[8] الدمرداش (نادية) و توفيق (علي): مدخل إلى علم الفلكلور .دراسة في الرقص الشعبي،ط1، عبد الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية القاهرة –مصر .2003، ص.65.

[9] خو رشيد(فاروق):الموروث الشعبي،دار الشروق،الجزائر.1992، ص65

[10] الدمرداش،توفيق: مرجع سابق ص 65

[11] دحو (العربي): "مقاربات في الشعر الشعبي العربي في الجزائر"، دار الثقافة العربية- الجزائر .دس ن، ص-ص.18-21.

[12] المرجع نفسه

[13] دحو (العربي): ديوان الشعر الشعبي عن الثورة التحريرية في الولاية التاريخية الأولى بالعربية والأمازيغية، منشورات جائزة الأوراس، باتنة -ديسمبر 2003م، ص.24.

[14] بن عاشور: مرجع سابق ،ص 42

[15] مرجع نفسه

[16] إبراهيم (أنيس): الأصوات اللغوية، ط3، مكتبة أنجلو المصرية - مصر، 1993م، ص.47.

[17] غزالي (فتيحة)،مكسح (دليلة):فعالية الأغنية الشعبية في تحرير أحداث الثورة التحريرية لمنطقة جمورة ،دار علي زيد للطباعة والنشر- بسكرة،2012، ص،ص.103، 104.

[18] مرجع نفسه

[19] مرجع نفسه

[20] مرجع نفسه ص،ص.105، 106.

[21] دحو: ديوان الشعر الشعبي عن الثورة التحريرية، المرجع السابق، ص.93.

[24] غزالي ، مكسح: المرجع السابق، ص.111.

[25] المرجع نفسه.

[26] **http://www.al3inmoon.com/vb/showthread, 05-10-2013, 15:15.**

[27] جعفر العلاق (علي): في حداثة النص الشعري، ط1، دار الشرق، عمان - الأردن، 2003م، ص.51.

[28] حيدوش (أحمد): المكان ودلالاته في الشعر الجزئري إبان الثورة التحريرية 1962/1954م، مجلة الثقافة، ع.104، س.19، وزارة الثقافة الجزائر، 1994م، ص.120.

[29] غزالي ، مكسح: المرجع السابق، ص.113.

[30] المرجع نفسه، ص.115.

[31] المرجع نفسه ..119.

[32] دحو (العربي): ديوان الشعر الشعبي عن الثورة التحريرية، المرجع السابق، ص.74.

[33] المرجع نفسه، ص.90.

[34] محمد (محمد): التراث الشعبي الجزائري، دراسات وبحوث ميدانية، وزارة الثقافة الجزائرية، 2007م، ص، ص.172، 173.

[35] غزالي ،مكسح: المرجع السابق، ص.124.

[36] المرجع نفسه، ص.140.

[37] دحو (العربي): مقاربات في الشعر الشعبي العربي في الجزائر، المرجع السابق، ص- ص.37-43.

[38] غزالي ، مكسح : المرجع السابق، ص- ص.34-37.

[39] دحو (العربي): مقاربات في الشعر الشعبي العربي في الجزائر، المرجع السابق، ص- ص.48-53.

[40] غزالي ، مكسح : المرجع السابق، ص.135.

[41] المرجع نفسه ص 134

[42] عبده قاسم (قاسم)، بين التاريخ والفولكلور، ط1، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية - مصر، 1998م، ص.129.

[43] غزالي ، مكسح : المرجع السابق، ص.134.

[44] يشير (عبد العالي): تحليل الخطاب السردي والشعري، المنشورات مخبر عادات وأشكال التعبير الشعبي بالجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع (د.ت) ص.12.

[45] عبده قاسم ، المرجع السابق، ص.129.

[47] بريهمان (عيسى): الشعر الشعبي حصن الهوية، أعمال المهرجان الوطني الشعبي الثاني للشعر والأغنية البدوية، ولاية الأغواط،17-21 نوفمبر 1999م، ص.65.

[48] نفسه، ص.69.

49 توفيق (إميل): الزمن بين العلم والفلسفة والأدب، ط1، دار الشروق، القاهرة - مصر، 1986م، ص.67.

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

التشخيص والكفالة النفسية لتناذر الرفض المدرسي

د. سامية رحال ، جامعة شلف . الجزائر

التشخيص والكفالة النفسية لتناذر الرفض المدرسي

د. سامية رحال

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية الى تسليط الضوء وفهم اضطراب طالما اتسم بالغموض نظرا لصعوبة تحديد أسبابه والمتمثل في اضطراب تناذر الرفض المدرسي معتمدين في ذلك على المنهج العيادي حيث تناولنا دراسة لحالة عياديه باستعمال المقابلة العيادية واختبار رسم العائلـــة بغـــرض فحص هذا التناذر عن قرب مبينين اهم اعراضه وكيفية تشخيصه وكذا التشخيص الفارقي له وصولا الى طريقة التكفل الأمثل بهذا التنـــاذر قصد علاجه والتخفيف من اثاره مستقبلا. مع ابراز دور كل من الاسرة والمدرسة في عملية التكفل.

الكلمات المفتاحية: الرفض المدرسي، التشخيص، الكفالة النفسية.

Abstract:

Current study aimed to highlight and understand disorder characterized as long as ambiguous, because of the difficulty of identifying the causes of unrest in unexplained school phobia in the curriculum-Iyadi aiyadyh where we had a study of the situation of the use of the interview-Iyadi and testing of the Family with a view to examining this or bovine spongiform encephalopathy, near underscoring the most important symptômes diagnosed as well as diagnostic and how alfarqa him access to ensure optimal way in order to treat this disease and mitigate its impact in the future. Highlighting the rôle of each of the family and the school, in the process to ensure.

Key words: School phobia, Diagnoses, Traitement methodes.

مقدمة:

في نهاية القرن التاسع عشر في بريطانيا ،وبظهور قانون اجبارية التعليم والذهاب للمدرسة لجميع الأطفال في بريطانيا، كان يفسر غياب الطفل عن المدرسة دون ترخيص بما قبل الانحراف ،ومنذ ذلك الوقت اهتم العديد من الباحثين بهذه الظاهرة محاولين فهم أسبابها ،حيث اجرى براودوين(Broadwin,1932) دراسة على مجموعة من المتمدرسين الذين لديهم هذا السلوك ، اين توصل الى ان لهؤلاء الأطفال خصائص الاضطراب العصابي ، في حين ادخل جونسن(Johnson ,1941) مصطلح الخوف المدرسي (فوبيا المدرسية) حيث فرق وبالتفصيل بين اشكال عدم الذهاب الى المدرسة المرتبطة باضطرابات عصابية عميقة وتلك الأكثر شيوعا التي تصنف في اطار ما قبل الانحراف. **(Martin Gignac, M.D.& Patricia Garel, M.D ,2001)**

أشار بارتريدج (Partridge,1939) الى ان هناك العديد من الأطفال الذين لديهم خواف مدرسي يحبون المدرسة، كما افترض كوليدج (Coolidge,1957)ان هناك صعوبة في الانفصال عموما وليس خوف من المدرسة. في حين فضل كل من ايزنك وراشمان (Eysenck& Rachman,1965) إبقاء مصطلح فوبيا المدرسية وقلق ذات الارتباط المباشر بالمواقف المدرسية. **(Stone,F.H.&Kusuakar,V, 1983).** . كما نجد ان فارن (Warren,1948) و هارسوف (Harsov,1960) فضلا استعمال مصطلح الرفض المدرسي لان الصعوبات الأولية قد تعود الى قلق الانفصال . حيث فرق هارسوف (Harsov,1960) بين الرفض المدرسي والغياب الراجع الى الانحراف ،وذلك بان في الأول ينحدر الطفل من عائلة اين تتعدد فيها الحالات العصابية ،كما ان احد الوالدين لا سيما الام قد تعرضت في مرحلة تمدرسها الى نفس المشكل ،عادة ما يكون هؤلاء الأطفال سلبيين، تبعيين ومفرطي الحماية عموما لديهم مستوى دراسي جيد وسلوكات مرضية عكس أطفال المجموعة الثانية ينحدرون من عائلات كثيرة العدد ،بتربية سيئة ،اكثرهم يعانون من الحرمان العاطفي المبكر ،كثرة الانتقالات وتغيير المدارس ،ضعف النتائج المدرسية ،اضطرابات سلوكية والتصرفات الضد اجتماعية.

كما نلاحظ أيضا ان الأطفال الصغار يرفضون الابتعاد عن الام عند دخولهم المدرسة لأول مرة مقارنة بالأطفال الذين لديهم تجارب الحضانة. المؤسسات المدرسية تعرف جيدا هذا المشكل والذي عموما يختفي بسرعة مع الوقت بالتشجيع وإعطاء الثقة والأمان للطفل لكن غالبا السبب لعدم تجاوز هذه المشكلة يرجع للأولياء او أحدهما أكثر من الأطفال وهذا يجب ان يتم تفريقه عن تناذر الرفض المدرسي.

Figueroa,A, (Soutullo ,C , Ono ,Y & Saito ,K,2012)

مما سبق تتجلى لنا أهمية الدراسة الحالية حيث سنحاول في هذا العمل تسليط الضوء على هذا التناذر ومظاهره في البيئة الجزائرية متناولين في ذلك مثالا تطبيقيا نشرح فيه هذا المفهوم الذي طالما اتسم بالغموض نتيجة تعدد أسبابه واضطراباته المصاحبة له. اين سيتم الإجابة على جملة من الأسئلة والمتمثلة في:

تساؤلات البحث

1/ما المقصود بتناذر الرفض المدرسي؟

2/ ماهي أسبابه المباشرة وغير المباشرة؟

3/كيف يمكننا القيام بفحص دقيق وتشخيص جيد لهذا التناذر؟

4/سبل التكفل والوقاية من الوقوع في مثل هذا التناذر؟

كما نطمح من خلال هذه الدراسة الى تحقيق زملة من الأهداف أهمها:

اهداف البحث

1/التعريف بتناذر الرفض المدرسي بما في ذلك إعطاء مفهوم مضبوط ومحدد له.

2/ فهم وتشخيص هذا التناذر.

3/إعطاء لمحة على كيفية التكفل النفسي به.

الإطار النظري للدراسة

أولا: مفهوم تناذر الرفض المدرسي

يعرفه كيرناي وسيلفرمان

(Kearney,ca&Silverman,wk,1996)

بانه رفض الذهاب الى المدرسة او صعوبة البقاء في المدرسة طول اليوم. **Kearney,CA , Gillian (Chapman,G& Cook,CL, 2005)**

كما عرفه كينغ و برنستين (King,nj&Bernstein,2001) تناذر الرفض المدرسي بصعوبة الذهاب الى المدرسة المرتبطة باضطراب وجداني خاصة القلق والاكتئاب. : هو صعوبة الذهاب الى المدرسة مرتبطة باضطراب وجداني ،خاصة القلق والاكتئاب. **(DOUCET,A ,2011)**

ثانيا: تناذر الرفض المدرسي طبيعته وتطوره

1/تشخيص تناذر الرفض المدرسي

نقصد بعملية التشخيص بالفحص الدقيق لهذا التناذر من حيث الاعراض والأسباب المؤدية اليه . كما يتوجب علينا فحص كل ما يحدد خطوات ومسار بداية تناذر الرفض المدرسي، هناك العديد من الاحداث الشائعة تلعب غالبا العوامل المفجرة له مثلا: عقوبة مدرسية، حادث بسيط، مرض او جراحة أحد افراد عائلته، حداد، كل هذه العناصر تشكل فيما اتحادها تهديد كامن للصحة ووحدة الجسد. كما تجدر الإشارة الى انه يجب استبعاد التغيب او التجوال (التسكع في الشوارع)، اضطرابات سلوكية (اضطرابات التصرف).

أ/اعراضه

- يمكن ان يظهر تناذر الرفض المدرسي حسب ميلار (Millar,1961) بداية مفاجئة وغالبا ما يكون غدرا، يمكن ان يبدا مجموعة من الاعراض الجسمانية كالم الراس او البطن، وغيرها قبل الذهاب الى المدرسة وتكون على شكل اذهاب والعودة بسرعة من المدرسة والتغيب طول اليوم، واما يظهر كرد فعل على شكل حداد وحزن وهنا يكون على شكل قلق الانفصال حيث نجد اعراض اكتئابيه، كفقدان الشهية، اضطرابات النوم، وأحيانا عوامل ابوكندرياك. نادرا ما ينتج تناذر الرفض المدرسي اكتئاب صريح او يمثل اول اظاهر الفصام. **(Stone,F.H.&Kusuakar,V, 1983)**
- أشار استاس (Estes ,1956) ليس لهؤلاء الأطفال سوابق الغياب او الرفض المدرسي، بل يتسمون بميزات وسواسية، وميول للتبعية والسلبية في اغلب الحالات نجد قلق الابتعاد عن المنزل أكثر من الخوف من المدرسة. هذا القلق يتطور غالبا في جو العلاقة المتبادلة للتبعية العنيفة وكل محاولة لتغيير هذه العلاقة تنشط حدوث قلق الانفصال. **(Bailly,C , 2012)**

ب/الأسباب المؤدية الى تناذر الرفض المدرسي

دلت الاحصائيات التي قدمها (Mcshane&col,2001) على ان العوامل والأسباب التي تؤدي بالطفل الى رفض المدرسة هي الصراعات العائلية43 %. -صراعات مع الاقران 34 %. -صعوبات اكاديمية 31%. -تغيير المنزل او المدرسة 25 %. - الابتعاد عن العائلة 21 %. -امراض جسدية20 %.**(Benbrika,S , 2010)**

نجد في هذا المجال دراسة كيرناي و زملاؤه (Kearney, ca&col,2004) حيث خصص هذا الأخير عيادة خاصة بتناذر الرفض المدرسي اين قام بدراسة على عينة من الأطفال على عينة قوامها 143طفل تتراوح أعمارهم من 5الى 17سنة بلغ معدل اعمارهم 11,6 سنة. **(Brill,LD, 2009)** حيث وجد:

-37%منهم لديه غياب مدرسي دون تبرير ولا حتى لفظي.

-32,9 %منهم لا يوجد عندهم أي تشخيص سيكاتري.

ج/التشخيص السببي لتناذر الرفض المدرسي

التشخيص السببي المتعلق بخصائص الطفل: يشخص المعالجين غالبا الرفض المدرسي بالاضطرابات التالية: قلق الانفصال/رهاب اجتماعي عادي/قلق عام/اكتئاب/اضطراب الافراط في الحركة ونقص الانتباه/اضطرابات التصرف/اضطرابات المعارضة وسوء استعمال العقاقير. وعليه أجرى العديد من الباحثين دراسات للكشف عن أسباب هذا التناذر من بينها:

- **دراسة**(Kearney, ca&col,2004) في نفس الدراسة السابقة اين وجد أن هذا الرفض يعود للأسباب التالية: 22,4%قلق انفصال -10% قلق عام-8,4% اضطراب معارضة-4,9% اكتئاب-4,2 % خواف عادي. **Brill,LD, (2009)**
- **دراسة**(**Egger ,hl&col,2003)**

أجرى هذا الأخير دراسته على عينة قوامها 647حالة من الأطفال تتراوح أعمارهم من 9الى 16سنة لديهم على الأقل غياب مدرسي في فترة ثلاث أشهر من بينهم تم ادراج التغيب لأجل التسكع والتجوال وجدا من خلالها ان: 75 %من هذه الحالات ليس لها اضطرابات سيكاترية، حيث قام بتصنيفها تصنيفا سببيا كالاتي:

جدول رقم (01): التصنيف السببي للغياب المدرسي حسب دراسة Egger ,hl&col,2003

السبب	النسبة	الجنس	متوسط العمر
القلق	%20	♂ %52 - ♀ %48	12,3
التسكع والتجوال	%75	♂ %35- ♀ %65	14,7
السببين معا	%5	♂ %49 - ♀ %52	13

كما بين نسبة الغياب عند كل فئة من الفئات والتي سبق لها ان تغيبت عن المدرسة نصف يوم على الأقل لمدة ثلاثة اشهر.

الجدول رقم (02): التصنيف السببي للغياب المدرسي لنصف يوم على الأقل لمدة 3 اشهر

سبب الغياب	النسبة	التغيب نصف يوم فما فوق في3اشهر
القلق	%20	%4,2
التسكع والتجوال	%57	%6,6
الاثنين معا	%5	%34

كما خلصت نتائج دراسته الى ان:

عند الفئة التي يعود سبب الغياب فيها الى عامل القلق والتي تمثل 20 %وجد انه25 %تكون مصاحبة بعدة مظاهر اهمها:

-اضطرابات سيكاريه تعود الى اكتئاب او قلق الانفصال.

-الرهاب خاص من المدرسة.

-التردد في النوم وأحيانا استيقاظ متكررة خلال النوم لحراسة عائلته.

-الام البطن والراس.

-خجل الميل الى العزلة وصراعات مع الاقران، ضحية تخويف مستمر.

- عائلة أحادية الابوين او والدين غير بيولوجيين بحيث سبق ل 10 العلاج من مشاكل عقلية.

كما وجد عند الفئة التي يعود سبب الغياب فيها الى عامل التسكع والتجوال والتي تمثل 75%ما يلي:

-25% منهم على الأقل لديهم اضطرابات سيكاترية مصاحبة باضطرابات التصرف، اكتئاب، اضطراب المعارضة المصابة باستفزاز.

- ليس لديهم مشكل قلق دال.

-مصاحب بعلاقة صراعية مع الاقران.

- مصاحب بمتابعة ابوية غي كافية، وسط غي لائق، مع وجود على الأقل طفل متبني او عائلة أحادية الابوين او مولود من ابوين مراهقين.

اما فيما يتعلق بالفئة التي يعود سبب الغياب عندها الى العاملين السابقين معا والتي تمثل 5%فقد انتهى الباحث الى ان 90% منها لديهم على الأقل اضطراب سيكاتري مصاب بقلق الانفصال او اضطرابات التصرف او صعوبات مثل :(الانتباه، افراط النشاط، اضطراب الهلع، إساءة استعمال العقاقير).

خوف خاص من المدرسة ، وتخوف مما سيحدث للمتواجدين في المنزل من اذى اثناء فترة الدراسة.

-التردد في النوم وحيدا مع كوابيس وهلع ليلي.

-مصاحب بآلام الراس والمعدة.

- لديه صعوبة في إقامة صداقات بسبب العدوانية.

-مشاجرات متكررة وعنف بين العائلات.

-75% منهم لديه اب بيولوجي سبق وان عانى من اضطرابات سيكاترية.

-تنقلات عديدة، اباء دون عمل، واباء ليس لهم تعليم عالي.

التشخيص الثانوي المصاحب او الاضطرابات المصاحبة

أشار كل من لاست (Last,c,g,1990) و ماتن وزملاؤه (Martin,c &coll, 1999) الى عدة اضطرابات مصاحبة للرفض المدرسي أهمها :الاكتئاب: من 10 %الى 30 %. /قلق عام: من 10% الى 25 %/ رهاب اجتماعي: 10 % /اضطرابات المعارضة: 10%. **(Witts,B,Houlihan,D, 2007)**

التشخيص السببي المتعلق بالخصائص العائلية

وصف(Bowlby,1973)النماذج المحددة لقلق الانفصال انه يمكن بسبب ام قلقة او لديها حصر تبقي ابنها في البيت من اجل اطمئنانها كما يمكن ان يكون الطفل متخوف ان يصبه مكروه او يصيب امه إذا ما ابتعد عن المنزل هذا الارتباط الحصري (Attachement anxieux) الطفل الذي يعاني رفض مدرسي يعيش ضرورة البقاء مع امه لحمايتها ومراقبتها وإذا افترقا لا يقتصر ان تكون لدى الطفل أفكارا تهديمية وانما معاش نفسي لهدم حقيقي وان امه لن تبقى موجودة في الحياة **.(Kahn,1981)**

اما بخصوص ما يتعلق الحالة العائلية فقد أشار(Coogidje,1957 ;Skinner ,1974) لها مظهر انها لا تعاني من أي مشكل لا سيما مشكل مادي، ومع ذلك التفاعل العائلي تغلب عليه التبعية اين يكون عدد الاخوة قليل، الأمهات تكن من النوع كثيرة العناية وربة بيت جيدة في المنزل مع حاجتها الى التبعية غير محلول من تجربتها الطفلية الخاصة) **(Stone,F.H.&Kusuakar,V,1983)**

أحيانا تكون الأمهات عصابيات (Suttenfield, 1954) واباء يتسمون بالسلبية تابعين وغير مؤهلين لان يكونوا رب عائلة، واما مدققين لدرجة انه يمكن ان يشكك الام في قدراتها وبظهور كل هذه العوامل يوصف تناذر الرفض المدرسي على انه عصاب عائلي، تكمن خطورته في انه يمكن ان يجعل من الشخصيات الابوية شخصية نمطية ، اين نجد ان العديد من الأنماط يمكن ان تلتقي مع هذه السمات المشتركة نزعة المنع عند الطفل تقدير الذات الاستقلالية والاستقلال

. (**Stone,F.H.&Kusuakar,V,1983)**

نشير هنا الى مجموعة من الدراسات أهمها:

- **دراسة مارتن وزملاؤه (Martin,c &coll, 1999):**أجرى دراسته على عينة قوامها 51عميل استشفائي بسبب الرفض المدرسي، تتراوح أعمارهم بين 6و18سنة مع معدل عمر 12,5حيث انتهى الى تحديد ما يلي: معظم أولياء الأطفال الذين يعانون من هذا التناذر لديهم اضطرابات وجدانية وفصام. **(Bailly,C , 2012)**

جدول رقم(03): أسباب الرفض المدرسي التي تعود الى اضطرابات خاصة بالأولياء

	الأمهات		الآباء
%78	لديهم على الأقل اضطراب قلق في حياتهم	54 %	لديهم على الأقل اضطراب قلق في حياتهم.
% 51	لديهم على الأقل اضطراب اكتئاب في حياتهم	22 %	لديهم على الأقل اضطراب قلق في حياتهم

(Martin,c &coll, 1999)

كما اشارت الدراسة أيضا الى ان:

- مجموعة حالات الأطفال الذين لديهم رفض مدرسي ويظهرون قلق الانفصال: تزيد الحالات عند الأمهات والاباء الذين لديهم اضطرابات الهلع مع او دون الخوف من المرتفعات.

-مجموعة حالات الأطفال الذين لديهم رفض مدرسي ويظهرون الرهاب: تزيد الحالات عند الأمهات والاباء الذين لديهم ارهاب عادي او رهاب اجتماعي.

- **دراسة كيرناي وزملاؤه Kearney, ca&col,1995**

حيث قام بدراسة مسحية للعديد من الادبيات التي سمحت له باستخراج خمس أنماط من العائلات او الاسر ، كما مست الدراسة عائلات 66طفل ومراهق ممن يعانون رفضا مدرسيا(28بنت و38ولد).وبمتوسط سن 12سنة.كما تم استعمال سلم FES: Family Environment Scaleانتهت الدراسة الى تحديد ما يلي:

1-أنماط العائلات: عائلة مضطربة –عائلة متصارعة – عائلة مهملة –عائلة منعزلة –عائلة صحية –بروفيل مختلط.

كما بين خصائص كل عائلة كما يلي:

أ/عائلة مضطربة: تتميز بما يلي:

-ام متساهلة جدا/أب سلبي/علاقة التبعية ظاهرة جدا/صعوبة التعرف على الحاجة الى الانفصال بالنسبة للطفل. حققت نسبة 33%على سلمFLS.

ب/عائلة متصارعة: تتميز بما يلي:

- مستوى مرتفع من العدوانية والعنف/صراع على المستوى اللفظي والجسمي/عدائية تجاه الأطفال/عدائية بين الاباء. تمثل نسبة 23 %على سلمFLS.

ج/عائلة مهملة: تتميز بما يلي:

-نقص اليقضة تجاه الأطفال/اب سلبي ومتقاعد/ام متقاعدة ومتحررة جدا تجاه أبنائها/خوف الطفل من اهمال والديه.

د/العائلة المنعزلة: وتتميز بما يلي:

-قليلة الاتصال او النشاطات خارج العائلة/عدم تقديم أي طلب للعلاج او المتابعة في مؤسسة. حققت هذه العينة نسبة 30%على سلم FLS.

ه/العائلة الصحية: وتتميز هذه العائلات بما يلي:

-مستوى ارتباط وتماسك عائلي عالي/مستوى التعبير عالي/مستوى ضعيف من الصراعات/استراتيجيات فعالة لحل المشاكل. حققت هذه العينة 40%على سلمFLS.
(Kearney,CA , Gillian Chapman,G& Cook,CL., 2005)

2/تكراره

أشار هارسوف (Harsov,1976) الى انه في بعض المدارس البريطانية وجد سميث (Smith,1970) ان الغياب المدرسي وصل من 10الى 24في حين نجد ان نسبة الرفض المدرسي كما عرفناها قد بلت 3بالالف في الابتدائي و10بالالف في الثانويات.كما يبين منحنى التكرارات للرفض المدرسي حسب السن ثلاث ذروات من 5-7سنوات،9-11سنة،بعد 14سنة نجد أيضا انه يظهر عند الذكور والاناث على حد سواء كما يظهر على شكله النموذجي في سن 11سنة **Figueroa,A, Soutullo ,C , Ono ,Y & Saito ,K,2012)** (.

كما أظهرت الدراسات الوبائية التي قام بها ((Cuveg,c&col,2005 ;Hersovl,1991 للرفض المدرسي النتائج التالية:

- يصيب من 0,3 %الى 1,7 %من الأطفال في سن التمدرس .
-يصيب من 1% الى 8% من الأطفال الذين يخضعون للفحص.
-يصيب الذكور أكثر من الاناث.

بدايته من 5الى 6سنوات ومن 10الى 11سنة.

-غالبا ما يظهر مع الانتقالات والتغيرات (المستوى الدراسي تغيير البيت، تغيير المدرسة).

(Stone,F.H.&Kusuakar,V,1983)

3/نتائجه

حدد كينغ وبارنستين (King,nj&Bernstein,2001) نوعين من النتائج وهي:

- النتائج المباشرة قريبة الاجل:-ضعف النتائج المدرسية –صعوبات عائلية-صعوبات علائقية مع الاقران

- النتائج بعيدة الأمد :-صعوبات الالتحاق بالدراسات العليا-مشاكل في المستوى والعمل-صعوبات اجتماعية-خطورة تطور الاضطرابات السيكاترية . **(DOUCET,A ,2011) .**

ثالثا: الكفالة النفسية لتناذر الرفض المدرسي

اقترح كل من مالكيز وسكينر

(Malmquist,1965 ;Skynner,1974)

أن أول مرحلة من كفالة تناذر الرفض المدرسي تتطلب مشاركة العائلة في رؤية ديناميكية، من الضروري إعطاء كهدف لحل وتسوية علاقات التبعية الغير محلولة داخل العائلة، خاصة بين الام والطفل، والسماح بظهور تحقيق الذات واستقلالية عادية خاصة عند الطفل، يمكن للاب ان يلعب دور حاسم في هذا التطور، خاصة إذا كان الطفل كبير.

(Stone,F.H.&Kusuakar,V,1983)

كما نجد غالبا ما يكون الأطفال ذوي الرفض المدرسي يعانون من قمع لمشاعهم المتعلقة بمشاعر الكره او العدوانية الموجه ضد الابوين اين لا يمكن مفارقتهم**(kahn,1981)**. نجد ان الابوين واثقين بدورهم وانهم يتحملون بإخلاص الاعتداءات اللفظية الموجهة إليهم من طرف أطفالهم. أحد إشارات الأولى في الشفاء هي ان الطفل يظهر عدوانية واضحة ضد والديه. في حين ان العوامل المرتبطة بإطار المدرسة ليس لها دور مهم في اغلب الحالات، الا ان هناك باحثين اخرين أقروا على ضرورة عدم تجاهلها.

هل يمكن التنبؤ بعودة سريعة للمدرسة؟

يمكننا التنبؤ بعودة الطفل الذي يعاني رفضا مدرسيا الى المدرسة حسب نوع البداية حيث حدد

(Stone,F.H.&Kusuakar,V,1983) حالتين من البداية :

1/ إذا كانت البداية حادة واذا كانت الاضطرابات الوجدانية قليلة وغير مهمة : ان هذا يسمح بالتركيز على مشكل حول الصعوبات الأولية للانفصال وتسمح للمعالج ملاحظة الهوامات المرصونة من طرف الطفل وعائلته فيما يتعلق بالخطر الوضعية الدراسية. هذه الخطوات تبين أيضا بطريقة امنة للطفل وعائلته بوجود نواة نفسية سليم عند الطفل، هذا الرجوع المبكر للمدرسة يجب ان يكون في شروط مقبولة وبطريقة متدرجة و مشاركة العائلة والمدرسة منذ بداية التكفل تكون حاسمة.

2/ اذا كانت البداية متدرجة تكون الاضطرابات الوجدانية غالبا خطيرة وشديدة الحساسية وهنا يرى رودريجر (Rodriguer ,1959) الرجوع المبكر للمدرسة يمكن ان يكون صدمي وغير فعال. وعليه يجب في البداية تقليص الضغط على الطفل للذهاب الى المدرسة والبدا بالانشغال بالاهتمام بالمشاكل العاطفية للطفل وعائلته من خلال علاج عائلي، كما يمكن اقتراح على الطفل وعائلته العلاج الاسنادي العلائقي، فردي وقصير المدى.

يكمن دور الكفالة النفسية حسب توبلو (Tablot,1957) في التوعية بأهمية الاستقلال للطفل والام والعائلة، وكذا تطوير وتحسين النمط التفاعلي العائلي، ومن هنا يمكن تسهيل عملية تطور الاستقلالية، بمجرد التخلص من هذه الصعوبات ووضع ظروف مقبولة داخل العائلة يرجع الطفل الى المدرسة بالتدرج. **(Carr,M ,1970).** هنا أيضا تكون مساهمة الابوين والعائلة ضرورية ولازمة. مع ضرورة عدم تغيير المدرسة للطفل لان كثيرا من الأشخاص يظن ان تغيير المدرسة قد يكون حلا مثاليا لكن تناذر الرفض المدرسي هو مشكل نفسي داخلي (صعوبات وجدانية وعلائقية) اظهره الطفل في موقف مغاير (المدرسة). اين يكون الرفض المدرسي شكل من اشكال ردود الفعل المعبرة عن فقدان الموضوع. من المهم جدا تفهم الوالدين للطفل واسناده في مثل هذه المواقف. العائلة في مجموعها او وحدتها يمكن انها تستعمل اليات دفاعيا ضد فقدان الناتج من انكار شديد لابد علينا مساعدتها على الاستجابات الصحية من النادر جدا ان يطلب الاولياء علاج نفسي طويل المدى، كما انه من النادر أيضا ان تكون الاضطرابات الوجدانية للطفل ووالديه خطيرة جدا. في هذه العائلات الهشة يمكن لحالة عدم التوازن ان تستقر. علاج نفسي عائلي او فردي يشجع على تقوية التبعية للمعالج. في هذه الحالة يمكن ان يوجه

الطفل من مدرسة داخلية. لا ينصح في اغلب الحالات بالاستشفاء التقليدي والتعليم في البيت. اذا كان الرفض المدرسي كعرض لحالة اكتئابيه او لفصام مبكر يجب في هذه الحالة معالجة الإصابة او العلة.

اهم التقنيات العلاجية المستعملة في علاج تناذر الرفض المدرسي

العلاج حسب (Heyne, D. et coll., 2004).

أ/العلاج المعرفي السلوكي :-اعداد برنامج علاجي سلوكي معرفي لمدة أربع أسابيع ومن 6الى 8حصص مع المفحوص ومن 5الى 8حصص مع الوالدين وحصة واحدة مع المعلم واتصالات هاتفية منتظمة معه.

ب/العلاج مع الطفل

-حصص استرخاء .

- ليونة اجتماعية: هنا ينصح باستعمال طريقة أسئلة بين المعلم والتلاميذ لأنها تقلص من العزلة والتحكم في الخجل مع ادراج حصص لعب الأدوار.

-**علاج معرفي سلوكي:**7جلسات من اجل وصف النموذج، واكتشاف المعارف، وتحديد المعارف الغير متكيفة واكتشاف معارف متكيفة ، واجبات منزلية .مناقشة النتائج.

-التعرض التدريجي للموقف في حالة الغياب التام عن المدرسة: العودة الى المدرسة المقررة تعتبر الوسط العلاجي.

_القلق الشديد: ينصح العودة المتدرجة حصة او حصتين في اليوم مثلا.

تكوين الوالدين:

-تقوية السلوكات التكيفية وتجاهل بطريقة استراتيجية السلوكات غير المتكيفة.

-تنظيم عمليات روتينية صباحية في المنزل.

-تأطير نشاطات داخل المنزل حسب ساعات المدرسة.

-ممارسة السلطة الابوية بشكل عملي واحترافي لاجل العودة بقوة الى المردسة

تكوين المعلمين:

- تقوية السلوكات التكيفية وتجاهل بطريقة استراتيجية السلوكات غير المتكيفة.
- سند من طرف احد المتدخلين في المدرسة.
- السند من طرف بعض الاقران.
- التقوية الإيجابية في المدرسة كإعطاء المسؤولية داخل القسم....الخ

مما سبق يمكننا ان نستخلص ان العلاج الأساسي لتناذر الرفض المدرسي هو العلاج المعرفي السلوكي والتدخلات النفسية الاجتماعية مع الاولياء والمدرسة اذا كانت الاضطرابات القلق والاكتئاب حاد مصاحبة بأعراض بسيطة او متوسطة .اذا كان المفحوص يستجيب بصورة بطيئة لعلاجات المعرفية نحاول تمديد مدة العلاج او نظيف العلاج الدوائي .اذا لم ينجح الامر ينصح بعلاج بسيكوديناميي (تحليل نفسي) والعلاج العائلي .

تطوره

يرى هارسوف ودافيدسون

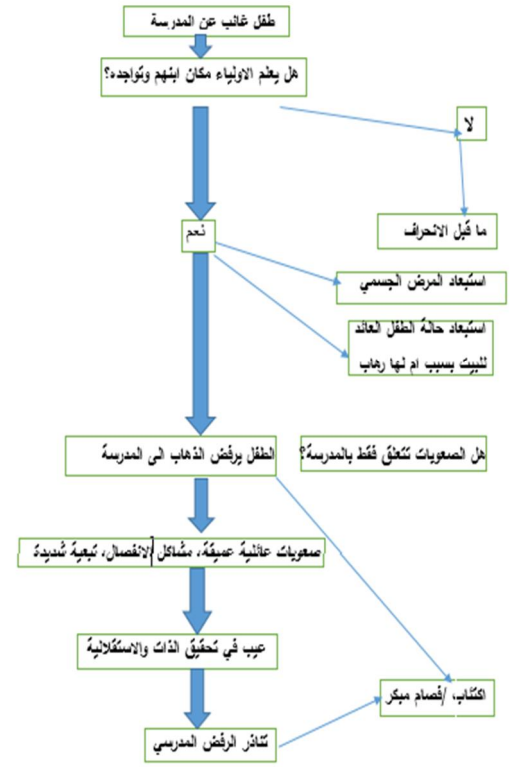
(Hersov ,1966 ;Davidson,1960)

ان تطور تناذر المدرسي عموما تطور مرضي، لان أكثر من الثلثين يصلون الى تكيف مرضي (يمكننا حصر عناصر التنبؤ الجيد في النقاط التالية:

-البداية الحادة –تدخل متخصص سريع-اضطرابات وجدانية قليلة مرتبطة بالطفل وعائلته.

يرى (Tyrer,P&Tyrer,S1974) ان 33%من هؤلاء الأطفال خضعوا لدراسة طولية يصلون فيما بعد كراشدين عصابيين. كما لاحظ(Pithman,FS,1968) ان من 11راشد يعانون من خواف مهني 9منهم كان لديهم تاريخ من الرفض المدرسي في الطفولة.
(Stone,F.H.&Kusuakar,V,1983)

رسم تخطيطي يوضح خطوات ظهور تناذر الرفض المدرسي



(Stone,F.H.&Kusuakar,V,1983)

الجانب الميداني

الجانب المنهجي للبحث: اتبعنا في هذه الدراسة المنهج العيادي لأنه الأكثر ملائمة للدراسة الحالية حيث سنقدم مثال توضيحيا لتناذر الرفض المدرسي.

التقنيات المستعملة في البحث: المقابلة العيادية /اختبار رسم عائلة.

عرض الحالة

رياض يبلغ من العمر 9سنوات اكبر اخوته (اخوين :اخ 06سنوات والآخر سنتين) .وجهه الطبيب المعالج الى مصلحة الفحص النفسي بسبب وجود الام في الراس والبطن غير مبررة عضويا وطبيا ، مصحوبا برفضه الذهاب الى المدرسة ، من اجل ذلك قصدت عائلته عيادتنا حيث رافقه في اول جلسة ابويه وهم في منتهى القلق والحيرة.

تاريخ ظهور الاضطراب وتطوره

قبل ثلاث أسابيع من زيارة العيادة، رفض رياض الذهاب الى المدرسة بصورة مفاجئة مما اضطر الابوين اخذه غصبا حيث بقي هناك مدة ساعة من ثم هرب من القسم ورجع مسرعا الى البيت، يشكو من الام حادة في البطن توجه بعدها الى المستشفى حيث طلب منه الطبيب البقاء في المستشفى قصد فحص طبي معمق حيث قام بتحاليل طبية بقي هناك تقريبا نصف يوم لكن كانت النتائج سلبية بمعنى انهم لم يجدوا أي مشكل صحي صريح واي سبب عضوي ومع ذلك بقيت الام قلقة جدا على ابنها وتوقعت حينها ان يكون الامر أكبر واحطر مما وجده الأطباء.

في هذه الفترة لازم الطفل البيت مما لوحظ عليه تحسن كبير واختفاء الاعراض بعد ذلك قرر الوالدين اعادته الى المدرسة من اول يوم هرب مرة أخرى وعاد الى المنزل قلقا وخائفا ويبكي بكاء. بقي بعدها أكثر من ساعة لا يحكي ولا يقول شيء الا كلام قليل حتى امام أسئلة مباشرة. في هذا الوقت ضنت الام ان حدثا ما أصاب ابنها في المدرسة وهو ما يخيفه فاضطرت للذهاب لرؤية المعلم.

كان راي المعلم ان رياض كان فتى ذكي ومهذب وهادئ جدا ويعتبر من المع التلاميذ عنده واحبهم اليه كما ان لديه مستوى دراسي جيد الا انه لاحظ عليه تراجع في المستوى وقلة المشاركة والشرود الكثير في القسم وأحيانا وحزين وفترات يبكي لوحد ولا يقبل ان يقول السبب. وانه ارجع الامر الى انه يمكن انه يعاني من مشاكل عائلية، يرفض ان يصرح بها.

بعدها قرر الاولياء إبقاء الطفل لمدة أسبوع دون مدرسة في هذه الفترة صار يبدو فرحا ونشطا لكنه يشكو من نفس الام في اليوم الذي يسبق عودته الى المدرسة. هنا الام تصورت ان ابنها يكذب فقط ويدعي الالام هنا غضبت منه كثيرا لدرجة الضرب منذ ذلك الوقت أصبح الطفل منعزلا ومكتئبا عجب الابوين من حالة ابنهما الذي طالما اعتبروه طفل جيد ومطيع لم يشتكي منه أحدا يوما لا أطفال ولا معلمين، مما أدى الى عرضه على راق شرعي حسب قولهما لكن دون جدوى.

تاريخ حالة الطفل وسوابقه المرضية

تحدثت الام عن حملها برياض وقالت انه كان حمل صعب ومعقد حيث شكل خطر على حياتها وحياته، اين أصيبت بنزيف حاد قبل واثناء الولادة، مما سبب لها قلق شديد في ان يكون ابنها معاق او مشوه ولم ترتاح الى بعد ان شاهدت ابنها سليم، ومع ذلك ضلت تشك ان شيئا ما يمكن ان أصاب دماغ ابنها، فقامت له بعدة فحوصات حتى تطمئن أكثر وطالما حست ان رياض حالة خاصة وهو طفل مختلف عن باقي الأطفال وقالت ان رياض ابنها هي والطفلين الاخرين يميلان الى الوالد أكثر. هذا الأخير لم يكن في المستوى المقبول لإرضاء زوجته وشجع الطفلين الاخرين للتقرب اليه أكثر من رياض.

قبل أسبوعين من رفض رياض المدرسة حصل شجار بين الوالدين بينما هو في المدرسة وعند عودته الى المنزل لم يجد امه في تلك الفترة التزم الصمت مع بعض الكوابيس ليلا كما انه صلى كثيرا لعودت امه وفي الأخير رفض الذهاب الى المدرسة كان كل هذا في مقابلتين مع العائلة في اول مقابلة كان رياض ملتصق وماسك بأمه وقليل الكلام وهنا قال انا أحبها ولا اريدها ان تذهب وتتركنا لن نتسبب في ازعاجها مرة أخرى.

المظهر الخارجي للعائلة والطفل

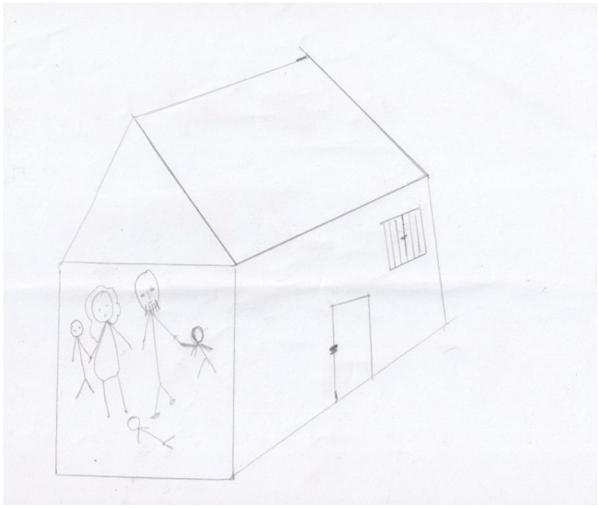
الجدير بالذكر ان عائلة رياض من نوع محافظ جدا ممن ندعوهم بالسلفية اب سلفي وام كذلك جاءت للعيادة بجلباب نقاب وستار وجوارب والقفازات يعني لا يظهر منها شيئا، الاب قميص ولحية.

كانا في منتهى القلق والحيرة لما أصاب ابنهما، اما الطفل كان يبدو هادئ ولكنه شاحب علامات الحزن بادية على وجهه.

بعد اجراء مقابلتين مع الوالدين أجرينا مقابلة مع الطفل اول مقابلة معه على انفراد كان الطفل لازم الصمت ويجيب حسب السؤال (كان لديه كف) كانت الأسئلة عامة لكن طلبت من ان يشرح لي ماذا كان يقصد بقوله انه يحب امه ولن يتسبب في ازعاجها مرة أخرى؟ سكت قليلا ثم انفجر باكيا والتزم الصمت من جديد ثم غيرت له الموضوع وقلت له هل تحب ان نرسم أجاب بتحريك كتفيه على انه لا يمانع. قدمت له الأوراق والألوان وبقي بعض الوقت لم يرسم شيئا ثم سال ماذا ارسم؟ هنا فكرت في تطبيق اختبار العائلة قد يجلب لي الكثير من المعلومات عن هذا الطفل لذلك قدمت تعليمة الاختبار مباشرة.

تعليمة الاختبار: "ارسم لي عائلة" بعدها نظر لي قليلا وكانه لم يفهم تماما فقت ارسم لي ما تشاء اشخاص ،عائلة ،واذا اردت ارسم أشياء او حيوانات أيضا"؟

انظر الرسم:



يبين الرسم على انه رسم لطفل لديه كف كبير ووهن واكتئاب وانكار (انظر طريقة رسم الأشخاص موقع الرسم في الورقة). (رسم يساري اسفل الورقة دون ملامح واضحة للأشخاص.

بعد انتهائه من الرسم طرحت عليه بعض الأسئلة منها احكي لي عن هذه العائلة؟ ماذا يفعلون؟ عرفني على كل واحد منهم بداية من اول شخص رسمته جنسه وسنه؟ من هو الطفهم ومن هو اخطرهم ؟ من هو أسعدهم؟ ومن هو اتعسهم وفي كل مرة اطرح السؤال لماذا؟ ومن هو أكثر شخص يفضله من بين جميع افراد هذه العائلة؟ لو أرادوا الذهاب في نزهه ولا توجد أماكن كافية من سيبقى بالبيت؟ لو عملوا هؤلاء شغب من فيهم سيعاقب أكثر؟

كانت اجوبته كالتالي :هذه عائلة سعيدة سيدخلون الجنة معا لانهم يصلون ويقرؤون القرءان هذه هي امهم تعتني بهم وتعد لهم الاكل وتراجع لهم الدروس وهذا

هو الاب يعلمهم القرءان ويحفظهم الادعية ويشتري لهم الألعاب ؟وهذا اخ كبير وهاذو كامل اخوة أشار الى الطفل الصغير على انه اسعدهم لان الكل يحبه انه ملائكة ... ولأنه لا يذهب الى المدرسة ويبقى كل الوقت مع امه واتعسهم هو الكبير لأنه يهمل أحيانا فيعاقب اما الطفهم فأشار للام لأنها حتى اذا غضبت من الكبير تصالح وتسامحه اما اخطرهم فأشار الى الطفل الكبير لأنه فعل سوء وتسبب في شيء خطير...وقد يدخل النار... هنا اوقفته وقلت :له مثل ماذا مثلا ما يكون قد فعل سكت مرة أخرى ثم قال :"يعني لعبهالو الشيطان" قلت له :كيف ذلك ؟ لم يشرح لي وسكت .فقلت لا باس لكنه طفل مهما فعل فان عائلته المحبة ستساعده وتسامحه لأنه ابنها العزيز فالأباء يحبون الأبناء مهما فعلو من سوء قد يغضبون عليهم كلن يضلون يحبونهم ثم سالته عن النزهة و الأماكن القليلة فقال :"شوفي اذا رحنا كامل مع ماما لن يبقى أحدا في البيت " لكن اذا راح غي بابا يأخذ الصغار لانهم يعيطو عليه بزاف كي يخرج من الدار وهو يحب يديهم ؟ثم قلت له والكبير ما يحبش يروح قال : يقعد مع ماماه كيما انا ماما تقل لي انت راجل كي يروح باباك تبقى انت معايا؟.ثم سالته عن الباب ولماذا غلقه بهذه الطريقة قال كي لا يدخل الشيطان فقلت هل الشيطان يدخل من الباب قال يدخل من أي شيء انه شيطان

قلت له كيف ذلك فقال: يجب ان لا نسمح للشيطان بان يدخل البيت لأنه اذا دخل سيؤذيها، وهو من يجعل الناس تتخاصم وتسب بعضها قلت له وكيف يمكننا منعه من الدخول هل فقط نغلق الباب قال لا ، ولكن إذا كانت عندك العاب بالبيت كالدباديب والدمى مثلا يجب عليك ان تقلبيها ليلا عندما تريدين النوم لان الشيطان يبيت في اعينها؟ قلت وان لم افعل ماذا سيحدث ؟هنا الطفل امتلأت عيونه بالدموع وقال سيدخل الشيطان ؟قلت : وهل انت تفعل ذلك دائما بألعابك قال نعم وهنا الطفل استرسل في الكلام وهو يبكي ،الا مرة من مدة قليلة كنت نلعب انا واخي بألعابنا وتركت اخي هو اخر من مسك اللعبة ونسيت لم ارجع اليها واقلبها اخي دائما ينسى لذلك بابا يقول لي احرص انت على ذلك المهم نسيناه ولم نقلب الدب وبعد يومين لما كنت ذاهب الى المدرسة تشاجر ابي وامي على مائدة الإفطار عرفت انني انا السبب لان الشجار من الشيطان وانا من ادخلته ولما عدت الى البيت وجدت امي قد ذهبت لبيت جدي من شدة شجارها وهنا بكى الطفل كثيرا وردد على انه هو السبب في كل شيء وهدم عائلته وبالمقارنة مع أتت به المقابلة مع الوالدين فان هذه الفترة تزامن فترة رفضه الذهاب الى المدرسة .

الاعراض التي يمكن استخراجها من الحالة ومقارنتها بالدليل التشخيصي للاضطرابات:

أ/

1/ضيق مفرط متكرر عند توقع او حدوث الانفصال عن البيت وخاصة عن الشخص المتعلق به "الام".

2/قلق مستمر ومفرط يتعلق بالفقد، او بحدوث اذى محتمل للام.

3/رفض ومقاومة مستمرة للذهاب الى المدرسة او الى أي مكان اخر دون مرافقة الام.

4/كوابيس متكررة.

5/شكاوي متكررة من اعراض جسدية (صداع والام المعدة والغثيان والقيئ).

ب/مدة الاضطراب تجاوزت 4اسابيع.

ج/سن 9سنوات (احتمال كبير لظهور مثل هذا الاضطراب).

التشخيص: نعتقد ان الطفل يعاني من قلق الانفصال. مصحوبا باكتئاب وذلك لضهور اضطرابات مصاحبة كحزن صريح ومعبر عند، العزلة، فقد المتعة والاهتمام بالنشاطات التي كان يستهويها، اضطرابات الشهية.

وبالرجوع الى خصائص عائلة رياض المتمثلة في:

-1/ام عصابية تعاني من قلق دائم من فقد ابنها او اصابته بسوء مما تسبب في توطيد التبعية لكليهما ، مع وجود اب سلبي مع الالتزام الصارم والمتعصب في استعمال التربية الإسلامية داخل البيت والتي قد تكون متبنات فقط لأجل التخلص من شعور بالذنب لدى الابوين وليس كاختيار افضل لبناء مشروع عائلة إسلامية .

التشخيص النهائي: نعتقد ان الطفل يعاني من تناذر الرفض المدرسي الناتج عن قلق الانفصال وعائلة عصابية.

الكفالة النفسية للطفل رياض : بعد تشخيصنا للحالة قمنا بما يلي :

-اتخذنا برنامج بين المدرسة والعائلة والاخصائي لمدة أسبوع عاد الطفل الى المدرسة بفضل تشجيع المعلمين ورفقائه والاولياء. نشير هنا انه قمنا بسة مقابلات في هذا الشأن مع الاتصالات الهاتفية المستمرة بيننا وبين المعلمين والاولياء.

- قمنا بجلسات استرخاء للطفل لتقليل شدة التوتر والضغط النفسي.

- قمنا بمقابلات مع الابوين وشرحنا لهما كيفية المعاملة الجيدة لمثل هذه الحالات كما ركزنا على تقليل حدة الشعور بالذنب على الطفل.

- ركزنا في المقابلات مع الام عن كيفية صرف تبعيتها للطفل. كما طلبنا من الاب ان يقترب من رياض ليشعر بوجوده في حياته.

- حذرنا الوالدين ان ابنهما قد يصبح عدوانيا جدا وهذا سيظهر كمؤشر للعلاج.

- ابعاد فكرة تغيير المدرسة للطفل وان ذلك ليس بالحل الأمثل.

- شرحت للأولياء قلقه وقلقهم. وانه عليهم بمساعدة الطفل على العودة الى المدرسة.

- تجنب أي تهديد او عقوبة لأجل ذلك.

المراجع :

Bailly,C .(2012). « **Phobie Scolaire » A l'adolescence »** : Abord clinique et psychopathologique : « Maladie, Syndrome, Symptôme ?» ,Thèse pour diplôme d'état de docteur en médecine (DES PSYCHIATRIE), non publiée : Université de Nantes : Faculté de medecine ,France .

Benbrika,S (2010) . **«Le Refus Anxieus Scolaire »** Thèse Pour obtenir le grade de Docteur en médecine, Université Henri Poincare, , Nancy 1 ; Faculté De Medecine De Nancy : http://docnum.univ-lorraine.fr/public/SCDMED_T_.pdf

Brill,L D.(2009) . « **School Refusal**: Characteristics, Assessment, and Effective Treatment: A Child and Parent Perspective » , Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of School Psychology, Philadelphia College of Osteopathic Medicine, Department of Psychology : http://digitalcommons.pcom.edu/psychology_dissertations

Carr, M (1970) . « School Phobia » ,**Canadian Counsellor**, Vol. 4, No.1, JANUARY, 1970 :41-46 : cjc-rcc.ucalgary.ca/cjc/index.php/rcc/article/.../2218

Doucet, A (2011) . **« Les Différents Visages De La Phobie Scolaire Chez L'enfant »,** Comme Exigence Partielle Du Doctorat En Psychologie (Profil Intervention),Non publiée : Université Du Québec.

Egger, HL, Costello, PH.D., & Angold, A (2003). « School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study.**AM. Acad. Child Adolesc. Psychiatry,July** 2003, 42(7):797–807

Figueroa,A, Soutullo ,C , Ono ,Y & Saito ,K(2012) . « Anxieté De Separation » , **Traduction : Alexis Revet , Manuel de la IACAPAP pour la Santé Mentale de l'Enfant et de l'Adolescent Edition en français** : http://iacapap.org/wp-content/uploads/F.2-SEPARATION-ANXIETY-FRENCH-2015.pdf

Heyn,D& al.(2004) . **« Shool Refusal In Adolescence . »** , N°18 In the PACTS Series, Edited by Martin Herbert, British Psychological Society, Leicester . : http://www.investigacion psicopedagogica.org/revista/articulos/12/english/Art_12_180.pdf

Kahn,J.H.(1981).Unwillingly to School :School Phobia or School Refusal-a psychosocial Problem.3Edn.Pergamon Press, Ox.

Kearney,CA , Gillian Chapman,G& Cook,CL.(2005) . « School Refusal Behavior in Young Children », **International Journal of Behavioral Consultation and Therapy,** Volume 1, No. 3, Fall, 2005 : http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844397.pdf

Martin Gignac, M.D., &Patricia Garel, M.D.(2001). « **La phobie scolaire...** ou quand l'école devient un enfer » , **le clinicien mai** 2001 :

http://www.stacommunications.com/journals/leclinicien/images/clinicienpdf/may01/garelschool.pdf

Stone,F.H.&Kusuakar,V.(1983).le syndrome de refus scholaire. Psychopathologie et thérapeutique. confrontation psychiatrique, N° 23:123-132.

Witts,B,Houlihan,D.(2007) . « Récent Perspectives Concerning School Refual Behavior », **Electronique Journal Of Research In Education**, N°12 .Vol.5(2) .ISSN : 11696-2095 .PP 381-398:

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

التلقيح الاصطناعي في قانون الأسرة الجزائري

د. مسعودي يوسف ، جامعة أدرار ، الجزائر

التلقيح الاصطناعي في قانون الأسرة الجزائري

د. مسعودي يوسف

الملخص:

تعالج هذه الدراسة موقف المشرع الجزائري من مسألة التلقيح الاصطناعي من خلال دراسة المادة 45 مكـــرر مـــن الأمـــر 02/05 المعدل لقانون الأسرة الجزائري، وذلك بالوقوف على الإشكاليات القانونية التي يثيرها تطبيق نص هذه المادة خاصة مسألة إثبات النسب في التلقيح الاصطناعي، ومشكلة التلقيح الاصطناعي بعد وفاة الزوج، وأخيرا التلقيح الاصطناعي بالنسبة للزوج المحكوم عليه بعقوبـــة ســـالبة للحرية.

الكلمات المفتاحية: التلقيح الصناعي، قانون الاسرة الجزائري.

Abstract:

This study examines the position of Algerian legislature, the issue of artificial insemination through the study of Article 45 bis of the Order 05/02 rate of the Algerian Family Code, and then stand on the legal problems raised by the application of the text of this article especially the question of paternity in artificial insemination, and the problem of artificial insemination after the death of The pair, and finally artificial insemination for a pair sentenced to deprivation of liberty.

Key words: Artificial Insemination, Algerian Family Code.

مقدمة

لقد كرم الله الإنسان على سائر المخلوقات ولم يتركه لما تمليه عليه غرائزه ونزواته الشخصية فشرع له الزواج من أجل تكوين أسرة تعتمد في حياتها على المودة والرحمة وتحقيق الترابط والتكافل بين الزوجين والمحافظة على الأنساب، كما نظم الشارع علاقة الزوج بزوجته تنظيماً محكماً لضمان سعادة الأسرة واستقرارها، وأضفى عليها قدسية خاصة توجب الالتزام بما شرعه الله من أحكام حدد بموجبها الحقوق والواجبات بين الزوجين.

ولقد تعاظم دور التكنولوجيات الحديثة الطبية في علاج العديد من المشكلات التي ظلت تؤرق الإنسان لفترة طويلة، ومن ذلك تقنية الإنجاب الاصطناعي وإسهاماتها في علاج مشكلات ضعف الخصوبة والإنجاب. غير أن العمل بهذه التقنية يجب ألا يكون متروكا لهوى الأفراد وجشع الأطباء، بل ينبغي أن يكون محاطا بمجموعة من الضوابط الشرعية والقانونية التي تراعي النظام العام والثوابت المستمدة من الشريعة الإسلامية. واستجابة لهذا التطور أضاف مشرعنا إلى قانون الأسرة مادة جديدة ووحيدة تعالج الموضوع وهي المادة 45 مكرر من الأمر 02/05 المؤرخ في 2005/02/27 . وعليه فإن هذه الدراسة تهدف إلى إبراز موقف المشرع الجزائري من التقنيات الحديثة بشأن التلقيح الاصطناعي وهذا ما يدفعنا إلى طرح الإشكالية التالية: ما مدى مواكبة قانون الأسرة الجزائري للتطورات الطبية الحاصلة في ميدان التلقيح الاصطناعي؟ وما مدى مراعاة الضوابط الشرعية والقانونية التي تحكم العمل بهذه التقنية الحديثة؟

هذا ما سنحاول الإجابة عليه في النقاط التالية من خلال المطالب الموالية:

المطلب الأول: مفهوم التلقيح الاصطناعي

المطلب الثاني: موقف قانون الأسرة الجزائري من التلقيح الاصطناعي

المطلب الثالث: الإشكالات القانونية للتلقيح الاصطناعي

المطلب الأول

مفهوم التلقيح الاصطناعي

لقد عرفت المادة 04 من قانون الأسرة الجزائري[i] الزواج بأنه عقد يتم بين رجل وامرأة على الوجه الشرعي من أهدافه تكوين أسرة أساسها المودة والرحمة والتعاون وإحصان الزوجين والمحافظة على الأنساب، غير أن رغبة الزوجين في الإنجاب قد تجابه ببعض الصعوبات كالعقم وضعف الخصوبة الأمر الذي يستدعي التدخل الطبي من أجل المساعدة على الإنجاب؛ ويتم ذلك باستعمال تقنية الإنجاب الاصطناعي رغم ما قد يشوب استعمال هذه التقنية من محاذير كالاطلاع على أسرار البيوت والتكاليف المادية التي تثقل كاهل الزوجين، فضلا عن الأضرار التي تلحق المجتمع من جراء استعمال هذه التقنية خارج إطار الزواج أو باستعمال الغير وهذا ما يتعارض مع القيم الأخلاقية والدينية لمجتمعاتنا العربية والإسلامية ويرفضه كل إنسان عاقل.

الفرع الأول

تعريف التلقيح الاصطناعي

تتيح عملية التلقيح الاصطناعي نقل الحيوان المنوي للرجل إلى العضو التناسلي للمرأة بطرق وأساليب طبية وذلك بغير الاتصال الجنسي الطبيعي، وقد يكون التلقيح الاصطناعي داخليا كما قد يكون خارجياً[ii].

إن التلقيح الاصطناعي عبارة عن عملية تساعد على الإنجاب دون حدوث أي تلاقي أو حصول أي اتصال جنسي بين الزوجين، حيث يتم نقل الحيوانات المنوية من الزوج إلى رحم الزوجة أو عن طريق زرع بويضة ملقحة في رحمها.

وقد تم إجراء أول تلقيح اصطناعي عام 1786 من قبل الكاهن الإيطالي" لازداد سبالا نزالي" وقد وقعت هذه التجربة على أنثى الكلب، وفي سنة 1781 تم إجراء أول عملية تلقيح اصطناعي على المرأة. غير أن جانب آخر من الفقه يرى بأن " Hunter " هو من أجرى أول عملية تلقيح اصطناعي في سنة 1799 تتعلق بزوجين عقيمين[iii]. وتبدو أهمية التلقيح الاصطناعي واضحة من خلال دور هذه التقنية في الحد من الاضطرابات النفسية للزوجين وتحقيق حلم الإنجاب وتخفيض حالات الطلاق، فضلا عن إمكانية تجنب الكثير من الأمراض الوراثية[iv].

وبالنسبة للحالات التي يتم فيها استعمال تقنية التلقيح الاصطناعي فهي عديدة نذكر من بينها:

عجز رحم المرأة عن إمساك الجنين.

نقص في كمية السائل المنوي عن الحد المطلوب للإخصاب أو ضعف الحيوانات المنوية.

الإصابة ببعض الأمراض المزمنة[v].

الفرع الثاني

أساليب التلقيح الاصطناعي

أ- التلقيح داخل الجسم(الإستدخال): وفقا لهذه الطريقة يتم مباشرة نقل الحيوانات المنوية من الزوج ووضعها في رحم الزوجة لتلتقي بعدها بالبويضة ومن ثم تتابع رحلتها عبر مختلف مراحل النمو التي تمر بها كما في حالة الاتصال الجنسي الطبيعي[vi].

ب- التلقيح خارج الجسم (أطفال الأنابيب): وفي هذا الأسلوب يتم وضع بويضة الزوجة في أنبوب زجاجي يضاف إليه مني الرجل، وبعد أن تلقح تتابع انقساماتها المتتالية تم تعاد بعد ذلك إلى الرحم وتستكمل نموها الطبيعي[vii]. وتعتبر الطفلة " لويزا براون " أول طفلة أنابيب نتيجة تلقيح بويضة الأم بحيوان منوي من زوجها[viii].

وللتلقيح للخارجي خمسة أساليب من الناحية الواقعية (بقطع النظر عن حلها أو حرمتها شرعاً)، وقد تناولت الفتوى الصادرة عن مجمع الفقه الإسلامي تفصيل هذه الأساليب وذلك على النحو التالي: "...

الأسلوب الثالث:

أن تؤخذ نطفة من زوج ، وبويضة من مبيض زوجه ، فتوضعا في أنبوب اختبار طبي بشروط فيزيائية معينة، حتى تلقح نطفة الزوج بويضة زوجته في وعاء الاختبار، ثم بعد أن تأخذ اللقيحة بالانقسام و التكاثر تنقل في الوقت المناسب من أنبوب الاختبار إلى رحم الزوجة نفسها صاحبة البويضة، لتعلق في جداره وتنمو ويتخلق كل الجنين. ثم في نهاية مدة الحمل الطبيعية تلده الزوجة طفلا أو طفلة ، وهذا هو طفل الأنبوب الذي حققه الإنجاز العلمي الذي يسره الله ، وولد به إلى اليوم عدد من الأولاد ذكوراً وإناثاً وتوائم تناقلت أخبارهم الصحف العالمية ووسائل الإعلام المختلفة. ويلجأ إلى هذا الأسلوب الثالث عندما تكون الزوجة عقيما بسبب انسداد القناة التي تصل بين مبيضها ورحمها (قناة فالوب).

الأسلوب الرابع:

أن يجرى تلقيح خارجي في أنبوب الاختبار بين نطفة مأخوذة من زوج وبويضة مأخوذة من مبيض امرأة ليست زوجته (يسمونها متبرعة) ثم تزرع اللقيحة في رحم زوجته. ويلجأون إلى هذا الأسلوب عندما يكون مبيض الزوجة مستأصلا أو معطلا، ولكن رحمها سليم قابل لعلوق اللقيحة فيه.

الأسلوب الخامس:

أن يجرى تلقيح خارجي في أنبوب اختبار بين نطفة رجل و بويضة من امرأة ليست زوجة له (يسمونهما متبرعين)، ثم تزرع اللقيحة في رحم امرأة أخرى متزوجة. ويلجأون إلى الأسلوب عندما تكون المرأة المتزوجة التي زرعت اللقيحة فيها عقيما بسبب تعطل مبيضها لكن رحمها سليم وزجها أيضا عقيم ويريدان ولداً.

الأسلوب السادس:

أن يجرى تلقيح خارجي في وعاء الاختبار بين بذرتي زوجين ، ثم تزرع اللقيحة في رحم امرأة تتطوع بحملها. ويلجأون إلى ذلك حين تكون الزوجة غير قادرة على الحمل لسبب في رحمها ، ولكن مبيضها سليم ومنتج،أو تكون غير راغبة في الحمل ترفهاً ، فتتطوع امرأة بالحمل عنها.

الأسلوب السابع:

هو السادس نفسه إذا كانت المتطوعة بالحمل هي زوجة ثانية للزوج صاحب النطفة، فتتطوع لها ضرتها لحمل اللقيحة عنها. وهذا الأسلوب لا يجري في البلاد الأجنبية التي يمنع نظامها تعدد الزوجات ، بل في البلاد التي تبيح هذا التعدد[ix] "".

إن التلقيح الاصطناعي سواء كان داخليا أو خارجيا يعتبر مشروعا ما دام قد تم بين الزوجين، ويترتب عليه ما يترتب على التلقيح الطبيعي من آثار شرعية وقانونية مثل ثبوت النسب والحق في الميراث. وفي هذا الصدد صدرت عن دار الإفتاء المصرية فتوى بتاريخ 1980/03/23 أباحت فيها للأطباء استعمال هذه التقنية بشرط أن يتم ذلك التلقيح بلقاح الزوجين وبرضاهما، وأن يتم ذلك أثناء قيام رابطة الزوجية وليس بعد وفاة الزوج[x].

الفرع الثالث

شروط التلقيح الاصطناعي

بالنظر إلى المخاطر التي يمكن أن تنجم عن استعمال هذه التقنية سواء بالنسبة للزوجين، أو الأطباء المشرفين على هذه العملية، أو تلك التي يمكن أن تمس المجتمع، فإنه لابد من إحاطة استعمال هذه التقنية بمجموعة من الضوابط والشروط الشرعية والقانونية نفصلها فيما يلي:

أولاً: ألا يتم اللجوء إلى التلقيح الاصطناعي إلا إذا دعت إليه ضرورة: لا يقبل الفقه الإسلامي استعمال هذه التقنية الحديثة إلا عند الضرورة القصوى؛ أي عندما يتعذر على الزوجين الإنجاب بطريقة طبيعية، ذلك أنه يتعين على المرأة في غياب هذه الضرورة القصوى أن تحفظ فرجها كما أمرتها الشريعة الإسلامية[xi].

ثانياً: أن يخضع لهذه العملية الزوجان فقط: لكي يكون النسب شرعيا يجب أن يكون ناتجا عن علاقة شرعية تربط الرجل بالمرأة، وهذا بخلاف التشريعات الغربية التي تجيز استعمال هذه التقنية بالنسبة لغير المتزوجين[xii] خاصة وأن القانون المدني الفرنسي لا يحظر المعاشرة غير الشرعية، كما أن قانون العقوبات الفرنسي أيضا لا يعاقب عليها رغم المخاطر الناجمة عنها، وهذا لمخالفتها مصلحة المعاشرين أنفسهم ومصلحة المجتمع[xiii].

ثالثاً: أن يتم تلقيح بويضة المرأة بمني زوجها: يجب أن تلقح المرأة بمني زوجها حتى يثبت النسب الشرعي طبقا للقاعدة الفقهية " الولد للفراش وللعاهر الحجر"، ولذلك لا يجوز أن تلقح المرأة بمني رجل آخر غير زوجها. ومن ثم يجب الحرص على عدم الوقوع في أدنى شك بخصوص اختلاط مني الرجل أو استبداله بمني غيره. وفي حالة وقوع ذلك فإن الطفل الناجم عن تلقيح المرأة بماء الغير يعتبر ابن غير شرعي[xiv].

المطلب الثاني

موقف قانون الأسرة الجزائري من التلقيح الاصطناعي

لاستقراء موقف المشرع الجزائري فيما إذا كان يجيز اللجوء إلى استعمال تقنية الإنجاب الاصطناعي من عدمه ينبغي التمييز فيما يلي بين مرحلتين:

الفرع الأول

قبل تعديل الأمر 02/05

لقد نصت المادة 40 من قانون الأسرة الجزائري على ما يلي:" يثبت النسب بالزواج الصحيح وبالإقرار وبالبينة، وبنكاح الشبهة، وبكل نكاح تم فسخه بعد الدخول طبقا للمواد 32، 33، 34 من هذا القانون". ونصت أيضا المادة 41 على ما يلي:" ينسب الولد لأبيه متى كان الزواج شرعيا وأمكن الاتصال ولم ينفه بالطرق المشروعة". وباستقراء النصوص السابقة نجدها لم تشر بصفة صريحة إلى موقف المشرع الجزائري من عملية التلقيح الاصطناعي. وباعتبار المادة 222 من قانون الأسرة تحيلنا على أحكام الشريعة الإسلامية في كل ما لم يرد النص عليه في قانون الأسرة، فإننا نجد بأن الفقه الإسلامي قد أجاز إجراء عملية التلقيح الاصطناعي ما بين الزوجين دون اشتراط الاتصال الجنسي، وعليه أصبح بالإمكان إثبات نسب الابن إلى أبيه متى ثبت أن المرأة قد حملت من مني الأب بغض النظر عن الوسيلة التي أدت إلى ذلك[xv]. وهذا ما أكدته القرارات الهامة الصادرة عن مجلس مجمع الفقه الإسلامي في دورته السابعة حول التلقيح الاصطناعي وأطفال الأنابيب، حيث جاء في نص

القرار الخامس الصادر في الدورة السابعة سنة 1404هـ ما يلي:

"... ثانياً: حكم التلقيح الاصطناعي:

1-إن حاجة المرأة المتزوجة التي لا تحمل، وحاجة زوجها إلى ولد تعتبر غرضاً مشروعاً يبيح معالجتها بالطريقة المباحة من طرق التلقيح الاصطناعي.

2-إن الأسلوب الأول: والذي تؤخذ فيه النطفة الذكرية من رجل متزوج ثم تحقن في رحم زوجته نفسها في طريقة التلقيح الداخلي، هو أسلوب جائز شرعاً بالشروط العامة الأنفة الذكر، وذلك بعد أن تثبت حاجة المرأة لهذه العملية لأجل الحمل.

3-إن الأسلوب الثالث: الذي تؤخذ فيه البذرتان الذكرية والأنثوية من رجل وامرأة زوجين أحدهما للآخر، ويتم تلقيحها خارجياً في أنبوب اختبار، ثم تزرع اللقيحة في رحم الزوجة نفسها صاحبة البويضة، هو أسلوب مقبول مبدئياً في ذاته بالنظر الشرعي، لكنه غير سليم تماماً من موجبات الشك فيما يستلزمه، ويحيط به من ملابسات، فينبغي ألا يلجأ إليه إلا في حالات الضرورة القصوى وبعد أن تتوفر الشرائط العاملة الأنفة الذكر.

4-إن الأسلوب السابع: الذي تؤخذ فيه النطفة والبويضة من زوجين، وبعد تلقيحهما في وعاء الاختبار تزرع اللقيحة في رحم الزوجة الأخرى للزوج نفسه، حيث تتطوع بمحض اختيارها بهذا الحمل عن ضرتها المنزوعة الرحم، يظهر لمجلس المجمع أنه جائز عند الحاجة وبالشروط العامة المذكورة[xvi].

5-وفي حالات الجواز الثلاث يقرر المجمع أن نسب المولود يثبت من الزوجين مصدر البذرتين، ويتبع الميراث والحقوق الأخرى ثبوت النسب، فحين يثبت نسب المولود من الرجل أو المرأة يثبت الإرث وغيره من الأحكام بين الولد ومن التحق نسبه إليه.

أما الزوجة المتطوعة بالحمل عن ضرتها، في الأسلوب السابع المذكور، فتكون في حكم الأم الرضاعية للمولود؛ لأنه اكتسب من جسمها وعضويتها أكثر مما يكتسب الرضيع من مرضعته في نصاب الرضاع الذي يحرم به ما يحرم من النسب.

6-أما الأساليب الأربعة الأخرى من أساليب التلقيح الاصطناعي في الطريقين الداخلي والخارجي مما سبق بيانه: فجميعها محرمة في الشرع الإسلامي لا مجال لإباحة شيء منها لأن البذرتين الذكرية والأنثوية فيها ليستا من زوجين، أو لأن المتطوعة بالحمل أجنبية عن الزوجين مصدر البذرتين.

هذا ، ونظراً لما في التلقيح الاصطناعي بوجه عام من ملابسات حتى في الصورة الجائزة شرعاً، ومن احتمال اختلاط النطف أو اللقائح في أوعية الاختبار ، ولا سيما إذا كثرت ممارسته و شاعت ، فإن مجلس المجمع ينصح الحريصين على دينهم ألا يلجأوا إلى ممارسته إلا في حالة الضرورة القصوى، و بمنتهى الاحتياط والحذر من اختلاط النطف أو اللقائح"[xvii].

الفرع الثاني

بعد تعديل الأمر 02/05

لقد أضاف الأمر 02/05 مادة جديدة ووحيدة تتعلق بالتلقيح الاصطناعي وهي المادة 45 مكرر، وذلك مواكبة منه للتطورات الطبية والتكنولوجية الحاصلة في ميدان التلقيح الاصطناعي، حيث أصبح بمقدور الزوجين الاستفادة من هذه التقنية وتحقيق أحد المقاصد السامية للزواج والمتمثلة في الإنجاب. ونتيجة لما أضافه هذا التعديل فإن المشرع الجزائري يُعد في صدارة التشريعات العربية الأخرى القليلة التي اهتمت بهذا الموضوع.

لقد أجازت المادة 45 مكرر بصفة صريحة اللجوء إلى استعمال تقنية الإنجاب الاصطناعي، حيث جاء فيها ما يلي:" يجوز للزوجين اللجوء إلى التلقيح الاصطناعي.

يخضع التلقيح الاصطناعي للشروط الآتية:

أن يكون الزواج شرعيا

أن يكون التلقيح برضا الزوجين وأثناء حياتهما،

أن يتم بمني الزوج وبويضة رحم الزوجة دون غيرهما

لا يجوز اللجوء إلى التلقيح الاصطناعي باستعمال الأم البديلة."

إن ما يمكن ملاحظته بشأن هذه الشروط أنها لا تختلف كثيرا عما أشرنا إليه سابقا قبل تعديل الأمر 02/05، فقد أصبح واضحاً بأن استعمال هذه

التقنية لا يتم إلا بين الزوجين، وبالتالي يشترط في هذا الزواج أن يكون صحيحا مستوفيا لجميع أركانه وشروطه. ويستلزم ذلك أيضا أن يتم التلقيح بمني الزوج وبويضة الزوجة دون غيرهما ومن ثم رفض مشرعنا رفضا قاطعا الاستعانة بماء رجل آخر أو بويضة امرأة أخرى أو حتى استئجار رحم امرأة أخرى. وفيما يخص مسألة الرضا وبالنظر إلى أهمية الموضوع فإنه يجب أن تكون إرادة الزوجين سليمة وغير معيبة بأي عيب من عيوب الإرادة طبقا للقواعد العامة.

وأخيراً فقد أكد المشرع الجزائري على أن اللجوء إلى استعمال هذه التقنية يجب أن يكون أثناء حياة الزوجين، وفي الحقيقة أن هذا الشرط وضع أساساً حتى لا يلجأ الناس إلى استعمال بنوك المني المجمدة[xviii] ؛ لأن السماح بغير ذلك يطرح إشكالات معقدة تمس بالقواعد القطعية و الثابتة في مواد النسب والميراث[xix]. ولا شك أن تخلف أحد الشروط السابقة يؤدي إلى نفي النسب والقول بعدم شرعيته[xx].

ومع ذلك تبقى هذه النصوص مقتضبة ولا تجيب على الإشكاليات القانونية التي يطرحها موضوع التلقيح الاصطناعي. وعليه، يجب على المشرع الجزائري تعديل هذه النصوص وتوضيح موقفه بشكل صريح من هذه المسائل التي أثارت جدلا فقهيا كبيرا بين الفقهاء .

المطلب الثالث

الإشكالات القانونية للتلقيح الاصطناعي

لقد اقتصر المشرع الجزائري في المادة 45 مكرر على توضيح شروط التلقيح الاصطناعي، ورغم أهمية هذه التقنية في المساعدة على الانجاب، فإنها لا زالت تثير الكثير من الجدل، وهذا ما سنتبينه من خلال ما يلي:

أولاً: إثبات النسب في التلقيح الصطناعي:

تنص المادة 40 من قانون الأسرة الجزائري على أنه:" يثبت النسب بالزواج الصحيح أو بالإقرار أو بالبينة أو بنكاح الشبهة أو بكل زواج تم فسخه بعد الدخول طبقا للمواد 32 و 33 و 34 من هذا القانون.

يجوز للقاضي اللجوء إلى الطرق العلمية لإثبات النسب.". وتنص المادة 41 من نفس القانون على ما يلي:" ينسب الولد لأبيه متى كان الزواج شرعيا وأمكن الاتصال ولم ينفه بالطرق المشروعة". وبالرجوع إلى نص المادة 45 مكرر من قانون الأسرة الجزائري نجدها تشترط أن يتم التلقيح الاصطناعي بين الزوجين دون غيرهما، ومتى تحقق ذلك فإن النسب يكون ثابتاً، طبقا للقاعدة الفقهية " الولد للفراش وللعاهر الحجر" . ما دام أن المني من الزوج والبويضة من الزوجة. أما إذا كان التلقيح الاصطناعي بمني غير مني الزوج فإنه يتشابه في هذه الحالة مع الزنا، ولا يثبت به النسب الشرعي[xxi].

يرى كثير من الفقهاء بأن التلقيح الاصطناعي بغير ماء الزوج مهما تعددت صوره يعد أمر غير مشروع، ويأخذ حكم جريمة الزنا، لأن نتيجة كليهما في هذا الفرض واحدة وهي اختلاط الأنساب. ولا يهم هنا ما إذا تم الزنا بالصورة التقليدية المعروفة أم أنه تم عن طريق التلقيح الاصطناعي[xxii].

وفي الواقع، فإنه يشترط لقيام جريمة الزنا[xxiii] حدوث اتصال جنسي رضائي بين ذكر وأنثى؛ أي أنه يشترط فعل المواقعة أو الوطء الطبيعي حتى يقوم الركن المادي لهذه الجريمة. وعليه لا تقوم جريمة الزنا بتلقيح بويضة المرأة صناعيا بمني رجل برضاها سواء كان زوجها أم شخصا آخر؛ إذ لا وجود لنص في هذا المقام في قانون العقوبات وهذا تطبيقا لمبدأ شرعية الجرائم والعقوبات. وعليه، فإن الولد الناتج عن تلقيح بويضة الزوجة بمني رجل غير زوجها يعتبر ولد غير شرعي دون أن يعتبر الزنا مع

ذلك قائم[xxiv]. كما يجب على المشرع أن يسعى إلى وضع نصوص صريحة تجرم هذه الحالات حماية لمصلحة كل من الطفل والمجتمع[xxv].

ثانياً: الإجهاض في الحمل الناتج عن التلقيح الاصطناعي

يعرف الإجهاض بأنه :" القيام بأفعال تؤدي إلى إنهاء حالة الحمل لدى المرأة قبل الوضع الطبيعي إذا تمت تلك الأفعال بقصد إحداث هذه النتيجة"[xxvi]. وقد عاقب عليه المشرع الجزائري بموجب المادة 304 من قانون العقوبات الجزائري[xxvii]. حيث جاء فيها ما يلي:" كل من أجهض امرأة حاملا أو مفترض حملها بإعطائها مأكولات أو مشروبات أو أدوية أو باستعمال طرق أو أعمال العنف أو بأية وسيلة أخرى سواء وافقت على ذلك أو لم توافق، أو شرع في ذلك، يعاقب بالحبس من سنة إلى خمس سنوات وبغرامة من 500 إلى 10.000دينار.

وإذا أفضى الإجهاض إلى الموت، فتكون العقوبة السجن المؤقت من عشر سنوات إلى عشرين سنة.

وفي جميع الحالات يجوز الحكم عوة على ذلك بالمنع من الإقامة".

إذن، يفترض لقيام جريمة الإجهاض وقوعها على امرأة حامل، ولكن السؤال الذي يطرح هنا: متى يتحدد وقت الحمل الذي يعتبر الفعل بعده إجهاضا؟

وفقا للرأي الفقهي الغالب، فإن الحمل يتكون من تلقيح البويضة. وعليه، فإن الحمل يوجد منذ التلقيح إلى أن تتم الولادة الطبيعية. ويترتب على اعتبار الحمل قائما بالتلقيح أن الآلاف من الكائنات البشرية تموت كل يوم بسبب وسائل تحديد النسل[xxviii].

ويرى فقهاء آخرون أن مسألة الإجهاض لا تثار من وقت التلقيح لأن الحمل يبدأ من وجهة نظرهم وقت زراعة البويضة الملقحة في جدار الرحم[xxix].

وأياً كان الأمر، فمتى كان هناك حمل، فإن الإجهاض يكون قائما سواء ارتكب في بداية أو نهاية الحمل، وهذا بغض النظر عما إذا كان الحمل صناعيا أو طبيعيا، فالنص جاء عاما ولم يميز بين كون الأجنة ناتجة عن حمل طبيعي أو اصطناعي طالما أن الهدف هو حماية حق الجنين في أن ينمو نمواً طبيعياً حتى ولادته حياً. واستثناء، يكون الإجهاض مباحا إذا استوجبته ضرورة إنقاذ حياة الأم من الخطر[xxx].

ثالثاً: التلقيح الاصطناعي بعد وفاة الزوج

لقد أثيرت هذه المشكلة أول مرة في فرنسا، عندما توجه أحد الأشخاص إلى بنوك المني وتبرع بكمية من حيواناته المنوية. و تم حفظ هذا السائل المنوي في هذه البنوك لفترة يبقى عليها صالحا للإخصاب حتى بعد وفاة المتبرع. وبعد وفاته طالبت زوجته من البنك بتلقيحها بماء زوجها المجمد. ولكن طلبها رفض في بداية الأمر بحجة أن الزوج لم يوصي بذلك قبل وفاته، ثم لجأت بعدها إلى القضاء الفرنسي والذي قضى بحقها في تسلم السائل المنوي لزوجها المتوفى.

ويرى جانب كبير من الفقهاء بوجوب تحريم اللجوء إلى التلقيح الاصطناعي بعد وفاة الزوج على أساس أن العلاقة الزوجية تنقضي بالوفاة، وفي المقابل، هناك من الفقهاء من يرى بجواز التلقيح الاصطناعي بين الزوجين بعد الوفاة شريطة أن يتم في فترة العدة، وأن يوصي الزوج المتوفى برغبته في ذلك.

والحقيقة أن المشرع الجزائري قد اشترط في نص المادة 45 مكرر أن يتم التلقيح الاصطناعي أثناء حياة الزوجين، ونجده أيضاً يشترط لاستحقاق الإرث أن يكون الوارث حيا أو حملا وقت افتتاح التركة مع ثبوت سبب الإرث وعدم وجود مانع من الإرث[xxxi].

رابعاً: التلقيح الاصطناعي بالنسبة للزوج المحكوم عليه بعقوبة سالبة للحرية

يرى بعض الفقهاء بأنه لا يجوز حرمان الزوج الذي يتعرض لعقوبة الحبس من حقه في الإنجاب بشرط أن يتم ذلك وفق الضوابط المقررة. ويبررون موقفهم هذا من أن الغرض من توقيع العقوبة يجب ألا يمتد إلى الحقوق الأخرى الخاصة بالشخص المحكوم عليه وذلك احتراماً لمبدأ شرعية الجرائم والعقوبات. ضف إلى هذا أن مدة الحبس قد تطول مما يفترض معه أن يفقد المحبوس أو زوجته القدرة الطبيعية على الإنجاب. وعلى هذا الأساس، فلا مانع من إجراء التلقيح الاصطناعي بين الزوجين في هذا الفرض.

وبالمقابل لذلك يرفض فقهاء آخرون السماح بإجراء التلقيح الاصطناعي في حالة الحكم على الزوج أو الزوجة بعقوبة سالبة للحرية بحجة أن صدور الحكم بالإدانة دليل على عدم قدرة المحبوس أداء دوره بأن يكون ولي أمر الطفل. والراجح مما سبق هو مشروعية التلقيح الاصطناعي الذي يتم في هذا الفرض طالما أنه يتم بين الزوجين وبرضاهما وأثناء حياتهما حتى ولو كان أحد الزوجين محكوما عليه بعقوبة سالبة للحرية[xxii].

خاتمة

وختاما، نقول بأن المشرع الجزائري قد تأثر بالتقنيات الحديثة والتطورات التكنولوجية الحاصلة في الميدان الطبي واستجاب أخيرا لذلك بمقتضى نص المادة 45 مكرر من الأمر 02/05 التي أباحت اللجوء إلى التلقيح الاصطناعي من أجل المساعدة على الإنجاب وعلاج مشكلة العقم، ولو أن الأمر اقتصر على الإشارة إلى شروط التلقيح الاصطناعي. وعليه لابد من إضافة مواد جديدة أخرى تكون أكثر تفصيلا وتوضيحاً لأهم الأحكام القانونية التي تشكل النظام القانوني الخاص الذي يحكم التلقيح الاصطناعي والتي تعد مفتاحاً للإجابة على الكثير من الإشكالات والتعقيدات التي يطرحها الموضوع خاصة ما ارتبط منها بالنظام العام.

الهوامش:

i انظر، قانون رقم 84-11 مؤرخ في 09 جوان 1984 المتضمن قانون الأسرة المعدل والمتمم بالأمر رقم 05-02 المؤرخ في 2005/02/27، الجريدة الرسمية، عدد 15 مؤرخة في 2005/02/27.

ii انظر، أميرة عدلي أمير، جريمة إجهاض الحامل في التقنيات المستحدثة، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2007، ص47.

iii انظر، تشوار جيلالي، الزواج والطلاق تجاه الاكتشافات الحديثة للعلوم الطبية والبيولوجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2001، ص93.

iv انظر، زبيدة إقروفة، التلقيح الاصطناعي، دار الهدى، الجزائر، 2010، ص18، 19.

v انظر، زبيدة إقروفة، نفس المرجع، ص 40.

vi انظر، العوفي لامية، التلقيح الاصطناعي في قانون الأسرة، مذكرة تخرج القضاة، الدفعة السادسة عشر، 2008/2005، ص8، 9.

vii انظر، العوفي لامية، نفس المرجع، ص 10.

viii انظر، أميرة عدلي أمير، جريمة إجهاض الحامل في التقنيات المستحدثة، المرجع السابق، ص63.

ix انظر، القرار الخامس من قرارات مجلس المجمع الفقهي الإسلامي بمكة المكرمة في دورته السابعة حول التلقيح الاصطناعي وأطفال الأنابيب 1404هـ www.yaqob.com

x انظر، خالد جمال أحمد حسن، الحماية القانونية للجنين (الجزء الثاني)، مجلة الحقوق، جامعة البحرين، المجلد الرابع، العدد الثاني، 2007، ص315.

xi انظر، تشوار جيلالي، المرجع السابق، ص98.

xii انظر، تشوار جيلالي، نفس المرجع، ص100.

xiii انظر، علي مصباح إبراهيم، المعاشرة غير الشرعية في فرنسا والزواج المنقطع في لبنان، مانتي عام على إصدار التقنين المدني الفرنسي، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، الطبعة الأولى، 2005، ص411 وما بعدها.

xiv انظر، تشوار جيلالي، المرجع السابق، ص106.

xv انظر، تشوار جيلالي، نفس المرجع، ص96، 97.

xvi والجدير بالذكر، أنه تم التراجع عن هذه الفتوى في هذه الحالة بموجب قرار مجلس المجمع الفقهي الإسلامي في دورته الثامنة المنعقدة بمقر رابطة العالم الإسلامي في مكة المكرمة في الفترة من يوم السبت 28 ربيع الآخر 1405 هـ إلى يوم الإثنين 7 جمادى الأولى 1405 هـ الموافق 19 - 28 يناير 1985 م، حيث جاء فيها ما يلي:" ... وملخص الملاحظات عليها:

إن الزوجة الأخرى التي زرعت فيها لقيحة بويضة الزوجة الأولى قد تحمل ثانية قبل انسداد رحمها على حمل اللقيحة من معاشرة الزوج لها في فترة متقاربة من زرع اللقيحة ثم تلد توأمين . ولا يعلم ولد اللقيحة من ولد معاشرة الزوج، كما لا تعلم أم ولد اللقيحة التي أخذت منها البويضة من أم ولد معاشرة الزوج!

كما قد تموت علقة أو مضغة أحد الحملين ولا تسقط إلا مع ولادة الحمل الآخر الذي لا يعلم أيضاً أهو ولد اللقيحة أم حمل معاشرة الزوج!

ويوجب ذلك من اختلاط الأنساب لجهة الأم الحقيقية لكل من الحملين، والتباس ما يترتب على ذلك من أحكام..

وان ذلك كله يوجب توقف المجمع عن الحكم في الحالة المذكورة.

كما استمع المجلس إلى الآراء التي أدلى بها أطباء الحمل والولادة الحاضرين في المجلس. والمؤيدة لاحتمال وقوع الحمل الثاني من معاشرة الزوج في حاملة اللقيحة. واختلاط الأنساب على النحو المذكور في الملاحظات المشار اليها.

وبعد مناقشة الموضوع وتبادل الآراء فيه قرر المجلس:

سحب حالة الجواز الثالثة المذكورة في الأسلوب السابع المشار إليها". انظر. القرار الثاني من قرارات مجلس المجمع الفقهي الإسلامي بمكة المكرمة في دورته الثامنة حول التلقيح الاصطناعي وأطفال الأنابيب 1405هـ www.yaqob.com

xvii انظر. القرار الخامس من قرارات مجلس المجمع الفقهي الإسلامي بمكة المكرمة في دورته السابعة حول التلقيح الاصطناعي وأطفال الأنابيب 1404هـ www.yaqob.com

xviii انظر. باديس ذيابي. حجية الطرق الشرعية والعلمية في دعاوى النسب على ضوء قانون الأسرة الجزائري. دار الهدى. الجزائر. 2010. ص27.

xix انظر. العوفي لامية. المرجع السابق. ص28.

xx انظر. باديس ذيابي. المرجع السابق. ص29.

xxi انظر. أميرة عدلي أمير. الحماية الجنائية للجنين في ظل التقنيات المستحدثة. دار الفكر الجامعي. الإسكندرية. 2005. ص180.

xxii انظر. أميرة عدلي أمير. جريمة إجهاض الحامل في التقنيات المستحدثة. المرجع السابق. ص58.

xxiii انظر. المادة 339 من قانون العقوبات الجزائري المعدل والمتمم.

xxiv انظر. كامل السعيد. شرح قانون العقوبات(الجرائم الواقعة على الأخلاق والآداب العامة والأسرة). مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع. الأردن. 1995. ص240.

xxv انظر. أميرة عدلي أمير. جريمة إجهاض الحامل في التقنيات المستحدثة. المرجع السابق. ص59

xxvi انظر. كامل السعيد. نفس المرجع. ص189.

xxvii انظر. امر رقم 66- 156 مؤرخ في 8 يونيو 1966 يتضمن قانون العقوبات الجزائري المعدل والمتمم.

xxviii انظر. كامل السعيد. المرجع السابق. ص191. 193.

xxix انظر. باسم شهاب. الجرائم الماسة بكيان الإنسان. دار هومه. الجزائر. 2011. ص411.

xxx انظر. المادة 308 من قانون العقوبات الجزائري المعدل والمتمم.

xxxi انظر. المادة 128 من قانون الأسرة الجزائري .

xxxii انظر. أميرة عدلي أمير. جريمة إجهاض الحامل في التقنيات المستحدثة. المرجع السابق. ص51.49.

قائمة المراجع:

- قانون رقم 84-11 مؤرخ في 09 جوان 1984 المتضمن قانون الأسرة المعدل والمتمم بالأمر رقم 05-02 المؤرخ في 2005/02/27. الجريدة الرسمية. عدد 15 مؤرخة في 2005/02/27.
- أمر رقم 66- 156 مؤرخ في 8 يونيو 1966 يتضمن قانون العقوبات الجزائري المعدل والمتمم.
- أميرة عدلي أمير. جريمة إجهاض الحامل في التقنيات المستحدثة. منشأة المعارف. الإسكندرية. 2007.
- أميرة عدلي أمير. الحماية الجنائية للجنين في ظل التقنيات المستحدثة. دار الفكر الجامعي. الإسكندرية. 2005.
- تشوار جيلالي. الزواج والطلاق تجاه الاكتشافات الحديثة للعلوم الطبية والبيولوجية. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 2001.
- زبيدة إقروفة. التلقيح الاصطناعي. دار الهدي. الجزائر. 2010.
- علي مصباح إبراهيم. المعاشرة غير الشرعية في فرنسا والزواج المنقطع في لبنان. مائتي عام على إصدار التقنين المدني الفرنسي. منشورات الحلبي الحقوقية. بيروت. الطبعة الأولى. 2005.
- باديس ذيابي. حجية الطرق الشرعية والعلمية في دعاوى النسب على ضوء قانون الأسرة الجزائري. دار الهدى. الجزائر. 2010.
- كامل السعيد. شرح قانون العقوبات(الجرائم الواقعة على الأخلاق والآداب العامة والأسرة). مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع. الأردن. 1995.
- باسم شهاب. الجرائم الماسة بكيان الإنسان. دار هومه. الجزائر. 2011.
- العوفي لامية. التلقيح الاصطناعي في قانون الأسرة. مذكرة تخرج القضاة. الدفعة السادسة عشر. 2008/2005.
- قرارات مجلس المجمع الفقهي الإسلامي بمكة المكرمة في دورته السابعة حول التلقيح الاصطناعي وأطفال الأنابيب 1404هـ. www.yaqob.com
- خالد جمال أحمد حسن. الحماية القانونية للجنين. (الجزء الثاني). مجلة الحقوق. جامعة البحرين. المجلد الرابع. العدد الثاني. 2007.

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

الحماية الخاصة للنساء المدنيات في القانون الدولي الإنساني

أ، جبابلة عمار، جامعة جيجل، الجزائر

الحماية الخاصة للنساء المدنيات في القانون الدولي الإنساني

أ. جبابلة عمار

الملخص:

يمنح القانون الدولي الإنساني للنساء المدنيات حماية مزدوجة، إذ يستفدن من الحماية العامة الممنوحة للأشخاص المدنيين الذين لا يشاركون في الأعمال الحربية، ومن حماية خاصة تهدف إلى توفير حماية إضافية لهن نظرا لاحتياجاتهن الطبية و الفسيولوجية المرتبطة غالبا بدورهن في الإنجاب و لاعتبارات الخصوصية .

ونظرا لأن الحماية الخاصة أكثر أهمية بالنسبة للنساء المدنيات خصوصا زمن النزاعات المسلحة، سوف نحاول فيمايلي التركيز على دراستها للوقوف على مدى فعاليتها وذلك في ثلاث أوضاع أساسية نص فيها القانون الدولي الانساني على مثل هذه الحماية وهي أثناء النزاعات المسلحة و الاحتلال و عند الاعتقال

الكلمات المفتاحية: الحماية الخاصة، النساء المدنيات، القانون الدولي.

Résumé:

Le droit international humanitaire accorde femmes Civils double protection, que de bénéficier de la protection générale accordée aux civils pour les personnes qui ne prennent pas part aux hostilités, et la protection spéciale conçue pour fournir une protection supplémentaire pour eux en raison des besoins physiologiques et médicaux souvent associés à leur rôle dans les considérations en matière de reproduction et de confidentialité.

Parce que la protection spéciale encore plus important pour les femmes Civils, en particulier le temps de conflit armé, nous allons essayer de suivre se concentrent sur l'étude visant à déterminer l'efficacité et dans trois modes saisir le texte de droit international humanitaire, notamment la protection qui en période de conflit et de l'occupation armée, et quand les arrestations,

Mots clés: Droit International Humanitaire, Femmes Civils, Protection special.

مقدمة:

إن القانون الدولي الانساني لا يفرق فيما يشتمل عليه من أحكام بين الرجال والنساء بل يلزم الدول الأعضاء بعدم التمييز بسبب الجنس، فالمادة الثالثة المشتركة في اتفاقيات جنيف الأربعة تلزم الدول بالمعاملة الانسانية " دون أي تمييز ضار على أساس....الجنس...."، وقد تم تأكيد هذا المبدأ في نصوص قانونية عديدة أخرى سواء في اتفاقيات جنيف الأربعة أو البروتوكولين الإضافيين لها[1]، وعليه فالنساء أو الرجال يجب أن تطبق عليهم نفس المعاملة الانسانية وأوجه الحماية المقررة لهم في القانون الدولي الانساني، سواء كانوا مدنيين مقاتلين أو غير مقاتلين[2].

إن إعمال مبدأ عدم التمييز بهذا المعنى تجسد مبدأ المساواة ويعتبر شيئا إيجابيا في غاية الانسانية، إلا أن الأخذ به على إطلاقه وعدم مراعاة الخصوصيات التي تميز النساء عن الرجال قد يؤدي إلى إجحاف في هذا المبدأ وتطبيقه على نحو غير سليم، وهذا ما يستشف من نص المادة الثالثة المشتركة السابق ذكرها في عبارة "....دون تمييز ضار..." بمعنى أن التمييز الذي يراعي جنس المرأة وظروفها في بعض الأوضاع غير المساوية فيها مع الرجل، يعتبر تمييزا نافعا وعملا مشروعا لا يتنافى مع مبدأ عدم التمييز ولا مع مبدأ المساواة وهذا هو المعنى نفسه الذي تم التأكيد عليه في البروتوكولين الإضافيين لعام 1977 بموجب عبارة " تمييز مجحف " أي أن التمييز غير المجحف مسموح به.

وبناءا على ما سبق سوف نتطرق إلى الحماية الخاصة التي يقررها القانون الدولي الانساني للنساء المدنيات سواء أثناء النزاعات المسلحة أو الاحتلال أو عند الاعتقال ولكن قبل ذلك سوف نتطرق أولا إلى تحديد مفهوم النساء المدنيات وذلك على النحو التالي:

المطلب الأول: مفهوم النساء المدنيات.

إن عبارة النساء المدنيات باعتبارها مركبة من مصطلحين مهمين في القانون الدولي الانساني تتوقف على كل مصطلح منها انطباق العديد من أحكامه، فإنه من أجل الوقوف على مفهوم هذه العبارة يجب أن نتطرق إلى كل مصطلح على حدى وذلك على النحو التالي:

الفرع الأول: تعريف الشخص المدني.

المدني في اللغة ينسب إلى المدينة ويراد به في علم العلاقات الدولية الذي لا يمارس الأعمال الحربية وينبغي للعدو احترامه[3]، ويعرف المدني من الناحية القانونية بأنه " كل شخص لا ينتمي إلى فئة المقاتلين بالمعنى الوارد في المادة 04 من اتفاقية جنيف الثالثة لعام 1949 والمادة 43 من البروتوكول الإضافي الأول لعام 1977"[4]

وانطلاقا من هذا التعريف للشخص المدني يأتي تعريف المدنيين ليشمل جميع السكان المدنيين الذين لا يمكن تجريدهم من هذه الصفة بسبب وجود أشخاص بينهم لا يسري عليهم تعريف المدنيين[5].

الفرع ثاني: تعريف النساء.

يقصد بتعبير النساء " كل شخص جنسه أنثى ولا يعتبر طفلا، والذي بلغ سنا معينة."

إن هذا التعريف يتميز بالسهولة والوضوح في تعريف النساء، إلا أنه في القانون الدولي الانساني ليس كذلك، فهذا الأخير لم يضع لنا معايير للتمييز بين النساء والفتيات وهو ما يطرح إشكالية مدى انصراف مصطلح النساء ليشمل الفتيات أم أن الفتاة تدخل في حكم الأطفال الإناث، وإن كان كذلك ما هو السن الذي تخرج منه الفتاة من مرحلة الطفولة وتصبح من قبيل النساء، قد يكون سن البلوغ معيارا حاسما بين المصطلحين بالقول أن الفتاة التي بلغت سنا معينة فإنها تصبح من قبيل النساء أما دونه فإنها تعتبر طفلة من الأطفال، ورغم منطقية هذا الحل إلا أن الاختلاف القائم بين التشريعات الداخلية للدول في تحديد هذا السن يبقي هذه الإشكالية قائمة بل حتى فقهاء الشريعة اختلفوا في تحديد سن البلوغ، فقد ذهب جمهور الفقهاء إلى أن البلوغ يكون بظهور العلامات والأمارات للذكر والأنثى، وعند عدم ظهورها فإن سن البلوغ يكون 15 سنة، إلا أن العلامة الإمام أبو حنيفة قال أن سن البلوغ عند عدم ظهور العلامات الطبيعية يكون للفتى هو سن 18 سنة وللأنثى هو سن 17 سنة، ومعنى ذلك أن الذي لم يبلغ هذا

السن يكون في حكم الطفل ذكرا كان أو أنثى، وأمام هذا الاختلاف تبقى الاجابة على اشكالية التمييز بين النساء والفتيات بالغة الأهمية خصوصا في القانون الدولي الانساني الذي لطالما استعمل مصطلح النساء وأهمل مصطلح الفتيات.

وعليه وبناءا على ما سبق يمكن أن نعرف النساء المدنيات بأنهن: "كل الإناث البالغات سنا معينة لا يجوز معه وصف الطفولة، مع عدم المشاركة في القتال."

المطلب الثاني: الحماية الخاصة للنساء المدنيات أثناء النزاعات المسلحة.

لقد كانت النساء إلى غاية الحرب العالمية الأولى طرفا ذو أهمية ضئيلة وفعالية قليلة في الحروب ولكن هذا لا يعني أنهن كن خارج الحماية، بل كانت تطبق عليهن نفس الحماية العامة التي كانت للرجال، لكن في البداية يخضعن لأحكام اتفاقيات جنيف لعام 1864 المتعلق بحماية الجرحى ثم الاتفاقيات ولوائح لاهاي لعام 1899-1907 المتعلقة بقوانين وأعراف الحرب البرية في حالة الأسر[6].

ولكن منذ عام 1929 أصبحت النساء تتمتع بحماية خاصة بموجب أحكام القانون الدولي الانساني، ذلك أن الدول المشاركة في اتفاقية جنيف المتعلقة بأسرى الحرب لعام 1929، أخذت بعين الاعتبار ظاهرة جديدة وهي المشاركة القوية للنساء في الحرب العالمية الأولى 1914-1918 هذا الحدث جعل هذه الاتفاقية تشتمل على حماية خاصة للنساء[7]، وذلك بموجب مادتين هما: المادة الثالثة منها التي تنص على أنه:" يجب معاملة النساء بكل الاعتبار الواجب لجنسهن "، والمادة الرابعة من ذات الاتفاقية التي تنص على أنه :" لا يسمح بأي اختلافات في معاملة الأسرى إلا إذا كانت قائمة على أساس الرتبة العسكرية أو الحالة البدنية أو الحالة العقلية أو القدرات المهنية أو الجنس لدى من يستفيدون من هذه الاختلافات." ثم جاءت اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949 المتعلقة بحماية المدنيين لتقرر حماية خاصة وتفصيلية تتمتع بها النساء إضافة إلى الحماية العامة المقررة لكل المدنيين.

بالرغم من اتفاق الآراء حول ضرورة الحماية الخاصة للنساء، إلا أنها اختلفت حول الأساس الذي تقوم عليه هذه الحماية، فهناك من ذهب إلى توسيع هذه الحماية بحين يمنع أي اعتداء على كرامة النساء وشرفهن حتى وإن كن مشاركات في العمليات الحربية، هذه النظرة الانسانية لا تلقى قبولا من البعض الأخر الذي يرى أن الحماية الخاصة يجب أن تكون للنساء الحوامل وحديثي الولادة وليس كل النساء، أي أن الغرض الأساسي من الحماية الخاصة هو حماية الأطفال بالدرجة الأولى[8]، والواضح من اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949[9] أنها تبنت وللأسف الشديد الرأي الثاني رغم قصره وضيق نطاقه، من خلال تقرير الحماية لأولات الأحمال وأمهات صغار الأطفال ولكن دون التمهل للرأي الأول أين قررت حماية خاصة للنساء بغض النظر عن ارتباط ذلك بحالة معينة، حيث نصت هذه الاتفاقية بموجب المادة 27 منها في الفقرة الثانية :"تخص النساء بصفة خاصة من الاعتداء على شرفهن وعلى الأخص هتك العرض أو الاغتصاب أو أي نوع من الاعتداء المشين " وهو نفس المنحى الذي أخذ به البروتوكولين الإضافيين لعام 1977 كما سنبين ذلك لاحقا.

وتتمثل الحماية الخاصة للنساء أثناء النزاعات المسلحة في جملة التدابير التي تعمل الأطراف المتنازعة على القيام بها من أجل توفير الحماية للنساء أولات الأحمال وأمهات صغار الأطفال على وجه الخصوص وهي كالتالي:

الفرع الأول : إنشاء مناطق الاستشفاء والأمان:

وهي المواقع والمواطن المنظمة بكيفية تسمح باستقبال مجموعة مختلفة من الأشخاص الأشد حاجة إلى الرعاية، وتعتبر النساء الحوامل وأمهات صغار الأطفال دون السابعة من بين هؤلاء الأشخاص المسموح لهم بموجب المادة 14 من اتفاقية جنيف الرابعة بتلقي العناية في هذه المناطق، هذه الأخيرة قد تكون بالفعل مناطق استشفاء وأمان بالنسبة للنساء الحوامل وأمهات صغار الأطفال ومن يدخل في حكمهم من المرضى والجرحى والمسنين الذين هم في أمس الحاجة إلى الحماية والرعاية بشرط أن تستوفي هذه المناطق في حد ذاتها مجموعة الشروط التي

تضمن أمنها وسلامتها[10]. والتي من بينها أن تعترف أطراف النزاع بهذه المناطق بموجب اتفاق بينهما وهو الأمر الذي يصعب تحقيقه خصوصا بعد قيام النزاعات المسلحة، ولعل ذلك ما جعل الفقرة الأخيرة من المادة 14 من اتفاقية جنيف الرابعة تشير إلى الدور الذي قد تلعبه الدولة الحامية واللجنة الدولية للصليب الأحمر لتسهيل إنشاء مناطق ومواقع الاستشفاء والأمان والاعتراف بها.

الفرع الثاني : الإجلاء من المناطق الخطرة والمحاصرة .

فيما يخص المناطق الخطرة فقد نصت عليها المادة 16 من اتفاقية جنيف الرابعة حيث ذهبت الفقرة الأولى منها إلى القول بأن " يكون الجرحى والمرضى و كذلك العجزة والحوامل موضع حماية واحترام خاصين " فهذه الفئات المختلفة من الأشخاص تشترك في أمر واحد وهو الحاجة إلى الحماية والرعاية الصحية، فالمرأة الحامل قد لا تكون مريضة ولا جريحة إلا أنها تحتاج إلى مثل ما يحتاج إليه الجريح والمريض لذلك جمعت بينهما هذه الفقرة وجعلتهم موضع احترام وحماية خاصين، ثم تضيف الفقرة الثانية من نفس المادة " بقدر ما تسمح به المقتضيات العسكرية يسهل كل طرف من أطراف النزاع الاجراءات التي تتخذ للبحث عن القتلى والجرحى ولمعاونة الغرقى وغيرهم من الأشخاص المعرضين لخطر كبير في مقدمتهم النساء الحوامل ومن يأخذ حكمهم من المرضى والجرحى وحماية من السلب وسوء المعاملة ". وقد يكون أحسن إجراء لتحقيق ذلك هو إجلاء مثل هؤلاء الأشخاص من المناطق الخطرة.

أما المناطق المحاصرة أو المطوقة فقد نصت عليها المادة 17 التي جاء فيها ما يلي " يعمل أطراف النزاع على إقرار ترتيبات محلية لنقل الجرحى والمرضى والعجزة المسنين والأطفال والنساء النفاس من المناطق المحاصرة أو المطوقة، ولمرور جميع رجال الأديان وأفراد الخدمات الطبية والمهمات الطبية إلى هذه المناطق."

لقد ذكرت هذه المادة النساء النفاس دون حالات النساء الأخرى كالحوامل وأمهات صغار الأطفال، لأنها الحالة صاحبة الأولوية القصوى في المناطق المحاصرة من بين حالات النساء الأخرى، فالنساء النفاس قد تأخذ حقا حكم الجريح والمريض وقد تكون عادة طريحة الفراش ويستدعي وضعها الصحي تدخلا طبيا عاجلا ومكثفا وهذا باعتقادنا ما جعل المادة 17 أعلاه تركز عليها في مناطق الحصار ولكن هذا لا يعني أن النساء الحوامل قد استبعدت تماما من اجراءات هذه المادة، فبحكم أنهن يدخلن ضمن فئة الجرحى والمرضى والعجزة الذين تجب لهم حماية واحترام خاصين[11]. فيجب أن تستفيد النساء الحوامل من نفس الحماية التي يستفيد منها هؤلاء الأشخاص الذين تم ذكرهم في المادة 17 وكذلك الأمر بالنسبة لأمهات صغار الأطفال، فإجلاء الأطفال دون أمهاتهم قد يصادر على المطلوب في حماية الطفل لأنه في حاجة دائمة لأمه، بالإضافة إلى ذلك فإن المناطق المحاصرة قد تكون مناطق خطرة والعكس صحيح وهو ما يجعل المادتين 16،17 متداخلتين ويكمل بعضهما البعض، وإن كانت المادة 17 أفضل استعمالا وأوسع نطاقا من المادة 16 التي تضمنت عبارة " بقدر ما يسمح به المقتضيات العسكرية " وهي عبارة كفيلة بقتل كل مادة قانونية وردت فيها بالادعاء أن المقتضيات العسكرية لم تكن تسمح.

الفرع الثالث :حماية المستشفيات ووسائط النقل وموظفيها .

تمثل الرعاية الصحية الانجابية ضرورة حيوية للنساء، فغالبا ما تحتاج النساء إلى رعاية طبية مناسبة قبل الولادة وبعدها وإلى الوسائل التي تكفل لهن الولادة الأمنة والحصول على الرعاية الطبية لدى حدوث مضاعفات في الولادة، كما يحتجن من جهة أخرى إلى العناية الطبية بأطفالهن[12] لهذا اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949 قد أوردت في مواد مختلفة من المادة 18 إلى 24 ما يكفل تحقيق هذه الرعاية الصحية للمرأة النفاس، حيث نصت المادة 18 من هذه الاتفاقية صراحة على حماية المستشفيات المدنية المنظمة لتقديم الرعاية للجرحى والمرضى والعجزة والنساء النفاس من أي هجوم قد تتعرض له، ولا يجوز وقف هذه الحماية إلا إذا استخدمت للقيام بأعمال تضر العدو، ولا يعد من قبيل هذه الأعمال وجود مقاتلين جرحى أو مرضى لتلقي العلاج في هذه المستشفيات[13].

ولأن حماية هذه المستشفيات قد لا تكتمل وقد تكون بلا معنى إلا بتوفير الحماية لموظفيها، فقد نصت

المادة 20 من نفس الاتفاقية على وجوب احترام وحماية الموظفين في هذه المستشفيات بما فيهم الأشخاص المكلفين بالبحث والنقل والمعالجة للفئات المستفيدة من هذه الحماية خاصة النساء النفاس[14].

إن إضفاء الحماية على المستشفيات والقائمين عليها أمر بالغ الأهمية لضمان حماية ورعاية صحية للنساء النفاس ومن يأخذ حكمهم من الفئات الأخرى المستفيدة من هذه الرعاية غير أنه غير كاف تماما، إذا لم تكن هناك حماية لوسائط النقل التي تقوم بنقل هذه الفئات من الأشخاص، لذلك أضافت المادتين 23،24 ضرورة احترام وحماية وسائط النقل الطبية المدنية، سواء كانت في البر أو البحر أو في الجو بشرط وضع إشارة مميزة المنصوص عليها في المادة 38 من اتفاقية جنيف لتحسين حال الجرحى والمرضى من القوات المسلحة في الميدان لعام 1949[15]. وهذه الشارة المميزة يجب أن تكون محل احترام في جميع الأوقات وأن لا تستخدم في غير الأغراض المخصصة لها[16].

وبالرجوع إلى النزاعات المسلحة غير الدولية نجد أن البروتوكول الاضافي الثاني لعام 1977 قد تضمن أحكاما مماثلة لتلك المطبقة في النزاعات المسلحة الدولية فيما يتعلق بحماية وسائط النقل الطبي المدنية وذلك بموجب المادة 11 منه، إضافة إلى أن هناك العديد من الصكوك القانونية التي تتعلق بالنزاعات المسلحة غير الدولية قد نصت على مثل هذه الحماية والتي نذكر من بينها الصك القانوني المتعلق بتطبيق القانون الدولي الانساني بين أطراف النزاع في البوسنا والهرسك[17]، علاوة على ذلك وكضمانة لتفعيل حماية المستشفيات ووسائط النقل الطبي المميزة بالشارات المنصوص عليها في اتفاقيات جنيف فقد اعتبرت المحكمة الجنائية الدولية تعمد أي هجوم عليها من قبيل جرائم الحرب سواء في النزاعات المسلحة الدولية أو غير الدولية.[18]

الفرع الرابع : الأولويـــة فـــي تلقي الإغاثـــة

يعتبر منع الامدادات على العدو من الأساليب المعتمدة في الحروب منذ القدم، لكن هذا الأسلوب ورغم فعاليته في إلحاق الهزيمة بالعدو إلا أنه يطرح إشكالية عدم تمييزه بين المقاتلين وغير المقاتلين وهو ما جعل اللجنة الدولية للصليب الأحمر تسعى دائما منذ الحرب العالمية الأولى، وفي العديد من الملتقيات الدولية التصدي لهذه الاشكالية من خلال استعراض أراء الدول حول مسألة عدم التعرض لكل ما يتعلق بالأدوية والمستلزمات الطبية وكذا الأغذية والملابس الموجهة لبعض الفئات من المدنيين[19].

ومن أجل إعطاء هذه النظرة بعدا قانونيا إلزاميا، تقدمت اللجنة الدولية للصليب الأحمر بمشروع مادة قانونية في المؤتمر الدولي السابع عشر للصليب الأحمر تم اعتمادها بعد ذلك في المؤتمر الدبلوماسي لعام 1949[20]، وهو نص المادة 23 من اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949 التي تنص" على كل طرف من الأطراف السامية المتعاقدة أن يكفل حرية مرور جميع رسالات الأدوية والمهمات الطبية ومستلزمات العيادة المرسلة حصرا إلى سكان طرف متعاقد أخر المدنيين حتى ولو كان خصما وعليه كذلك الترخيص بحرية مرور أي رسالات من الأغذية الضرورية والملابس والمقويات المخصصة للأطفال دون الخامسة عشر من العمر والنساء الحوامل أو النفاس".

والملاحظ على هذه المادة أنها تتكون من شطرين أساسيين كلاهما يقع في تناقض مع أحكام أخرى وردت في اتفاقيات القانون الدولي الانساني، فالشطر الأول الذي يتحدث عن واجب الأطراف المتعاقدة في كفالة حرية مرور رسالات الأدوية والمهمات الطبية وبإيراد عبارة « destinés uniquement a la population civile» أي " المخصصة فقط للمدنيين " يتناقض مع نص المادة 38 من اتفاقية جنيف الثالثة لعام 1949، التي تقضي بالترخيص وتسهيل وصول المساعدات الطبية للجرحى والمرضى سواء من القوات المسلحة أو المدنيين.[21]

أما الشطر الثاني الذي تناول واجب كفالة حرية مرور رسالات الأغذية الضرورية والملابس والمقويات المخصصة للأطفال دون الخامسة عشر من العمر والنساء الحوامل والنفاس، فإنه يذكر هذه الفئات الأخيرة على وجه التحديد يتناقض بطريقة غير مباشرة مع إحدى قواعد القانون الدولي العرفي المطبقة في النزاعات المسلحة الدولية وغير الدولية[22] وهي حظر تجويع السكان المدنيين كأسلوب من أساليب الحرب وهو ما تم تقنينه بشكل رسمي في البروتوكولين الإضافيين لعام 1977[23]، أين نجد ذكر المدنيين على وجه العموم دون التخصيص الوارد في المادة

23 من اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949 –المذكور أعلاه-. ورغم ذلك تبقى هذه المادة ذات أهمية بالغة لأنها تعطي الأولوية في تلقي الإمدادات والغوث لأشد الفئات احتياجا لعها وهم الأطفال دون الخامسة عشر من العمر والنساء الحوامل أو النفاس، وهو ما تم التأكيد عليه مرة أخرى بموجب المادة 70 من البروتوكول الإضافي الأول لعام 1977، التي نصت على إعطاء الأولوية لدى توزيع إرسالات الغوث للأطفال وأولات الأحمال وحالات الوضع والمراضع الذين هم أهل لأن يلقوا معاملة خاصة و تفضيلية[24].

والغريب ألا نجد أحكاما مماثلة تنطبق في النزاعات المسلحة غير الدولية سوى ما ورد في المادة 18 من البروتوكول الإضافي الثاني التي تشجع بوجه عام على القيام بأعمال الغوث وإيصال المدد الجوهري من الأغذية والمواد الطبية إلى المدنيين[25].

المطلب الثاني : الحماية الخاصة للنساء المدنيات زمن الاحتلال .

يعتبر الاحتلال حالة واقعية[26] تمثل امتدادا لنزاع مسلح أو طورا من أطواره، تنشأ خلاله بين الدولة القائمة بالاحتلال والدولة المحتلة حالة من الفعل ورد الفعل[27]، تصفر في الأعم الغالب على جرائم ضد المدنيين ترتكب عادة بأسلوب منهجي مخطط من طرف دولة الاحتلال، بهدف إرهاب السكان الأصليين وحملهم على مغادرة اقليم دولتهم قصرا أو اخضاعهم لسلطات الاحتلال وكبح روح المقاومة لديهم[28]، وتعتبر جرائم الاحتلال الفرنسي ضد المدنيين الجزائريين وما يفعله الأن الاحتلال الاسرائيلي بالشعب الفلسطيني لخير دليل على ذلك.

وتعد المرأة ضحية مباشرة للاحتلال وإحدى الفئات الضعيفة الأشد معاناة فيه، باعتبارها التي تتولى حماية ورعاية الأطفال وكبار السن في أوقات النزاع وهي اللاجئة والمهاجرة والفقيرة بسبب فقد المعيل أو اعتقاله[29]، لهذا فإن القانون الدولي الانساني وإن أوجد حماية عامة للسكان المدنيين في فترة الاحتلال سواء كان كليا أو جزئيا فإن النساء يستفدن من كل النصوص القانونية التي تنطوي على هذه الحماية من احترام للحياة والمعاملة الانسانية والسلامة البدنية وعدم الإكراه والتعذيب والعقوبات الجماعية وأعمال الانتقام وأخذ الرهائن مما ورد في الباب الثالث من اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949 من أحكام تتعلق بالأراضي المحتلة ومعاملة الأشخاص المحميين.

إضافة إلى ذلك فقد فرضت هذه الاتفاقية على دولة الاحتلال حماية خاصة مقررة للنساء وحيث تنص المادة 27 فقرة 2 من اتفاقية جنيف الرابعة على أن يكون النساء في موضع احترام خاص، وحماية ضد أي عمل يمثل مساسا بشرفهن أو اعتداء على كرامتهن.

وبالرجوع إلى هذه الاتفاقية وبالتحديد إلى الباب الثالث منها فإن هذه الحماية الخاصة للنساء في فترة الاحتلال وردت في ثلاث مواد من بين 52 مادة تتعلق بوضع الأشخاص المحميين ومعاملتهم في أراضي أطراف النزاع والأراضي المحتلة وهذه المواد الثلاث وردت في صيغ عامة لا تخرج عن عنوانين اثنين: الأول هو عدم المساس بأحكام الحماية الخاصة بالنساء السارية المفعول قبل الاحتلال[30]. أما العنوان الثاني: فهو عدم المساس بالمعاملة التفضيلية للنساء الحوامل وأمهات الأطفال دون السابعة[31]، يضاف إلى ذلك ما ورد في البروتوكولين الإضافيين لعام 1977 من أحكام تمثل حماية قضائية خاصة بالنساء لتعلقها بمسألة الحكم وتنفيذ عقوبة الإعدام على ذوات الأحمال وأمهات صغار الأطفال[32].

وعليه سوف نحاول تناول هذه الأحكام لأنها تمثل مجال الحماية الخاصة للنساء خلال فترة الاحتلال.

الفرع الأول: عدم المساس بأحكام الحماية الخاصة :

إن العبارة الواردة من المادة 27 ف 03 من اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949 والتي تقضي بمراعاة الأحكام المتعلقة " بالحالة الصحية والسن والجنس " فإنها رغم قصرها وعموميتها في غاية الأهمية، ذلك أنها تمثل من جهة اعترافا وتأكيدا على أن التمييز الإيجابي والنافع وغير الضار لا يمس أبدا بمبدأ المساواة بل هو تجسيد له على النحو السابق بيانه، وهي من جهة أخرى تمثل إلزام تسوية الاحتلال باحترام الحماية الخاصة المقررة للنساء

والسارية المفعول قبل الاحتلال باعتباره حالة واقعية جاءت على أنقاض نزاع مسلح، لكنها لا تنهيه بل هي امتداد له ومرحلة من مراحله، فعلى دولة الاحتلال بموجب هذه المادة احترام وحماية النساء بحكم خصوصية جنسهن وظروفهن الصحية في بعض الحالات كالحوامل والنفاس، والطبيعية كأمهات صغار الأطفال، وأن يلقوا رعاية خاصة وما يترتب على هذه الحماية والرعاية من أثار تسري في النزاع المسلح والسابق دراستها كالأولوية في تلقي مواد الإغاثة وتسهيل حصولهم على العلاج بالمستشفيات وحماية هذه الأخيرة وموظفيها وكذا الإجلاء من مناطق المحاصرة والخطيرة وهي أمور قد تحدث أثناء النزاعات المسلحة، وقد تكون كذلك خلال فترة الاحتلال سواء كان جزئيا أو كليا.

الفرع الثاني: عدم المساس بالمعاملة التفصيلية

إن هذا الالتزام يعد تكملة للالتزام الأول القاضي بمراعاة الأحكام المتعلقة بالحالة الصحية والسن والجنس وأثرا من أثاره، فعدم مساس دولة الاحتلال بالمعاملة التفصيلية يمثل تجسيدا للأحكام المتعلقة بالحالة الصحية والسن والجنس، وقد ورد هذا الالتزام الذي يقع على عاتق دولة الاحتلال في المادتين 38 الفقرة 05 وكذا المادة 50 الفقرة 05 من اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949، وباستقراء هاتين المادتين نجد أن عدم المساس بالمعاملة التفصيلية لا يعني فقط الالتزام السلبي من طرف دولة الاحتلال بعدم تعطيل تطبيق التدابير تفضيلية بالمعنى الوارد في المادة 50 الفقرة 05 من اتفاقية جنيف الرابعة التي نصت: "على دولة الاحتلال ألا تعطل تطبيق أي تدابير تفضيلية فيما يتعلق بالتغذية والرعاية الطبية والوقائية من أثار الحرب، تكون قد اتخذت قبل الاحتلال لفائدة الاطفال دون الخامسة عشر والحوامل وأمهات الأطفال دون السابعة"، بل يعني أيضا الالتزام الإيجابي من طرف دولة الاحتلال بأن تعمل على احترام وتجسيد المعاملة التفصيلية بالمعنى الوارد في المادة 38 الفقرة 05 التي نصت: "يجب أن ينتفع الأطفال دون الخامسة عشر من العمر والحوامل وأمهات الأطفال دون السابعة من العمر من أي معاملة تفضيلية يعامل بها رعايا الدولة المعنية".

والملاحظ هنا أن هذه الأحكام تتعلق بالنزاعات المسلحة الدولية، وأن المادة 03 المشتركة بين اتفاقيات جنيف والبروتوكول الإضافي الثاني لم يتناولا مسألة "التدابير التفصيلية" بالنسبة لفئات معينة من الأشخاص[33]، فإنه لابد من الإشارة أن الإعلان الخاص بحماية النساء والأطفال في حالات الطوارئ والنزاع المسلح الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في عام 1974، والذي يوجب صراحة عدم تعريض النساء والأطفال المنتمين للسكان المدنيين والذين يجدون أنفسهم في ظروف الطوارئ والنزاع المسلح أو يعيشون في أراضي محتلة للحرمان من الغذاء[34].

الفرع الثالث: المحاكمة وعقوبة الإعدام

تتمتع النساء بشكل عام خلال فترة الاحتلال، بموجب اتفاقيات جنيف الرابعة لعام 1949 بجملة من الضمانات القانونية والقضائية، إلا أن هذه الأخيرة لم تتضمن أحكاما خاصة تستثني بعض النساء من تطبيق عقوبة الإعدام عليهن[35]، كما لم تعط للنساء أية معاملة تفضيلية أثناء المحاكمة، وهو الأمر الذي تحقق باعتماد البروتوكولين الإضافيين الأول والثاني لاتفاقيات جنيف الرابعة لعام 1949، أين تدعمت هذه الضمانات القانونية والقضائية بجملة من الأحكام الجديدة الخاصة بالنساء الحوامل وأمهات صغار الأطفال في مجال المحاكمة وتنفيذ حكم الإعدام.

قد نصت المادة 76 الفقرة 02 من البروتوكول الإضافي الأول على أن: " تعطى الأولوية القصوى للنظر لقضايا أولات الأحمال وأمهات صغار الأطفال، للواتي يعتمد عليهن أطفالهن المقبوض عليهن أو المحتجزات أو المعتقلات لأسباب تتعلق بالنزاع المسلح". هذه المادة ما تضمنته من أحكام جديدة، كانت عبارة عن اقتراح تقدمت به اللجنة الدولية للصليب الأحمر، ثم تم اعتمادها من طرف المؤتمر الديبلوماسي بعد أن أدخل عليها بعض الإضافات[36]، ليصبح نصها النهائي على النحو المبين في المادة 76 من البروتوكول الاضافي الأول[37]، وتعتبر الفقرة الثانية من هذه المادة فقرة مضافة تم اعتمادها من طرف المؤتمر الديبلوماسي ولم ترد في مشروع

البروتوكول الذي تقدمت به اللجنة الدولية للصليب الأحمر[37].

إن الملاحظة التي نسجلها على هذه الفقرة أنها احتوت على عبارة غير معتادة هي "الأولوية القصوى" توحي لنا أن الأولوية درجات، فتكون الأولوية هنا على حالات أخرى من النساء معتقلات أو محتجزات ولكن ليسوا أولات أحمال ولا أمهات صغار الأطفال، والأولوية كذلك على كل الحالات الأخرى من بينها حالات الرجال المعتقلين أو المحتجزين[38] إذن الهدف من استعمال هذه العبارة هو وضع حد لاعتقال واحتجاز النساء أولات الأحمال وأمهات صغار الأطفال في أسرع وقت ممكن.

وتضيف الفقرة الثالثة من المادة 76 من البروتوكول الأول " تحاول أطراف النزاع أن تتجنب قدر المستطاع إصدار حكم بالإعدام على أولات الأحمال وأمهات صغار الأطفال اللواتي يعتمد عليهن أطفالهن بسبب جريمة تتعلق بالنزاع المسلح، ولا يجوز أن ينفذ حكم الإعدام على مثل هؤلاء النسوة "، إن هذه الفقرة تتعلق كما هو واضح بإصدار حكم يقضي بعقوبة الإعدام وتنفيذها على أولات الحوامل وأمهات صغار الأطفال، لكنها في الواقع تطرح العديد من الإشكالات تظهر بمجرد استقراء بسيط لهذه الفقرة، فهذه الأخيرة تتحدث عن فكرتين أساسيتين يظهر على صياغتها التناقض رغم ارتباط بعضها ببعض ويتجلى هذا الأمر في أن الفكرة الأولى لهذه الفقرة تتحدث عن اصدار حكم الإعدام على فئة معينة من النسوة أين تم استخدام عبارات لا تحمل طابع الإلزامية "تحاول ... أن تتجنب قدر المستطاع " فهذه الأخيرة تفتح بابا ولو ضيقا لإصدار حكم الإعدام على أولات الحوامل وأمهات صغار الأطفال لأنها لم تأتي بصيغة الإلزامية التي تمنع إصدار مثل هذا الحكم ولعل هذه الصياغة لها ما يبررها وهو الخوف من التعارض مع العديد من التشريعات الوطنية التي تتبنى العمل بعقوبة الإعدام[39]. أما الفكرة الثانية في هذه الفقرة فتتمثل في منع تنفيذ حكم الإعدام على هؤلاء النسوة بصيغة ملزمة وقطعية وهنا يظهر التناقض في هذه الفقرة يدفعنا لقراءة ثانية لها، نفهم منها أنها تعني أن أطراف النزاع لها أن تصدر حكم الإعدام (ولو سلمنا فرضا أن ذلك يكون في مجال ضيق بعد المحاولة وبذل المستطاع لتجنب إصداره) على أولات الأحمال وأمهات صغار الأطفال وتمتنع عن تنفيذه إلى غاية أن تضع ذات الأحمال حملها وتنتفي صيغة أمهات صغار الأطفال عليها، ثم لا يوجد مانع قانوني يحول دون تنفيذ عقوبة الإعدام وهكذا نكون قد صادرنا على المطلوب وعدمنا كل ماجاء في الفقرة الثالثة من أحكام.

إن هذا المعنى وللأسف الشديد قد طبق في الواقع من طرف العديد من الدول التي قامت بتنفيذ عقوبة الإعدام على أولات الأحمال بطريقة بربرية بعد وضع حملهن، ولحسن الحظ تم هجران هذا العمل عمليا وقانونيا تقريبا في كل الدول[40]. أما فيما يخص أمهات صغار الأطفال فقد ورد في شرح البروتوكول الأول تعليقا على هذه الفقرة، أنه يمنع في أي حال من الأحوال تنفيذ حكم الإعدام على أمهات صغار الأطفال حتى بانتفاء هذه الصفة عن الأمهات بانتهاء تلك الصفة على الأطفال[41].

أما بخصوص هذه المسألة في النزاعات المسلحة غير الدولية بأننا نجد البروتوكول الإضافي الثاني وبموجب المادة 06 الفقرة 04 منه التي تقضي بعدم جواز تنفيذ عقوبة الإعدام على أولات الأحمال وأمهات صغار الأطفال قد أحرز تقدما كبيرا على ما جاء في العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية لسنة 1966 الذي قصر بموجب المادة 6 الفقرة 5 منه، عدم جواز تنفيذ عقوبة الإعدام على أولات الأحمال دون أمهات صغار الأطفال[42].

غير أن الذي تجدر الإشارة إليه في كل ما جاء في البروتوكولين الإضافيين لعام 1977 من أحكام تتعلق بمسألة عقوبة الإعدام ضد أولات الأحمال وأمهات صغار الأطفال كصيغة واردة في البروتوكولين الإضافيين، ويضيف البروتوكول الأول إلى أمهات صغار الأطفال عبارة "اللواتي يعتمد عليهن أطفالهن"، أنه لم يتم تحديد السن التي يتطلب فيها اعتماد الطفل على أمه، رغم أنه أمر بالغ الأهمية معرفة أمهات الأطفال الصغار التي يدخلن في مجال تطبيق الفقرة الثانية والثالثة من المادة 76 من البروتوكول الأول وكذا الفقرة 05 من المادة 06 من البروتوكول الإضافي الثاني، وبالتالي وفي غياب تحديد هذه السن في كل من البروتوكولين، فإنه يجب الرجوع إلى نصوص قانونية أخرى والقياس عليها للوصول إلى حل لهذه الإشكالية، فبالرغم من أن البروتوكولين الإضافيين

لعام 1977 قد استخدمت عبارة أمهات صغار الأطفال وهو تعبير أوسع من تعبير الأمهات المرضعات الذي استخدمته اتفاقية جنيف الرابعة، فإن هذه الأخيرة تشير في العديد من نصوصها إلى أمهات الأطفال دون السابعة من العمر[43]

وعليه يمكن اعتبار سن السابعة من العمر الحد الأدنى الذي يطبق دونه أحكام البروتوكولين الإضافيين المتعلقة بمسألة عقوبة الإعدام، ولا يجب أن ننزل دونه في تحديد المقصود بأمهات صغار الأطفال، أما الحد الأقصى فيترك أمره لتقدير السلطة الحاجزة التي تأخذ في تقديراتها العديد من الاعتبارات[44]، وذلك في غياب نص يفصل في هذه المسألة.

المطلب الثالث: الحماية الخاصة للمعتقلات .

وفقا لمبدأ الضرورة إحدى المبادئ التي يقوم عليها القانون الدولي الانساني، فقد أجاز لأطراف النزاع أن يراقبوا تصرفات الأشخاص المحميين إذا اقتضت الضرورة الحفاظ على الأمن ذلك، ومن ثمة فإنه يجوز اعتقال النساء ومحاكمتهن كسائر الأشخاص المحميين التي حدد القانون الدولي الانساني بموجب اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949 الحالات التي يجوز فيها اعتقالهم[45]، ويعتقل النساء في ظروف غالبا ما تكون أسوء من الرجال، رغم أن الحقيقة تقضي بأن غالبية المعتقلين هم من الرجال[46]، ويرجع ذلك أساسا إلى الخصوصية الفيزيولوجية للنساء من جهة، وما يتطلبه وضعهن الصحي من عناية ورعاية في بعض الحالات كحالة الحمل والولادة من جهة أخرى، لذلك فقد أوردت اتفاقية جنيف الرابعة والبروتوكولين الإضافيين لعام 1977 أحكاما خاصة تتعلق بمعاملة النساء كمعتقلات من هاتين الجهتين، فهناك أحكاما مخصصة للنساء بصفة عامة بحكم الخصوصية الفيزيولوجية وهناك أحكام أخرى تنطبق على النساء الحوامل والمرضعات وذلك بحكم وضعهن الصحي الذي يحتاج إلى عناية ورعاية خاصة، وهو ما سنبينه فيما يلي:

الفرع الأول: الحماية الخاصة للمعتقلات بحكم الطبيعة الفيزيولوجية

تنصرف أحكام هذه الحماية إلى كل النساء اللواتي هن في وضع الاعتقال، وتعتبر تجسيدا للمبدأ العام الوارد في المادة 27 الفقرة 02 من اتفاقية جنيف الرابعة بشأن الاحترام الواجب لشرف النشاء فهي تتعلق بحماية الخصوصية الفيزيولوجية للنساء المعتقلات بالدرجة الأولى وتتمثل فيما يلي:

1- **تخصيص أماكن منفصلة للنساء المعتقلات**: بالإضافة إلى واجب الدولة الحاجزة في أن توفر جميع الشروط الصحية و ضمانات السلامة اللازمة للمعتقلين على النحو الوارد في المادة 85 من اتفاقية جنيف الرابعة، فإن عليها كذلك وبموجب الفقرة الأخيرة من نفس المادة، أن تخصص بشكل ملزم أماكن نوم منفصلة للنساء المعتقلات عن الرجال وكذلك تخصيص أماكن صحية خاصة بهن، وهذا ما أكد عليه البروتوكول الإضافي الأول لعام 1977 الذي وضع بدوره قيودا على اعتقال النساء وأوجب أن تحجز النساء اللواتي قيدت حريتهن لأسباب تتعلق بالنزاع المسلح في أماكن منفصلة عن أماكن الرجال ويوكل الإشراف المباشر عليهن إلى نساء[47]، وفي النزاعات المسلحة غير الدولية نجد أن البروتوكول الإضافي الثاني قد اعتمد نفس الحكم بأن تحتجز النساء في أماكن منفصلة عن الرجال ويوكل الإشراف المباشر عليهن إلى نساء[48]، وليس هناك أي غرابة في أن تنطبق الأحكام المتعلقة بالفصل بين النساء والرجال في المعتقلات على النزاعات المسلحة الدولية وغير الدولية لأنها تعتبر من الأمور الطبيعية التي جبل الناس عليها فمنع الاختلاط بين النساء والرجال في المضاجع والمرافق الصحية فضلا عن كونه يعد ضمانا للنساء من أي اعتداء على شرفهن فإنه يعد حماية كذلك للرجل الذي لا يرغب لاعتبارات دينية أن يكون معتقلا في مكان واحد ودون فاصل مع النساء.

2- **التفتيش**: يعد التفتيش من الإجراءات الضرورية التي يقام بها عند كل اعتقال، وذلك بهدف التأكد من عدم حيازة المعتقلين لمواد أو وسائل محظورة الاستعمال في المعتقل، وتخضع النساء كغيرهم من المعتقلين لهذا الإجراء، ولأن هذا الأخير عبارة عن مسح شامل لكل نواحي وأعضاء الجسم عن طريق

اللمس والتحسس فلابد أن يراعى عند القيام به نوع الجنس، وهوما نصت عليه المادة 97 من اتفاقية جنيف الرابعة وكذلك المادة 97 الفقرة 04 من البروتوكول الإضافي الأول فإنه "لا يجوز تفتيش المرأة المعتقلة إلا بواسطة امرأة " وصيغة هذا النص القطعية لا يترك أدنى شك في الالتزام الذي يقع على عاتق الجهات المعنية في توظيف حارسات، واعدادهن وتكوينهن للقيام بمهمة التفتيش والاشراف على النساء المعتقلات وهذا الالتزام يدخل كذلك في إطار تطبيق المبدأ العام الوارد في المادة 27 من اتفاقية جنيف الرابعة بشأن الاحترام الواجب للأشخاص المحميين وعقائدهم الدينية وعاداتهم وتقاليدهم وخصوصا الاحترام الواجب لشرف النساء[49].

الفرع الثاني: الحماية الخاصة للمعتقلات الحوامل والمرضعات

تمنح اتفاقيات جنيف الرابعة والبروتوكولين الاضافيين لعام 1977 لبعض النساء المعتقلات معاملة تفضيلية و خاصة، نظرا لوضعهن الصحي كنساء حوامل ومرضعات وتتمثل هذه المعاملة التفضيلية فيما يلي:

1- الاستفادة من نظام غذائي إضافي:

من المعلوم أن نوعية وكمية الغذاء تختلف من شخص لأخر، فالنساء الحوامل والمرضعات يحتجن في الحقيقة إلى غذاء كاف ومتوازن لتلبية احتياجاتهن واحتياجات صغارهن أيضا، بحكم الحمل أو الارضاع، لأجل ذلك فإن هؤلاء النساء بالإضافة إلى الجراية الغذائية اليومية للمعتقلين المقدمة لهن والتي يجب أن تكون كافية من حيث الكمية والنوعية وتراعي العادات الغذائية للنساء المعتقلات، فإنه يجب أن تصرف للنساء الحوامل والمرضعات أغذية تتناسب مع احتياجات أجسامهن[50].

2- التكفل الطبي:

اضافة إلى استفادة النساء من الرعاية الطبية التي توفرها عيادة المعتقل[51]، تستفيد النساء في بعض حالات الولادة التي تستدعي تدخلا طبيا عاجلا من حماية خاصة، فقد نصت الفقرة الثانية من المادة 91 من اتفاقية جنيف الرابعة على أن: " تعهد بحالات الولادة ....الذين تستدعي حالاتهم علاجا خاصا،.....إلى أي منشأة يتوفر فيها العلاج المناسب وتقدم لهم فيها رعاية لا تقل عن الرعاية التي تقدم لعامة السكان."

3- الأولوية في تلقي الإعانات المالية:

لقد اعتبرت المادة 98 من اتفاقية جنيف الرابعة في فقرتها الثانية النساء الحوامل من ضمن فئات المعتقلين الذين يستفيدون من أولوية تلقي الإعانات المادية التي تقدمها دولة المنشأ أو الدولة الحامية أو أية منظمة انسانية أو حتى من عائلاتهن، وهذا أمر إيجابي لأن هذه الإعانات المالية تسد العديد من الحاجات الضرورية التي تتطلبها فترة الحمل، لكن هذا الأمر يتوقف على ما مدى توفير الدولة الحاجزة للآليات التي تمكن من صرف هذه المبالغ وشراء هذه الحاجيات ووصولها إلى أصحابها، كما يمكن تسجيل ملاحظة على هذه الفقرة أن التعداد الوارد فيها جاء على سبيل المثال لا الحصر وهو ما يفتح المجال إلى إدراج فئات أخرى تأخذ نفس حكم الفئات المذكورة كالمرضعات وأمهات صغار الأطفال.

4- نقل حالات الولادة:

في إطار التدابير الوقائية التي تهدف إلى توفير الحماية والسلامة للنساء في حالات الولادة، ولتكملة ما ورد في المادة 91 من اتفاقية جنيف الرابعة فإنه يحضر نقل حالات الولادة إذا كانت الرحلة تعرض صحتهم للخطر، إلا إذا كانت سلامتهم تحتم ذلك[52]، وهذا التدبير في غاية الأهمية لأنه وضع اعتبار السلامة للمعتقلات في حالات الولادة فوق كل الاعتبارات حتى ولو كانت عسكرية.

5- الأولوية في عملية الإفراج :

تتمتع النساء الحوامل والمرضعات وأمهات صغار الأطفال بالأولوية في الإفراج وذلك أثناء قيام الأعمال العدائية عن طريق عقد اتفاقيات بين أطراف النزاع، وهو ما نصت عليه المادة 132 من اتفاقية جنيف الرابعة في فقرتها الثانية وعلى خلاف البروتوكول الإضافي الأول لعام 1977، فإن البروتوكول الإضافي الثاني لعام 1977 قد ألزم أطراف النزاع باتخاذ التدابير اللازمة لضمان سلامة المفرج عنهم.

خاتمة:

وفي الأخير يمكن القول أن اتفاقيات جنيف الأربعة لعام 1949 وأحكام البروتوكولين الاضافيين لها لعام 1977، جاءت بحماية خاصة لا يمكن إنكار أهميتها بالنسبة للنساء خصوصا زمن النزاعات المسلحة، غير أن انصراف أغلب أحكام هذه الحماية إلى النساء الحوامل و النفاس وأمهات صغار الأطفال دون سواهن من النساء رغم اشتراكهم في الحاجة إليها أثر كثيرا على أهمية هذه الحماية بالنسبة للعموم النساء، فضلا على أن طريقة صياغة بعض أحكام الحماية الخاصة تفتح مجالا لأطراف النزاع للتنصل منها وهو ما صادر على المطلوب، ودليل ذلك الانتهاكات الواسعة لهذه الحماية بشكل عاد سلبا على المرأة وزاد من معاناتها سواء في النزاعات المسلحة الدولية أو غير الدولية.

التهميش:

[1] - أنظر المواد: 12 من اتفاقية جنيف الأولى والثانية والمادة 14 من اتفاقية جنيف الثالثة والمادتين 27 ،98 من اتفاقية جنيف الرابعة ،والمادتين 9 ،75 من البروتوكول الإضافي الأول والمادتين 2، 4 من البروتوكول الإضافي الثاني .

[2]- Paniele _Anca Deteseanu , « la protection des femmes en temps de conflit armé », in la protection des personnes vulnérable en temps des conflit armé ,sous la direction de Jean –mare Sorel et comeliu –liviu popeseu,Buylant,2010,P267

[3]- حسن عبد الغني أبو غدة ،أصناف المدنيين الحربيين وحكم قتلهم حال اعتزالهم الحرب ،مجلة الشريعة والقانون ،العدد الحادي عشر ،1998 ،ص241.

[4] - أنظر المادة 50 فـ1 من البروتوكول الإضافي الأول لعام 1977.

[5] - أنظر المادة 50 فـ2 ،فـ3 من البروتوكول الإضافي الأول لعام 1977.

[6] - KRILL Fromcoise ,la protection de la femme dans le droit international humanitaire ,Revue de la croix –rouge ,N 31, -12- 1985 ,disponible :www.CICR.org ,756

[7] - Ibit

[8] - زكريا حسين عزمي ،من نظرية الحرب إلى نظرية النزاع المسلح ،رسالة للحصول على درجة الدكتوراه ،كلية الحقوق جامعة القاهرة ،ص372.

[9] - انظر المواد: 14 ،16 ،21 ،22 ،23 من اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949.

[10] - تتمثل الشروط التي يجب أن تستوفيها مناطق الاستشفاء والأمان مما يلي:" أ) يجب أن تشغل إلا قسما صغيرا من الاقليم الذي يخضع لسيطرة الدولة التي تنشؤها ،ب) يجب أن تكون كثافتها السكانية منخفضة بالنسبة لإمكانات الإقامة بها ،ج) يجب أن تكون بعيدة عن أي أهداف عسكرية أو منشئات صناعية أو إدارية ،د) يجب أن تكون مناطق يحتمل أن يكون لها أهمية في سير الحرب ، ه) لا يجوز استخدام خطوط الاتصال ووسائل النقل التي تكون تحت تصرفها في نقل المواطنين والعسكريين أو المهمات العسكرية ولو بصورة عابرة، و) يحظر الدفاع عنها بوسائل عسكرية ويجب أن تعترف أطراف النزاع بهذه المناطق بموجب اتفاق بينهما ، انظر شريف عتلم ،القانون الدولي الانساني دليل الأوساط الأكاديمية ، اللجنة الدولية للصليب الأحمر ،جنيف ،1992 ،ص262 .

[11] - انظر المادة 8 من البروتوكول الاضافي الأول لعام 1977

[12] - Charlotte Lindsey , les femmes face a la guerre, CICR ,2002 , P. 128.

[13] - انظر المادة 19 من اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949.

[14] -انظر المادة 20 من اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949.

[15] -الشارة المميزة هي شارة الصليب الأحمر والهلال الأحمر ،أما الأسد والشمس الأحمران فلم يعد مستخدمين الأن ،فقد أعلنت جمهورية إيران الاسلامية في عام 1980 أنها ستتخذ من الهلال الأحمر شارة مميزة لها بدلا من الأسد والشمس الأحمرين أنظر:

Charlotte Linsey ,op.,cit., P3

[16]- Ibid.,P.133

[17]- هنكرتس جون ماري ، دوزوالدبك لويز، القانون الدولي الانساني العرفي ، المجلد الأول، القواعد، اللجنة الدولية للصليب الأحمر، القاهرة، 2007 ، ص83

[18]- المرجع نفسه، ص 89

[19]- hiller., o., coursier., H., « la convention de Genéve relative a la protection des personnes civiles en temps de guerre – vol IV »., commontaire., CICR.,1959.,p 192

[20] Ibid. , p. 193

[21]Ibid.,p. 194

[22]- هنكرتس جون ماري ، دوزوالدبك لويز، القانون الدولي الانساني العرفي، المرجع السابق، ص166

[23]- انظر المادة 54 من البروتوكول الإضافي الأول والمادة 14 من البروتوكول الإضافي الثاني .

[24]- انظر المادة 70 من البروتوكول الإضافي الأول .

[25]- تنص المادة 18من البروتوكول الإضافي الثاني على مايلي:

[26]- عرفت المادة 42 من اللائحة المتعلقة باتفاقيات لاهاي الخاصة بقوانين وأعراف الحرب البرية لسنة 1907 الاحتلال بأن: "تعتبر أرض محتلة حين تكون تحت السلطة الفعلية لجيش العدو ولا يشمل الاحتلال سوى الأراضي التي يمكن أن تمارس فيها هذه السلطة بعد قيامها."

[27]- اسماعيل عبد الرحمن ،الحماية الجنائية للمدنيين في زمن النزاعات المسلحة.

[28]-المرجع نفسه ،ص 681 .

[29]- ريما كتانة نزال ،المرأة الفلسطينية والقرار 1325 ،منشورات مفتاح ، الطبعة الأولى ،2009 ،ص10.

[30]- تنص المادة 27 فقرة 3 من اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949 "مع مراعاة الأحكام المتعلقة بالحالة الصحية والسن والجنس..."

[31]-انظر نص المادة 38 ف 05 والمادة 50 ف 5 من اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1977.

[32]- انظر في ذلك نص المادة 76 من البروتوكول الإضافي الأول لعام 1977 والمادة 6 فقرة 4 من البروتوكول الإضافي الثاني لعام 1977.

[33]- شارلوت ليندسي ،المرجع السابق ص 94 .

[34]- المرجع نفسه ،ص95.

[35]- قرع عامر ،حماية النساء أثناء النزاعات المسلحة، رسالة ماجستير، كلية الحقوق ،جامعة باتنة، ص 80 .

[36]- Article 67 protection des femmes: les femmes seront l'objet d'un respect particulier et seront protégées notamment contre le viol la contrainte a la prostitution et toute autre forme d'attentat a la pudeur.

[37] - sadoz ., y. , Swinarski.,C., commentaire des protocoles additionnels du 8 juin 1977 aux conventions de Genève du 12 aout 1949.,CICR.,p 917, p 917

[38]- Op., cit., p .918

[39]- Krill (F). op cit . voir aussi commentaire des protocoles . p 919

[40] - krill (F) ,op cit . .

[41]- commentaire protocoles , op., cit ., p. 919

[42]- رقية عواشرية المرجع السابق ص 236

[43]- انظر المواد : 14 ،50 من اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949.

[44]- بلمختار سيد علي ،المركز القانوني للمرأة في ظل اتفاقيات جنيف الرابعة لعام 1949 وبروتوكولها الأول لعام 1977 ،رسالة ماجستير فرع القانون الدولي والعلاقات الدولية ،كلية الحقوق ،جامعة الجزائر ،ص 107 .

[45]- تنص المادة 79 من اتفاقية جنيف الرابعة " لا تعتقل أطراف النزاع أشخاصا محميين إلا طبق المواد 78،68،43،42،41 "

[46] - charlotte lindesy ,les femmes et la guerre –vue d'ensemble de la question ,revu international de la croix rouge ,30-09-2000 ,p07

[47]- انظر نص المادة 75 الفقرة 05 من البروتوكول الإضافي الأول لعام 1977.

[48]- انظر نص المادة 05 الفقرة 02 من البروتوكول الإضافي الثاني لعام 1977.

[49]- انظر نص المادة 27 الفقرة 1و 2 من اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949.

[50]- انظر نص المادة 89 من اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949.

[51]- انظر نص المادة 91 من اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949.

[52]- انظر المادة 127 من اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949 .

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

الخطاب السينمائي الكولونيالي في الجزائر بين الواقع والإيديولوجيا

أ، عماري علال / أ.د. عيسى رأس الماء، جامعة وهران1 ، الجزائر

الخطاب السينمائي الكولونيالي في الجزائر بين الواقع والإيديولوجيا

أ. عماري علال / أ.د. عيسى رأس الماء

الملخص:

تعتبر السينما الكولونيالية في الجزائر، من بين أهم القضايا النّقدية التي أسالت الحبر لدى كثير من النّقاد والباحثين ، كونها تمثل نقطة وصل بين الماضي والحاضر ، من خلال تعريتها للحقائق التّاريخية المغيّبة بقصد أو عن غير قصد ،عن واقع المجتمع الجزائري وكذا الإيديولوجيات السياسية والثّقافية المتّبعة من قبل فرنسا ، في الفترة ما بين 1830 و 1962 ، ولعلّ الدّارس لهذا النّوع من السينما في الجزائر إبّان تلك الحقبة من الزمن، يدرك تمام المعرفة ، فظاعة ما ارتكبته الأيادي الفرنسية الغاشمة في حقّ شعب أعزل، كافح وناضل من أجل نيل حريته واستقلاله .

الكلمات المفتاحية: السينما، الخطاب، الجزائر، الكولونيالية، فرنسا، النّقد، الواقع، الإيديولوجيا، الثورة، الاستقلال.

Abstract:

The colonial cinema in Algeria, which has been researched thoroughly by a lot of critics and researchers, is considered as one of the most important criticism issues it represents a link between the past and the present. In fact, this type of cinema helped people to discover the historical facts that were hidden intentionally or unintentionally. Those who investigate this type of cinema in Algeria during the colonial period will certainly realize the horror of the French hands against unarmed people who fought for their freedom and independence.

Key words: Cinema, Speech, Algeria, Colonial, France, Criticism, Reality, Ideology, Revolution, Independence.

تمهيد:

حفلت سنوات منتصف القرن التاسع عشر بالأحداث الكثيرة والمثيرة ، وأبرز ما ميّزها الحركة الاستعمارية ، التي كان العالم العربي والإسلامي يئنّ تحت وطئتها من المغرب إلى المشرق ، والجزائر من بين أهمّ المستعمرات الفرنسية في إفريقيا السمراء ، التي عانت من ويلات الظلم والدّمار والقهر والحرمان لمدة طويلة ناهزت القرن والنصف من الزمن ، حيث « بدأت مرحلة الاحتلال الفرنسي مع العقد الثالث من القرن التاسع عشر الميلادي ، بقوة لم تهدأ إلاّ مع نهاية القرن نفسه ، وهذه المرحلة تميّزت بالبطش والعنف والرفض ، والمقاومة الشّديدة والدامية من قبل الشّعب الجزائري فهي مرحلة ثورية ورافضة للمستعمر الدخيل ،مقاومة شعبية عارمة شملت كل المناطق التي طالت إليها يد المحتلين .»(1)

1/ السياسة الثّقافية الاستعمارية في الجزائر :

في بداية الأمر، ركّزت السلطات الاستعمارية آنذاك ، على تشويه الصورة الأصليّة للشعب الجزائري، من خلال طمس كلّ المعالم والسّمات ، التي لها صلة مباشرة بالثقافة العربية الإسلامية والأمازيغية ، وزرع ثقافة هجينة تعمل على تشويه ملامح الهويّة الوطنية والشّخصية الجزائرية الأصيلة ، عن طريق الغزو الفكري و الثقافي ، و بمحاربة التعليم الأصلي ، المتمثل في الزوايا والكتاتيب التي كانت منتشرة بشكل رهيب في كل شبر من أرض الجزائر ، والهدف الرئيس من ذلك طبعا ، هو بسط يد الجهل ، إذ « عمل الاحتلال الفرنسي على تخريب كل ما هو جزائري ، وذلك في سبيل خلق حالة من الفراغ التام، تمكنه فيما بعد من ملئه بالبضاعة التي يشاء ، يقول دبوز محمد علي فاضحا الطموح الكولونيالي : هذه هي الداهية التي أصيبت بها جزائرنا جنس حقود جشع ، لا ثقافة لهم ولا دين ، فأنشبوا مخالبهم وأنيابهم المسعورة فيها ليمزقوها ، وكلكلوا عليها ليمنعوها من التنفس فيزهقوا روحها ، ويقضوا على الإسلام والمسلمين فيها ، وتصير قطعة من فرنسا وامتدادا لها وراء البحر في افريقية هذا هو حلمهم وغـــــــــــــــــــــــــــــايتهم.»(2)

ولتحقيق نياتهم المبيّتة وغاياتهم المنشودة ، ابتكروا طرقا وأساليب ممنهجة لفرض الثّقافة الفرنسية الأوروبية على أبناء المجتمع الجزائري وعملوا على تقسيمه إلى طبقات اجتماعية وفرق مختلفة، تتباين في مستوى معيشتها ، فرفعوا البعض من ضعاف النفوس وقلدوهم الرتّب والمناصب من جهة ، وتعمدوا تهميش الأغلبية الرافضة لهم وقمعها .

فعمدوا إلى شق الطرق و بناء المستشفيات والمدارس والمعاهد وغيرها من المؤسسات، التي لم ولن تكون سوى وبالا على شعبنا، مازلنا نعاني من تبعاتها حتى يومنا هذا.

« إنّ منهجية الاحتلال في اجتثاث الهوية الجزائرية وإبادة الشخصية الوطنية ، قد اعتمدت أيضا إلى جانب الأساليب الآنفة الذكر على أسلوب فرض الثقافة الفرنسية على الأهالي ... ولكن المستعمر كان من جهة أخرى حريصا على أن لا تستفيد جماهير الشعب من " نعمة " هذا الغزو الثقافي لأنّه سلاح ذو حدين وذلك أنّ رفع المستوى الفكري لدى الشعب ، حتى لو حصل عن طريق اللّغة الفرنسية ، قد يؤدي إلى المطالبة بالتحرر السياسي ، ولذلك فلابد من حصر التعليم في أقلية محدودة ، ولابد من فرض القيود على قبول التلامذة من أبناء الأهالي في المدارس».(3)

2/ السينما في خدمة الاستعمار:

شكّل وصول السينما إلى الأقطار العربية حدثا بارزا في أوساط المجتمع في ذلك الوقت ، كباقي مناطق العالم قاطبة ، حيث استعملت السينما آنذاك كوجه من أوجه الدعاية للشعب ، كما أنّها استعملت كوسيلة من قبل الدول المستَعمِرة ، لتبرير وجودها ودعم سياساتها المنتهجة وكسب الرأي العام العربي، حيث « قام بعض المصوّرين التابعين لمؤسسة لوميير بجولة شملت الجزائر، تونس ، مصر ، فلسطين ، سوريا ولبنان ، حيث قاموا بتجميع العديد من المشاهد واللّقطات، هذا وكان أحد المصورين بمؤسسة لوميير جزائريا ،اسمه فيليكس ميسغيش ولد في عام 1871 ، وحصل على ترخيص بالعمل الاحترافي الدولي كمصور إخباري ووثائقي .هذا وقد تمكن في عام 1897 من أن يلتقط العديد من المشاهد الفيلمية عن الجزائر والتي تضمنت العديد من الجوانب التاريخية والثقافية الفولكلورية ».(4)

وفي هذا الصدد يُجمعُ العديد من الدارسين والباحثين في مجال السينما ـ الكولونيالية ـ الاستعمارية في بلدان المغرب العربي وشمال إفريقيا ، أنّ الغرض الأساس من هذه السينما ، هو تشويه صورة الأهالي les indigènes ـ كما تسميهم فرنسا ـ من خلال تقديم صورة نمطية ، عمدت الهيآت القائمة على السلطة آنذاك على تشكيلها وفقا لمنهجية مدروسة تتميز بالسخرية والاستهزاء والاحتقار ، على أساس النظرة الدونية القائمة على منطق القوة للغالب كما يقول ابن خلدون .

« مع نمو السينيماتوغراف ، الفرجة الموجهة للتسلية ، أصبحت غرابة أفريقيا الشّمالية ، بشكل طبيعي مصدرا للفكاهة ، هكذا نجد عند ميلس Méliès : المسلم المضحك Le Musulman rigolo (1897) ، علي باربويو و علي يغرف الزيت Ali barbouyou et Ali Bouf à l'huile (1907) ، علاقة طبيعية ، ما هي سوى نتاج حالة معطاة للعلاقات الاجتماعية : إذا كان الإنسان المختلف مستعدا للضحك هذا معناه في هذه اللّحظة بالذّات من التاريخ ، أنّه في وضعية دونية ».(5)

يستنتج من ذلك أنّ المستعمر الفرنسي ، قد وجد في الجزائر ، النّيمة الرئيسة لمجمل ما يقدّمه من أفلام سينمائية ، كانت غابات وواحات الجزائر، ووديانها وأنهارها ، وكلّ شبر من ترابها المقدّس لدى أبنائها ، وما تزخر به من عجائب الطبيعة ، في الشّرق والغرب والشّمال والجنوب، مصدرا مهما لتلك العجائبية التي كان يتلقّاها المجتمع الفرنسي والأوروبي عموما ،ويرى فيها سحر الشرق وعبقه كما يقولون، و كلّ هذا الإقبال ، بفضل ذلك التميّز والاختلاف القائم بين بيئتين مختلفتين ، في كلّ شيء تماما، الأمر الذي يدفع بالمشاهد إلى ضرورة تصديق الصورة النّمطية دون معرفة سابقة بها .

و« جميع الشرائط الأولى المصوّرة منذ 1896 ـ 1897 تبرز أحياء " أهلية " للجزائر العاصمة وتلمسان وتونس وسوسة ، في الشوارع يلاحظ وجود سكان ، إنهم هنا لهذا الغرض : لا يتحركون فقط ، وهو ما سيصبح بسرعة ، غير كاف ، لكنّهم يظهرون مثيرون للفضول والغرابة ، مختلفون عن المشاهد الأوروبي ، تشملهم رحمته !...».(6)

وبذلك يمكن القول، أنّ الكثير من الأفلام السينمائية الفرنسية ذات الطابع الريفي، كما يعتبرها النّقاد الفرنسيون ، قد صوّرت بالتّزامن مع ظهور فن السينما مباشرة ولعلّ أشهرها :

« المسلم المضحك Le Musulman rigolo) 1897)، وعلي يغرف الزيت Ali Bouf à l'huile (1907) ، فمن خلال عنوان الفيلم يتبين المحتوى المبني على الإضحاك والسخرية

من شخصية الأهلي. نفس هذا المحتوى يتكرر في فيلمين لكل من جورج بيسكو Georges Pescot وروني كلير René Claire سنة 1920 بعنوان اليتيم L'Orphelin ، حيث تظهر شخصية المزابي الكاريكاتورية من خلال تقديمها في صورة بهلوانية شوهت هذه الشخصية ، ذات الصورة تتكرر في طرطاران دي طرسكان ، حيث تظهر شخصية "طرطاران " غريبة في طريقة ملبسها ، وبالتالي خلق مخادعة ساخرة ، فبمجرد مشاهدة المتفرج لهذه الشخصية تأتيه إلى الذهن صورة الأهلي المضحكة ».(7)

ثم تلت بعد ذلك ، في عشرينيات القرن الماضي ، موجات كثيرة ، لمصورين ومخرجين فرنسيين في الجزائر، عملت هي الأخرى ، على نقل مشاهد مختلفة للرّجال والنّساء والأطفال في المدن والأرياف وكذا الفلاّحين في الحقول والشعاب ، والعمّال في الورشات وغيرها ، مع الاستمرار في نقل نفس الصورة النّمطية للإنسان الجزائري ، و التي تحدثنا عنها سالفا ، « وكان من بين هذا النوع من الأفلام ، فيلم (البلد) والذي قدّمه جان رينوار في عام 1929 والذي اقتبسه من نص لدوبوي مازويل ، حيث قامت بتبنيه السلطات الاستعمارية الفرنسية والتي كانت آنذاك تعمل للاحتفال بتخليد العيد المئوي للغزو الفرنسي للجزائر ، وذلك على النحو الذي جعل هذه السلطات الاستعمارية تعمل على إبراز مشاهد عمليات إنزال قوات الغزو التي أرسلها شارل العاشر إلى منطقة سيدي فرج بالجزائر فيلميا عن طريق الرجوع إلى الماضي ودمجه ضمن الميلودراما المعاصرة آنذاك ».(8)

3/ واقع المجتمع الجزائري من منظور السينما الكولونيالية :

تعتبر السينما الكولونيالية في الجزائر وشمال إفريقيا، بمجملها تمجيدا وتخليدا لروح الاستعمار البغيض وماضيه الأسود، وتكريسا لحضارة الظلم والاستبداد والاستعباد ، القائمة أساسا على منطق السيادة للأقوى ، لحضارة طالما تغنّت بالحرية والمساواة والأخوة (9) والديمقراطية، وغيرها من الشعارات الزائفة التي كانت وبالا على أمتنا والشعوب المستضعفة والمغلوبة على أمرها.

وعطفا على ما سبق ، يلاحظ كذلك ،أنّ هذه الأفلام « تمّ إنتاجها بواسطة الأجانب ، بل وحتى أدوار البطولة في معظمها كان يقوم بها ممثلون أجانب ، وكانت البلدان العربية تستخدم بشكل غالب كخلفية طبيعية واجتماعية لهذه الأفلام بما يضفي عليها طابع الجدة والغرابة أمام المُشاهد الغربي ».(10)

إنّ طمس الهويّة الجزائرية، قد تواصل من خلال استهداف الثوابت الوطنية و الدّينية والثّقافية عن طريق سلب الأنا وتفكيك الآخر كما يقول معظم مفكّريهم ، إذ لن يكتمل الاحتلال والاستعمار للجزائر، إلاّ بوضع اليد كاملة على كل مفاصل المجتمع ، وبذلك تتواصل عملية تصوير الأفلام في فترات متقاربة من عام 1896 إلى غاية فترة ما قبل الاستقلال عام 1957، تاريخ ميلاد السينما الجزائرية المناضلة ، على أيادي الشرفاء من المجاهدين ، أبناء الجزائر وبعض من أصدقاء الثورة ، وعلى رأسهم رونييه فوتييه.

« قبل الثورة التحريرية ، وحتى عام 1946 لم يكن في الجزائر سوى مصلحة فوتوغرافية واحدة ، وفي عام 1947 أنشأ الفرنسيون مصلحة سينمائية أنتجت عددا من الأشرطة القصيرة عرضت ،

وترجمت إلى اللّغتين ، وهذه الأشرطة تنوعت إلى :

ـ أشرطة تتعلق بالآداب.. والعادات الجزائرية . أشرطة وثائقية، أشرطة ثقافية.

. أشرطة حول التربية الصحية .

. أشرطة عن الزراعة وأخرى عن الدعاية السياسية.

أفلام منها: قيصرية 1949 لـ : ج. هويزمان ، الإسلام 1949 ، العيد غير المنتظر 1959 ، أغنى ساعات افريقية الرومانية ، هيبون الملكية ، رعاة الجزائر ».(11)

هذه الأفلام السينمائية المتنوّعة، كانت برمّتها ، تشكّل عملية هادفة ومنظّمة ، لجمع المعلومات الخاصة بعادات وتقاليد المجتمع الجزائري التي تمثّل ثقافته ، وكل ما يتعلّق بحياته اليومية في الأرياف والمدن، بحيث كانت تُصوّرُ في الجزائر وتُبعثُ بعد ذلك إلى فرنسا لإنجاز عمليات التّركيب والتّحميض ، كما تُرفعُ بشأنها تقارير إلى الحكومة الفرنسيّة الأمّ، في باريس ، قصد تحليلها ودراستها والعمل على إصدار القرارات والقوانين من خلالها ، والتّحكم في الثّورات والمقاومات الشعبيّة التي كانت تندلع من حين لآخر ، في كل شبر من أرض الجزائر من جهة ، وتضليل الرأي العام الفرنسي والغربي من جهة ثانية .

« فالغرب المستسلم ظرفيا أمام ضربات الحركات التحررية مع منتصف القرن العشرين ، والرافض لطروحات الفكر ما بعد الكولونيالي الذي فكّك بنيات السيطرة ، اعتمادا على الاختلاف الهوياتي بين : الهنا والهناك ، الأنا والآخر ، راح يشوش على هذا المشروع بنشر تصوّره المضاد لقيم التحرر ، بقيم جديدة تحمل تصوراته ، وتحمي إرثه الاستعماري التاريخي . » (12)

وقد صدق حدس " مالك بن نبيّ " حينما قال : « ولسنا نستطيع، بكل أسف ، وبتأثير أوضاعنا العقلية ، أن نفهم عمل الاستعمار إلاّ ريثما يثير ضجيجا ، كضجيج الدبابة والمدفع والطّائرة ، أمّا حين يكون من تدبير فنان ، أو من عمل قارض فإنّه يغيب عن وعينا ، لسبب واحد ، هو أنّه لا يثير ضجيجا».(13)

فهو يشير حتما وبنظرة ثاقبة ، إلى قوّة تأثير الفنّ عامة والسينما خاصة على توجيه الأمم و الشّعوب ، باستغلالها وتخديرها من خلال تزييف واقعها ، وتشويه عقولها وأفكارها واللّعب كذلك على قيّمها الأصيلة وثوابت هويّتها ومعتقداتها الدينيّة ، وهذا ما عملت على تحقيقه السلطات الفرنسية الاستعمارية بالفعل ، طيلة قرن ونصف من الزمان، في الجزائر، باستعمالها كلّ المحرّمات التي تخالف القوانين والاتفاقيات و الأعراف الدولية ، من أسلحة

عسكرية فتّاكة وأخرى إعلامية أكثر فتكا، كان أبرزها الصورة السينمائية ، التي وثّقت بكلّ صدق وأمانة ، بشاعة الجرائم التي ارتكبت في حقّ الشعب الجزائري الأعزل ، ذنبه الوحيد أنّه طالب بالحرية والاستقلال.

وكانت بذلك السينما الكولونيالية ، في الجزائر وغيرها من البلدان المُستَعمرَة ، لسان حال فئة المثقّفين والطبقة البرجوازية وميسوري الحال المُوالين للاستعمار في فترة الاحتلال ، حيث كانت السينما آنذاك ، تخدم النظام الإيديولوجي للمستعمر الفرنسي ، إذ « يوجد هناك ، من جانب المثقفين في البلدان المتقدمة بعض من العنصرية الكامنة ضد النضال في البلدان النامية من أجل الحرية ... لم ينتظر السينمائيون الجزائريون الأوائل ، من صناع السينما الفرنسية الحلَّ للصعوبات التي يواجهونها في مجال الإعلام لاستعادة الوجه الحقيقي للجزائر المناضلة ، فقد فهموا أهمية الفن السابع في نضالهم باعتباره لغة الإعلام والاتّصال و الوعي الثوري. » (14)

لكنّها اليومَ ـ أي السينما ـ فاضحتُه بلا شك ، من خلال ترسانة الأفلام التّسجيلية والوثائقية التي صوّرت منذ العام 1895 حتى العام 1962 تاريخ انتهاء الاستعمار الفرنسي بالجزائر ، وقد مُلأتْ بها اليوم، مكتبات العالم عامّة ، و الفرنسي خاصة و نزر قليل منه بالأرشيف الجزائري في انتظار الحصول على كل ما يتعلّق بتاريخ فرنسا الاستعمارية في الجزائر ، مما يعني أنّ الحقائق التاريخية لا يمكن لها بأيّ حال من الأحوال ، أن تُنسى أو تُمحى ، في ظل وجود أفضلَ حافظ لها ، وهو الصورة السينمائية.

الهوامش:

1 . صالح لمباركيه : المسرح في الجزائر ، بهاء الدين للنشر والتوزيع ، قسنطينة ، الجزائر ط2 2007، ص : 22.

2 . أحسن ثليلاني : المسرح الجزائري والثورة التحريرية . دراسة فنية وتاريخية ، وزارة الثقافة ـ الجزائر عاصمة الثقافة العربية ـ 2007 ، د ط ، ص : 14 .

3 . أحسن ثليلاني : المسرح الجزائري والثورة التحريرية ، مرجع سابق ، ص : 15.

4 . نائل عزيز تركماني ، أكثم محمود عبد الحميد ، غسان شميط : تاريخ السينما ، وزارة الثقافة ، دمشق ، سوريا ، ط1 ، 2008 ، ص : 120.

5 . دليلة مرسلي وآخرون : مدخل إلى السيميولوجيا (نص ـ صورة)، ترجمة : عبد الحميد بورايو ، ديوان المطبوعات الجامعية ، د ط ، 1995 ، ص : 146.

6 . دليلة مرسلي وآخرون : مدخل إلى السيميولوجيا (نص ـ صورة)، مرجع سابق ، ص : 146.

7 . سليم بتقة : مقال ، المتخيل الكولونيالي من وهم المكتوب إلى زيف المرئي ـ المضمر والمنظور . مجلة مخبر ، أبحاث في اللّغة والأدب العربي الجزائري ، جامعة بسكرة ، الجزائر ، العدد 08 ، 2012 ص : 09.

8 . نائل عزيز تركماني ، أكثم محمود عبد الحميد ، غسان شميط : تاريخ السينما ، مرجع سابق ، ص : 121.

9 . الحرية والمساواة والأخوة: شعار تبنته الثورة الفرنسية التي اندلعت في العام1789 واستمرت حتى العام 1799 والتي كانت سببا مباشرا في ظهور الأزمات العالمية الحديثة ، وتبلور فكرة توسع الإمبراطورية الفرنسية عن طريق الاستعمار .

10 . نائل عزيز تركماني، تاريخ السينما ، مرجع سابق ، ص: 121.

11 . بشير خلف : الفنون لغة الوجدان . دراسة . دار الهدى ، عين مليلية ، الجزائر ، د ط 2009 ، ص : 274/ 275 .

12ـ محمد شرقي : قراءة في فيلم معركة الجزائر ، من منظور جدل : التيمة ، الشكل ، التصنيف الأنواعي ـ مقاربة جمالية سينمائية ـ مجلة "جماليات" العدد 01 ، شتاء 2014 ، ص : 133 ، 134 .

13 . مالك بن نبي: مشكلات الحضارة ـ ميلاد مجتمع ـ ج 1، شبكة العلاقات الاجتماعية، ترجمة: عبد الصبور شاهين، دار الوعي للنشر والتوزيع، ط 1، 2013، ص: 87.

14 – Rachid boudjedra, Naissance du cinéma algérien, François Maspero, paris, 1971, p : 43.

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

الرعاية القانونية للأطفال المهملين في ضوء القانون الجزائري

د. سمير شعبان / أ. خزار لمياء ، جامعة باتنة1 ، الجزائر

الرعاية القانونية للأطفال المهملين في ضوء القانون الجزائري

د. سمير شعبان / أ. خزار لمياء

الملخص:

إنّ ظاهرة الطفولة المُهملة هي ظاهرة عالمية لا يكاد يخلو مجتمع منها أيًّا كان مستواه، وتكون هذه النسبة متغيرة من مجتمعٍ إلى آخر، حتى إنها داخل المجتمع الواحد نفسه تختلف من مكانٍ لآخر، فقد تزيد في مكان وتقل في آخر، وهذه الظاهرة لها أسباب عدة منها الفقر والبطالة والتفكك الأسري وغياب الوعي وجهل الأسرة بعملية التنشئة السليمة للأطفال، بالإضافة إلى الحروب وغياب الأمن داخل البلد وعدم الاستقرار وانتشار الأمراض.

لذلك تحاول هذه الدراسة الوقوف عند الرعاية القانونية للأطفال المُهملين، والتي ضمّنها القانون الجزائري تحت باب حالة الخطورة المعنوية، والتي خصّها المشرّع بمعاملة خاصة مبدؤها العام هو أن تشمل تلك الفئة الهامة بالرعاية والإصلاح وإعادة الإدماج في المجتمع، من أجل النأي بهم عن مهاوي الانحراف والجريمة.

الكلمات المفتاحية: الرعاية، الإصلاح، الأطفال المهملين، حالة الخطورة المعنوية، الانحراف.

Résumé:

La négligence des enfants est un phénomène mondial existant dans toutes les sociétés. Cependant le taux de son existence diffère non seulement d'une société à l'autre mais aussi d'un lieu à un autre et ce dans une même société. Ainsi, elle augmente dans un lieu et diminue dans un autre. Les causes principales dudit phénomène diffèrent elles aussi, citons à titre d'exemple : la pauvreté, le chômage, la désintégration familiale, l'absence de la conscience et du savoir-faire quant à l'éducation des enfants, en plus des guerres, de l'absence de sécurité dans le pays et la propagation des maladies .

De ce fait, cette étude tentera de s'arrêter sur le traitement juridique des enfants négligés, dont celui de la loi algérienne, sous l'angle du danger moral que le phénomène représente ; et à laquelle le législateur à attribuer un traitement spécial dont le principe est de prendre soin de cette catégorie afin de pouvoir la réintégrer dans la société et de l'éloigner de toute forme de délinquance et criminalité.

Mots clés: Traitement Juridique, Enfants Négligés, Danger Moral, Criminalité.

مقدمة:

إنّ ظاهرة الطفولة المُهملة هي ظاهرة عالمية لا يكاد يخلو مجتمع منها أيًّا كان مستواه، وتكون هذه النسبة متغيرة من مجتمع إلى آخر، حتى إنها داخل المجتمع الواحد نفسه تختلف من مكانٍ لآخر، فقد تزيد في مكان وتقل في آخر، وهذه الظاهرة لها أسباب عدة منها الفقر والبطالة والتفكك الأسري وغياب الوعي وجهل الأسرة بعملية التنشئة السليمة للأطفال، بالإضافة إلى الحروب وغياب الأمن داخل البلد وعدم الاستقرار وانتشار الأمراض.

ومفهوم الطفولة المُهمَلة دخل حديثا إلى قاموس الدراسات والأبحاث العربية في الفترة الأخيرة، بحكم تفشي الظاهرة وأخذها حيزا كبيرا من الاهتمام، وتوجد مصطلحات وتعاريف عديدة للأطفال المهملين، حتى أنّ بعض المجتمعات تتفنن في تنويع تسمية هذه الشريحة من المجتمع بحسب نظرته، فبعيداً عن التسمية الشائعة لهم كأطفال شوارع؛ تذكر الأستاذة راضية بوزيان أنه في بوليفيا يطلق عليهم "دود الخشب" أو" الفئران"، وفي نابولي يطلق عليهم اسم "رأس المغزل"، في البيرو "طائر الفاكهة"، في كلومبيا "أولاد الغبار" أو "حشرات الفراش" في رواندا "الأطفال السيئون"، في الهندوراس "المتمردون الصغار"، في الزايير "العصافير"، في الكاميرون "الكتاكيت" أو "البعوض"، وفي الكونغو "الجوالين"، جنوب إيطاليا "البلابل الدوارة " وفي السودان "الشماسة"، في اليمن "أطفال الكراتين".

والمشرّع الجزائري أثناء تعامله مع شريحة الأطفال فإنّه يميز بين حالتين: حالة الأطفال المعرضين لخطورة معنوية، وحالة الأطفال أو الأحداث المنحرفين.

فبالنسبة للطفولة في خطر معنوي، فإنّ القضاء يعالجها وفق الأمر 72 / 02 المتعلق بحماية الطفولة والأمر 75 / 64 المتعلق بالمؤسسات وبالمصالح المكلفة بحماية الطفولة، أما الجانب الثاني الذي يتدخل فيه القضاء بالنسبة للطفولة المنحرفة، وهم الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و18 سنة ويرتكبون أفعالا يعاقب عليها القانون، فتسمى "الأحداث الجانحين" أو "الطفولة المنحرفة"، ويعالج وفقا لقانون الإجراءات الجزائية وقانون العقوبات من الجانب التطبيقي، أما من الجانب النظري، فالقوانين المذكورة تستمد شرعيتها من الدستور، ومن اتفاقية حقوق الطفل وبعض القوانين الأخرى.

وكما هو معلوم أن الأطفال المُهمَلين هم من الفئة الأولى والتي خصّها القانون الجزائري بمعاملة خاصة مبدؤها العام هو أن تشمل تلك الفئة الهامة بالرعاية والإصلاح وإعادة الإدماج في المجتمع، من أجل النأي بهم عن مهاوي الانحراف والجريمة.

إنّ المشرّع الجزائري لم ينتهج مثل ما ذهبت إليه بعض التشريعات التي حدّدت على سبيل الحصر حالات التعرّض للخطورة الاجتماعية أو الخطورة المعنوية، وإنّما ترك الأمر مفتوحاً لحصر أكبر عدد من الحالات التي قد تؤدّي بالطفل إلى الانحراف، كما أنّه اعتبر تلك الحالة التي يكون فيها الطفل معرّضاً لأن يسلك طريق الانحراف بحالة "الخطر المعنوي". فجاء في ديباجة الأمر رقم 03/72 المتعلق بحماية الطفولة والمراهقة: " ... وبما أنه يتعين على المجتمع بالنتيجة، أن يقوم بواجب العناية الخاصة بالأطفال والمراهقين المعرّضين للخطر المعنوي ..".

ومما تجدر الإشارة إليه هنا أيضاً؛ أنّ المشرع الجزائري تبنّى موقف المشرّع الفرنسي[1] عندما رفع سن الحدوثة في حالة الخطورة المعنوية إلى الحادية والعشرين، فنصّ في المادة الأولى من الأمر السالف الذكر 03/72 :" أن القُصّر الذين لم يكملوا الواحد والعشرين عاماً، وتكون صحتهم وأخلاقهم أو تربيتهم عرضةً للخطر، أو يكون وضع حياتهم أو سلوكهم مضراً بمستقبلهم، يمكن إخضاعهم لتدابير الحماية والمساعدة التربوية، ضمن الشروط المنصوص عليها في المواد الواردة بعده".[2]

وعليه فإنّ المشرّع الجزائري لم يحدّد حالات الخطورة المعنوية، بعكس بعض التشريعات كالمصري والإماراتي

[1] - انظر المادة 375 من القانون المدني الفرنسي معدلة بقانون 4 تموز 1970. نقلاً عن علي محمد جعفر: الأحداث المنحرفون دراسة مقارنة، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، لبنان، ط1، 1405هـ، 1984م، ص175.

[2] - المادة 01 قانون حماية الطفولة والمراهقة الجزائري.

والأردني وغيرها؛ التي لم تترك للقضاء سلطة تحديد هذه الحالات، فلجأ إلى وضع عبارات عامة لمعنى التعرّض للانحراف أو الخطورة المعنوية، وترك للقضاء سلطة تقدير هذه الحالات، كما أنّه مدد سن الحدوثة لهذه الحالة والتي تصل إلى الواحدة والعشرين دون تحديد سن أدنى، بخلاف بعض التشريعات كالتشريع الإنجليزي وتشريع الولايات المتحدة الأمريكية الذيْن ذهبا إلى تحديد سن أدنى لحالة التعرض للانحراف بسن السابعة.[3]

ولهذا جاءت الورقة البحثية، والتي سأحاول من خلالها الوقوف عند الرعاية القانونية للأطفال المُهملين، والتي ضمّنها القانون الجزائري تحت باب حالة الخطورة المعنوية، وذلك من خلال مبحثين رئيسيين، نتطرّق في الأول إلى التدابير القانونية الخاصة بالأطفال المعرّضين لخطر معنوي ومن بينهم الأطفال المُهملين، أما المبحث الثاني فسنخصصه للخصائص العامة للتدابير المذكورة ونطاق تطبيقها، ونختتم الدراسة بخاتمة نضمّنها أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: تدابير الحماية الخاصّة بالأطفال المعرّضين لخطر معنوي

التدابير الوقائية أو الاحترازية هي أهم المبادئ التي تمخضت عن المدرسة الوضعية والتي استبعدت فكرة المسؤولية الأخلاقية لدى المجرمين، وثبتت فكرة الحتمية ونادت بالمسؤولية الاجتماعية التي تتطلّب الدفاع عن المجتمع بالوسائل التي تناسب كل مجرم، والتدابير من هذه الوسائل.

وتجب الإشارة إلى أن بعض التدابير المقررة للأحداث المنحرفين يشترك فيها معهم الأطفال المعرّضين لخطر معنوي وبالتالي الأطفال المُهملين أيضاً، وعليه يمكننا تقسيم مجمل التدابير المقرّرة للأحداث المعرضين لخطورة معنوية إلى: 1- تدابير مشتركة وتسمى تدابير الحماية، وهي التي تشترك فيها الطائفتان من الأطفال، وتشتمل على: **التسليم**، **والتوبيخ**، 2- تدابير خاصة، وهي التي تقرّرت أصلا لفئة الأطفال المعرضين للانحراف، وتشتمل على **التسليم**، **والإيواء**، وسنعالج هذه التدابير الثلاثة، من **تسليم وتوبيخ وإيواء** في النقاط التالية:

أولاً: تدبير التسليم:

يعتبر التسليم تدبيراً تقويمياً وقائياً في آن واحد، لأنّه يعني إخضاع الطفل لرقابة وإشراف شخص لديه (ميل طبيعي) أو (مصلحة) أو (اتجاه إلى تهذيب الطفل)، فيفترض أنّه سوف يضع على سلوكه قيوداً ليباعد بينه وبين الطريق المخالف للقانون، ويوجهه إلى بناء مستقبله.[4]

وأما إذا كان التسليم إلى شخص أهل لذلك من أفراد أسرة الطفل – عدا الوالدين لعدم وجودهما أو لعدم صلاحيتهما – فيشترط قبوله ذلك مادام الفرض أنه غير ملتزم به وفقاً للقانون، وإذا كان التسليم إلى شخص متمن أو أسرة موثوق بها فيشترط أن يتعهّد ذلك الشخص أو رب الأسرة بتربية الطفل وحسن سيره، أي أن يشترط قبوله وتعهّده بذلك يستفاد منه القبول، ويقصد بأخذ التعهد إثبات حرصه على مصلحة الطفل وإيقافه على مسؤوليته عنه، فالتعهد إذن شرط لازم لاستلام الطفل.

ومع ذلك فإنّ تسليم الطفل لعائله مع أخذ التعهّد عليه بإصلاحه وتقويمه قد حمل معنى الإدانة لهذا العائل الذي أهمل في القيام بواجباته التربوية، ويعتبر هذا الإجراء في معظم تشريعات الأحدث مقدماً لاستجماع أركان المسؤولية الجنائية لولي النفس عن جريمة الإهمال في رعاية الطفل الذي يتولاه، وذلك إذا عاد إلى ارتكاب جريمة أو فعل انحرافي أو تواجد في حالة خطر معنوي بعد تسليمه لأبويه أو من يقوم مقامهما.[5]

ويلاحظ أنّ الشخص المؤتمن أو(الأسرة الموثوق بها) أو (الأسرة البديلة) شخص أو أسرة يرجح القاضي لديه الاهتمام برقابة سلوك الطفل والحرص على مصلحته، أي يأتمنه القاضي على الطفل، بأن يكون له من سمعته وعمله ووسائل معيشته ما يدعو القاضي إلى الاطمئنان على الصغير عنده، ومن ثم يتعين أن يسبق **التسليم** فحصٌ لظروف تلك لأسرة وفحص لدلالتها.[6]

---

[3] - R.SH.Cavan and jordan T.Cavan Delinquency and crime N.Y.1968, p.10

[4] - البشرى الشوربجي: رعاية الأحداث في الإسلام والقانون المصري، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، دط، 1985، ص630.

[5] - عبد الحكم فودة: جرائم الأحداث في ضوء الفقه وقضاء النقض، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 1997م ، ص187.186.

[6] - محمود نجيب حسني: شرح قانون العقوبات القسم العام، دار النهضة العربية، مصر، دط، 1977م ، ص1010، وانظر: حسن الجوخدار: قانون الأحداث الجانحين، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن-، ط1، 1992، ص95، وانظر أيضاً:

ويذهب الدكتور **عبد الحكم فودة** إلى أنه من المشكوك فيه كثيرًا اعتبار التسليم للوالدين أو لولي الأمر إجراء تقويمياً بالمعنى الفني للتقويم، وهو يعتبر بالدرجة الأولى إجراءً موجباً للوالدين أو لولي الأمر ليكون بمثابة تنبيه لأهاليهم للقيام بواجباتهم التربوية، أما من الناحية العلاجية فإنّ تسليم الطفل المعرض لخطر معنوي لأسرته نادراً ما يحقق آثاراً إيجابية[7]، فهذا الإجراء ليس في حقيقته إلا أمراً بإعادة الطفل إلى الحياة في كنف الظروف والمقومات البيئية التي كان يعيش بها من قبل، والتي لعبت بالضرورة دوراً رئيسياً في تشكيل نمطه السلوكي، وما لم يكن هذا الإجراء مصحوباً بوضع الطفل تحت المراقبة الاجتماعية ورسم خطة للتعاون بين الوالدين وبين المراقب الاجتماعي لعلاج مظاهر السلوك الذي ساقه إلى هذا الوضع فإنّ تدبير التسليم في ذاته يكون جاء عقيماً سواء من الناحية الوقائية أو حتى العلاجية.

وليس خافياً أنّ الغاية الأولى من تدبير التسليم هو إبقاء الطفل في محيطه العائلي والاجتماعي لما توفره العائلة من رعاية وعطف وحنان طبيعي لا يساويها في ذلك غيرها، وإن كان من ذوي الطفل المقربين، ومن ثم يتدرّج التسليم نحو الأقرب فالأبعد حتى الوصول إلى الأسرة البديلة، حيث يبقى الطفل في البيئة الأسرية التي تكفل الشعور بالاعتناء الشخصي للحدث على عكس المؤسسة الاجتماعية التي تبقى الملاذ الأخير لتنفيذ تدبير الحماية، فكونها تضم أعداداً كبيرة من الأولاد فإنه يفقد الطفل فيه ذلك الشعور[8]، ومع ذلك قد تكون ملائمة في حالات كثيرة حيث يتاح للحدث فيها فرصة إعادة تكييفه في ظروف مغايرة بعد التأكّد من عدم تكيفه مع البيئة الاجتماعية.[9]

ولقد نصّ قانون حماية الطفولة والمراهقة الجزائري[10] على تدبير التسليم في مادته العاشرة بقولها على تدبير التسليم بقولها:" يفصل قاضي الأحداث في القضايا بموجب حكم يصدر في غرفة المشورة، ويمكن أن يقرّر ما يلي:

1- إبقاء القاصر في عائلته.

2- إعادة القاصر لوالده أو لوالدته اللذيْن لا يمارسان حق الحضانة عليه، بشرط أن يكون هذا الحق غير ساقط عمّن يُعاد إليه القاصر.

3- تسليم القاصر إلى أحد أقربائه الآخرين طبقاً لكيفيات أيلولة حق الحضانة.

4- تسليم القاصر إلى شخص موثوق به.

ويمكنه في جميع الأحوال أن يكلّف مصلحة للمراقبة أو التربية أو إعادة التربية في بيئة مفتوحة، بملاحظة القاصر وتقديم كل الحماية له، وكذلك المساعدة الضرورية لتربيته وتكوينه وصحته".

وعليه؛ فبعد أن يعرض الطفل على قاضي الأحداث يتولّى دراسة شخصيته، لا سيما بواسطة التحقيق الاجتماعي والفحوص الطبية والطب العقلي والنفساني ومراقبة السلوك، ثم بواسطة فحص التوجيه المهني إن كان للحدث محل،[11] فبعد التحقيق يقرّر القاضي أحد التدابير الأربعة التي ذكرناها سالفاً، ويبدو جلياً مدى أهمية ذلك الترتيب.

فقد يكون الطفل الذي بلغ للقاضي وقوعه في حالة خطورة اجتماعية أو كان معرّضاً للانحراف أو للخطر المعنوي؛ موجودٌ لدى عائلته فيقرّر بقاءه فيها، وقد يكون الطفل موقوفاً من طرف شرطة الأحداث، فيقرّر القاضي إعادته لوالده أو لوالدته اللّذيْن لا يمارسان حق الحضانة على الطفل، ويشترط أن يكون من أحيل أو سلم إليه الطفل غير ساقط حق الحضانة بأي سبب من الأسباب،[12] فإن توفر فيه سبب من تلك الأسباب سُلّم الطفل إلى أحد أقربائه الآخرين طبقاً لكيفيات

عبد الحكم فودة: جرائم الأحداث في ضوء الفقه وقضاء النقض، مرجع سابق، ص185.

[7] عبد الحكم فودة: جرائم الأحداث في ضوء الفقه وقضاء النقض، مرجع سابق، ص185.

[8] - مصطفى العوجي: الحدث المنحرف أو المهدّد بخطر الانحراف، مؤسسة نوفل، بيروت، لبنان، ط1، 1986م، ص77.

[9] - محمد علي جعفر: الأحداث المنحرفون، مرجع سابق، ص248.

[10] - قانون حماية الطفولة والمراهقة الجزائري.

[11] - المادة 04 من قانون حماية الطفولة والمراهقة الجزائري.

[12] - أسباب سقوط الحضانة في قانون الأسرة الجزائري ذكرتها المواد: من 65 إلى 71 من قانون الأسرة، وحدّدتها فيما يلي:

* تنازل الحاضنة القانونية عن حقها.

* زواج الحاضنة بأجنبي.

* عند الإخلال بواجبات الحضانة من تربية ورعاية صحية وخُلُقية.

*بلوغ المحضون 10 سنوات والمحضونة 18 سنة.

*تسقط حضانة الجدة أو الخالة إذا سكنت بمحضونتها مع أم المحضون المتزوجة بغر قريب محرم.

*إذا أراد الشخص الحاضن أن يستوطن في بلد أجنبي.

انظر هذه المواد وشرحها عند: بلحاج العربي: الوجيز في شرح قانون الأسرة الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999م، 388/1.

انتقال الحضانة، فإن لم يوجد هؤلاء جميعاً سُلّم الطفل المعرّض لخطر معنوي إلى شخص موثوق به ليتولّى حضانته ورعايته[13].

ويمكن انتقاد القانون فيما يخص تدبير التسليم في كونه لم يبين مواصفات الشخص الموثوق به أو الأسرة البديلة في حالة تسليم الطفل إليها، سوى أنّه اشترط الثقة، غير أنّه في حالة كون الطفل أنثى لا تكفي الثقة فقط؛ بل يجب أن يكون المُسَلّم إليه من محارمها.[14]

لكن يبقى التأكيد على أنّ الغرض الأول من هذا التدبير هو الإشراف على سلوك الطفل والعناية بأمره، وذلك بانتشاله من الحالة التي عدها القانون أو حدّدتها سلطة القاضي التقديرية ووضعه في بيئة آمنة تتولّى تربيته وتهذيب سلوكه ومتابعة شؤونه لئلا يقع مجدّداً في مثل تلك الحالات.

والقانون لا يشترط قبول الوالدين أو الوصي بتسليم الطفل؛ لأنّهم ملزمون قانوناً بتسلمه ورعايته، أما إن كان الشخص الموثوق به والذي لا كون من أقرباء الطفل فهو قانوناً غير ملزم ابتداءً بتسلمه، فيشترط قبوله حتى يكون القبول مصدراً لهذا الالتزام.[15]

مدّة تدابير التسليم:

تشير المادة 12 من قانون حماية الطفولة والمراهقة الجزائري إلى أنّ تدابير التسليم بأنواعها الأربعة يجب أن تكون مقرّرة لمدة محدودة لا تتجاوز تاريخ إدراك الطفل تمام الواحد والعشرين عاماً.

إلا أنّه في بعض التشريعات العربية الأخرى ترى غير ذلك، فالقانون اللبناني مثلاً الخاص بالأحداث المنحرفين ينص على أن " يبقى الطفل الذي وقعت عليه تدابير الحماية في عهدة الأشخاص أو المؤسسة الذين سُلّم إليهم حتى بلوغه الثامنة عشرة من عمره ..."[16]، وعلى ذلك يبدو واضحاً وجاهة المدة التي حدّدها القانون الجزائري، إذ إنّ تحديد المدة بثمانية عشر سنة تدبير ناقص، خاصة في حال كون هذا التسليم اتخذ بحق حدث قارب تلك السن (في السابعة عشرة وتسعة أشهر مثلاً)، فهل تكفي تلك الثلاثة أشهر المتبقية لجعله صالحاً؟ أما عند بلوغها وهو لا يزال غير صالح يُحال إلى السجن المختص بالبالغين؟ ولهذا كان ن 21 عاماً كافياً لتدارك حالات الاكتشاف المتأخرة لحالات الخطورة الاجتماعية عند الأطفال.

وتجدر الإشارة إلى أنّ القانون الجزائري لم يحدّد السن التي تتخذ فيها تدابير التسليم، إلا أنّ القانون اللبناني مثلاً حدّدها بين سن 7-12 سنة[17]، أما القانون المصري فينص بأنّ تطبيقها يكون على الأطفال دون سن الخامسة عشرة، مع نصه على أنّ الحكم بتسليم الطفل إلى غير الملزم بالإنفاق لا يجوز أن تستطيل مدته لأكثر من ثلاث سنوات.[18]

مسؤولية مُتسلّم الطفل:

إنّ الغرض من التسليم كما أشرنا هو التعهد بالمحافظة على سلوك وتربية الطفل المعرّض لخطر الانحراف، والقانون الجزائري يلقي مسؤولية كاملة لمتولّي رقابة الطفل من خلال إجراء التسليم، فبمجرّد اكتشاف حادثة ما تدل على إغفال واضح لتلك الرقابة؛ كالتشرّد أو سوء السلوك مثلاً؛ تقوم مسؤولية متسلم الطفل، فتنص المادة 481 من قانون الإجراءات الجزائية الجزائري في فقرتيها 4 و5 بقولها :" وإذا اكتشفت حادثة عم إغفال واضح للرقابة من جانب الوالدين أو الوصي أو متولي الحضانة أو عوائق منظمة مقامة في مباشرة مهمة المندوب؛ فلقاضي الأطفال أو قسم الأطفال ، كيفما كون القرار المتخذ بالنسبة للحدث؛ أن يحكم على الوالدين أو الوصي أو متولّي الحضانة بغرامة مدنية من 100 إلى 500 دينار جزائري، وفي حالة العود فإنّ ضعف أقصى الغرامة يمكن أن يحكم به"[19].

مما يعني أنّ القانون الجزائري يعتبر مسؤولية متسلم الطفل مسؤولية مدنية، وإلى الاتجاه نفسه نحا القانون المصري،

---

[13] - تضيف بعض التشريعات، كالقانون اللبناني من خلال المرسوم التشريعي رقم: 119-83 في المادة 8 منه، بالإضافة إلى أولئك الأشخاص أنّه قد يسلم الحدث إلى أسرة موثوق بها أو إلى مؤسسة اجتماعية تعينها محكمة الأحداث من بين المؤسسات المعترف بها والمعدة لهذه الغاية. انظر: غسان رباح: الاتجاهات الحديثة في قانون العقوبات العام وقضاء الأحداث المنحرفين، الدار الجامعية، بيروت، لبنان، دط، 1990م، ص215.

[14] - محمد علي جعفر: الأحداث المنحرفون، مرجع سابق، ص248.

[15] - محمد عبد القادر قواسمية: جنوح الأحداث في التشريع الجزائري، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، دط، 1992م ، ص170، 169.

[16] - غسان رباح: الاتجاهات الحديثة في قانون العقوبات العام وقضاء الأحداث المنحرفين، مرجع سابق، ص220.

[17] - علي محمد جعفر: الأحداث المنحرفون، مرجع سابق، ص245.

[18] - علي محمد جعفر: الأحداث المنحرفون، مرجع سابق ، ص245.

[19] - قانون الإجراءات الجزائية الجزائري.

وذلك ما يُستخلص من نص المادة 20 من قانون الأطفال المصري لسنة 1974 بقولها: يعاقب بغرامة لا تتجاوز خمسمائة قرش من أنذر طبقاً للفقرة الأولى من المادة 5 من هذا القانون وأهمل مراقبة الطفل إذا ترتب على ذلك تعرضٌ للانحراف مرة أخرى في إحدى الحالات المشار إليها في المادة 2 من هذا القانون"[20].

في حين من جهة أخرى نجد أنّ المادة 330 من قانون العقوبات الجزائري تضفي صبغة المسؤولية الجزائية على مسؤولية أحد الوالدين حالة ما إذا كان هو المتسبب في تلك الخطورة الاجتماعية، وذلك بقولها :" عاقب بالحبس من شهرين إلى سنة وبغرامة من 500 إلى 5000 ديناراً جزائرياً أحد الوالدين الذي يعرض صحة أولاده أو أحداً أو أكثر منهم أو يعرض أمنهم أو خلقهم لخطر جسيم، بأن يسيء معاملتهم أو يكون مثلاً سيئاً لهم للاعتياد على السكر أو سوء السلوك، أو أن يهمل رعايتهم، أو لا يقوم بالإشراف الضروري عليهم، وذلك سواء كان قد قضي بإسقاط سلطته الأبوية عليهم أو لم يُقضَ بإسقاطها"[21].

وخلاصة القول؛ أنّ تدابير **التسليم** كوسيلة وقائية لشخص الطفل من الوقوع في الانحراف تهدف إلى تهذيبه وتربيته والعناية به ومتابعة تقويم سلوكه من طرف والدَيه أو من تؤول إليه حضانة الطفل، وتسعى هذه التدابير إلى بقاء الطفل في جوه الطبيعي بين ذويه وأصدقائه ومدرسته، في كنف الظروف التي كان يعيش فيها من قبل، مع العمل على مواجهة تلك الخطورة الاجتماعية التي ظهرت على الطفل، والحيلولة دون تطورها إلى انحراف حقيقي، وكل ذلك تحت طائلة المسؤولية المدنية والجزائية لمتسلم الطفل كما رأينا سابقاً.

ثانياً: تدبير التوبيخ:

يقال في اللغة: وبّخه لامَه وعَذَلَه[22]، والتوبيخ كتدبير وقائي وعلاجي هو اللّوم الشديد والتأنيب على فعل ما.

وعرّفت المادة 8 من قانون الأحداث المصري التوبيخ بأنّه:" توجيه المحكمة اللّوم والتأنيب إلى الطفل على ما صدر منه وتحذره بأن لا عود إلى مثل هذا السلوك مرةً أخرى".[23]

ويعتبر التوبيخ أقل التدابير العلاجية القانونية شدة، ويتقرّر بالنسبة لحالات التعرض للانحراف أو بالنسبة للجرائم البسيطة والقليلة الخطورة، مثلما حصره التشريع الجزائري في المخالفات فقط[24]، ويتضمّن عادة توجيه اللوم إلى الطفل وتأنيبه على ما صدر منه وحثه على السلوك القويم، وذلك بأسلوب إرشاد وإصلاحي، وبناءً على ذلك فإنّه ينطوي على تحذير ونُصح للحدث، والكشف له عن خطورة فعله وما يمكن أن يترتب عليه من نتائج ضارة، ومن ثم فإنّ اختيار العبارات والطريقة التي يتم بها متروك أمره للقاضي في حدود أن يحقق تأثيره الإيجابي على الطفل دون أن يكون له انعكاسات على نفسيته، بحيث يجب ألاّ يكون متسماً بالقسوة أو بعبارات نابية قد تترك آثاراً بليغةً في نفسية الطفل وتؤدّي إلى نتائج عكسية.[25]

وغالبية التشريعات العربية تأخذ بهذا التدبير، كالتشريع الجزائري والمصري والعراق والكويتي[26]. وبعض التشريعات لم تشر إلى هذا التدبير، كتشريعات لبنان وسوريا والأردن، رغم أنه من الناحية العملية مكن لمحكمة الأحداث أن تلجأ إليه عن طريق إنذار الطفل على سلوكه السيئ والتزام عدم العودة إليه مرة أخرى، وبذلك يتعيّن أن يصدر في الجلسة حتى يكون له التأثير المطلوب، وهذا يتطلّب حضور الطفل، وبالتالي لا يُتصوّر أن يكون غيابيا[27].

---

[20] - البشرى الشوربجي: رعاية الأحداث في الإسلام والقانون المصري، مرجع سابق، ص680.

[21] - قانون العقوبات الجزائري.

[22] - أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده: المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1421هـ، 2000م ، ص312.

[23] - البشرى الشوربجي: رعاية الأحداث في الإسلام والقانون المصري، مرجع سابق، ص626.

[24] - المادة 49 من قانون العقوبات الجزائري.

[25] - طه أبو الخير ومنير العصرة: انحراف الأحداث في التشريع العربي والمقارن، مرجع سابق، ص522.

[26] - انظر المادة 49 من قانون العقوبات الجزائري، والمادة 8 من قانون الأحداث المصر، والمادة 67 من قانون العقوبات العراقي، والمادة 7 من قانون الأحداث الكويتي، راجع في ذلك: علي محمد جعفر: "**حماية الأحداث المنحرفين في التشريع الجزائي والمواثيق الدولية**" مجلة الدراسات القانوني،جامعة بيروت، كلّية الحقوق، م1، العدد الأول، تموز 1989م، ص150.

[27] - انظر محمود نجيب حسني: شرح قانون العقوبات القسم العام، مرجع سابق، ص1008،1009. غير أن الدكتور مأمون سلامة في شرح قانون العقوبات، القسم العام، مرجع سابقن في ص285؛ يرى أنه لا يلزم في التوبيخ أن يكون بحضور الحدث، ولاحظ سعد بسيسو في كتابه: قضاء الأحداث علماً وعملاً، مرجع سابق، ص188؛ أن المحاكم المصرية كانت تكتفي بإسداء النصح إلى الحدث ووالديه، عوضاً عن توبيخه.

ويشترط أن يصدر التوبيخ عن المحكمة، أي عن قاضي الأحداث شخصياً، حتى يكون له التأثير المرجو في نفسية الطفل، إذ لا يجوز إنابة شخص غيره في توبيخ وتأنيب الطفل، كما يتعين أن يصدر التوبيخ (وينفذ) في الجلسة؛ ليكون له ذلك التأثير، وهذا ما يقتضي كما أشرنا حضور الطفل ومن ثم لا يتصور أن يكون غيابياً، فالقاضي يقوم بتنفيذه بالجلسة فور النطق بالحكم به ولا يشترط له صياغة معينة، وإن كان لا بد أن يتضمّن بوضوح دلالة اللّوم وتأنيب الطفل على ما صدر منه وتحذره بعدم العودة إلى مثل تلك السلوكات، ويثبت كاتب الجلسة ما يتم من ذلك في محضر الجلسة[28].

وإذا كان من غير الجائز الجمع بين تدبيرين في مواجهة الطفل وأنه لا يجوز النطق بالتوبيخ وتدبير آخ معه؛ فإنّ معظم القوانين الأجنبية تتبع التوبيخ بتسليم الطفل إلى والده ولفت نظرهما إلى ضرورة ملاحظته.

ثالثاً: تدابير الإيواء:

لقد نصّت المادة 12 من قانون حماية الطفولة والمراهقة الجزائري على أنّه:" يجوز لقاضي الأحداث أن يقرّر زيادة عما تقدم بصفة نهائية إلحاق القاصر:

1- بمركز للإيواء أو المراقبة.

2- بمصلحة مكلّفة بمساعدة الطفولة.

3- بمؤسسة أو معهد للتربية أو التكوين المهني أو العلاج".

إنّ المشرّع الجزائري هنا أضاف نوعاً من التدابير الوقائية لشخص الطفل لمواجهة احتمال تعذر النوعين الأولين من التدابير، وهما التسليم والتوبيخ، فإذا تعذرا لعدم وجود من تقرر له التسليم مثلا أو وجد ولم يكن مؤهلاً للقيام بالمهمة المنتظرة من التسليم وهي الرعاية والتهذيب، أو رأي القاضي بأنّ التوبيخ لن يجدي نفعاً لطبيعة الطفل الذي قل لا ينفع معه اللوم والزجر بهذا الأسلوب؛ يحال الطفل على إحدى تلك المؤسسات التي عينها القانون لحماية الطفولة.

ولقد أحدثت المؤسسات والمصالح المكلّفة بحماية الطفولة والمراهقة في الجزائر بموجب الأمر رقم 75-64 المؤرخ في 20 رمضان عام 1395هـ، الموافق 26 سبتمبر سنة 1975م، وأشار إلى تلك المراكز التخصصية للحماة في المادة 13 منه بقوله:" تعد المراكز التخصصية للحماية مؤسسات داخلة مخصصة لإيواء الأطفال الذين لم يكملوا الـ 21 عاماً من عمرهم بقصد تربيتهم وحمايتهم والذين كانوا موضوع أحد التدابير المنصوص عليها في المواد 5، 6، 11 من الأمر رقم 72-03 (قانون حماية الطفولة والمراهقة).

المصالح التي تشتمل عليها المراكز التخصّصية للحماية:

لقد حدّد الأمر رقم 75-64 نوع المصالح التي تشتمل عليها تلك المراكز التخصصية للحماية:

1- **مصلحة الملاحظة**: وتقوم بدراسة شخصية الطفل وإمكانياته وأهليته بواسطة الملاحظة المباشرة لسلوكه، وذلك عن طريق الفحوص الطبية والتحقيقات المختلفة، والإقامة فيها بين 3-6 أشهر[29].

2- **مصلحة التربية**: مكلّفة بتزويد الطفل بالتربية الأخلاقية والوطنية والرياضية والتكوين المدرسي والمهني بقصد دمجه الاجتماعي، وفق برامج معدة من طرف الوزارات المعنية، وقد يتم التكوين المدرسي أو المهني خارج المؤسسة[30].

3- **مصلحة العلاج البعدي**: تبحث هذه المصلحة عم جميع الحلول التي يكون من شأنها دمج الأطفال

المحالين إليها من مصلحة التربية أو من أحد مراكز إعادة التربية المتعلقة بالأطفال المنحرفين[31].

4- **مصالح الملاحظة والتربية في الوسط المفتوح**:

تضمّن الفصل الرابع من الأمر: 75-64 مصالح الملاحظة والتربية في الوسط المفتوح، وهي مصالح تابعة للولاية، وظيفتها وضع الأطفال تحت نظام الحرية المراقبة، سواء الموجودين في حالات الخطورة الاجتماعية (خطر خلقي أو خطر الاندماج الاجتماعي) أو أحداث منحرفين[32]، وتسهر

[28] - عبد الحكم فودة: جرام الأحداث في ضوء الفقه وقضاء النقض، مرجع سابق، ص179، و البشرى الشوربجي: رعاية الأحداث في الإسلام والقانون المصري

[29] - المادة 16 من الأمر 75-64 المتضمن إحداث المؤسسات والمصالح المكلفة بحماية الطفولة والمراهقة.

[30] - المادة 17، المصدر نفسه.

[31] - المادة 18، المصدر نفسه.

[32] - المادة 19، المصدر نفسه.

هذه المصالح على سلامة الأوضاع المادية والمعنوية لحياة الأطفال المحالين إليها، ومراقبة صحتهم وتربيتهم وعملهم وحسن استخدام أوقات فراغهم.

وعليه يتضح أنّ الغرض من إلحاق الطفل المعرّض للانحراف أو الموجود في إحدى حالات الخطورة الاجتماعية بأحد المراكز المختصة للحماية؛ هو شمول الطفل بالرعاية والتربية والتهذيب اللازم لشخص الطفل حتى كون في مأمن من الانحراف مستقبلاً، لأنّ الطفل الذي يكون على مشارف الانحراف يكون من ناحية أخرى غير مندمج اجتماعياً، مما تسعى المراكز المختصة للحماية إلى إعادة دمجهم مجدّداً في المجتمع، مع بقاء عملة الرعاية متماشية مع عملية الإدماج، التي تكون إما بمتابعة الدراسة، وإما التكوين المهني في حال كون المستوى العقلي للحدث لم يبلغه لمزاولة تعليمه الدراسي، وإما العلاج إن كان الطفل عاني من بعض الأمراض، سواءً الجسدية أو النفسية والتي من شأنها أن تعيق إعادة إدماجه.

ويمارس مدير المؤسسة عندئذٍ تحت إشراف المندوب لحماية الأحداث حق الحراسة والتربية باسم محكمة الأحداث، ويتوجب على المؤسسة في كل حال أن توفر عملاً للحدث وتراقب طريقة معيشته وأن تسدي إليه النصح والمعونة اللازمين، وأن تقدم للمحكمة التي قضت بإرساله إليها تقريراً دورياً عن حالته وسلوكه.

وليس خافٍ أنّ هذا التدبير أهم وأشد التدابير التي توقع على الأطفال المعرّضين لخطر الانحراف لحمايتهم ووقايتهم من الجنوح نحو الجريمة والانحراف، إذ يفترض إخضاعهم لبرنامج تقويمي متكامل بقصد تنشئتهم اجتماعياً وتأهيلهم وإعدادهم للعودة إلى البيئة الطبيعية والتآلف مع المجتمع، وهو تدبير سالب للحرية، يقابل عقوبة السجن أو الحبس بالنسبة للكبار، وذلك باعتباره يلزم الطفل بالإقامة في مكان معين خلال مدته ويخضعه لبرنامج يومي محدّد، وإن لم يكن المقصود منه بصفة أصلية سلب حريته وعزله عن بيئته الطبيعية وإيلامه بذلك؛ وإنّما المقصود منه رعايته في بيئة المؤسسة وإعادة تربيته وإعداده للخروج إلى المجتمع والتكيف معه[33]، ولذا وصفه البعض بأنه **تدبير وقائي تهذيبي**، وحددت أحكامه وأسلوب تنفذه بحيث يلائم مقتضيات تهذيب الأطفال ويتجرّد من طابع العقوبة.[34]

وتتبع المؤسّسات المتخصّصة لرعاية الأطفال المعرّضين لخطر معنوي أو المنحرفين سياسة تهيئة الظروف الملائمة كي ينال الأطفال القسط الكافي من التعليم المدرسي والمهني والتهذيب الأخلاقي، لإعادة تكيفهم مع البيئة الاجتماعية، فهي تؤمّن لهم ما فقدوه في بيئتهم العائلية، وتوفر لهم الرعاية الصحية والنفسية المناسبة، وتعمل على إزالة الأسباب التي أدت بهم للتعرض إلى تلك الحالات، وهي من ناحية أخرى تسعى إلى غرس مبادئ المحبة والتعاون والاستقرار العاطفي في نفوسهم، وتهيئ لهم ممارسة الهوايات والنشاطات المختلفة، ولا تقتصر مهمتها على الاعتناء بهم خلال فترة الحكم عليهم، بل ترعى أحوالهم حتى بعد انتهاء مدة إقامتهم، لفترة تتحقق من خلالها أنهم لن يعودوا إلى الشارع مرة أخرى، والوقوف على مدى تكيفهم مع الأسرة والمجتمع وعلى الدراسة والعمل.

والأصل أن التدابير المقررة للأحداث لا يحدد لها حين النطق بها مدةً، وإنما يقتصر على الأمر بها، وتحدد السلطة المختصة بتنفيذ التدبير لحظة انقضائه حين يثبت لها أنه قد حقق غرضه بأن زالت خطورة الطفل على المجتمع، ومن ثم لا يجوز للحكم الصادر بتدابير الإيواء أن يحدد وقت إخلاء سبيله لأن الغرض منه لم يكن معاقبته وإنما تربيته وإصلاح حاله وتعليمه حرفة وتقويمه.[35]

لكن في جميع الأحوال يتعين أن يكون الحكم بالتدابير المذكورة ومنها الإيداع في المأوى المتخصص لمدة معينة لا يجوز أن تتجاوز التاريخ الذي يبلغ فيه القاصر سن 21 سنة، كما يمكن أن يكون الحكم بها مشمولاً بالنفاذ المعجل[36]، وهذا رغم الطعن فه بالعارضة[37] أو الاستئناف.

---

[33] - سمير الجنزوري: الأسس العامة لقانون العقوبات، منشأة المعارف الاسكندرية، مصر، 1977م، ص633.

[34] - محمود نجيب حسني: شرح قانون العقوبات القسم العام، مرجع سابق ص1014، 1016، حيث يُذكر أن فكرة إرسال الحدث إلى الإصلاحية نبتت من ضرورة إبعاده عن الوسط الذي يعيش فيه، وإحلاله بوسط آخر تكون فيه رقابة فعالة وينال فيه قسطاً وافراً من التعليم.

[35] - البشرى الشوربجي: رعاية الأحداث في الإسلام والقانون المصري، مرجع سابق، ص650.

[36] - المادة 470 من قانون الإجراءات الجزائية الجزائري.

[37] - **المعارضة**: طرق طعن يفتح أمام الطرف المتخلف عن الحضور أثناء سير الدعوى، من اجل التماس إعادة النظر في حكم صدر غيابياً من طرف نفس الجهة

المبحث الثاني: الخصائص العامة للتدابير المذكورة ونطاق تطبيقها:

بعد دراسة النصوص التي كرّست وأقرّت تلك التدابير التي وُضعت لمواجهة العوامل الداخلية للانحراف لدى الأطفال؛ نستطيع أن نستخلص مجمل القواعد العامة التي تسري عليها في النقاط التالية:

1- أنّ تعدد التدابير يسمح بوجوب تفريدها، إذ يفهم من ذلك التعدّد وعدم النص على تخصيص تدبير معين لحالة بعينها من حالات التعرّض للانحراف، وأنّ لقاضي الأحداث السلطة التقديرية في اختيار التدبير الملائم منها لكل حدث على حدة، وهو ما يعرف بالتفريد[38] - أي تطبيق التدبير المناسب على كل فرد بحسب حالته الخاصة تحقيقاً لإصلاحه أو علاجه، وليس من شك في عظيم خطر التفريد وبالغ أهميته، خاصة بالنسبة للأطفال، فإن الإحساس بعدم الإنصاف عند الأحداث والصغار لا يستند إلى تصور فكري أو منطقي واضح كما هو الحال بالنسبة للكبار، بل يستند إلى مدى ما يشبعون به أهم حاجاتهم وخاصة العاطفية منها؛ كالحب والأمن والاهتمام والإطراء والحاجة إلى الخبرة الجديدة، والتمرس الملائم على المسؤولية.[39] ولابد في كل حال أن يرتبط القضاء الجنائي بدراسة الإنسان الذي وكل إليه الحكم عليه، وأن يطبق على الطفل العلاج والتدبير الذي تقتضيه شخصيته، وإلا فإن التدبير إذا لم يناسب حالة الطفل؛ أفضى به إلى توتر وجداني أو شعور بالإحباط في حاجته إلى تأكيد ذاته، فاندفع إلى مزيد من الانحراف مثل ما يشاهد في حالة مراهق يوجه إلى حرفة ليس أهلا لها[40]

وهكذا جاءت التدابير متعدّدة لإتاحة فرص التفريد أمام القاضي ليختار من بينها ما يناسب الحالة المطروحة عليه، والقاضي يراعي في الاختيار بين التدابير المختلفة سن الطفل ودرجة إدراكه وحالته البدنية والخلقية، والباعث على الجريمة ومدى تحصيله والظروف التي يعيش فيها، وخطورة الجريمة إن كان حدثاً جانحاً، وقيام أو عدم قيام ضرورة تدعو لنقله من الوسط الذي يتربى فيه، ونوع التدبير السابق اتخاذه، وعلى العموم كل الظروف التي تفيد عند اختيار التدبير الملائم؛ بقصد إتاحة الفرصة لإصلاح المحكوم عليه ومساعدته على الاندماج في المجتمع ووقاية المعرّضين للانحراف من أسباب الجريمة.

2- إنّ هذه التدابير توقع في الأصل على كل حدث تعرّض لخطر معنوي أو كان في حالة من حالات التعرّض للانحراف، أياً كانت سِنّه في مرحلتي الحُدوثة (منذ الميلاد حتى 18 سنة)، كما يحكم بها على الطفل الذي لا تزيد سنه على ثلاث عشرة سنة إذا ارتكب جريمة، لأنّ الأطفال في هذه المرحلة لا توقع عليهم أية عقوبة، حيث تتقرّ بذلك المادة 49 من قانون العقوبات الجزائري، والتي تنص على أنّه :" لا توقع على القاصر الذي لم يكمل 13 سنة إلا تدابير الحماية أو التربية، ومع ذلك فإنّه في مواد المخالفات لا يكون محلاً إلا للتوبيخ. ويخضع القاصر الذي يبلغ سنه من 13 إلى 18 سنة إما لتدابر الحماية أو التربية أو لعقوبات مخففة إذا رأت (المحكمة) ذلك ضرورياً لظروف أو لشخصية المجرم طبقاً للمادة: 445 من قانون الإجراءات الجزائية".

3- هناك من التشريعات من اشترط عدم الجمع بين التدابير، فليس للمحكمة أن تحكم على الطفل في حالة واحدة بأكثر من تدبير واحد من التدابير المقرّرة للأحداث المعرضين للانحراف، وإلى هذا ذهب التشريع المصر في المادة 07 من قانون الأحداث والتي يستفاد منها ذلك، إذ تنص بقولها:" ... وإنما يحكم عليه بأحد التدابير الآتية: ..."، وكذا من نص المادة 16 من نفس القانون والتي تنص على أنه إذا ارتكب الطفل الذي لا تزيد سنه على خمس عشرة سنة جريمتين أو أكثر وجب الحكم عليه بتدبير واحد مناسب"[41]

فحدد القانون سلطة القاضي في توقيع أحد التدابير التي نص عليها على سبيل الحصر ولم يجز له أن يجمع تدبيرين أو أكثر لاحتمال أن تتعارض فيما بينها في الغالب.

4- عدم تحديد مدة التدابير، فالتدابير الوقائية التي تقررها القوانين الوضعية للأحداث المنحرفين أو المعرضين

القضائية، وذلك في النقاط التي فصلت فيها حتى تبت فها من جديد من حيث الوقائع والقانون. انظر: ابتسام القرام: المصطلحات القانونية في التشريع الجزائري، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1992م، ص204.

[38] - البشرى الشوربجي: رعاية الأحدث في الإسلام والتشريع المصري، مرجع سابق، ص656.

[39] - المرجع نفسه، ص656.

[40] - جان شازال: الطفولة الجانحة، ترجمة أنطوان عبده، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، دت، ص 18 إلى 38.

[41] - البشرى الشوربجي: رعاية الأحداث في الإسلام والقانون المصري، مرجع سابق، ص619.

للانحراف تكون غير محدودة المدة، فالقاضي عند النطق بالحكم يترك للسلطة المختصة تحديد انقضاء التدبير حينما يثبت لها أنّ هذا التدبير قد حقق هدفه وزالت خطورة الطفل على المجتمع، أو حقق غرضه كتدبير الوضع في مصحة استشفائية أو في مؤسسة للتكوين المهني، فينتهي بشفاء الطفل أو بإكماله للتكوين الذي أخضع له في إطار تكوينه وتهذيبه لوقايته من الانحراف.

وعلى عدم تحديد المدة أنّ التدبير المطبق على الطفل المعرض للانحراف لا يقاس بجسامة الجريمة أو درجة مسؤولية الطفل، وإنما يقاس بخطورته ومدى خطورة الحالة التي هو عليها ومدى حاجته إلى التهذيب، وهذا أمر لا يستطيع القاضي تحديده مسبقاً[42].

لكن حرصاً على حماية الحريات، وحتى لا يترك الطفل خاضعاً للتدبير مدة أطول مما يستوجب تهذيبه؛ فقد حدّدت بعض التشريعات حدوداً قصوى أو دنيا لا يجوز تجاوزها أو النزول عنها لكي يحقق التدبير هدفه الوقائي والتهذيبي.

فالتشريع الجزائري ينص في قانون الإجراءات الجزائية على أنّه:" تعين في جميع الأحوال أن يكون الحكم بالتدابير المذكورة آنفاً لمدة معينة لا يجوز أن تتجاوز التاريخ الذي يبلغ فيه القاصر سن الرشد المدني"[43].

5- لا تطبق التدابير على الأطفال سواء المنحرفين أو المعرضين للانحراف إلا إذا تمت وفق إجراءات معينة.

فأوّل شيء يكون التوقيف الاحتياطي للحدث المعرض لخطورة معنوية أو للانحراف، وهو إجراء تقتضيه سلامة التحقيق في بعض الحالات التي تشكل خطورة على الطفل نفسه، خوفاً من الاستمرار في سلوكه، وخوفاً من فراره الذي قدي يزيد في تمرّده وسوء تصرفه.

وكذلك خضوع الطفل للتحقيق الاجتماعي، وهو عبارة عن " تقرير شامل عن حالة الطفل تضعه هيئة متخصصة وترفعه إلى محكمة الأحداث لكي تتخذ التدبير المناسب بحقه"[44].

ويشتمل التحقيق على المعلومات اللازمة عن أحوال ذوي الطفل المادية والاجتماعية، وعن محيطه الاجتماع والمدرسي والمهني، وعن أخلاقه ودرجة ذكائه، وحالته الصحية والعقلية، وسوابقه الانحرافية إن كان منحرفاً، مع اقتراح التدبير المناسب لتهذيبه، كما أنّ للمحكمة أن تضع الطفل المنحرف بصفة مؤقتة تحت نظام الإفراج مع المراقبة لفترة معينة إذا اقتضى التحقيق الاجتماعي ذلك قبل صدور الحكم[45].

6- إنّ المشرع الجزائري حدّد الخطر المعنوي بكونه كل ما يهدد صحة الطفل أو أخلاقه أو حياته أو سلوكه ويضر بمستقبله[46]. وبالتالي يمكن القول بأنّه فسح المجال واسعاً أمام قاضي الأحداث لتقدير أي ظرف من شأنه أن يكون مُضراً بالطفل قصد إحاطته بحماية أوسع، وفي هذا المجال نرى بأنّ المشرع الجزائري حسناً فعل بعكس بعض التشريعات التي حصرت حالات الخطورة المعنوية أو حالات التعرّض للانحراف.

غير أنه قد تثار مسألة تقدير الخطر، فأصعب ما تثيره المادة الأولى من قانون حماية الطفولة والمراهقة تكمُن في معاينة الخطر، إذ الطفل وذويه كثيراً ما لا يشعرون بخطورة الوضع الذي هو عليه، ومن ثم فإنه يكون لزاماً على المختصّين والمهتمين بالأطفال اكتشاف حالة الخطر لتجنب حدوثه، لذلك يمكن القول أنّ حالة الخطر المعنوي تُستخلص من أمرين:

- الظرف أو الوضع الاجتماعي المحيط بالطفل.
- احتمال وقوع الضرر أو وقوعه فعلاً.

وينبغي الإشارة إلى أنّ مجرّد وقوع الضرر للحدث لا يجعله في حالة خطر معنوي، لأنّ بعض الأضرار هي من الأشياء المألوفة (كالمشاجرة الخفيفة الناتجة عن التنافس بين الأقران)، لذلك فإنّ الضرر المقصود هو ما يمس مستقبل الطفل، كما أنّ عدم وقوع الضرر لا يجنب الطفل الحماية اللازمة إذا توافرت احتمالاته بما أن العبرة بمستقبل الطفل وحمايته، خاصة

[42] - علي محمد جعفر: الأحداث المنحرفون، مرجع سابق، ص283.

[43] - المادة 444، الفقرة الأخيرة، من قانون الإجراءات الجزائية الجزائري.

[44] - علي محمد جعفر: "**حماية الأحداث المنحرفين في التشريع الجزائي والمواثيق الدولية**"، مجلة الدراسات القانوني، جامعة بيروت، كلية الحقوق، م1، العدد الأول، تموز 1998م ، ص160.

[45] - إبراهيم الشباسي: الوجيز في شرح قانون العقوبات الجزائري، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1981م، ص204.

[46] - المادة: 01 من قانون حماية الطفولة والمراهقة الجزائري.

أن هذا الأخير غير مؤهل لإدراك هذه الاحتمالات، مما يجعل تدخل القانون والقضاء على درجة كبيرة من الأهمية، خصوصاً عندما يتعلق الأمر بحماة الطفل ووقايته من أهله أو من نفسه.[47]

الخاتمة:

إنّ الاهتمام بظاهرة الأطفال المُهملين أصبح من صميم الأهداف والسياسات الإستراتيجية لأية دولة، فتفاقم هذه الظاهرة بالشكل الكبير الذي نراه اليوم هو تهديد لمستقبل الدولة وتهديد لأجيالها، وإننا نرى من الضروري وضعها من الأهداف الرئيسية للمواجهة الاستباقية الواجب اتخاذها لمواجهة الجريمة والانحراف.

والرعاية القانونية لظاهرة الأطفال المُهمَلين في الحقيقة كانت معتبرة إلى حد ما في التشريع الجزائري، غير أننا ما نعيبه عليه هو اقتصاره على المؤسّسات والجهود الرسمية فحسب، وهو غير مُجدٍ لعدة اعتبارات، فمواجهة الظواهر السلبية داخل أي مجتمع هي قضية مشتركة بين الجميع، دولة وأسرة ومجتمع مدني، وبالرغم من الاتفاقيات التي أبرمتها وزارة العدل مع بعض مؤسّسات المجتمع المدني مؤخراً كالكشافة الإسلامية الجزائرية مثلاً، نرى أنها لم تعمم إلى حد الآن، وهي مُقتصَرة فقط على "الطفولة المنحرفة" دون "الطفولة المعرّضة لخطر معنوي"، وهذه الفئة الأخيرة هي التي نرى أنه من الواجب رعايتها أكثر وشمولها بالعناية.

وفي الأخير يمكننا تسجيل بعض التوصيات التي نراها مهمة في هذا المجال:

* التوعية والإرشاد المجتمعي والتعريف بخطورة الظاهرة على الفرد والمجتمع من خلال وسائل الإعلام المختلفة الرسمية وغير الرسمية.

* الاعتراف بظاهرة الأطفال المُهملين واتساع انتشارها في المجتمع الجزائري.

* مراجعة التشريعات والقوانين بما يتوافق واتفاقية حقوق الطفل الدولية.

* إيجاد مراكز ودُور لاستقبال وإيواء الأطفال المشردين وأطفال الشوارع والطفولة المُهملة عموماً.

* وضع إستراتيجية محلّية وعربية لمواجهة الظاهرة تشمل مختلف المجالات التشريعي والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

* الاهتمام بالصحة الجسدية والنفسية للأطفال المُهمَلين وتقديم المساعدة للذين تعرّضوا منهم لتجاربَ مؤلمة من خلال برامج الرعاية.

* إشراك مؤسسات وهيئات المجتمع المدني في الجهود المبذولة لمواجهة الظاهرة.

[47] - بركاني محمد: "**ظاهرة انحراف الأحداث أسبابها وطرق علاجها**". مذكرة لنيل الماجستير في العلوم القانونية، كلية الحقوق، جامعة الجزائر، سنة 2001م، ص155.

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

العنف في المجتمع الجزائري : أرقـام ومعطيات ، الأسباب الثقافية والاجتماعية

ولايــة عنابة أنموذجا

د، كربوش رمضان ، جامعة باجي مختار- عنابة ، الجزائر

العنف في المجتمع الجزائري : أرقـام ومعطيات ، الأسباب الثقافية والاجتماعية

د. كربوش رمضان

الملخص:

شهدت الجزائر في السنوات الأخيرة تحولات عديدة على المستوى الاجتماعي خاصة ، ظهر ذلك في تغير القيم والعلاقات بين الأفراد والتي أتسمت في مجملها بالتوتر في مجملها الأمر الذي أفرز في الأخير ظاهرة العنف ، والذي أصبح ميزة تطبع مجتمعنا. فلا يكاد يمر يوما إلا ونسمع عن حالات قتل ، أو ضرب ، اغتصاب أو سرقة .والإحصائيات تزيد كما ونوعا وبشكل مفزع ومخيف في العديد من الولايات .

ان هذه الظاهرة تستدعي ومن دون شك المتابعة والدراسة من طرف العديد من الهيئات والقطاعات ، ونخص هنا الجامعة التي لها مسؤولية كبيرة في التفسير والتحليل بهدف الوصول إلى المقاربة الملائمة لحل هذه المعضلة .

وهذا المقال هو محاولة لتسليط الضوء على ظاهرة العنف في إحدى الولايات الجزائرية الإستراتيجية وهي ولاية عنابة ، والتي شهدت ارتفاعا محسوسا حسب العديد من الملاحظين ، وحسب ما نسمع ونقرأ في وسائل الإعلام المتعددة.

المقال يقدم أرقاما ومعطيات ثم يحاول تقديم الأسباب الثقافية والاجتماعية المولدة لهذه الظاهرة.

الكلمات المفتاحية: الرعاية، العنف، المجتمع، الثقافية، الاجتماعية، عنابة.

Résumé:

L'Algérie a vu au cours des dernières années, de nombreuses transformations au niveau social, en particulier, sont apparus dans un changement des valeurs et des relations entre les individus et caractérisé par la tension dans son intégralité.

Ce qui a donné lieu dans le phénomène récent de la violence, qui est devenue une caractéristique permanent dans notre société . presque tous les jours et seulement entendre des meurtres, ou battues, violées ou volé .

les statistiques augmenter d'un façon quantitative et qualitative et à un rythme alarmant et effrayant dans de nombreux villes algérienne .

Ce phénomène nécessite sans aucun doute l'étude de suivi par les nombreuses organisations et secteurs, et l'université ici qui une grande responsabilité dans l'interprétation et l'analyse afin d'avoir accès à l'approche adéquate pour résoudre ce dilemme.

Cet article est une tentative de faire la lumière sur le phénomène de la violence dans l'un ville algérienne . c'est Annaba la ville stratégique, qui a vu une augmentation ressentie par de nombreux observateurs, et selon ce que nous entendons et lisons dans divers médias.

L'article présente les chiffres et les données, puis essaie de fournir des causes culturelles et sociales génératrices de ce phénomène.

Mots clés: Violence, Société, Culture, Social, Annaba.

مقدمة:

تزايدت حدة العنف في المجتمع الجزائري في السنوات الأخيرة بشكل كبير ومتسارع، حيث أصبحت الجريمة (كترجمة ميدانية للعنف مثلا) تعد يوميا، إن لم نقل بالساعات والدقائق، الأمر الذي يبعث القلق والحيرة في مختلف الأوساط الاجتماعية.

رغم حزمة القوانين والتشريعات، ورغم التجنيد الأمني الكبير إلا أن الظاهرة في تفاقم وفي تصاعد مستمر يوميا، الأمر الذي يعني أن قضية العنف وما ينجر عنه من عواقب وخيمة تتجاوز بكثير المعالجة الأمنية والقانونية... ولذا كان ولا بد من التدفيق في مسألة العنف بنظرة أكاديمية تلم بكل حيثيات الظاهرة ومن كل جوانبها.

ويأتي التشخيص كمرحلة أساسية وهامة قبل البحث في العلاج.

تندرج هذه الدراسة ضمن هذا المجال، ولذا فإن جمع المعطيات الإحصائية والمقارنة بين سنة وأخرى (السابقة والحالية) مؤشر أساسي لحصر الظاهرة، كما أن البحث في الأسباب الثقافية والاجتماعية يساعد مما لا شك فيه على حصر الظاهرة وعلاجها.

لماذا مدينة عنابة؟

تعود أهم الأسباب لاختيار الموضوع (محليا) وحول مدينة عنابة تحديدا لسببين، موضوعي ومنهجي:

السبب الأول: تعتبر مدينة عنابة إحدى أهم المدن الجزائرية خاصة من الجانب الاقتصادي، كما تشير الإحصائيات والتقارير الصحفية أنها الثالثة من حيث معدل الجريمة والانحراف (كمظهر من مظاهر العنف) بعد العاصمة ووهران.

السبب الثاني: أن أغلب الدراسة الاجتماعية والنفسية (النظرية والتطبيقية) تعالج موضوع العنف ومظاهره بمنظور استدلالي أو شاملة على المجتمع الجزائري، الأمر الذي يؤثر على مصداقية نتائج البحث انطلاقا من التركيبة السوسيولوجية للمجتمع الجزائري، الذي يحمل خصوصيات ثقافية تختلف من منطقة إلى أخرى الأمر يجعل موضوع العنف مرتبط بهذه الخصوصيات.

بطاقة تعريفية للمدينة:

هي رابع كبريات المدن الجزائرية ولها ميناء من أبرز الموانئ على المتوسط، وتقع في أقصى الشمال الشرقي من الجزائر وهي مدينة تاريخية أسسها الفنيقين وحكمها الرومان وأطلقوا عليها اسم هيبو ريغيوس واستولى عليها الفندل، وفي القرن السابع الميلاد أصبحت تحت الحكم الإسلامي العربي، استولى عليها الأسبان بعد ذلك، ثم الفرنسيين عام 1832 إلى أن نالت الإستقلال كبقية المدن الجزائرية.

من أبرز معالمها المسجد الكبير (مسجد أبي مروان بني في القرن السابع عشر)، وكاتدرية القديس أوغسطين وهو فيلسوف ولد وترعرع في الجزائر قبل أكثر من 1500 سنة وله أتباع يقدر عددهم بـ 18 مليون. عنابة لها مرافق سياحية هامة وتعتبر قطب سياحي بامتياز.

عدد سكانها 650000 نسمة، مساحتها 1421 كلم^2.
الكثافة السكانية 457 نسمة/كلم^2

تحديد المصطلحات:

تحديد المصطلحات تحديدا دقيقا مسألة جد هامة لأن ذلك يساعد على فهم ظاهرة العنف فهما دقيقا من الناحية النظرية والأكاديمية الأمر الذي يساعد على التشخيص ومن ثم العلاج الممكن.

العنف: العنف لغة من عنف أي تشير إلى كل سلوك يتضمن معاني الشدة والقسوة والتوبيخ[1].

ومنه فالعنف قد يكون لفظا أو فعلا.

والعنف اصطلاحا هو ذلك السلوك البشري الذي يأتي بشكل بدني كالضرب، التشاجر، التدمير... أو اللفظي كالتهديد، الفتنة ويؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين...[2]. والعنف سلوك اجتماعي وهو انحراف عن القواعد التي تحددها الأعراف في المجتمع، وهي في تعاريف لعلماء اجتماعيين ونفسانيين مثل Wurr et Graham.

يعرف العنف بمظاهره وعلى اساسه يكون استخدام القوة والاحتجاج والاعتراض من ناحية، والشرعية من ناحية أخرى تستخدم بطرق متنوعة كمترادفات للعنف وذلك بالرجوع إلى من يستخدم العنف نفسه أي العودة إلى النسبية[3].

فالعنف إذا سلوكا تستخدم فيه القوة أو التهديد أو الإكراه أو القهر، والإيذاء البدني والنفسي والاجتماعي على الآخرين لتحقيق غايات أو إشباع حاجات.

المفاهيم ذات العلاقة بمصطلح العنف:

مفهوم الجريمة:

وهو ذلك السلوك الإنساني المنحرف الذي يمثل اعتداء على حق أو مصلحة من الحقوق أو المصالح التي يحميها الشرع والقانون، ويعتبر من السلوكيات التي يترتب عليها ضرر على المجتمع، فتجرمه الدولة وتتدخل لمنعه بعقاب مرتكبيه[4].

مفهوم الإنحراف:

هو كل خروج عن أنماط السلوك الاجتماعي المألوف، والمتعارف عليه في مجتمع ما، كما أنه يمثل صورة من صور سوء تكيف الإنسان مع الأنظمة الاجتماعية التي يعيش في إطارها، ويترتب عليها سلوكيات مخالفة غير معتادة بعيدة عن عادات وتقاليد وأعراف المجتمع مثل الكذب، الرشوة، السرقة[5].

مفهوم الضبط الاجتماعي:

هو نمط من الضغط يمارسه المجتمع على جميع أفراده من أجل المحافظة على النظام ومراعاة القواعد المتعارف عليها وهو القوة التي يمثل فيها الأفراد لنظم المجتمع. فالضبط الاجتماعي يشكل العملية الإطرادية التي يخضع الأفراد فيها لمعايير المجتمع ولنظمه المختلفة والمرتبطة بطبيعة البناء الاجتماعي ذاته[6]

العقاب:

وهو الجزاء الذي يضعه القانون والمشرع لمنع أي اعتداء يكون ماديا أو معنويا فالعقوبات موانع قبل الفعل وزوا جره بعده، وعلم العقاب يبحث عن تلك الإجراءات التي يرى المجتمع ضرورة أخذها تجاه الخارجون عن القانون، والعقاب هو مجموعة من القواعد التي تنظم كيفية تنفيذ الأحكام والقوانين[7].

أشكال العنف:

يبدو أن مظاهر العنف كثيرة فهو يمارس بأشكال متنوعة، فهناك العنف الفيزيائي (الضرب، القتل...) العنف السيكولوجي أو الأخلاقي مثل التعذيب عن طريق العزل، العنف الاقتصادي من خلال استغلال الطبقات أو البلدان الضعيفة، عنف الأنظمة الديكتاتورية ذو الأهداف السياسية أو عنف العنصرية[8].

هذا ما يخص الإطار النظري، لكن إجرائيا وفي موضوعنا هذا ركزنا أساسا على:

- عنف الشارع (مساس بالاشخاص والممتلكات...)
- عنف مؤسسات (إضرابات تؤدي إلى نزاعات وعنف)
- عنف مدرسي وجامعي
- عنف أسري.

ويعود سبب اختيار هذه المظاهر لأنه تم تسجيلها رسميا على مستويات رسمية وبالتالي يصعب معالجتها أكاديميا وعلميا.

الإحصائيات المتعلقة ببعض مظاهر العنف في مدينة عنابة:

	أنواع العنف	السنة 2013	السنة 2014	السداسي الأول من سنة 2015
عنف الشارع	المساس بالأشخاص (سرقة، ضرب، قتل...)	4188	6250	2588
	المساس بالممتلكات (سرقة سيارات وحافلات، منازل...)	3215	4606	1807
	عنف الملاعب	4	5	/
عنف المؤسسات	إضرابات أدت إلى عنف ومنازعات	2	3	/

الجدول رقم (01): يوضح عدد أشكال العنف في الشارع والمؤسسات.

فيما يخص القتل بالتحديد سجل في شهر مارس 2015 وخلال أسبوعين فقط ثلاثة جرائم قتل ،

حسب جريدة النصر 2015/03/1

رجل يقتل زوجته بعنابة حسب جريدة النصر 2015/02/11

سنة 2010 سجلت ثمانية حالات قتل (08) في ظرف شهرين بحسب البلاد أولاين 2010/11/02 وجريدة الخبر بتاريخ 2010/11/01 اشارت الى عشرة حالات قتل من اوت الى اكتوبر فقط

سنة 2012 : جريمة قتل ارتكبها 3 اشخاص ذبحوا صديقهم من اجل مبلغ مالي ، بحسب جريدة النصر 2012/09/23

سنة 2013 : مفتش شرطة يقتل معلما ثم ينتحر بحسب النصر 2013/01/13

التعليق:

ما يلاحظ بشكل عام هو تطور الأرقام من سنة إلى أخرى، والظاهرة في تصاعد مستمر، كما أن الأرقام تعتبر كبيرة ومخيفة .وهي تبقى أرقام تقريبية للصعوبة الكبيرة في الحصول عليها (وهي ارقام متحصل عليها بدرجة كبيرة من الصحافة الوطنية ، وموقع المديرية العام للدرك ، والامن الوطني..) ونقر أن هناك أرقام غير معلن عنها توجد على مستوى العدالة ، وأيضا حالات لم تسجل أصلا (بسبب الصلح)

	الأنواع والأشكال	سنة 2013	سنة 2014
العنف المدرسي والجامعي	عنف لفظي	206	155
	ضرب واعتداء	17	12
	إشهار سلاح أبيض	2	/
	قتل	1	/

جدول رقم (02): يوضح عدد حالات العنف المسجلة في المدارس والجامعة

التعليق:

كل الإحصائيات هنا مسجلة على مستوى الجامعة (محاضر مجالس التأديب) ما عدا حالة قتل واحدة سجلت في متوسطة أول نوفمبر (والضحية تلميذة). في حين لم نتمكن من الحصول على حالات العنف الأخرى على مستوى المؤسسات التربوية، لكن بشكل عام أشارت وزارة التربية وفي دراسة أجريت ما بين 2000 و2007 حول حالات العنف حيث تم إحصاء 300 ألف حالة عنف في أوساط التلاميذ أغلبها في الطور المتوسط فيما تم تسجيل أزيد من 8 آلاف حالة عنف تجاه الأساتذة وموظفي الإدارة و5 آلاف حالة تجاه التلاميذ.

فيما يخص بزنى المحارم تمكنا من تسجل حالتين سنة 2013

الاولى : فتاة تحمل من شقيقها حسب جريدة النهار 2013/10/03

الثانية : شاب يعاشر عمته المختلة عقليا حسب آخر ساعة 2013/12/01

	الأنواع والأشكال	سنة 2013	سنة 2014	2015
العنف الأسري	ضرب الزوج للزوجة	2457	7438	
	ضرب الزوجة للزوج	/	25	
	اعتداء وضرب الأبناء	14	10	
	قتل قرابة (أب، ام، أخ، أخت...)	1	5	1
	زنى المحارم	2/	/	

جدول رقم (03): يوضح عدد حالات مؤشرات العنف الأسري المسجلة على المستويات الرسمية.

المصدر جريدة المحور 12 اوت 2015

المصدر جريدة الفجر19 اوت 2013

ملاحظة :

ما تم جمعه من مصادر أيضا : انخفاض معدل الجريمة بنسبة 2028% خلال 2015 وفي عدد الموقوفين 5.34 % مقارنة بـ 2014 وتم تحرير 46 الف محضر على مستوى وحدات الدرك خلال 2015

المصدر : جريدة النصر 3 فبراير 2016

تفسير ظاهرة العنف في مدينة عنابة ...(أهم العوامل):

إن تحليل ظواهر العنف في المجتمع الجزائري بشكل عام أظهر تنوعه الشديد وطابعه المتعدد الصور والأشكال الذي يجعل الأمر من الصعب رده إلى أنماط محددة وسياق واحد. وهنا تطرح العديد من التساؤلات هل لظاهرة العنف ارتباط بالظواهر التغيرية الاجتماعية عامة؟ هل لها امتداد تاريخي مرتبط بالعادات والتقاليد السابقة أم ظاهرة العنف تقررها الغرائز الطبيعية والفطرية؟

والسؤال المركزي هل يستطيع المجتمع أن يزيل وستدرك أسباب ومصادر العنف من الممارسات الاجتماعية أم أنها تتلاشى من تلقاء نفسها؟[9].

كبداية لتفسير ظاهرة العنف في مدينة عنابة، نقول بداية وبالإضافة للعوامل المرتبطة بالمدينة وبخصوصياتها والتي سنركز أساسا عليها، هناك عوامل تشترك مع باقي ولايات الوطن بحكم ارتباطها بوطن واحد نجملها فيما يلي:

1- **انتقال آثار الاستعمار:**

يشير بعض الباحثين إلى دور الاستعمار في انتقال أثر العنف من جيل إلى جيل على أساس أن الاستعمار الفرنسي خلف أثار وخيمة من الصعب أن تزول أثارها النفسية فهي تمتد من جيل إلى آخر خاصة مع غياب التكفل النفسي في الزمن المطلوب وفي المرحلة التي كانت ضرورة.

أصحاب هذا الرأي يرجعون ذلك لكون الاستعمار الفرنسي من أبشع الأشكال التي عرفتها الشعوب والدليل حجم الشهداء والمعطوبين[10].

2- **الكوارث الطبيعية:**

يرى أصحاب هذا المنظور أن الجزائر عرفت عدة كوارث طبيعية عبر تاريخها الطويل من زلازل وفيضانات... (ومع غياب التكفل النفسي) انتقلت هذه الآثار وتركت بصماتها والتي تجلت في سلوكيات عدوانية عنيفة[11].

3- **آثار العشرية السوداء:**

عرفت الجزائر بداية التسعينات أعمال عنف وإرهاب خلف 200 ألف ضحية وخسائر بملايير الدولارات ووضعية اجتماعية جد مضطربة تركت كل هذه عواقب وآثار عميقة تجلت في أعمال عنف شعوري وغير شعوري[12].

4- **العوامل الاقتصادية والاجتماعية:**

وهي الظروف المادية المحيطة بالمجتمع من بطالة أزمة السكن فقر وضعف القدرة الشرائية كل هذه المظاهر عرفها المجتمع الجزائري خاصة فترة التسعينات ومازال المجتمع يعيشها لحد الآن. إن هذه الوضعية تؤدي مما لا

شك فيه إلى بروز مظاهر وأشكال متعددة للعنف تتجلى أساسا في السرقة وغيرها...[13].

5- صراع الأجيال والقيم:

يحدث عادة ومن الطبيعي صراع بين جيل وآخر خاصة في غياب التواصل والحوار وحينما يصر كل طرف على رأيه وعدم وجود تفهم من الطرفين وتنازل طرف لآخر... يحدث هذا في أوساط أسرية كثيرة الأمر الذي يفرز سلوكيات في شكل عنف متعدد الأشكال والصور(14)

6- التغير الاجتماعي:

عرف المجتمع الجزائري تغيرات اجتماعية كثيرة خاصة الانتقال من نمط اقتصادي إشتراكي إلى النمط الحالي... الأمر الذي أدى إلى ظهور آثار جانبية اقتصادية (تحرير الاقتصاد) سياسية حيث سمح بظهور أحزاب دخلت في صراع مع السلطة أحيانا ومع بعضها البعض أحيانا أخرى...

ظهرت آثار أخرى ناجمة عن التفتح الإعلامي الكبير على العالم وتعلم ثقافات أخرى شكل مظاهر كثير من حالات العنف.

العوامل المتعلقة بخصوصيات المدينة:

لقد اعتمدنا هذا التناول بناء على رؤية بعض الباحثين الاجتماعيين الذين يربطون أي سلوك اجتماعي بالسياق السابق للفرد من هؤلاء باحث علم الاجتماع الفرنسي (Gilbert grand guillaume)[15].

يشير ويقول في إحدى مراجعه: Les comportement c'est par suite d'un contexte dans lequel chacun a grandet فالسلوك يرتبط إذا بالسياق الثقافي البعيد والقريب الذي كان يعيشه الفرد.

ولذا فسنحاول تفسير ظاهرة العنف في مدينة عنابة انطلاقا من الخصوصيات الثقافية والأنثربولوجيا السابقة.

ومن هنا نقول أن الدراسات التاريخية (أبرزها ما جمعه أبو لقاسم سعد الله في تاريخ الجزائر الثقافي)[16] وفي دراسته للعديد من المدن الجزائرية منه عنابة تحديدا خلاصة ما جاء في كتاباته أن مدينة عنابة عرفت من زمن تاريخي كبير تحديدا –القرن السابع عشر- وبعده عرفت عبور عدة عدة ثقافات وأعراق وشكل الموقع الاستراتيجي والسياحي الهام إضافة إلى الميناء الهام السبب الرئيس في عدم الاستقرار. بحيث عرفت المدينة روافد عريقة وثقافية لا تستقر طويلا ثم تغادر... حتى في التاريخ المعاصر وفي الزمن القريب ما تجمع عليه الآراء أن مدينة عنابة ليس لها سكان أصليين...

خلال هذه الدراسة ومن خلال اتصالنا غير المباشر بالعائلات العريقة والتي تعتبر أعيان المدينة تبين أم كلها تقريبا منحدرة من مناطق مجاورة كمنطقة القبائل... أو منطقة سوق أهراس أو منطقة جيجل بالخصوص... وفيها تركيبة أساسية ذات الأصول التركية.

فيما يفيد هذا المنظور التاريخي والأنتربولوجي؟

المعروف اجتماعيا أن هناك العديد من التجمعات السكانية لها روابط اجتماعية وتمتلك ما يسمى الضبط الاجتماعي بمعنى أن المجتمع يمتلك معايير وضوابط تنتج عن تشابه القيم والروابط الثقافية هذه الأخيرة تعصم الأفراد المنتسبين إلى بنية اجتماعية معينة من الانحراف والذوبات... وبالتالي فعدم وجود ثقافة وقيم موحدة ضابطة يجعل من الصعب إيجاد حلول للسلوكات اللاجتماعية (المتمثلة في العنف مثلا).

بناء على هذا يمكن القول أن مدينة عنابة وبناء على الرؤية التاريخية، والوضع الحالي... وأمام غياب تقاليد وثقافات موحدة غابت معها الرقابة الاجتماعية الضابطة.

يردد المجتمع العنابي مقولة شهيرة مفادها (عنابة سورها واطي...) ومعروف أن الأمثال والعبارات الشعبية لها مدلولات ثقافية واجتماعية مهمة والمقولة معناها أن كل فرد مهما كان اصله بإمكانه أن يعيش في المدينة ويتملك ويكسب ويصل إلى مراكز مسؤولية ولا أحد يعترض سبيله. (أحد ممثل عنابة في البرلمان حاليا لا يقيم أصلا في عنابة).

في مدينة عنابة تغيب كلية كل اشكال العنصرية والجهوية، عكس المناطق الأخرى كسكيكدة، أو جيجل مثلا... هناك كلمة مشهورة مفادها (**حينما تزور جيجل وتدخل مقهى... هات حاكهوا للبراني...**).

خلاصة التبرير الثقافي للعنف في عنابة هو أنها لم تمتلك قيم وتقاليد ثقافية ومعايير اجتماعية موحدة على مر العصور.

والعنف في عنابة يأخذ أشكال فردية بعيدة عن الطابع الجماعي، عكس بعض المناطق الداخلية الأخرى كباتنة، أو أم البواقي...(أصول أمازيغية) تأخذ أشكال جماعية ويمكن حلها بالرجوع إلى الضوابط والمراكز الجماعية.

عوامل أخرى محلية:

حسب رأي بعض الباحثين المختصين في الجريمة والتابعين لمخبر التربية والجريمة التابع لجامعة عنابة اجمعوا على أن هناك عوامل محلية أسهمت في تفشي العنف في المدينة(*)

1- الصراع الاجتماعي الناتج عن النزوح الكبير إلى المدينة، إضافة لكون المدينة لم تعرف مشاريع توسع وبناء مدن جديدة على غرار باقي الولايات (كباتنة، قسنطينة، سطيف...) الأمر الذي شكل ضغط كبير على المدينة ففي مدينة عنابة لوحدها تجول يوميا أكثر من 90000 ألف سيارة ويقدر سكانها أزيد من 650000 ألف نسمة بكثافة تقدر بـ 457 نسمة/كلم^2.

2- المنطقة تعد منطقة سياحية، إضافة إلى كونها منطقة عبور برية إلى تونس (والتي تعتبر قبلة للسواح الجزائرين) خلال هذه السنة 2011 قدر عدد السواح والداخلين لعنابة كمنطقة عبور أزيد من 5 ملاين سائح الأمر الذي أدى إلى تجنيد أكثر من 700 دركي و300 شرطي لتأمين كل السواح.

3- انتشار الحانات وسط المدينة وبشكل مفتوح تماما كالمقاهي... هي خاصية تكاد تنفرد بها عنابة في الشرق الجزائري الأمر الذي يشجع على تعاطي الكحول وبالتالي حدوث حالات العنف...

خلاصة الدراسة:

من خلال هذه الدراسة حول ظاهرة العنف في مدينة عنابة، ومن خلال المعطيات الإحصائية –والتي تبقى غير كافية وفي حاجة للبحث التدقيق أكثر- يمكن القول أنه ولدراسة العنف لا بد من إضفاء الطابع الخصوصي لظاهرة العنف وحيزها المكاني بكل أبعاده الثقافية والأنثربولوجية كمرحلة أساسية قبل البحث عن العلاج أو الأساليب الوقائية.

المراجع:

1- عامر أحمد حيدر، عبد المنعم جليل إبراهيم: لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، 2003، المجلد العاشر.

2- عصام عبد اللطيف : سيكولوجية العدوانية وترويضها ، دار الغريب القاهرة 2001

3- محمد عبده محجوب ويحى مرسي عبد بدر : العنف السياسي والاجتماعي ، قراءات ودراسات انثربولوجية ، دار العلمية الإسكندرية 2005

4- محمد شحاتة ربيع : علم النفس الجنائي ، مكتبة دار غريب للطباعة والنشر 1994

5- محمود مصطفى : شرح قانون العقوبات ، دار النهضة العربية القاهرة 1969

6- مصطفى العوجي : التربية المدنية كوسيلة للوقاية من الانحراف ، مركز الدراسات الامنية والتدريب 1986

7- محمد محمود مصطفى : الدفاع الاجتماعي والخدمة الاجتماعية المعاصرة ، مكتبة النهضة القاهرة 1998

8- باربارا اويتمار : الأنماط الثقافية للعنف ، دار الفكر العربي لبنان **1999**

9- **على سموك : العنف في المجتمع الجزائري ، دراسة نظرية منشورة في الموقع الا لكتروني ارنتروبوس (موقع الانتربولوجيا والسوسيو انتربولوجيا 2010)**

10- **عبد العزيز الغازي : الآثار النفسية الناتجة عن الاحتلال والاعتداء على المدنيين ، منشورات ايسيكو 2010**

11- **محمد حمدي حجازي : الآثار الاجتماعية والنفسية الناجمة عن الكوارث الطبيعية ، مجلة الثقافة النفسية ، تصدر عن مركز الدراسات النفسية والنفسية الجسدية ، العدد التاسع والاربعون المجلد الثالث عشر يناير 2002**

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

المقاربات النظرية لمفهوم العائق والخطأ

أ، فشار فاطمة الزهراء ، جامعة باجي زيان عاشور- الجلفة ، الجزائر

المقاربات النظرية لمفهوم العائق والخطأ

أ. فشار فاطمة الزهراء

الملخص:

الخطأ فعل بنيوي وتكويني مفيد ومثمر، إنه أساس التعلم والتكوين وبناء التعلمات. فمن الأخطاء يتعلم الإنسان. بل إن تـــاريخ العلم، عند الإبستمولوجي غاستون باشلار Gaston Bachelard ، هو تاريخ الأخطاء بالمفهوم الإيجابي، لا بالمفهوم السلبي. بمعنى أن كل نظرية علمية تصحح النظرية السابقة.

من هذا المنطلق وجب علينا محاربة البيداغوجيا التقليدية التي تعاقب المتعلمين عقابا صارما، محملة إياهم مســـؤولية أخطـــائهم المرتكبة ؛ بسبب شرودهم، ولامبالاتهم، وعدم انتباههم إلى ما يقوله المدرس.

كما يجب الوعي بأن أكبر عملية في الدعم البيداغوجي هي عملية تحليل الأخطاء، لأن التلاميذ يجدون حرجا في القيـــام بهـــذا العمل. يجب أن نفهم العوامل التي أدت إلى ارتكاب الخطأ، ونفكر في أسبابها وكذلك في طبيعتها لنجد لها مقاربات علاجية فعالة.

الكلمات المفتاحية: الخطأ، بيداغوجيا الخطأ، العائق، الابستيمولوجيا، التمثلات، المقاربات الديداكتيكيـــة، الاســـتراتيجيات، الصـــراع الاجتماعي المعرفي.

Abstract:

From this point we have to fight the old pedagogy that punishes severely the learners(the pupils) for the mistakes they make. these mistakes can be made because of the learners' negligence and absent- mindedness (the lack of attention) during the lesson .

Moreover , we must be aware that the biggest operation in the pedagogical support is through the operation of analyzing the mistakes , since the learners (the pupils) find a difficulty to do it.

In addition , we must know the factors that lead to make such mistakes and think about the causes and nature of these mistakes. So that we will be able to find effectual solutions and approaches.

Key words: Mistake , Pedagogy of mistake , Obstacle , Epistemology , Representations , Didactic approaches , Strategies , Society, knowledge conflict.

مدخل:

لم يكن من الممكن الحديث عن الخطأ كقيمة نافعة قبل مجيء القرن العشرين وسلسلة التطورات التي راكمتها المعرفة العلمية، والتي توجت بظهور الابستيمولوجيا المعاصرة خصوصا مع **غاستون باشلار** في مجال الفيزياء، **كوهيري وروبير بلانشي** في مجال الرياضيات، **وجان بياجيه** في مجال علم الحياة، وحيث سيعاد النظر في مجموعة من المفاهيم التي سيتم تحريرها من اطلاقيتها. ومنها مفهوم الخطأ الذي كان وإلى حد قريب يوضع كمقابل للحقيقة والصواب. والذي اجتهد العقل التقليدي كل الاجتهاد لمحاصرته والتقليل من شأنه.

لقد أصبحت الأخطاء المرتكبة من طرف المتعلمين تحتل مكانة متميزة في الأعمال البيداغوجية، ومنحها الديداكتيكيون أيضا أهمية قصوى في النموذج النظري للتعليمات، لما تلعبه الأخطاء من أهمية قصوى في استراتيجية التعليم المنفذة من طرف الفاعل التعليمي، خصوصا إذا اتخذت كوضعية انطلاق أثناء تقديم النشاط التعليمي التعلمي.

وهكذا يمكن اعتبار الخطأ بشكل عام، نوعا من سوء التوظيف للمعرفة التعليمية من طرف المتعلم الذي قد يكون سببه ديداكتيكيا أو ابيستمولوجيا أو تكوينيا – كما سيوضح ذلك لاحقا- ولعل ما يفسر فشل المعلمين في مهامهم التعليمية هو اقصاؤهم الأخطاء من الأهداف الاجرائية التي يحددونها. كما أن المتعلمين غالبا ما يعيشون الخطأ كسلوك سلبي، لكون الخطأ في تمثلاتهم رمز للفشل وسلوك دنيء غير مرغوب فيه داخل الفصل الدراسي حيث يتقوى هذا الشعور عندما تكون مواقف الفاعل التعليمي سلبية تجاهه.

وقد يكون الخطأ تعبيرا أو مظهرا واضحا لمجموعة من التصورات العفوية أو المحدث اكتسابها وبناؤها، والمدمجة ضمن شبكة متماسكة من التمثلات المعرفية المرسومة في شكل **عوائق** يفترض أن تحول دون اكتساب واتقان المفاهيم الجديدة؛ لذلك أصبحت عملية المواجهة لهذه العوائق والعراقيل إحدى مشاريع الطروحات الديداكتيكية الحالية، واعتبر الخطأ وضعية ديداكتيكية ذات بعد استراتيجي في تصحيح المعارف التي لم يحسن بناؤها.

وفي حديثنا عن العائق تجدر بنا الإشارة إلى أن استعمال مصطلح العائق(lobstacle) ارتبط بالدراسات الابيستمولوجية والفلسفية والسيكولوجية. حيث تعتبر السيكولوجية المعاصرة العائق البيداغوجي عامل تحفيز يمكن أن يساعد على إحداث تغيير دماغي ونفسي لدى الفرد ويؤدي به إلى إحداث طفرات وتخطي حواجز، وذلك بتجاوز الأوهام والتخوفات.

من خلال هذا الطرح نحول في هذه المداخلة الإجابة عن التساؤلات التالية:

- كيف يتحدد الخطأ وكيف يتم تعريفه؟
- ماهي الأسس النظرية التي يقوم عليها هذا التصور لفعل التربية والتعليم؟

- ما المقاربات والاستراتيجيات المقترحة لتجاوز الوضع؟

1- معنى الخطأ ومفهومه:

***المفهوم اللغوي:**

يعرف ابن منظور الخطأ في(لسان العرب)بقوله " :خطأ : الخطأ والخطاء :ضد الصواب .وفي التنزيل ":ليسَ عليكم جُناحٌ فيما أَخْطَأْتُم به".

وأَخْطَأَ الطَّريقَ : عَدَل عنه .وأَخْطَأَ الرَّامِي الغَرَضَ : لم يُصِبْه وأَخْطَأَ نَوْؤه إذا طَلَبَ حاجتَه، فلم يَنْجَحْ ، ولم يُصِبْ شيئا . والخِطْأَة: أَرض يخطئها المطر ويُصيب أُخْرى قُرْبَها . ويقال خُطِّئَ عنك السُّوء :إذا دَعَوْا له أَن يُدْفَع عنه السُّوءُ؛

وقال ابن السكيت :يقال :خُطِّئَ عنك السُّوء؛ وقال أَبو زيد : خَطَأَ عنك السُّوءُ أَي أَخْطَأَك البَلاءُ . وخَطِيء الرجل يَخطَأُ خِطْأً وخِطْأَة على فِعْلة :أَذنب.

وخَطَّأَه تَخْطِئة وتَخْطِيئا : نَسَبه إلى الخَطإ، وقال له أَخْطَأْتَ . يقال :إِنْ أَخْطَأْتُ فَخَطِّئْني، وإِن أَصَبْتُ فَصَوِّبْني، وإِنْ أَسَأْتُ فَسَوِّئْ عليَّ أَي قُل لي قد أَسَأْتَ . وتَخَطَّأْتُ له في المسأَلة أَي أَخْطَأْتُ . وتَخاطأَه وتَخَطَّأَه أَي أَخْطَأَه .... والخَطَأُ :ما لم يُتَعَمَّدْ، والخِطْء :ما تُعُمِّدَ؛ وفي الحديث : قَتْلُ الخَطإِ دِيَتُه كذا وكذا هو ضد العَمْد، وهو أَن تَقْتُلَ انسانا بفعلك من غير أَنْ تَقْصِدَ قَتْلَه، أَو لا تَقْصِد ضرْبه بما قَتَلْتَه به .وقد تكرّر ذكر الخَطإِ والخَطِيئةِ في الحديث . وأَخْطَأَ يُخْطِئُ إذا سَلَكَ سَبيلَ الخَطإِ عَمْدا وسَهْوا ؛ ويقال : خَطِئَ بمعنى أَخْطَأَ، وقيل :خَطِئَ إذا تَعَمَّدَ، وأَخْطَأَ إذا لم يتعمد .ويقال لمن أَراد شيئا ففعل غيره أَو فعل غير الصواب :أَخْطَأَ.

والخاطِئُ : من تعمَّد لما لا ينبغي، وتقول :لأَن تُخْطِئ في العلم أَيسَرُ من أَن تُخْطِئ في الدِّين .ويقال :قد خَطِئْتُ إذا أَثِمْت، فأَنا أَخْطَأُ وأَنا خاطِئٌ " [1] .

يتبين لنا، مما سبق، أن الخطأ يمكن أن يتخذ بعدا ذهنيا ومنطقيا ، فيكون بمعنى الوهم والظن والكذب، ومقابله الصواب والحقيقة .ومن ثم، فهو يعني العدول والخروج عن جادة الصواب، وعدم إصابة الهدف المقصود، وعدم تحقيق النجاح المطلوب. ومن جهة أخرى، يدل الخطأ على مفهوم أخلاقي ، فهو يدل على أفعال مشينة ومعيبة وسيئة، مثل :الإثم، والذنب، وارتكاب المعاصي والسيئات.

***المفهوم الاصطلاحي:**

"يعني الخطأ L'erreur ، في المجال التربوي، إجابة المتعلم المتعثرة عن سؤال أو تعليمة ما، أو هو ذلك السلوك الذي يقوم به التلميذ أو المتدرب ، ويكون غير متلائم مع المطلوب أو تعليمات الوضعية السياقية .بمعنى أن الخطأ هو ذلك الجواب الذي لايتطابق ولايتناسب مع التعليمات أو الأسئلة التي تذيلت بها وضعية ما".[2]

كما يعرف الخطأ كالآتي:

"هو كل حالة ذهنية أو فعل عقلي يعتبر صائبا ما هو أصلا خاطىء أو العكس".[3]

"أثر معرفة مكتسبة سابقا، كانت ذات أهمية وأصبحت خاطئة أو غير ملائمة".[4]

2- مصادر أخطاء التلاميذ وأنواعها:

2-1- مصادر أخطاء التلاميذ: يمكن أن نحدد أربعة مصادر أساسية لارتكاب الخطأ، يتحمل المسؤولية فيها كل من المعلم والمتعلم، إن لم نقل النظام التعليمي برمته وهي[5]:

مصدر نمائي أو نشوئي: إن لكل مرحلة عمرية خصوصياتها، كما بين ذلك **بياجي وعلماء النفس النمائي** بشكل عام، ولها كذلك الإمكانات والحدود المرتبطة بها وبالتالي لا ينبغي أن نحملها ما لا طاقة لها به بحيث تتضاعف فرص الخطأ عند التلميذ كلما طالبناه بمجهود يتجاوز قدراته العقلية وكذا خصائصه الوجدانية والانفعالية فيحس أنه المسؤول عن خطئه وأنه لا يفهم كالآخرين.

مصدر ابيستيمولوجي: يمكننا الحديث عن عائق من هذا النوع عندما نكون أمام مفهوم غير محدد بما فيه الكفاية. ومن ثم فصعوبته هي التي تفترض الخطأ وتضاعف من نسبة حصوله لدى المتعلم.

مصدر تعليمي أو العائق الديداكتيكي: يكون الخطأ هنا مرتبطا بالطريقة التي يتبعها المدرس أو الاستراتيجية التعلمية المعتمدة فقد نجد الطريقة غير مناسبة، بما تفترضه من مهارات أخرى، أو بسوء اختيار العدة البيداغوجية الموظفة. فيمكن القول هنا أن الخطأ مرتبط أساسا بشخص المدرس وبغياب أو سوء التدبير لديه.

مصدر تعاقدي: حيث يعكس الخطأ في هذه الحالة طبيعة التعاقد الذي يبنيه المدرس مع المتعلمين بمعنى لا يفهم المتعلم بالضبط ما الذي ينتظره المدرس منه، إما لأنه لم يخبرهم بطبيعة الكفايات والأهداف المراد تحقيقها لديهم، أو لأن المتعلمين لم يستوعبوا بشكل دقيق ما يريد منهم المدرس الوصول إليه. يصبح المشكل هنا إذن مشكلا تواصليا.

يتبين مما سبق ذكره أن ثمة مجموعة أخطاء يمكن معالجتها شريطة تحديدها وفهم العوامل الفاعلة فيها. آنذاك فقط يتحول الخطأ إلى معنى ايجابي ذا وظيفة تكوينية دون أن ننسى الأهمية البيداغوجية الكامنة وراء تعلمات من هذا القبيل.

2-2- أنواع أخطاء التلاميذ: تنتمي الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون أساسا إلى المجالات الأربعة التالية[6]:

المجال الأول: الأخطاء المرتبطة بالوضعية

في هذه الحالة نقف عند مجموعة من الاحتمالات:

- الوضعية تبدو جديدة على التلميذ كأن تكون مثلا طريقة طرح السؤال مختلفة عما هو معتاد لديه، أو المهمة المطلوب منه انجازها مغايرة، لغة التواصل غير متعود عليها، السياق الثقافي يبدو غريبا بالنسبة إليه.
- الوضعية معروفة لدى التلميذ لكنها تقترح وتفضل نمطا من التفكير لا يتحكم فيه المتعلم.
- الوضعية معروفة لدى المتعلم ولكن ثمة اكراهات تعترضه كأن يكون الوقت المخصص للإنجاز غير كاف.

المجال الثاني: الأخطاء المرتبطة بالمطلوب إنجازه

هنا إما أن يكون المطلوب مصاغ بشكل سيء يحتمل الغموض واللبس بحيث يتضمن كلمات معقدة وصعبة لا تتناسب ومعجم التلميذ، أو أن المطلوب غير مفهوم وتتعذر قراءته من طرف التلميذ فنجده إما ينقص منه أو يضيف إليه وبالتالي يتصرف فيه بشكل قد ينتج عنه مطلوب آخر من صنع التلميذ.

المجال الثالث: الأخطاء المرتبطة بالمكتسبات السابقة

أحيانا تكون المكتسبات السابقة إما خاطئة أو غير مدعمة بما فيه الكفاية حيث لا يتحمل التلميذ في هذه الحالة أية مسؤولية، ولمواجهة هذه العوائق التي تؤدي إلى ارتكاب الخطأ، يتعين على المدرس تنويع التعلمات مع الرجوع دوما إلى المكتسبات الأولية الضرورية بالنسبة لهذه المادة الدراسية أو تلك، حيث إن كل مادة دراسية تفترض جملة من المعارف والمعطيات الأولية ينبغي أن تكون متوفرة عند التلميذ حتى يستطيع مواصلة تعلماته. بل وأحيانا لا بأس من إعادة التعلمات من جديد ومن أساسها لهدم كل التمثلات الخاطئة.

المجال الرابع:أخطاء مرتبطة بالعمليات الذهنية

كثير من الأخطاء قد تنبع من العمليات الذهنية المعتمدة في وضعية معينة، حيث نجد أن العملية الذهنية التي يقوم بها التلميذ لا تتناسب وطبيعة المطلوب والعملية المتوقعة للمدرس، على سبيل المثال في الوقت الذي ينتظر المدرس من المتعلم تحريك مكتسباته السابقة لحل مشكل معين نجده يبقى أسير درس معين أو مادة دراسية بعينها.

3- من الخطأ إلى بيداغوجيا الخطأ:

تستند بيداغوجيا الخطأ على مبادىء علم النفس التكويني وكذا الابستيمولوجيا البشلارية والتي تنظر إلى عمل المدرس وتدخلاته ضمن الزوج: محاولة/خطأ حيث إن الخطأ لا يقصى وإنما يعتبر رد فعل طبيعي لسوء فهم يلزم استثماره وترجمته إلى نقطة انطلاق لمعرفة نريدها أن تحل محل معرفة ناقصة توجد بشكل قبلي عند التلميذ، وهي التي يفصح عنها ويقدمها في شكل خطأ.

3-1- تعريف بيداغوجيا الخطأ:

إنها خطة بيداغوجية ترتكز على افتراض صعوبات ديداكتيكية، تواجه المتعلم أثناء القيام بتطبيق التعليمات المعطاة له ضمن نشاط تعليمي معين. ونتجه في أحد مستوياتها إلى الوقوف على أسباب الخطأ، سواء من منطلق التصور القبلي حوله، والمرتبط أساسا بالمعرفة المتراكمة سابقا، أو على مستوى لحظة التعليم وخلال السيرورة التعليمية. ولقد ظهرت هذه البيداغوجيا كتوجه جديد في الممارسة التعليمية الحديثة[7].

ويعرفها عبد الكريم غريب بقوله ":تصور ومنهج لعملية التعليم والتعلم، فهو إستراتيجية للتعلم، لأن الوضعيات الديداكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء؛ وهو إستراتيجية للتعلم، لأنه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وإيجابيا يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة ".[8]

3-2-المقاربات البيداغوجية للخطأ:

3-2-1-المقاربة البيداغوجية التقليدية: تسعى البيداغوجيا التقليدية نحو الدعوة للقضاء على الخطأ في مراحله الأولى؛ قبل أن يستفحل أمره ويؤثر بشكل سلبي على نتائج المتعلمين، ويمكن أن نلمس ذلك فيما يقدمه المعلمون من توجيهات أثناء المراقبة المستمرة من قبيل: انتبهوا، هناك أخطاء لا يجب السقوط فيها، فكروا جيدا تجنبا للأخطاء، والمعلم في هذه الحالة يعيد تفسير المعطيات المقدمة للمتعلمين، وإذا ما تعذر عليهم تجاوز الأخطاء المرتكبة يتطلب منهم الأمر تكرار القسم. الواقع هنا يفسر على أنه يتم تعويد المتعلمين بشكل صريح أو ضمني على تجنب الخطأ أو التحايل عليه بواسطة الغش كون المواقف التي يتخذها المعلمون سلبية تدفع بالمتعلمين إلى إخفاء مشاكلهم التعليمية.

من شأن هذا السلوك الملاحظ في الأنظمة البيداغوجية التقليدية أن يدفع بالعمل التعليمي إلى أوضاع بيداغوجية مأزمية من شأنها أن تؤثر على المستوى التحصيلي للمتعلمين[9].

3-2-2-المقاربة السلوكية: تعتبر المقاربة السلوكية في مجال التربية والتعليم من بين أهم المقاربات التربوية التي عرفها مطلع القرن العشرين، وهي التي يعود إليها الفضل في ظهور طرق التدريس المبرمج مع سكينر.

لقد اعتبرت هذه النظرية الخطأ عاهة تترك آثارها السلبية على المتعلم، ومن ثم فأي إجابة سيئة تصدر عن المتعلم ينبغي العمل على محاربتها من خلال اقتراح أنشطة مناسبة أو بدعم المتعلم في الموضوعات والمضامين التي تعثر فيها ومساعدته لتجاوز أخطائه.

إن الخطأ من منظور المقاربة السلوكية لا يعود بالدرجة الأولى لمعارف المتعلم الأولية المكتسبة سواء من الوسط المدرسي أو من الواقع السوسيوثقافي، أو لطبيعة التمثلات المكونة لديه، وإنما للتدرج المعتمد كاختيار في تقديم النشاط الدراسي. بمعنى الخطأ ليس سلوكا ذاتيا مرتبطا بشكل مبدئي بالطفل المتعلم، وإنما بالاختيارات الديداكتيكية التي ينطلق منها الفاعل التعليمي في تقديم النشاط التعلمي. وهكذا نجد بلوم يسمي نموذجه التربوي ب"**النسق التربوي من غير أخطاء**" حيث يرى أن كل نظام تعليمي، يتسم بالفعالية القصوى ينبغي أن يعمل على تقليص الأخطاء إلى أقصى حد ممكن ويتيح لجميع المتعلمين بدون استثناء الوصول إلى نفس الدرجة من الانجاز.

وخلاصة القول يؤمن السلوكيون بقابلية السلوك للتعديل فالخطأ يمكن تجاوزه، وعملية التعلم لا بد لها أن تستدعي المحاولة والخطأ كمدخل لها[10].

3-2-3-المقاربة البنائية: تعتبر المقاربة البنائية الخطأ شيئا ايجابيا وهذا ما نستنتجه من خلال قول باشلار:"**إن أخطاء تلامذتنا في التعلم هي جزء من تاريخهم الشخصي بكل ما يحمله هذا التاريخ من معارف وتجارب وتخيلات... وهذه الأخطاء شبيهة إلى حد ما بالأخطاء التي عرفتها المعرفة العلمية عبر تاريخها والتي أعطت معنى لذلك التاريخ...**"[11].

إن الخطأ في نظر **باشلار** إذن يمثل ظاهرة بيداغوجية مهمة لأنه ليس مجرد تعثر في الطريق ولا يظهر فقط بفعل ما هو خارج عن المعرفة، بل إنه يمثل نقطة انطلاق لها.

إن المعرفة كما يعلمنا تاريخها لا تبدأ أبدا من الصفر بل لا بد لها أن تصطدم بمعرفة عامية ومشتركة، وهذا ما لا ينبغي للبيداغوجيا أن تتجاهله[12].

3-3-الهندسة الديداكتيكية للخطأ:

إنها بصفة خاصة طريقة علمية لرصد وتشخيص أسباب الوقوع في الخطأ البيداغوجي ومعرفة أصوله المرجعية، كما تقوم هذه الهندسة باقتراح استراتيجية ديداكتيكية، تجعل التلميذ قادرا على تعرف أخطائه، والاعتراف بها من أجل تجاوزها. وهذا ما يسميه **روجيرس** بالميتامعرفة والانعكاسية[13].

لكن إذا كان من اللازم ترك المتعلم يحاول ويخطىء، فإنه من اللازم كذلك عدم تركه يستنفذ طاقته في مسلك خاطىء لا يؤدي إلى الإدماج لذا يقترح إحداث التوازن بين منحه الوقت الكافي ومده بالتغذية الراجعة.

3-4- مبادىء بيداغوجيا الخطأ:

يستند الخطأ البيداغوجي والديداكتيكي إلى مجموعة من الأسس والمبادىء، يمكن إجمالها فيما يلي[14]:

الخطأ أساس التعلم والتكوين والتأهيل: أي :لايمكن للمتعلم أن يكتسب الخبرات والتجارب والمعارف والموارد إلا بارتكاب الخطإ البيداغوجي والديداكتيكي، وتكرار المحاولات مرات عدة من أجل التعلم.

الخطأ تجديد للمعرفة: بمعنى أن الخطأ ليس جهلا أو عدم المعرفة، بل هو معرفة تناساها المتعلم أو غفل عنها لسبب من الأسباب، وقد قال أفلاطون :المعرفة تذكر، والجهل نسيان.لذا، يدرك الخطأ بالمعرفة والتذكر والمحاولة.

الخطأ ظاهرة طبيعية وإنسانية: ويعني هذا أن من صفات الإنسان العادية والطبيعية والفطرية الخطأ والنسيان والجهل والغفلة، وسمي الإنسان إنسانا؛ لأنه سريع النسيان.

الخطأ حق من حقوق المتعلم: ويعني هذا أن الخطأ ليس جريرة أو عيبا أو فعلا مشينا، بل هو حق من حقوق الطفل والمتعلم بصفة خاصة، ومن حقوق الإنسان بصفة عامة.

الخطأ أداة التقويم: بمعنى أن التقويم ينصب على تصحيح الأخطاء، وقياس قدرات المتعلمين الكفائية، واختبار إنجازاتهم وأداءاتهم العملية داخل الفصل الدراسي.

الخطأ تشخيص وتصحيح: بعد عملية تشخيص الأخطاء ووصفها، تأتي عملية تصحيح الأخطاء في ضوء شبكات التحقق والتصحيح والتقويم الذاتي.

الخطأ بناء للتعلمات: ويعني هذا أن المدرس يبني تعلماته ويصححها انطلاقا من الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلم.

الخطأ تدبير محكم:أي :إن الأخطاء هي التي تدفع المدرس إلى اختيار آليات جديدة على مستوى التخطيط، والتدبير، والتقويم.

الخطأ أساس الدعم : ويعني هذا أن المدرس لايلتجىء إلى الدعم والتقوية والتثبيت إلا بوجود الخطإ الشائع والمتكرر والملحاح.

الخطأ متنوع المصادر: أي :إن الأخطاء ذات مصادر متنوعة، إما عضوية، وإما سيكولوجية، وإما اجتماعية، وإما بيداغوجية، وإما ديداكتيكية، وإما لسانية، وإما إبستمولوجية.

3-5- وظائف بيداغوجيا الخطأ:

ثمة مجموعة من الوظائف التي تؤديها بيداغوجيا الأخطاء، ويمكن حصرها في ما يلي:

وظيفة تعليمية -تعلمية :ويعني هذا أن الخطأ وسيلة إيجابية في تعلم الخبرات، وبنا المكتسبات، فمن الأخطاء يتعلم الإنسان، وبها يكون نفسه بنفسه، بعد التعرف إلى مختلف تعثراته وثغراته وعيوبه.

وظيفة تكوينية :يتعلم المتعلم كثيرا من ارتكابه للأخطاء.ومن ثم، يصبح الخطأ وسيلة من وسائل التكوين والتأهيل والاستفادة من الهنات التي وقع فيها، بعدم تكرارها من جديد .وتحضر هذه الوظيفة عند المدرسين بالخصوص، ولاسيما المتدربين الذين يتلقون دروسا في طرائق التدريس.

وظيفة علاجية :تساهم الأخطاء في الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلم .لذلك، يتدخل المدرس لتشخيص هذه الأخطاء بتحليلها ووصفها والبحث عن عواملها ومصادرها، مع اقتراح آليات تدبيرية لمعالجتها إما بطريقة تربوية وديداكتيكية، وإما بطريقة خارجية ذات طابع نفسي واجتماعي.

وظيفة توجيهية :يحمل الخطأ في طياته وظيفة توجيهية، إذ يساعد المدرس على معرفة مستوى المتعلم، وتحديد قدراته الكفائية والتأهيلية، فيوجهه إلى اختيار الأنسب من المحتويات والبرامج والطرائق والوسائل الديداكتيكية ، وكذلك يوجه المتعلم الوجهة اللائقة به.

وظيفة تدبيرية :يسعف الخطأ المدرس في تدبير درسه الديداكتيكي، بوضع تخطيط كفائي، أو تسطير مجموعة من الأهداف الإجرائية، وتوفير العدة التدبيرية اللازمة فيما يخص المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية، واختيار أفضل طريقة للتواصل، وتنظيم الفصل الدراسي مكانيا...الخ

3-6-آليات الاشتغال وفق بيداغوجيا الخطأ:

يفترض الاشتغال وفق هذه المقاربة البيداغوجية إضافة إلى الاقتناع المبدئي بالخطأ كحق طبيعي للتلميذ باعتباره ما زال يتلمس طريقه في الفهم والمعرفة والتعلم، القيام بمجموعة من الاجراءات نحددها كالتالي[15]:

3-6-1- الإشعار بالخطأ: يتعين في هذه المرحلة إشعار التلميذ بالخطأ دون وضعه في موقف المذنب بل لابد أن ننظرإلى خطأ التلميذ باعتباره مجرد محاولة تشتق طريقها نحو النجاح وهي مناسبة لإقصاء الأفعال المنجزة صدفة كما يذكر **فريني.**

3-6-2-تصنيف الأخطاء: وهذا من حيث طبيعتها ومدى علاقتها بالمادة الدراسية مثلا: هل هي مرتبطة بخلل في الذاكرة وعدم القدرة على التخزين؟ بسوء فهم، أو عمليات ذهنية أخرى لا تؤدي وظائفها كما يجب؟ ثم هل هي أخطاء مقبولة أم غير مقبولة نسبة إلى سن التلميذ ومستواه التعليمي خصوصا تلك المرتبطة بالقواعد والمبادىء الأولية في اللغة وباقي المواد التعليمية.

3-6-3-تحليل الخطأ: أي البحث عن الأسباب الكامنة وراءه: هل هي أسباب ذاتية مرتبطة بالمتعلم كعدم التركيز مثلا، عدم الانتباه، أم أن الأمر مرتبط بعوامل أخرى تتجاوز المتعلم والمعلم معا؟ ومن ثم البحث عن الأسباب الأخرى للخطأ والتي قد تكون مرتبطة بالتاريخ الشخصي والعائلي للتلميذ، محيطه السوسيوثقافي أو باعتبارات أخرى.

3-6-4-معالجة الخطأ: تعد المعالجة Remédiation الطريقة التي تدفع المتعلم إلى تحقيق

النجاح الدراسي .ويلتجئ إليها المدرس بعد الانتهاء من عملية تصحيح الفروض أو الاختبارات والامتحانات والروائز، بغية تشخيص مواطن الضعف والقوة، بتمثل المعالجة الداخلية التربوية والديداكتيكية ، وتمثل المعالجة الخارجية ذات الطابعين النفسي والاجتماعي . بمعنى أن المعالجة

تهدف إلى اكتشاف الأخطاء والأغلاط ، وتشخيصها في سياقاتها، وتصنيفها نوعيا وكميا، وتحليلها وفق القواعد المعطاة، ووصفها بدقة، وتفسيرها في ضوء عواملها ومصادرها، وتقديم معالجة إجرائية ناجعة.

قد تطول هذه العملية وقد تقصر. فمعالجة الخطأ تفترض فهمه بشكل عميق وإعطائه بعدا تكوينيا. ومن الأفضل في هذه الحالة إعطاء الفرصة للتلميذ للتفكير في أخطائه وتأملها بنفسه، وإذا ما تبين عجزه تعطى الفرصة لزملائه في الصف، وإذا عجز الجميع فإن الرسالة آنذاك تكون مباشرة إلى المعلم وطريقته في تدبير وضعياته التعليمية. وبالتالي إعادة النظر في الاستراتيجية التعليمية التي يعتمدها في تدبير برنامجه.

ومن أهم الإستراتيجيات في المعالجة أنه يمكن الاعتماد على:

التغذية الراجعة أو الفيدباك لتصحيح العملية الديداكتيكية، وسد ثغراتها المختلفة والمتنوعة، وتفادي نواقصها وعيوبها، سواء أقام بتلك التغذية الراجعة المدرس أم التلميذ نفسه اعتمادا على أدلة التصحيح.

المعالجة بالتكرار أو بالعمليات التكميلية.أي :بمراجعة المكتسبات السابقة، وإضافة تمارين تكميلية مساعدة للتقوية وتثبيت المعارف والقواعد الأساسية.

تمثل منهجيات تعلمية جديدة: كمنهجية الإدماج، ومنهجية الاستكشاف، والاعتماد على التعلم الذاتي، وتمثل التعلم النسقي.

إجراء تغييرات في العوامل الأساسية: كتوفير الحياة المدرسية داخل المؤسسة، وإعادة توجيه المتعلم من جديد، وتغيير فضاء المدرسة، وخلق أجواء مؤسساتية ديمقراطية ، والاستعانة بالأسرة أو علماء النفس والاجتماع والطب لتغيير العوامل السلبية التي يعيشها المتعلم في ظلها.

وعليه، تكون المعالجة بطريقة التشخيص، ورصد التعثرات، وتصنيف الأخطاء .ويتم إصلاح الأخطاء ومعالجتها بطريقة فورية موجهة، أو بطريقة بعدية(مبدأ الفارقية)، أو بطريقة مدمجة مواكبة، أو بطريقة مؤسساتية(داخل المؤسسة).أو بطريقة خاصة(خارج المؤسسة.)

وفي الأخير، تكون المعالجة بتصحيح الأوراق والأنشطة المنجزة، وتفييء المتعثرين، والتدخل للمعالجة.

4- التحليل الديداكتيكي للخطأ:

يرى **باشلار** أنه داخل فعل المعرفة تتمظهر بالضرورة بعض التأخرات والاضطرابات في سلوكات الأفراد، ويتحول الفهم

الجديد للمعرفة كند لمعرفة مكتسبة قديما، كما يعمد هذا الفهم إلى هدم المعارف التي لم نحسن بناءها بشكل جيد...لأن الروح ليست دائما شابة وإنما قد تعيش شيخوخة، مما يجعلها تجسد عمر أحكامها السابقة في تفسير المواضيع المعرفية الجديدة. ويحاول كي **بروسو** استخلاص نظرية ديداكتيكية للخطأ بقوله: يتمظهر **العائق** من خلال **الأخطاء**، غير أن هذه الأخيرة ليست ناتجة عن الصدفة، وإنما هي متوالدة ومستمرة؛ إضافة إلى أن الأخطاء الموجودة عند نفس الشخص؛ تكون مرتبطة فيما بينها بواسطة منبع مشترك يتمثل في:

- أسلوب التعرف على المفهوم.
- امتلاك تصور خاص بالموضوع قد يكون متماسكا أو بالأحرى صحيحا من منظوره الخاص.
- معرفة قديمة قد تكون فاعلة داخل مجال كبير من الأفعال[16].

وهكذا يكون الخطأ تعبيرا أو مظهرا واضحا لمجموعة من التصورات العفوية أو المحدث اكتسابها وبناؤها، والمدمجة ضمن شبكة متماسكة من التمثلات المعرفية المرسومة في شكل عوائق. فما المقصود بالعائق؟

5- مفهوم العائق:

لغة/

في اللغة العربية: "كلمة عائق يعوق عوقا أو يعيق عيقا، وعاقه الشيء يعني منعه منه وشغله عنه"[17]، إذن فالعائق هو المانع أو الشاغل.

- في اللغة الفرنسية: العائقobstacle اسم مذكر ، جاء من الكلمة اللاتينية obstaclum عن كلمة obstare التي تعني الوقوف أمام الشيء.

- والعائق هو كل ما يعترض المرور ويضايق الحركة، وتستعمل كلمة عائق في مجال الاختصاص، للتعبير عن الحواجز أو الموانع المادية التي تشكل صعوبات.

-كما تعبّر هذه الكلمة مجازيا عن كل ما يحول دون الحصول على نتائج إيجابية ويمنع من تحقيق الإنجازات، فهو بذلك نوع من المضايقة أو الاعتراض أو الصعوبات[18].

إن العوائق الابستيمولوجية، بحسب باشلار، هي صيغة للتعبير عن مشكلة. المعرفة العلمية في حالات معينة هي حالات تعطلها أو توقفها... وهذه الصيغة ليست خارجة عن العلم بل هي داخلية، إذ إن العائق مكون من مكونات المعرفة العلمية ومنبثق من صميمها[19]

وتربويا، يراد بالعائق كل ما يساهم في التعثر، كل ما يحول دون الوصول إلى الهدف لتحقيق الغايات وتوفير أسباب النجاح. العائق مقاومة، فقدان للتوازن، تصدع[20].

وهو حسب " لوجاندر "Legendre صعوبة يصادفها المتعلم خلال مساره يمكن أن تعثر تعلمه أو تسهله[21].

يبدو من خلال هذه التعريفات المعطاة للعائق، أن الوضعية التعليمية المعايشة من طرف المتعلم، والتي عبرها يتم إنتاج أخطاء بواسطة المعرفة القديمة المخزنة لديه في الذاكرة، سيكون لها أثر في بروز مجموعة من العوائق، ولتجاوزها يشترط بناء معرفة جديدة على أنقاض المعرفة القديمة باستعمال عملية الهدم التي نبهنا لها **غاستون باشلار.** ويمكن هنا استجلاء خمس خصائص للعائق:

- هو معرفة وليس غيابا لها.
- تمثل هذه المعرفة شكلا من المقاومة لكل تغيير أو تحول، وتتمظهر بشكل متواتر، بمنى تتحول إلى معرفة مهيمنة في بعض الوضعيات بالرغم من محاولة تعويضها بمعرفة جديدة.
- تؤدي هذه المعرفة إلى إعطاء إجابات خاطئة لنماذج من المشكلات المطروحة في النشاط التعليمي التعلمي.
- إزالة هذه المعرفة يؤدي إلى بناء معرفة جديدة.

5-1-مظاهر العائق البيداغوجي:

للعائق البيداغوجي مظهران:

أ/ مظهر ايجابي:

تنظر التربية الحديثة والمعاصرة إلى العائق نظرة إيجابية، إذ تعده وسيلة من وسائل التعلم والتكوين والاكتساب .ومن هنا، تعطي هذه التربية أهمية كبرى لأخطاء المتعلمين والعوائق التي يواجهونها؛ لأنها لاتدل على نقص المعرفة لديهم أو تردي مستواهم الفكري والذهني، أو تعبر عن قلة ذكائهم العقلي والعملي، بل هي طريقة إجرائية مهمة لبناء المعرفة الحقيقية، وتعميق التكوين على أسس علمية متينة ودائمة ومستمرة.

لذا يجب على المدرس أن ينتقي الصعوبات بطريقة تتيح للمتعلم أن يعاملها كتحديات ينبغي تجاوزها. مما يجعله يبذل جهودا ايجابية لإبداع الحلول المناسبة.

ب/ مظهر سلبي:

عندما يدرك من طرف المتعلم كحاجز، أي كصعوبة يمكنها أن تعطل التعلم أو تحد من وتيرته. مما قد يؤدي إلى اللامبالاة أو الفشل المتكرر أو اضطرابات في التعلم. فيكون بهذا مشكلة تقف أمام الاستفادة من عملية التعلم، مما يتسبب تربويا في التعثر الدراسي.

5-2-أنواع العوائق:

يمكن أن نميز بين أنواع كثيرة من العوائق نقترح منها ما يلي[22]:

5-2-1- العائق السيكولوجي:

ويسمى كذلك بالعائق العضوي والنمائي، ويظهر على المستوى العقلي والوجداني العاطفي والنفسي الحركي. ومن تمظهراته صعوبة الاستدلال والتعميم والبرهنة والحجاج. وكذلك الفشل في القيام ببعض المهارات العقلية والاستراتيجيات المعرفية، وتعزى هذه العوائق إلى اضطراب أو خلل في وظيفة الدماغ أو الجهاز العصبي، أو إلى تأخر في النمو العقلي للطفل.

كما يمكن التعبير عنه بالاضطرابات الموجودة بين المعرفة التعليمية المقدمة وبين التمثلات المكونة لدى المتعلم نحو تلك المعرفة.

5-2-2- العائق البيداغوجي الديداكتيكي:

ويتجسد في نوعية الاختيارات الديداكتيكية المعتمدة في استراتيجة التدريس، خصوصا إذا كان الأمر مرتبطا بمكتسبات غير مبنية بشكل مضبوط ومنسجم مع الحقائق العلمية المستهدفة في الأنشطة المقترحة داخل الوضعيات التعليمية المنشودة، في سياق النقلة الديداكتيكية المخطط لها كمعرفة واجب تدريسها للمتعلمين.

وليس العائق البيداغوجي نقصا في المعرفة، بل إنه، بالأحرى عبارة عن معارف خاطئة أو غير مكتملة، إنه:"معرفة تتألف من موضوعات وعلاقات وطرائق وتوقعات، وبديهيات ونتائج ثم نسيانها وتشعبات غير متوقعة... إنه يصمد أمام أي إقصاء".

ويمكن للعائق البيداغوجي أن ينتج عن أسباب عديدةنذكر منها:

- ✓ أساب تكوينية ديداكتيكية ترتبط بتبني مشروع تربوي معين، أو باختيار بيداغوجي محدد.
- ✓ أسباب ابستمولوجية.

5-2-3- العائق الابيستيمولوجي:

يقول باشلار عن العائق الابستيمولوجي :"إن العائق الابستيمولوجي يوجد في صميم عملية المعرفة ذاتها،إنه ليس نتيجة للشروط الخارجية لعملية المعرفة، ولا للحواس والفكر كوسيلتين ذاتيتين للمعرفة عند الانسان .إن العوائق الابستيمولوجية تبرز في الشروط النفسية للمعرفة ،تبعا لضرورةوظيفية ،بمجرد ما تقوم علاقة بين الذات والموضوع . المعرفة العلمية هي التي تنتج بذاتها عوائق ابستمولوجية ".

أنواع العوائق الابيستيمولوجية:

يحددها باشلار في 5أنواع:

- 1- عائق التجربة الاولى أوالعائق الحسي
- 2- عائق التعميم
- 3- العائق اللغوي أو اللفظي
- 4- العائق الجوهري
- 5- العائق الإحيائي

1- عائق التجربة الاولى أوالعائق الحسي:

إن التجربة الأولى ضرورية في المنهج العلمي، كما أنها ضرورية في بناء الكفايات واكتسابها، ولكنها تتضمن أحيانا بعض العوائق التي تجعل المتعلم غير قادر على إدراك الحقيقة.

مثال : الحركة الظاهرية للشمس؛ يرفض بعض الأفراد القاعدة الفلكية القائلة بأن الأرض تدور حول الشمس ،ويتمسكون بفكرة تفيد عكس ذلك لأن حواسهم تقر ذلك.

2- عائق التعميم:

يتوق الإنسان بصفة عامة و طبيعية إلى التعميم و المماثلةanalogie و خصوصا التعميم المتسرع,والذي يجد فيه متعة فكرية ,دون مقاربة حدود التعميم مما يعيق تقدم المعرفة العلمية التي تتوق بالعكس من ذلك إلي التخصيص. ومن أمثلة هذا العائق نسوق ما يلي :

بعد وصف سقوط بعض الأجسام علي الأرض, يتم استخلاص النتيجة العامة : جميع الأجسام تسقط . إنه قول تعميمي غير علمي لأنه لا يستجيب لضرورة علمية بقدر ما يستجيب لمتعة عقلية.

3- العائق اللغوي واللفظي:

وهو العائق المتمثل في اختزال الشروحات والتفاسير في لفظة أو جملة أو صورة واحدة.

4- العائق الجوهري:

يتمثل في إعطاء المادة جوهرا يحتوي بدوره على صفات.

مثال: - الرخام بارد .- الصوف دافئ....

و الواقع أن الحرارة والبرودة ليست من صفات المادة وإنما نتيجة لعلاقة الأجسام بعضها ببعض.

5- العائق الإحيائي:

يتمثل هذا العائق في إسناد الروح إلى بعض الكائنات التي لا تتمتع بها، أي في إمتداد معارف بيولوجية أو فيزيولوجية إلى غير ميدانها، لكي تفسر على ضوئها ظواهر أخرى كالظواهر الفيزيائية والكيميائية.

مثال:

- الماء سائل حي لأنه يسيل.
- النار حية لأنها تحرق.

5-3- استراتيجيات تجاوز العوائق التعليمية:

يقترح جيوردان أربع استراتيجيات لتجاوز العوائق التعليمية نلخصها في التالي:

الاستتراتيجيات المقترحة	الوضعيات المناسبة
التشكيك في معرفة التلميذ(من ذاته)	يتدخل المدرس بوضعية خاصة تسمح بالتشكيك في تصور التلميذ و العائق الذي يمثله التصور. الهدف: تفكيك تصورات التلميذ الخاطئة. و حين يتحقق الهدف يقترح المدرس المعرفة الصحيحة
الحوارات المتعارضة Dialogues contradictoires	يقترح المدرس وضعيات تؤدي إلى ظهور اختلافات معرفية على المستوى الفردي أو بين أفراد جماعة القسم وذلك لإظهار الصراع المعرفي. في نفس الوقت يحاول المدرس استغلال هده الصراعات من خلال البحث و تنظيم هده المعارف المقترحة من طرف التلاميذ.

وضعيات استكشاف التصورات Situation d'exploitation	يعمل أفراد المجموعة (القسم) بمساعدة المدرس على استكشاف تصوراتهم حول موضوع ما. يتوصل إلى المفاهيم (المعارف) الموجودة بواسطة استغلال التصورات السابقة أي المعرفة القبلية للتلاميذ و ذلك بتتبع مجموعة من التصحيحات المتتالية.
المواجهة بين المعرفة المرجوة و معرفة التلميذ (Savoir réel) (Savoir souhaité)	يقترح المدرس المعرفة المرجوة و يواجهها بتصورات التلميذ القبلية. الهدف: إبراز الهوة بين المعرفتين للتوصل إلى المعرفة العلمية الصحيحة و المرجوة و إجرائيتها في مقاربات المشاكل المطروحة.

هنا ولتفعيل الاستراتيجيات أعلاه نقترح مقاربة التعلم التعاوني كمقاربة ناجعة يمكن لها أن تقضي على بعض عوائق التعلم.

-التعلم التعاوني والصراع الاجتماعي المعرفي l'apprentissage coopérative et le conffit sociocognitif

أصبح مفهوم الصراع الاجتماعي المعرفي le conflit sociocognitif يحتل مكانا بارزا في بحوث التعلم المعرفي، ولعل أبرزها أعمال كلير مونت p.clermont (1979) وميجني d. mugny (1981) . وتؤكد نتائج البحوث في هذا الإطار أن النمو المعرفي يتوقف إلى حد ما على التفاعلات الاجتماعية التي تسمح بظهور الصراع الاجتماعي المعرفي لدى الأفراد أو بين الأفراد فهم في مواجهتهم للوضعيات المشكلة يظهرون أثناء تفاعلهم اختلافا في التركيز المعرفي (وجهات النظر، طرائق العمل، الإجابات..) من جهة، ويبحثون عن إجابة مشتركة للمشكلة المطروحة من جهة أخرى[23].

إنَ تعارض وجهات النظر يضفي الصبغة الاجتماعية على الصراع المعرفي الذي يصبح فيما بعد محركا للتفاعلات والنمو المعرفي.يتضمن الصراع الاجتماعي المعرفي نوعين من الصراعات أولهما صراع بين الأفراد Inter-individuel وهو صراع اجتماعي، وثانيهما صراع داخل الفرد Intea-individuel وهو صراع معرفي يتزامن مع وعي الذات المتعلمة (إجابات متناقضة، الشك في الإجابة...) يعتبر البعد الاجتماعي للصراع المعرفي أساسي حيث أن التعبير و المواجهة المباشرة للأدلة و البراهين في التفاعل تجعل الصراع المعرفي داخل الفرد أكثر واقعية وديناميكية. وبعبارة أخرى يخلق هذا الصراع المعرفي حالة من عدم التوازن داخل الفرد تجعله يعمل على تجاوزها ومن المحتمل أن يسهل البحث عن إجابة مشتركة لهذا التجاوز عبر حل الصراع بين الأفراد[24].

الجدير بالذكر أن نظرية الصراع الاجتماعي المعرفي تقوم على أساس المفاهيم التي جاء بها"بياجيه" المتعلقة بالتوازن وإعادة التوازن في منظور أكثر اتساعا يأخذ في الحسبان البعد الاجتماعي للنمو والتعلم وتؤكد هذه النظرية على ضرورة توفر ثلاثة شروط أساسية على الأقل ليصبح الصراع الاجتماعي المعرفي وسيلة أساسية للتطور المعرفي والفكري و هي :

-وجود تركيز مشترك و توفر كفاءات دنيا تسمح بالتبادل بين الأفراد، و رسوخ بنية النشاط المتمركز حول الخاصية المعرفية للتبادل.

-يلعب الصراع الاجتماعي المعرفي دورا حاسما في التفاعل بين الأفراد، هذا التفاعل لا يمكنه أن يحدث إلا إذا كان هماك فعل وتأثير متبادل بين شخصين أو عدة أشخاص، أو بين أفكار الشخص الواحد عندما يشعر بنوع من الحيرة والتناقض،فكل واحد يشارك في العمل الجماعي وعلى التلاميذ الموهوبين أن يساعدوا التلاميذ الأقل موهبة و هو تفاعل يقوم أساسا على التبادل باعتباره عملية تبادلية في طبيعتها بالدرجة الأولى، كما يقتضي من جهة أخرى المشاركة باعتبارها الفعل الذي يتيح الاهتمام والتبادل والتعاون في إطار جماعة ما[25].

يتضح مما تقدم المكانة المركزية التي يحتلها مفهوم الصراع الاجتماعي المعرفي في التعلم التعاوني ، إذ يسهم هذا الأخير في فسح المجال لهذا النوع من الصراع، ويساعد في الوقت نفسه على إعطاء معنى وفائدة للأنشطة التي يقوم بها المدرس، ويحتم هذا النوع من التعلم أن يقوم المدرس بدور الوسيط Médiateur لتسهيل التفاعل والتبادل بين أعضاء المجموعة الواحدة، وأن يساهم في إدارة الصراع الاجتماعي المعرفي عبر تحليل الإجراءات المتبعة لمعالجة المشكلة و البحث عن أصل الأخطاء، واستخدام استراتيجيات معرفية مقصودة.

وضمن نفس الإطار تؤكد البحوث التي أشرف عليهاs.sharan في جامعة تل أبيب أنَ الطرق التعاونية تحقق أهداف تقوية مفهوم الذات لدى الطلبة، وأنَ التلاميذ سواء أكانوا أقوياء أو ضعافا، فإنهم يحققون إنجازات مدرسيَة جيدة عند تدريسهم وفق طريقة التعليم التعاوني[26].

خاتمة:

الواقع أن رجال التربية والتعليم ما زالوا ينظرون إلى الخطأ بكيفيات مختلفة: ففي مجال البيداغوجيا التقليدية يعتبر الخطأ فعلا قبيحا، وسلوكا شائنا، يحتاج صاحبه إلى عقاب وتأنيب وتقريع .ومن ثم، فالمتعلم مسؤول عن فعله هذا بسبب النسيان، والشرود، وعدم الانتباه، ورغبته في تضييع الوقت، والإدمان على اللعب. يعني ذلك أنه ليس هناك أدنى تسامح مع الخطأ. أما في مجال البيداغوجيا الحديثة، فإن الخطأ سلوك إيجابي، وأنه حق من حقوق الطفل والمتعلم، وأن بناء التعلمات يكون بمدى ارتكاب الأخطاء وتصحيحها ومعالجتها. وثمة مجموعة من النظريات والمقاربات التي اهتمت بدراسة الخطأ، بشكل من الأشكال، كالمقاربة الفلسفية، والمقاربة المنطقية، والمقاربة الإبستمولوجية، والمقاربة السيكولوجية، والمقاربة اللسانية، والمقاربة البيداغوجية.

حيث يعتبر **فريني** "الخطأ محاولة تشق طريقا حول النجاح، وتتيح إقصاء الأفعال المنجزة صدفة، والتي لا تعطي نتائج ايجابية". وقد لاحظ ميشيل زكار تشوك أن أكبر عملية في الدعم البيداغوجي هي عملية تحليل الأخطاء لأن التلاميذ يجدون حرجا في القيام بهذا العمل.

وبقدومنا على ختم هذا البحث اتضح لنا أن مسألة إعادة النظر في استراتيجية التكوين على جميع المستويات النظرية والمنهجية لمطلب اجتماعي وثقافي في نفس الوقت، حتى نكون في مستوى صنع فاعل تعليمي متمرس ومتمكن إن نظريا أو مهاريا، وممتلكا لكفايات التدريس الفعال حتى نكون أهلا لصنع أجيال تحمل من التفكير العلمي والتكنولوجي، ما يجعلها في مستوى تحديات العولمة.

مراجع البحث:

[1]ابن منظور :لسان العرب، حرف الخاء، مادة خطأ، الجزء الخامس، دار صادر، بيروت،لبنان، 2003.

[2]جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، مكتبة المثقف، ط1، 2015، ص10.

[3]محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية: من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير- دراسة سوسيوبيداغوجية- إفريقيا الشرق، المغرب، د.ط، 2010، ص128.

[4] محمد شرقي، المرجع نفسه، ص129.

[5] العربي اسليماني، المعين في التربية: مرجع للامتحانات المهنية والكفاءة التربوية ومباراة التفتيش، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ط2009، ص.ص117، 118.

[6] محمد شرقي ، المرجع السابق، ص139-141.

[7]العربي اسليماني، المرجع السابق، ص117.

[8]عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 2003، ص 332.

[9]محمد لمباشيري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة: مقاربة تحليلية نقدية، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2002، ص78.

[10]محمد شرقي ، المرجع السابق، ص135.

[11]معجم علوم التربية، مؤلف جماعي، سلسلة علوم التربية، العدد9، ص118.

[12] المرجع نفسه، بتصرف، الصفحة نفسها.

[13]محمد لمباشيري، من بيداغوجيا الخطأ إلى الهندسة الديداكتيكية، المجلة التربوية، ع7، 1997، ص62.

[14]جميل حمداوي، المرجع السابق، ص15.

[15]محمد شرقي، مرجع سابق،ص.ص، 137، 138.

[16]ينظر: محمد وقيدي، فلسفة المعرفة عند غاستون باشلار، مكتبة المعرفة الجديدة، ط2، 1984، ص82. [17]المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ص 878.

[18]le petit Robert 1, 1991, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française. Le Robert, paris, p 1296

[19]وقيدي ، مرجع سابق، ص218.

[20]العربي اسليماني، التواصل التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005، ص96

[21] العربي اسليماني، المعين في التربية، مرجع سابق، ص114.

[22]محمد لمباشيري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، مرجع سابق، ص.ص، 84-85-86.

[23] جونسون وآخرون،التعليم التعاوني، ترجمة: رفعت محمد بهجات،عالم الكتب القاهرة،1999،ص.ص،12، 11.

[24] النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، مكتبة دار الأمان، الرباط، ط2007،1،ص 172.

[25] المرجع نفسه، ص171.

[26] المرجع نفسه، ص173.

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

تأثير طريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري في تحسين القوة المميزة بالسرعة للاعبي النخبة في كرة القدم

أ، حسان أحمد شوقي / ، د. أوباجي رشيد، جامعة شلف ، الجزائر

تأثير طريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري في تحسين القوة المميزة بالسرعة للاعبي النخبة في كرة القدم

أ. حسان أحمد شوقي / ، د. أوباجي رشيد

الملخص:

من خلال هذه الدراسة حاولنا تسليط الضوء على مدى تأثير طريقة التدريب الفتري على تحسين القوة المميزة بالسرعة للاعبي النخبة في كرة القدم ، ولذلك افترضنا بأن هناك فروق معنوية بين الاختبارات القبلية والبعدية للعينة التجريبية المستخدمة لطريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة وذلك بالأسلوب البليومتري في تحسين القوة المميزة بالسرعة ولصالح الاختبارات البعدية، وكذا افترضنا وجود فروق معنوية في مستوى تحسن القوة المميزة بالسرعة بين عينتي الدراسة في الاختبارات البعدية و لصالح العينة التجريبية، ومن أجل التأكد من صحة الفرضيات قمنا بإجراء مجموعة من القياسات والاختبارات البدنية قبلية وبعدية للبرنامج التدريبي الذي طبقته المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة، وبعد عرض النتائج وإخضاعها للمعالجة الإحصائية تم استخلاص النتائج التالية : صلاحية البرنامج التدريبي لتنمية صفة القوة المميزة بالسرعة لدى أواسط كرة القدم

الكلمات المفتاحية: التدريب الفتري ، الاسلوب البليومتري ، القوة المميزة بالسرعة ، لاعبي النخبة، كرة القدم.

Abstract:

Throughout this study, we tried to highlight the impact of the interval training on the improvement of the Strength Characterized by Speed on elite players in football, Therefore we assumed that there are significant moral differences between pretests and the posterior tests of the experimental sample used in the high-intensity interval training and that in the plyometric approach to improve the Strength Characterized by Speed in favor of a post tests, as well as we assume that there are significant moral differences in the level of improvement in the Strength Characterized by Speed between the two study samples in the post tests and for the benefit of the experimental sample, In order to ensure the validity of this hypothesis, we conducted a series of physical premeasurements and posttests to training program executed on the experimental sample of the study without the reference sample, After presenting the results and subjecting it to statistical treatment, following results were extracted: the validity of the training program for the development of the Strength Characterized by Speed in the football Junior.

Key words: Interval training , The plyometric approach , Strength Characterized by Speed , Elite players , Soccer.

مقدمة:

إن تقدم المستويات الرياضية في العقد الأخير نتيجة التخطيط السليم المبني على أسس علمية متطورة مع الارتقاء بأساليب التدريب وتطوير الأدوات والأجهزة والملاعب والاهتمام بإعداد المدربين وتأهيلهم علميا وعمليا وقد واكب هذا التطور تقدم في خطط اللعب وفنونه في الألعاب الفردية والجماعية.

إذ تنوعت طرائق و أساليب التدريب لرفع مستوى الانجاز الرياضي و على المدرب معرفة هذه الطرق والمتغيرات التي تعتمد عليها كل طريقة و إمكانية استخدامها بشكل يتناسب و اتجاهات التدريب ، وفي التدريب الرياضي الحديث يجب مراعاة حركة لاعب كرة القدم التي تتصف بالتغيير المستمر لشدة أداء العمل العضلي ذي الشدة العالية وعلى هذا فإن الاعداد البدني يجب أن يبنى وفق النشاط الحركي للاعبين، الذي يعد القاعدة المهمة عند تطوير الواجبات المهارية والخططية، ولذلك يجب اختيار طريقة التدريب المناسبة والتمارين الخاصة بالإعداد البدني بحيث يكون محتواها متطابقة مع الحركة والجهد الذي يؤديه اللاعب في الملعب أثناء إجراء المباراة .(**البساطي**، 1998، 75)

إن التدريب الفتري المرتفع الشدة يعد من الطرائق التدريبية التي تشكل وتنظم التمرينات المستخدمة في البرنامج التدريبي والذي يتميز بالتبادل المتتالي بين الجهد والراحة، كما أن التدريب الفتري يستخدم في معظم الفعاليات الرياضية إذ يؤثر في القدرة اللاهوائية وهو بذلك يساهم كثيرا في إحداث التكيف بتأثيره الفعال في جميع الأنشطة الرياضية. (**حماد**، 2001، 177)

ويشير العديد من علماء الرياضة إلى أن الربط بين القوة العضلية والسرعة الحركية في العضلات تعد من أهم متطلبات الأداء الرياضي في المستويات الرياضية العالية وإن هذه القدرة البدنية هي من أهم ما يميز الرياضيين المتفوقين إذ أنهم يمتلكون قدرا كبيرا من القوة والسرعة والمهارة في الربط بينهم لإحداث الحركة القوية السريعة من أجل تحقيق أفضل الإنجازات الرياضية.

و لتدريب كرة القدم هناك وسائل عديدة للوصول بالرياضي إلى القدرة العضلية منها إستخدام تدريبات الأجهزة والأدوات ومن هذه الأجهزة والأدوات المقاعد السويدية والصناديق الخشبية وتدريبات الأثقال وتدريبات البليومتري وغيرها من الوسائل الأخرى، إذ أن التدريب البليومتري يعد تدريبا خاصا يهدف إلى تعزيز القدرة الانفجارية ويحسّن تطوير العلاقة بين القوة القصوى و القوة الانفجارية لذى فقد برز هذا النوع من التدريب بسرعة، وأصبح من أشهر وسائل التدريب لكل المستويات و الأعمار ولقد أصبح مقبولا بوصفه وسيلة من وسائل التدريب المناسبة بقطاع عريض من الأنشطة الرياضية تؤدى فيها القدرة دورا كبيرا.

إننا كباحثين في المجال الرياضي وخاصة في كرة القدم نرى أنه يجب الاهتمام أكثر بالأصناف الصغرى خاصة صنف الأواسط باعتبار هذا الصنف هو المنبع الوحيد لديمومة عمل صنف الأكابر ويشير بسطويسي " بأن هاته المرحلة أحسن مرحلة حيث تشهد تطورا كبيرا في مجال القوة العضلية ". (**بسطويسي**، 1996، 184)

إشكالية الدراسة:

إن حصول الرياضي خاصة لاعب كرة القدم على نتائج جيدة تتطلب منه لياقة بدنية عالية ، ويجب عليه التحكم فيها أثناء فترة المنافسات، وتعتبر القوة العضلية من أهم العناصر البدنية التي تأثر على مستوى الأداء في الأنشطة الرياضية المختلفة وتحافظ على اللياقة البدنية ولفترة طويلة، فلاعب كرة القدم لابد أن تتوفر فيه القوة العضلية الكافية التي تمكنه من تحقيق هدفه وتحسين نتائجه أثناء المنافسات، على الرغم من ذلك فما زالت هناك مشكلات قائمة ترتبط بالعملية التدريبية التي تتطلب حلولا علمية تقع على عاتق المدربين والمختصين في لعبة كرة القدم كما تتطلب البحث عن طرق و أساليب حديثة علمية معززة بالتجارب تساعد على رفع مستوى الأداء البدني والمهاري

لدى اللاعبين ومن أهم هاته الصفات البدنية القوة العضلية وتحديدا صفة القوة المميزة بالسرعة التي هي محط اهتمامنا والتي تساهم بشكل فعال في تنمية الأداء المهاري للاعبي كرة القدم، إذ وجد أن إعداد صفة القوة المميزة بالسرعة تعتبر العامل الأكثر أهمية وفعالية لإبراز التقنيات العصرية في كرة القدم الحديثة و إن حركات اللعب المركزة على مستوى عالي من القوة العضلية تأخذ طابع مميز وهام في كرة القدم الحديثة، فالجري السريع للمسافات القصيرة والمتوسطة وكذلك القيام بالحركات الصعبة والاحتكاكات العنيفة بين اللاعبين والتمريرات في مسافات مختلفة وأوضاع مختلفة وبسرعة كبيرة اتضح لنا أن القوة العضلية تمثل الصفة البدنية التي تحدد الفروقات الفردية بين اللاعبين وتحدد مستواهم ضمن الفرق لذا فإن المدربين يصبون جل الاهتمام جدولة تدريب هاته الصفة البدنية وترتيبها حسب أولوياتها وفعاليتها في لعبة كرة القدم .

حيث تعمل طرق التدريب المختلفة على الارتقاء بمستوى القوة العضلية من خلال ديناميكية العمل مع مكونات حمل التدريب، حيث تعد طريقة التدريب الفتري المرتفع الشدة من أهم الطرق التدريبية استخداما لتطوير القوة العضلية حيث يشير "وجدي مصطفى فتحي ومحمد لطفي السيد 2002 " بأن طريقة التدريب التكراري تتشابه مع طريقة التدريب الفتري في الأداء والراحة ولكن تختلف عنه في:

- طول فترة أداء التمرين وشدته، وكذا عدد مرات التكرار.
- فترة استعادة الشفاء بين التكرار. **(فاتح، السيد، 2002، 331)**

كما تلعب مكونات حمل التدريب من شدة (قصوى، أقل من قصوى، فوق المتوسطة، متوسطة وقليلة) وكذلك حجم التدريب والذي يعبر عنه بتكرار التمرين أو مسافة التمرين أو عدد الكيلوغرامات التي يستخدمها اللاعب عند تنمية القوة العضلية، بالإضافة إلى الراحات بين التمرينات والدورات كمحددات رئيسية ومتشابهة لطريقة التدريب الفتري المرتفع الشدة في تنمية القوة المميزة بالسرعة، وفي ضوء هاته المعطيات تبلورت فكرة البحث عن كشف تأثير طريقة التدريب الفتري المرتفع الشدة في تطوير القوة المميزة بالسرعة للاعبي النخبة في كرة القدم.

وانطلاقا من هذا ولحل هذه المشكلة نرى أهمية الإجابة على الإشكالية التالية :

- ما مدى تأثير طريقة التدريب الفتري المرتفع الشدة في تحسين القوة المميزة بالسرعة للاعبي النخبة في كرة القدم ؟

ويتفرع هذا التساؤل الأساسي إلى تساؤلات فرعية هي:

1. هل توجد فروق معنوية بين الاختبارات القبلية والبعدية للعينة التجريبية باستخدام طريقة التدريب الفتري المرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري في تحسين القوة المميزة بالسرعة ؟
2. هل توجد فروق معنوية بين العينة التجريبية و العينة الضابطة في الاختبارات البعدية تعزى لطريقة التدريب الفتري المرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري ؟

فرضيات الدراسة :

1- وجود فروق معنوية بين الاختبارات القبلية والبعدية للعينة التجريبية باستخدام طريقة التدريب الفتري المرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري في تحسين القوة المميزة بالسرعة ولصالح الاختبارات البعدية.

2- وجود فروق معنوية بين العينة التجريبية و العينة الضابطة في الاختبارات البعدية تعزى لطريقة التدريب الفتري المرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري و لصالح العينة التجريبية.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية البحث في إخضاع طريقة تدريب إلى التجريب من اجل التحقق من جدوى تلك الطريقة وبالتالي وضعها في متناول أيدي مدربينا من خلال إيصال المعلومة الدقيقة والصحيحة عن هذه الطرق التدريبية واكتساب المعرفة النظرية والعملية حولها من حيث شددها وحجومها وتأثيرها على اللاعبين والاستفادة منها واستخدامها كوسيلة للارتقاء بمستوى لاعبينا وخاصة فئة الأواسط والتي هي بحاجة إلى تكوين متخصص. ونظرا للنقص الحاصل في الأبحاث التجريبية لتقصي أثر طريقة التدريب الفتري المرتفع الشدة فقد جاء هذا البحث لمعرفة أثر هاته الطريقة على صفة بدنية خاصة ألا وهي صفة القوة المميزة بالسرعة لدى أواسط كرة القدم.

أهداف الدراسة :

سعت هاته الدراسة الى التعرف على الآتي:

1- وجود فروق معنوية بين الاختبارات القبلية والبعدية للعينة التجريبية باستخدام طريقة التدريب الفتري المرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري في تحسين القوة المميزة بالسرعة.

2- وجود فروق معنوية بين العينة التجريبية و العينة الضابطة في الاختبارات البعدية تعزى لطريقة التدريب الفتري المرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري.

المصطلحات الاجرائية للدراسة:

- **طريقة التدريب الفتري :**

هو نظام تدريبي يتميز بالتبادل المتتالي بين الجهد و الراحة ، وتنسب كلمة الفتري إلى فترة الراحة البينية ، بين كل تدريب والتدريب الذي يليه.

- **طريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة :**

هو أحد طرق التدريب الفتري والذي يتميز بزيادة شدة حمل التدريب وقلة حجمها نسبيا ، والذي يهدف المدرب من خلاله إلى تطوير التحمل الخاص عند اللاعب ، ممثلا في تحمل القوة و تحمل السرعة و القوة المميزة بالسرعة كما يمتاز هذا النمط بالعمل تحت ظروف الدين الاوكسجيني نتيجة لاستخدام الشدة العالية التي قد تصل إلى 90% من الحد الأقصى لقدرات اللاعب.**(الربضي، 2004، 217)**

طريقة من طرق التدريب تهدف إلى تنمية وتحسين بعض الصفات البدنية وتتميز بالشدة الاقل من القصوى وبعدد من التكرارات التي تتخللها راحة بينية.

- **أسلوب التدريب البليومتري :**

أنشطة تتضمن دورة مد وانقباض للعضلة العاملة مما يسبب مرونتها ويعمل على استفادة العضلة من الطاقة الميكانيكية المنعكسة والناتجة عن تأثير الإطالة مما يؤدي إلى قوة وسرعة أكبر في الأداء.(Moura, 1988, 30)

أسلوب تدريبي يعتمد في طريقة التدريب التكراري وكذلك في طريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة.

- **القوة المميزة بالسرعة:**

ينظر إلي القوة المميزة بالسرعة على أنها ارتباط بين السرعة و القوة (القوة السريعة) والتي يسميها الكثير من المختصين في مجال التدريب الرياضي بالقدرة العضلية كمصطلح فيزيائي، كما تسمى في بعض الأحيان بالقوة الانفجارية وهي ناتج بالتناسق الايجابي بين القوة و السرعة.(letzelter, 1990, 86)

صفة بدنية خاصة مهمة ولابد من تحسينها لدى لاعبي كرة القدم تجمع بين صفة القوة و كذا صفة السرعة.

- **لاعبي النخبة:**

كل اللاعبين الرياضيين الذين ينشطون ضمن أندية رياضية تشارك في المنظومة التنافسية الوطنية.

- **كرة القدم :**

كرة القدم هي رياضة جماعية ، تمارس من طرف جميع الناس كما أشار إليها روحي جميل ، كرة القدم قبل كل شيء رياضة جماعية يتكيف معها كل أصناف المجتمع . **(روحي جميل ، 1997، 50)**

كرة القدم رياضة تلعب بين فريقين يتألف كل فريق من إحدى عشر لاعبا يستعملون كرة منفوخة و ذلك فوق أرضية ملعب مستطيلة، وتخضع لعدة قوانين وضوابط وخاصة في المستويات العليا ولدى الرياضيين المحترفين ورفيعي المستوى "النخبة" .

المنهج المتبع :

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي وفق التصميم العاملي للقياسين القبلي والبعدي لمجموعة تجريبية نظرا لملاءمته لطبيعة مشكلة البحث.

تحديد عينة الدراسة :

ونتيجة لمعرفتنا لأفراد المجتمع الأصلي إستخدمنا الطريقة العمدية في إختيارنا لعينة البحث حيث شملت العينة مجموعة من لاعبي كرة القدم لنادي الاتحاد الرياضي أولاد نائل " IRON " للموسم الرياضي (2014-2015)، وقد بلغ عدد أفراد العينة 20 لاعبا وتم توزيعهم بطريقة عشوائية الى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بحيث كل مجموعة تحوي 10 لاعبين.

تجانس عينة الدراسة :

قمنا في دراستنا هاته بإيجاد تجانس العينة في بعض المتغيرات التي قد تؤثر على المتغير التابع و التي أسفرت عليها نتائج البحوث و الدراسات السابقة ، و قمنا في دراستنا هاته بتحديد المتغيرات التي قد تؤثر على المتغير التابع وهي متغيرات جسمية ، و لأجل تحقيق ذلك قام الباحث بإجراء التجانس لعينة الدراسة، لضبط المتغيرات الآتية :

- العمر مقاساً بالسنة .
- الطول مقاساً بالسنتيمتر .
- الوزن مقاس بالكيلوغرام .

وسائل و أدوات الدراسة :

1- فريق العمل المساعد.
2- أشرطة لاصقة بمختلف الألوان لرسم الخطوط على أرضية الملعب.
3- شواخص وأقماع وأعلام.
4- أشرطة قياس مترية (الديكامتر) .
5- ميزان طبي لقياس الوزن .
6- بساط الحركات الأرضية (1.50م x 50م).
7- ساعة إيقاف إلكترونية و صافرة .
8- كرة طبية وزنها 3كغ.
9- إستمارات تسجيل لجمع البيانات .
10- مصادر و مراجع عربية و أجنبية .

الإختبارات البدنية :

1. اختبار ثني ومد الذراعين من وضع الانبطاح المائل لمدة 10 ثواني.
2. اختبار دفع كرة طبية 3 كغ للأمام.
3. اختبار الجلوس من الرقود من وضع ثني الركبتين خلال (10) ثانية.
4. اختبار الوثب العمودي من الثبات.
5. اختبار الحجل على رجل واحدة لمسافة 30 م.

أساليب المعالجة الإحصائية :

إن طبيعة الموضوع والهدف منه يفرض أساليب إحصائية خاصة ، تساعد الباحث في الوصول إلى نتائج ومعطيات يفسر و يحلل من خلالها الظاهرة موضوع الدراسة ، و قد تم الاعتماد في هذه الدراسة على جملة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة تصميم الدراسة و هي كما يلي :

أولا :

النسبة المئوية :

استخدمنا النسبة المئوية لتحويل التكرار المتحصل عليه من نتائج استطلاع رأي السادة الأساتذة و المختصين إلى أرقام قابلة للتحليل و التفسير :

النسبة المئوية = (عدد التكرارات / مجموع الاساتذة و المختصين) × 100 .

ثانيا :

1- الوسط الحسابي .
2- الانحراف المعياري .
3- معامل الارتباط (بيرسون).
4- اختبار test t للعينتين المستقلتين.
5- اختبار test t للعينتين المترابطتين.
6- نسبة التطور .

ملاحظة : تمت معالجة المعلومات المتحصل عليها من الاختبارات بواسطة برنامج الحزم الإحصائية SPSSv20.

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية :

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى :

عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى :

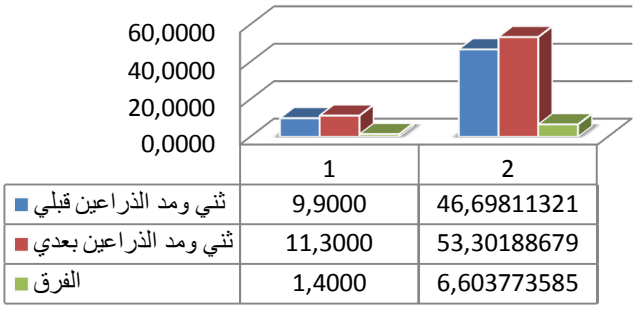
نص الفرضية : وجود فروق معنوية بين الاختبارات القبلية والبعدية للعينة التجريبية باستخدام طريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري في تحسين القوة المميزة بالسرعة ولصالح الاختبارات البعدية.

الجدول رقم (01) : يبين مقارنة بين النتائج الإحصائية في الاختبارين القبلي والبعدي للعينة التجريبية باستخدام طريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري لاختبار " ثني ومد الذراعين من وضع الانبطاح المائل لمدة 10ثا"

اختبار العينة التجريبية	المتوسط الحسابي x	الانحراف المعياري s	قيمة t المحسوبة	df	Sig	α	الدلالة الاحصائية
قبلي	9,90	1,37	4,11	09	0,003	0,05	دالة إحصائيا
بعدي	11,30	1,25					

وحدة القياس : عدد التكرارات

من خلال الجدول رقم (01) الذي يبين نتائج القياس القبلي و القياس البعدي لاختبار ثني و مد الذراعين من وضع الانبطاح المائل لمدة 10ثا للمجموعة التجريبية "الاتحاد الرياضي اولاد نائل" التي استخدمت التدريب الفتري مرتفع الشدة كانت قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي x= 9,90 بانحراف معياري s= 1,37 . اما القياس البعدي فقدر متوسطه الحسابي بـ x= 11,30 بانحراف معياري s=1,25 . و قيمة t تساوي 4,11 بدرجة حرية df=9 عند مستوى دلالة α=0.05 و هي اكبر من قيمة الدلالة المعنوية sig=0,003 ومنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي و القياس البعدي لاختبار ثني و مد الذراعين من وضع الانبطاح المائل لمدة 10ثا لصالح القياس البعدي والذي متوسطه اكبر من القياس القبلي .



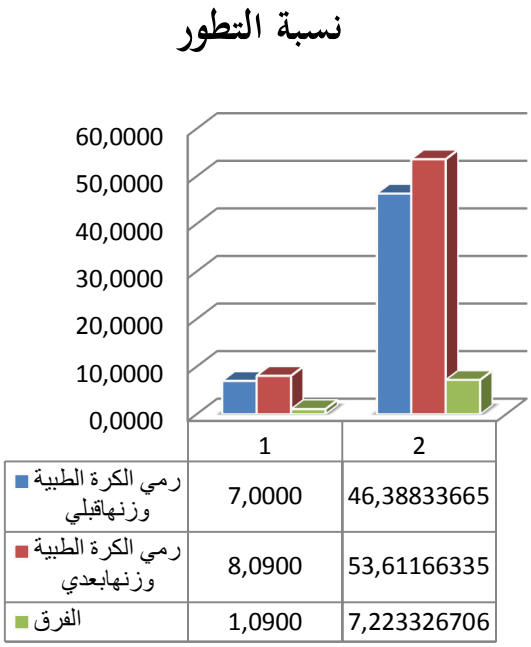
الشكل البياني رقم (01) : يوضح الفرق بين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية ونسبة التطور لاختبار ثني ومد الذراعين من وضع الانبطاح المائل لـ10ثا للعينة التجريبية بطريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري

الجدول رقم (02) : يبين مقارنة بين النتائج الإحصائية في الاختبارين القبلي والبعدي للعينة التجريبية باستخدام طريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري لاختبار " دفع كرة طبية 3 كغ للأمام "

اختبار العينة التجريبية	المتوسط الحسابي x	الانحراف المعياري s	قيمة t المحسوبة	df	Sig	α	الدلالة الاحصائية
قبلي	7,00	0,52	6,33	09	0,003	0,05	دالة إحصائيا
بعدي	8,09	0,46					

وحدة القياس : بالمتر

من خلال الجدول رقم (02) الذي يبين نتائج القياس القبلي و القياس البعدي لاختبار دفع الكرة الطبية 3كغ للأمام للمجموعة التجريبية "الاتحاد الرياضي اولاد نائل" التي استخدمت التدريب الفتري مرتفع الشدة كانت قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي x= 7,00 بانحراف معياري s= 0,52.اما القياس البعدي فقدر متوسطه الحسابي بـ x= 8,09 بانحراف معياري s= 0,46 .و قيمة t تساوي 6,33بدرجة حرية df=9 عند مستوى دلالة α=0.05 و هي اكبر من قيمة الدلالة المعنوية sig= 0,003.ومنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي و القياس البعدي لاختبار دفع الكرة الطبية 3كغ للأمام لصالح القياس البعدي والذي متوسطه اكبر من القياس القبلي .



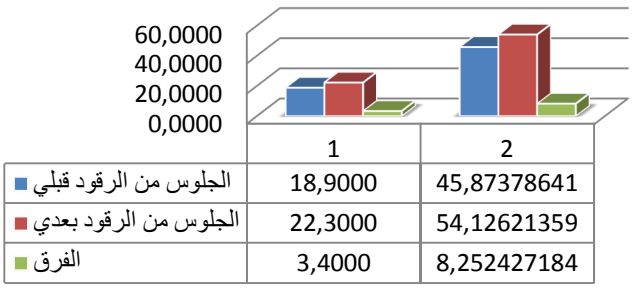
الشكل البياني رقم (02) : يوضح الفرق بين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية ونسبة التطور لاختبار دفع كرة طبية وزنها 3كغ للأمام للعينة التجريبية بطريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري.

الجدول رقم (03) : يبين مقارنة بين النتائج الإحصائية في الاختبارين القبلي والبعدي للعينة التجريبية باستخدام طريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري لاختبار "الجلوس من الرقود من وضع ثني الركبتين خلال 10ثا"

اختبار العينة التجريبية	المتوسط الحسابي x	الانحراف المعياري s	قيمة t المحسوبة	df	Sig	α	الدلالة الاحصائية
قبلي	18,90	2,13	8,50	09	0,000	0,05	دالة إحصائيا
بعدي	22,30	2,31					

وحدة القياس : عدد التكرارات

من خلال الجدول رقم (03)الذي يبن نتائج القياس القبلي و القياس البعدي الجلوس من الرقود من وضع ثني الركبتين خلال 10ثا للمجموعة التجريبية "الاتحاد الرياضي اولاد نائل" التي استخدمت التدريب الفتري مرتفع الشدة كانت قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي x= 18,90 بانحراف معياري s=2,13 .اما القياس البعدي فقدر متوسطه الحسابي بـ x= 22,30 بانحراف معياري s= 2,31.و قيمة t تساوي 8,50بدرجة حرية df=9 عند مستوى دلالة α=0.05 و هي اكبر من قيمة الدلالة المعنوية sig=0,000 .ومنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي و القياس البعدي لاختبار الجلوس من الرقود من وضع ثني الركبتين خلال 10ثا لصالح القياس البعدي و الذي متوسطه اكبر من القياس القبلي .



الشكل البياني رقم (03) : يوضح الفرق بين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية ونسبة التطور لاختبار الجلوس من الرقود من وضع ثني الركبتين خلال 10ثا للعينة التجريبية بطريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري

مناقشة نتائج الفرضية الاولى :

تبين من المعالجة الاحصائية للبيانات أن الفرضية الاولى محققة والتي تنص على أنه هناك فروق ذات دلالة احصائية بين القياس البعدي و القياس القبلي للعينة التجريبية والتي استخدمت التدريب بالطريقة الفترية مرتفعة الشدة بالاسلوب البليومتري لصالح القياس البعدي في كل من الاختبارات الخاصة بالقوة المميزة بالسرعة (اختبار ثني ومد الذراعين من وضع الانبطاح المائل لـ10ثا- اختبار دفع كرة طبية وزنها 3كغ للأمام - اختبار الجلوس من الرقود من وضع ثني الركبتين خلال 10ثا - الوثب العمودي من الثبات – الحجل برجل واحدة لمسافة 30م).

على الرغم من التطور الحاصل للمجموعة التجريبية المستخدمة للتدريب الفتري مرتفع الشدة ليس بالتطور الكبير الا أنه دال معنوي و هذا ما تؤكده دراسة كل من وونج و آخرون (2010) و حيدر عبد الرزاق كاظم الحجاج (2010) التي تتفق مع الدراسة الحالية على أن التدريب الفتري مرتفع الشدة يؤثر على القوة المميزة بالسرعة الممثلة في كل من الاختبارات التالية (ثني و مد الذراعين من وضع الانبطاح المائل لـ10ثا - دفع الكرة الطبية وزنها 3كغ للأمام - الجلوس من الرقود من وضع ثني الركبتين خلال 10ثا - الوثب العمودي من الثبات - الحجل على ساق واحدة لمسافة 30م).

وقد أوضح كل من الفاتح والسيد عبد المقصود أن التدريب الفتري مرتفع الشدة يؤدي إلى تنمية العديد من الصفات كتحمل السرعة وتحمل القوة والسرعة و القدرة العضلية (القوة المميزة بالسرعة) وكذلك القوة العظمى على درجة معينة وفيها نجد أن عضلات جسم الفرد تقوم بالعمل في غياب الاوكسجين كنتيجة للحمل المرتفع ... كما يؤدي إلى تنمية قدرة العضلات على التكيّف للمجهود البدني المبذول الأمر الذي يؤدي إلى تأخر الاحساس بالتعب.**(فاتح، السيد، 2002، 322)**

ويرى أحمد البسطويسي بأن التدريب الفتري مرتفع الشدة يهدف أساسا إلى تنمية التحمل الخاص مثل تحمل القوة القصوى و تحمل السرعة القصوى وبالأخص تحمل الأزمنة القصيرة والمتوسطة هذا بالإضافة إلى تنمية القوة الانفجارية والقوة المميزة بالسرعة .**(البسطويسي، 1999، 305)** هذا ما يفسر لنا التطور الحاصل لأفراد العينة التجريبية المستخدمة لطريقة التدريب الفتري المرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري .

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية :

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية :

الجدول رقم (09) : يبين مقارنة بين النتائج الإحصائية في الاختبار البعدي للعينتين الضابطة والتجريبية بطريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة لاختبار " اختبار الوثب العمودي من الثبات "

نتائج الاختبار البعدي	المتوسط الحسابي $\bar{x}$	الانحراف المعياري s	قيمة t المحسوبة	df	Sig	α	الدلالة الاحصائية
العينة الضابطة	0,35	0,034	2,48	18	0,023	0,05	دالة إحصائيا
العينة التجريبية	0,38	0,033					

وحدة القياس : بالمتر

من خلال الجدول رقم (09) الذي يبين نتائج لاختبار الوثب العمودي من الثبات للمجموعة للمجموعة التجريبية "الاتحاد الرياضي اولاد نائل" التي استخدمت التدريب الفتري مرتفع الشدة و المجموعة الضابطة في القياس البعدي فكانت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية $\bar{x}=0,38$ بإنحراف معياري $s=0,033$.اما المجموعة الضابطة فقدر متوسطه الحسابي بـ $\bar{x}=0,35$ بإنحراف معياري $s=0,034$.و قيمة t تساوي 2,48بدرجة حرية df=18 عند مستوى دلالة α=0.05 و هي اكبر من قيمة الدلالة المعنوية sig=0,023.ومنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التي استخدمت التدريب الفتري مرتفع الشدة والمجموعة الضابطة في القياس

البعدي لاختبار الوثب العمودي من الثبات لصالح المجموعة التجريبية و التي متوسطها اكبر من المجموعة الضابطة.

الجدول رقم (10) : يبين مقارنة بين النتائج الإحصائية في الإختبار البعدي للعينتين الضابطة والتجريبية بطريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة لاختبار " الحجل على ساق واحدة لمسافة 30 م "

نتائج الاختبار البعدي	المتوسط الحسابي x	الانحراف المعياري s	قيمة t المحسوبة	df	Sig	α	الدلالة الاحصائية
العينة الضابطة	8,93	1,001	2,94	18	0,009	0,05	دالة إحصائيا
العينة التجريبية	8,48	0,78					

وحدة القياس : بالثانية

من خلال الجدول رقم (10) الذي يبين نتائج لاختبار الحجل على رجل واحدة لمسافة 30 م للمجموعة التجريبية "الاتحاد الرياضي اولاد نائل" التي استخدمت التدريب الفتري مرتفع الشدة و المجموعة الضابطة في القياس البعدي فكانت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية x= 8,48 بإنحراف معياري s=0,78 .اما المجموعة الضابطة فقدر متوسطها الحسابي بـ x= 8,93 بإنحراف معياري s= 1,001 .و قيمة t تساوي 2,94بدرجة حرية df=18 عند مستوى دلالة α=0.05 و هي اكبر من قيمة الدلالة المعنوية sig= 0,009.ومنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التي استخدمت التدريب الفتري مرتفع الشدة و المجموعة الضابطة في القياس الحجل على رجل واحدة لمسافة 30 م لصالح المجموعة التجريبية و الذي متوسطها اكبر من المجموعة الضابطة.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

من نتائج المعالجة الاحصائية والتي أظهرت أن الفرضية الثانية محققة والتي تنص على أنه هناك فروق ذات دلالة احصائية بين العينة التجريبية التي استخدمت التدريب بالطريقة الفترية مرتفعة الشدة بالأسلوب البليومتري والعينة الضابطة لصالح العينة التجريبية في القياس البعدي في كل من الاختبارات الخاصة بالقوة المميزة بالسرعة (اختبار ثني ومد الذراعين من وضع الانبطاح المائل لـ10ثا- اختبار دفع كرة طبية وزنها 3كغ للأمام - اختبار الجلوس من الرقود من وضع ثني الركبتين خلال 10ثا - الوثب العمودي من الثبات – الحجل برجل واحدة لمسافة 30م).

ويشير بسطويسي بأن نتيجة التدريب المقنن والمستمر بالحمل الفتري مرتفع الشدة والذي يعمل على إتساع الشعيرات الدموية بشكل أسرع يسمح بمرور المزيد من الاوكسجين والاملاح المعدنية كالفوسفات و البوتاسيوم هذا بالاضافة لبعض الخمائر في العضلات العاملة هذا كله من إحدى أسباب تأخير التعب ولفترة طويلة وفترات الراحة المستحسنة المناسبة لتلك الشدة وبذلك تتحسن ليس فقط السرعة بل السرعة والقوة معا.**(بسطويسي، 1999، 306)**

وقد اتفقت هاته الدراسة مع دراسة كل من chatzopouls و kotzamanidis وآخرون (2005) ودراسة duffieled و آخرون (2006) فالعينة التجريبية المستخدمة لطريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة تحسنت في صفة القوة المميزة بالسرعة على عكس العينة الضابطة وهذا راجع الى أن التدريب الفتري مرتفع الشدة يؤدي الى تطوير وتحسين السرعة و القوى المميزة بالسرعة و هذا ما اشار اليه البسطويسي **(بسطويسي ، 1999 ، ص 295)**

ويعد سبب ذلك الى ان البرنامج المقترح و المتضمن تطوير صفة تحمل السرعة و القوة حيث أن العمل يتطلب وقت راحة طويل ، كما ان التدريب الفتري يعد وسيلة لتنمية القوى العضلية او يعتمد على السرعة والقوة الانفجارية

اذ يذكر " عصام عبد الخالق " بأن تمرينات القوة الانفجارية تمتاز بسرعة عالية من تكامل القوة والسرعة معا و لا سيما عند زيادة السرعة و قلة المقاومة **(عصام ، 1994، ص 107).**

وبعد الدلالات الاحصائية والاسقاطات النظرية تبين أن التدريب الفتري مرتفع الشدة يؤثر إيجابا على القوة المميزة بالسرعة لدى لاعبي كرة القدم المستخدمين لهذا النوع من التدريب .

الاستنتاج العام :

على ضوء ما سبق من معالجات احصائية للبيانات ومقارنتها بالدراسات النظرية لكل من الفرضيات المطروحة في الدراسة تبيّن تحقق جميع الفرضيات والتي تم صياغتها ثم تطبيق البرنامج (10 أسابيع) والذي سبقه قياس قبلي للقوة المميزة بالسرعة والتي تمثلت في الاختبارات التالية (ثني ومد الذراعين من وضع الانبطاح المائل لـ10ثا – دفع كرة طبية وزنها 3كغ للأمام – الجلوس من الرقود من وضع ثني الركبتين لـ10ثا – الوثب العمودي من الثبات – الحجل على ساق واحدة لمسافة 30م) ثم قياس بعدي للمجموعتين الذي أظهر تحسنا للعينة التجريبية المستخدمة لطريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري في حين العينة الضابطة (لم تستخدم أي برنامج) لم يطرأ عليها أي تحسن ملحوظ .

ومع تحقق فرضيات الدراسة بعد المرور بعدة مراحل من الدراسات النظرية والتطبيقات الميدانية (تطبيق البرنامج) والمعالجة الاحصائية واستقراء النتائج خلصت الدراسة إلى ما يلي :

1- أن مستوى القياسات البدنية قيد الدراسة كان جيد وضمن المعايير المقبولة لأواسط كرة القدم .
2- أن برنامج طريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري أثر على جميع أجزاء الجسم في صفة القوة المميزة بالسرعة وبشكل لافت .
3- أن أعلى نسبة تأثير لبرنامج طريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة بالأسلوب البليومتري كانت في اختبار الجلوس من الرقود من وضع ثني الركبتين لـ10ثا الخاص بالحزام البطني للجسم نظرا لارتفاع نسبة تطور العينة التجريبية في هذا الاختبار.
4- صلاحية البرنامج التدريبي لتنمية صفة القوة المميزة بالسرعة لدى أواسط كرة القدم .

الاقتراحات :

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يقترح الباحث ما يلي :

1- تعميم نتائج الدراسة الحالية على مدربي الأواسط لكرة القدم للاستفادة منها في إعداد البرامج التدريبية وتوفير قيم مرجعية للقياسات قيد الدراسة لتقويم البرامج التدريبية والحالة التدريبية والتطور لدى الناشئين.
2- استخدام الأسلوب البليومتري في طريقة التدريب الفتري مرتفع الشدة في تحسين وتطوير الخصائص البدنية وخاصة القوة المميزة بالسرعة لدى أواسط لاعبي كرة القدم .
3- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية على مختلف الرياضات الجماعية والفردية الأخرى.
4- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية على مختلف الخصائص البدنية الأخرى.
5- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية على الجانب المهاري والفسيولوجي والوظيفي والنفسي لأواسط لاعبي كرة القدم .
6- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية لتأثير مختلف طرق وأساليب التدريب الأخرى على القوة المميزة بالسرعة.

قائمة المراجع:

1. إبراهيم سلامة : **اللياقة البدنية إختبارات-تدريب** ، بدون طبعة ، منبع الفكر ، الاسكندرية ، 1969 .
2. إبراهيم مفتي حماد : **التدريب الرياضي الحديث- تخطيط-تطبيق-** قيادة-.دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.
3. أبو العلاء عبد الفتاح و إبراهيم شعلان : **فسيولوجيا التدريب الرياضي**، بدون طبعة ، دار الفكر العربي مصر 1994.
4. الجبالي، عويس: **التدريب الرياضي النظرية والتطبيق** ،ط 2،دار الطباعة لنشر والتوزيع، القاهرة، 2001.
5. الربضي، كمال جميل : **التدريب الرياضي للقرن الواحد والعشرين**،دار وائل للنشر، الجامعة الأردنية، عمان، 2004.
6. العربي محمد شمعون، عبد النبي جمال: **التدريب العقلي في المجال الرياضي**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.
7. المندلاوي قاسم حسن ، سعيد أحمد : **علم تدريب الرياضي بين النظرية و التطبيق**، مذبعة الجامعة، بغداد، 1979.
8. النمر عبد العزيز ، الخطيب نريمان :**الإعداد البدني وتدريب الأثقال للناشئين في مرحلة ما قبل البلوغ** ، الاستاذة الكاتب الرياضي ، القاهرة، 2000.
9. الوليلي محمد توفيق : **تدريب المنافسات**، دار النشر والتوزيع ، القاهرة، 2000.
10. أمر الله احمد البساطي : **قواعد و أسس التدريب الرياضي وتطبيقاته** ، الاسكندرية ، منشاة المعارف 1998 .
11. أمر الله البساطي:**الإعداد البدني و الوظيفي في كرة القدم تخطيط-تدريب-قياس**،دار الجامعة الجديدة للنشر،2001.
12. أمر الله البساطي : **التدريب و الإعداد البدني في كرة القدم** ، ط1، منشأة المعارف بالاسكندرية 2000.
13. آنيتا بين، ترجمة خالد العامري : **تدريبات بناء العضلات و زيادة القوة**، دار الفروق، القاهرة، مصر، 2002.
14. بسطويسي أحمد : **أسس و نظريات التدريب الرياضي**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.
15. بسطويسي أحمد : **أسس ونظريات الحركة** ، ط 1، دار الفكر العربي ، القاهرة، 1996.
16. روحي جميل : **فن كرة القدم** ، دار النفائس للنشر و التوزيع ، بيروت-لبنان ، 1997 .
17. مختار سالم : **كرة القدم لعبة الملايين** ، ط2 ، مكتبة المعارف ، بيروت – لبنان ، 1988 .
18. وجدي مصطفى الفاتح و محمد لطفي السيد : **الأسس العلمية للتدريب الرياضي للاعب و المدرب** ، دار الهدى للنشر و التوزيع ، المنيا ، 2002 .
19. Edgar Thil et autre : **Manuel de l'education sportif**, edition Vigot, Paris, 1977.
20. Jurgen Weineck **: Manuel d'entraînement** 4eme edition Vigot , 1997.
21. Kacani et Horsky : **Entrainement de football**, édition, broodcoornens , 1986.
22. Moura,N.A: **plyometric Training Introduction to physiological and methodological Basics and Effects of Training** International Contribution Brazil, Jon .1988.
23. R.Telman , J.simon : **Football performance,** édition amphora, paris , 1991 .

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

تعديل الدستور

د، عبد الله خلف الرقاد/ ا. مشعل محمد الرقاد، الجامعة الالمانية الاردنية، الأردن

تعديل الدستور

د. عبدالله خلف الرقاد/ ا. مشعل محمد الرقاد

الملخص:

يعد الدستور بمثابة القانون الذي يرتكز عليه نظام الحكم في الدولة ويعكس بالتالي صورة واوضاع المجتمع وهذه الاوضاع في تغيير مستمر, لهذا السبب يأتي التعديل الدستوري لتطوير الشرعية القائمة لمواجهة بعض القضايا التي لم يعالجها الدستور القائم, او لمواجهة تطور المتغيرات والمستجدات التي تستجد على الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية في الدولة. وهذه المستجدات تتطلب معالجة دستورية جديدة تحقق الاهداف العليا للدولة التي يعتبر بلوغها جزءا من المشروعية والتعديل يحقق التكييف مع ما تتطلبه المشروعية المعبرة عنة الارادة العامة للشعب, وعلى هذا النحو يهدف الاصلاح الدستوري من خلال التعديل الى حمايته وضمان استمراره.

الا ان طريق تعديل الدستور يختلف باختلاف كون الدستور مرنا او جامدا بل ويختلف من دستور جامد الى اخر تبعا لصعوبة وتشديد وتعقيد الاجراءات الواجب اتباعها في التعديل.

الكلمات المفتاحية: الدستور ، التعديل ، الدستور المرن والدستور جامد ، السلطة الاصلية ، السلطة المشتقة ، نظام الحكم ، الدوافع ، الضوابط ، الحظر ، الانهاء.

Abstract:

The constitution is considered as a law in which the regime in country is based on. Therefore, it reflects status and conditions of society and these conditions are in continuous change. For this reason, constitutional amendment takes place in order to develop existing legitimacy to face some issues that the existing constitution does not deal with, or to face the advancement of changes and developments that happen in political, economic, and social life in country. These developments require new constitutional processing achieved higher objectives of country that its achievement is considered as a part of legitimacy. In addition, amendment leads to adaptation to what legitimacy requires from public administration for people. With this development, the constitutional reform aims through amendment to protect and ensure its continuation.

However, the method of amending constitution varies according to the fact that constitution is whether static or flexible, and even varies from one static constitution to another based on difficulty, restriction, and complexity of procedures to be followed in the amendment.

Key words: The constitution, Regime, Constitutional Amendment.

المقدمة :

تعد الدساتير أساس الحياة القانونية للدولة ، فلا يتصور وجود دولة بدون دستور فيحتل الدستور مكانة محورية في كل منظومة قانونية ؛ فهو القانون الذي يرتكز عليه نظام الحكم من خلال بيان شكله ، وينظيم العلاقة بين هيئات الدولة المختلفة ويبين حدودها ، وهو الضامن لحقوق وحريات المواطنين وكيفية ممارستها دون إفراط أو تفريط .

فالدستور فلسفة لذلك نجد أن لكل دستور نشأته الخاصة وله من السمات و المميزات الشكلية و الموضوعية ما يميزه عن غيره من الدساتير ، وتكون هذه السمات متوافقة مع طبيعة وعادات وتاريخ شعب الدولة ومتسقة مع الاحوال السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية في الدولة ، ومن هنا تتجلى أهمية القواعد الدستورية بوصفها مجموعة قواعد تنظيمية سياسية و اجتماعية و اقتصادية تتربع على قمة الهرم التشريعي ، فالتشريعات الأخرى تستمد وجودها منه وليس لها الخروج على قواعده .

ولارتباط الدستور بالمتغيرات التي تلحق المجتمع فمن بداهة القول أن القواعد الدستورية وان كانت أسمى القواعد القانونية فهي ليست قوانين سرمدية فسنّة التطور تفرض تعديلها بما ينسجم مع الاوضاع التي تكون قائمة في الدولة .

دواعي البحث :

شرع الباحثين في خوض غمار هذا الموضوع وبعد الاستنارة بمؤلفات الفقه والدراسات القانونية التي تناولت التعديل الدستوري ، – بالقدر المتاح وهي نادرة جداً وغنية – والتي تعد بحق رمز الفخر والثروة الحقيقية ، لامس الباحثين أمران ؛ الاول : مدى تعقيد هذا الموضوع ؛ فهو من الموضوعات الشائكة والمبنية على فلسفة ليست يسيرة ، والثاني : مدى خطورة و أهمية هذا الموضوع وما يستتبع عملية تعديل الدستور من نتائج تنعكس على المفاصل الأساسية في نظام الدولة السياسي خاصة علاقة السلطات الثلاث فيها ، مما أوقد الرغبة لدى الباحثين في محاولة للإحاطة به بالقدر المستطاع وبما لا يخرج عن محددات هذا البحث الذي يلزم أن يكون موجزاً في عدد قليل من الصفحات.

أهداف البحث :

تسليط الضوء على تعديل الدستور من حيث مفهومه ونشأته و أنواعة و إجراءاته ، وبيان السلطة المختصة بتعديله ،وإظهار الفروق ما بين عملية تعديل الدستور عن العمليات الأخرى كتعطيل الدستور و إلغاءه ، ومن ثم تناول تعديل الدساتير الاردنية .

إشكالية البحث :

يسعى البحث لتناول موضوع تعديل الدستور بكامل عناصره مع تسليط الضوء على مصادر سلطة التعديل ومدى إطلاق أو تقييد هذه السلطة ، وبيان تعديل الدساتير الاردنية.

وللإحاطة بأهداف البحث كان لا بد من الاجابة على التساؤلات التالية :

1 – ما هي ضوابط تعديل الدستور ؟

- من هي السلطة المختصة بتعديل الدستور ؟ هل هناك أكثر من سلطة ؟ وما هي طبيعة و وظيفة هذه السلطات ؟ وما حدود هذه السلطة ؟

3 – ما هي طرق تعديل الدستور وما هي مراحله ؟

4 – ما هو الفرق بين تعديل الدستور و تعطيله ؟ وما هو الفرق بين تعديل الدستور وانتهائه؟

5 – ماهي المبرارات و الاسباب الموجبة لتعديل الدستور ؟

منهجية البحث :

من أجل الاحاطة بجميع جوانب موضوعات البحث فقد انتهج الباحثين المنهج التحليلي و المنهج المقارن من خلال استقراء النصوص الدستورية المتعلقة بتعديل الدستور ، والمنهج المقارن بصورة أساسية للمقارنة بين الدساتير المختلفة للدول العربية و غير العربية .

خطة البحث :

تقتضي طبيعة البحث تقسيمة الى مقدمة و ثلاثة مباحث وخاتمة على الوجه التالي :

المقدمة : وتشمل أهداف البحث و أهميته و أشكاليته و منهجيته .

المبحث الاول : جرى تخصيصة لبيان مفهوم تعديل الدستور ، بحيث نتناول في **المطلب الاول :** تعريف الدستور ونشأة تعديل الدستور و تطوره التاريخي ، **والمطلب الثاني** : أغراض التعديل الدستوري و دوافعه و ضوابطه.

المبحث الثاني : جرى تخصيصه لبيان مصادر سلطة تعديل الدستور و أنواع الدساتير من حيث التعديل ومراحله ، بحيث نتناول **المطلب الاول** : مصادر سلطة تعديل الدستور و في **المطلب**

الثاني : انواع الدساتير من حيث التعديل ومراحله و نطاقه و قوته القانونية ، أما **المطلب الثالث** : التمييز بين تعديل الدستور وغيره من المسميات (التعطيل ، الانهاء).

الخاتمة : وتتضمن النتائج والتوصيات .

المبحث الاول

مفهوم تعديل الدستور .

قبل خوض غمار موضوع تعديل الدستور يقتضي الأمر من باب تمام الفائدة التعريج على تعريف تعديل الدستور والتطرق الى نشأته التاريخية ، والتعرف على مصادر سلطة تعديل الدستور و أنواع الدساتير من حيث التعديل و مراحل تعديل الدستور ، و أغراض التعديل الدستوري و دوافعه و ضوابطه، وإيفاءً لهذه الغاية فسنعمل على تناول ذلك بإيجاز وفقاً للمطلبين التاليين :

المطلب الأول : تعريف تعديل الدستور و نشأته التاريخية .

المطلب الثاني : أغراض التعديل الدستوري و دوافعه و ضوابطه.

المطلب الأول

تعريف تعديل الدستور و نشأته التاريخية .

الفرع الاول :تعريف التعديل الدستوري :

أولاً :تعريف الدستور من الناحية اللغوية :

يعرف تعديل الدستور من الناحية اللغوية على أنه : (تعديل الشيء يعني ؛ تقويمه ، فيقال : عدله تعديلاً فاعتدل ؛ أي قومه فاستقام)[1].

وجاء في معجم اكسفورد (the oxford companion to law) التعديل : هو تغيير في نص ما ، باستبداله او تغييره أو الإضافة اليه ، أو بكل هذه الوسائل مجتمعه ، الغرض تحسينه في جانب ما)[2].

ثانياً: تعريف الدستور من الناحية الاصطلاحية :

يقصد بتعديل الدستور (العملية التي تسمح بتغيير أحكامه)[3]. وقد عرّفه د. السيد خليل (أي تغيير في الدستور سواء بوضع

[1] - محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي ، مختار الصحاح ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، 1981 ، ص 675 .

[2] - د. خاموش عمر عبدالله ، الاطار الدستوري لمساهمة الشعب في تعديل الدستور ، منشورات الحلبي ، بيروت، 2013 ، ص22.

[3] - د.أكرم فالح أحمد ، بحث بعنوان تعديل الدستور و أثرة في تغيير خصائص الدستور ، بدون تاريخ ، ص 5 .

حكم جديد في موضوع لم يسبق للدستور تنظيمه كما يشمل تغيير أحكام منصوص عليها في الدستور بالاضافة أو الحذف[4].

و جاء في تعريف التعديل الدستوري بأنه : تعديل يلحق نصاً دستورياً أو جزءً منه أو نصوصاً بأكملها في الدستور ، يملك حق المبادرة به من يملك السيادة أو جزءاً مها (البرلمان و الحكومة) و يخضع لتصديق ممثلي الأمة أو الشعب مباشرة[5] .

والتعديل بمفهومه الواسع يشمل أي تغيير في الدستور سواء أنصرف أثره الى وضع حكم جديد بالنسبة لموضوع لم يسبق للدستور تنظيمه أو انصرف أثره الى تغيير الاحكام الدستورية المنظمة لموضوع ما بالاضافة أو بالحذف .

اذاً فإن التعديل الدستوري : هو تغيير جزئي لأحكام الدستور تتم من خلال السلطة المختصة بالتعديل سواء باضافة نصوص جديدة أو بحذف او الغاء البعض منها أو بتبديل او تغيير مضمون بعضها وفقا للاجراءات و الشروط المحددة في الدستور .

لفرع الثاني : نشأة التعديل الدستوري وتطوره التاريخي

نشأة فكرة تعديل الدستور مع ظهور الدساتير واستمرت و استقررت باستمرار و استقرار الدساتير ، وقد لاقت فكرة تعديل الدستور رواجاً عند أصحاب الفكر الدستوري فيرى الفقيه فاتل جواز تعديل الدستور بشرط أن يجيز الدستور ذلك و يكون التعديل باجماع الشعب جميعهم او اكثريتهم ، بينما نادى الفقيه سيس بأن الامة تستطيع تعديل دستورها متى ارادت ذلك كونها غير مقيده بشيء وتستتطيع أن تتجاوز الاشكال التي نص عليها الدستور ، وها هو الفقيه جان جاك روسو يقر بقبول مبدأ تعديل الدستور من قبل السلطة المختصة التي ينص عليها الدستور[6] .

وحول نشأة تعديل الدستور نورد تالياً بعض الأطوار التاريخية التي برزت فيها ملامح تعديل الدستور على النحو التالي[7]:

أولاً : نشأة التعديل الدستوري في بعض الدول الغربية :

1 - وثيقة العهد الأعظم (المجانا كارتا) وثيقة انجليزية صدرة لاول مرة عام 1215:

يقول أدورد فريمان أحد الكتاب في القانون الدستوري الانجليزي في القرن التاسع عشر في مؤلفه عن ظهور وتقدم الدستور الانجليزي منذ الازمنة الاولى ، ويقول (عندما اضطر الملك جون الى أن يصادق على هذا العمل الجليل وهو الاساس في جميع قوانيننا اللاحقة كانت

المطالبة الشعبية مقتصرة على احترامه ... أجل لقد ادخلنا من وقت لآخر تعديلات عليها ولكن هذه التعديلات انما كانت من عمل التقدم لانها كانت محافظة) .

2 - في فرنسا :

لم تتضمن الدساتير الفرنسية الاولى و دستور (1814) و دستور (1830) أي أصول تتعلق بكيفية تعديل الدستور ، وقد طرحت هذه المشكلة على الاقل عام 1835 وتم الاتفاق عموما على أن تعديل الدستور يتم بناءً على اتفاق ما بين الملك و المجلسين .

3- الولايات المتحدة الامريكية :

لا بد أن نشير هنا الى أن تعديل الدستور مرتبط بالدساتير المكتوبة ، وكما هو معروف فانه يجري وضع قواعد

---

[4] - د. السيد خليل هيكل ، القانون الدستوري و الأنظمة السياسية ، القاهرة ، 1983 ، ص 73 .

[5] - د. يوسف حاشي ، النظرية الدستورية ، منشورات الحلبي ، بيروت ، 2009 ، ص 229 مشار اليه لدى د. خاموش عبدالله – مرجع سابق – ص 22 .

[6] - أكرم فالح احمد – مرجع سابق – ص 5 .

[7] - د. احمد العزي النقبشندي ، تعديل الدستور – دار الوراق للنشر و التوزيع ، عمان ، 2006 ، ص 17 وما بعدها .

الدستور في ظل ظروف سياسية و اجتماعية و اقتصادية معينة ، وهذه الظروف لا تبقى على حالها ومن هنا تبرز ضرورة تعديل الدستور لكي يساير التطورات و التغيرات في ظل تلك الاوضاع .

ويعد الدستور الامريكي الذي بدأ تطبيقه سنة 1789 من أقدم الدساتير المكتوبة ، لذلك يمكن القول أن التطور التاريخي لتعديل الدستور يعود الى 25 ايلول 1789 عندما تبنى الكونقرس عشرة تعديلات على الدستور و اصبحت هذه التعديلات نافذة في 25 كانون الاول 1789 بعد أن صادقت عليها أغلبية الولايات .

وهذه التعديلات العشرة تتعلق ثمانية منها بضمانات الحقوق الشخصية ، واثنان من التعديلات تتعلقان بحقوق الولايات في امورها الداخلية و المحافظة عليها من تدخلات الدول الاتحادية .

ثانياً : نشأة التعديل الدستوري في الدول العربية :

اما بالنسبة للدول العربية فان فكرة تعديل الدستور لم تكن غائبة عنها ، لانه عند اعلان الدستور العثماني لسنة 1876 كانت معظم الاراضي العربية خاضعة للدولة العثمانية ، وقد تأثرت بالحركة الدستورية التي قادها مدحت باشا ، حيث نص دستور 1876 الذي اعيد العمل به عام 1908 على مسألة تعديل الدستور في نص المادة (116) منه .

اما بعد انهيار الدولة العثمانية وسيطرة القوى الاجنبية ، فقد وضعت للدولة العربية التي كانت تحت الانتداب دساتير في ظل ظروف سياسية معينة ، حيث كانت هذه الدساتير تسمح باجراء التعديلات ، ومثال ذلك نص المادة (70) و (71) من القانون الاساسي لشرق الاردن لعام 1928 .

المطلب الثاني

أغراض التعديل الدستوري و دوافعه و ضوابطه.

الفرع الاول : أغراض التعديل الدستوري :

أولاً : مسايرة قوانين التطور في المجتمع :

إن أي نظام دستوري لابد له من مسايرة التطور المستمر ، ولمسايرة التطور لا بد من إمتلاك أي نظام سياسي الوسائل القانونية التي تتيح لدساتيرها مواكبة هذا التطور ، فمن خلال هذه الوسائل الشرعية يمكن تعديل القواعد الدستورية – بصرف النظر عن شكله معقداً أو مبسطاً - حتى لا تؤدي الضرورة و الحاجة الملحة و المستمرة الى تعديله بطرق آخرى غير قانونية كالانقلاب او الثورة ، وكما يقول أحد الفقهاء (أن الدستور الذي لا يسمح باجراء تعديل لاحكامه يقضي على نفسه مقدما بالسقوط عن طريق الثورة أو الانقلاب)[8].

ونذكر من الامثلة على مواكبة قانون التطور في المجتمع ما يلي[9]:

1 – مسايرة تعديل الدستور للتطور العلمي :

عندما صدر الدستور الامريكي كانت و وسائل الانتقال و الاتصال (البريد) بطيئة و يستغرق احياناً اسبوعين ، فجاء الدستور حينها يتضمن أحكاماً تتوائم مع هذا الوضع فنص على أن الرئيس الجديد واعضاء الكونغرس الجدد الذين يتم انخابهم في شهر تشرين الثاني يجب أن يبدأوا مددهم قبل اليوم الرابع من شهر آذار مما يمنحهم فسحة من الوقت يعرفون خلالها أنه تم انتخابهم ثم ينتقلون الى العاصمة واشنطن.

وكان هذا الترتيب في المدد يؤدي الى تاخير تسلم اعضاء الكونغرس لمهامهم حيث كان الناخبون عليهم الانتظار لمدة أربع أشهر قبل أن يستطيع المنتخبين ممارسة الصلاحات التي انتخبوا من أجلها .

[8] - د.أحمد النقبشندي – مرجع سابق – ص 27

[9] - د.أحمد النقبشندي – مرجع سابق – ص 28 وما بعدها .

كما أن الكونغرس القديم كان يستطيع الاستمرار في اجتماعاته في الفترة من شهر كانون الاول من السنة التي اجري فيها الانتخابات حتى الرابع من شهر آذار من السنة التالية ، وكان يحدث أن يكون في الكونغرس القديم بعض الاعضاء الذين هزموا ولم يتجدد انتخابهم وكان يطلق على هؤلاء الاعضاء (البط الاعرج) .

و بعد التطور العلمي و التقني الذي لاحق بوسائل المواصلات و الاتصالات أصبح بالامكان معرفة نتائج الانتخابات في جميع الولايات بسرعة ، وبناءً على ذلك صدر التعديل العشرون عام 1933 والذي يعرف احيانا بتعديل (البط الاعرج) الذي يامر الكونغرس المنتخبين حديثاً بأن يبدأوا عملهم في اليوم الثالث من شهر كانون الثاني ويأمر الرئيس الجديد بأن يتولى منصبه في اليوم العشرين من الشهر نفسه .

2 – مساييرة تعديل الدستور للافكار الجديدة في المجتمع :

في العقود الاولى من تاريخ الولايات المتحدة لم تمنح المرأة فرصة كبيرة للمشاركة في الحكم ، ولم يكن يسمح لها التصويت في الانتخابات ، ولكن في القرن التاسع عشر و العشرين برزت افكار وحركات اجتماعية و اصلاحية تطالب باعطاء المرأة حقها في التصويت بشكل مساوٍ للرجل ، حيث صدر عام 1920 التعديل التاسع عشر الذي يمنح المرأة حق التصويت في انتخابات الولايات و الانتخابات الوطنية .

ثانياً : اكمال النقص في التشريع :

الدستور الامريكي لم يبين الاجراء في حال عدم اختيار رئيس الجمهورية حتى يوم التنصيب في منصب الرئاسة ، فجاء التعديل الثاني عشر لعام 1804 لسد هذا القصور التشريعي بقوله : (اذا لم يختر مجلس النواب الرئيس عندما يقع عليه حق الاختيار قبل اليوم الرابع من شهر آذار التالي ، فان نائب الرئيس يتصرف حينئذ كرئيس..).

ثالثاً : تعديل الدستور يمكن أن يؤدي الى تغيير نظام الحكم[10] :

1 – من نظام ملكي دكتاتوري الى نظام ملكي برلماني :

ومثال ذلك التعديلات الدستورية الجوهرية على دستور فرنسا لعام 1852 وذلك بمرسوم 2/ت 2/ 1860 ومرسوم 3/شباط من نفس العام ، والذي ادى العمل به الى بروز عناصر النظام البرلماني ، وقد تضمنت هذه المراسيم اعادة العمل بنظام الرد على خطاب العرش من المجلسين عند افتتاح الدورة ومناقشة الرد بحضور مندوبي الحكومة المستعدين لتقديم كل الايضاحات اللازمة ، وأخذ هذا النهج يسير باتجاه الاستجواب وغيرها من الاصلاحات .

2 – من نظام ملكي الى جمهوري :

كانت جمهورية فرنسا لسنة 1875 من صنع انصار الملكية وكانت ملكية بغير ملك ، ولم يكن استعمال كلمة جمهورية الا بصفة مؤقته ، وكان كرسي الملك شاغرا ويتنافس عليه مطالبان بالعرش هما : (الكونت دي شانبور) و (الكونت دي باري) و اشتد الخلاف بينهما طويلاً ، فعينت آنذاك لجنة من ثلاثين عضواً لتنظيم هيئات هذا النظام المؤقت ، وفي 8 كانون الثاني عام 1875 اودع المسيو (لابو لاى) تعديلا دستورياً ينص على : (تتكون حكومة الجمهورية من مجلسين ورئيس) وختم خطابه مناشداً المجلسين (لا تتركونا في هذا المصير المحهول واشفقوا على هذا البلد السيئ الحظ) .

وفي 29 كانون الثاني عام 1875 رفض التعديل بأغلبية (359) صوتا ضد (336) وفي نفس اليوم اودع المسيو (فالون) تعديلاً دستورياً ينص على : (يجري انتخاب رئيس الجمهورية بأغلبية مجلس الشيوخ و النواب مجتمعين في هيئة مؤتمر و طني) وبعد ذلك اجري التصويت على التعديل على

[10] د. احمد النقبشندي – مرجع سابق – ص 32 وما بعدها .

تعديل (فالون) فاحرز (353) صوتا ضد (352) فقامت جمهورية بأغلبية صوت واحد .

3 – من نظام جمهوري الى نظام امبراطوري :

يعد دستور السنة الثامنة للجمهورية (1799-1814) الدستور الذي تأسست عليه الجمهورية النابوليونية ، حيث اجريت تعديلات على الدستور بامر من نابليون و بقرارات كان يتخذها مجلس الشيوخ ، فصدر القرار الاول وهو المعروف بدستور 16 ترروميدو عام 1802 القاضي بتعيين نابليون قنصلا لمدى الحياة مع حقه بتسمية خلفه ، وتم التصديق على هذا القرار بطريقة الاستفتاء الشعبي باغلبية ساحقة .

ثم صدر قرار آخر باسم دستور 28 فلوبر يال عام 1804 يقضي بتحويل الجمهورية الى امبراطورية ، وفي الواقع تغير النظام الدستوري الى ديكتاتورية عسكرية بشخص نابليون .

الفرع الثاني : دوافع التعديل الدستوري :

مما لا ريب فيه أنه هناك دائماً دوافع أو خلفيات و أسباب تكمن خلف أقدام أي دولة لتعديلها لدستورها ، واحياناً تحرص السلطة الرسمية في الدولة على اخفاء هذه الدوافع عن أنظار العامة ، وتعمل على تغطيتها بشعارات عامة فضفاضة ، بينما تكمن خلفها في الحقيقية قوى داخلية أو خارجية تتخذ من تعديل الدستور وسيلة لتحقيق أهداف أو مصالح معينة .

الفرع الثاني : دوافع تعديل الدستور :

من أبرز الدوافع لتعديل الدستور ما يلي[11]:

أولاً : الدوافع الشخصية :

قد يستغل تعديل الدستور ليصب في خدمة أشخاص معينين وفي الغالب يمونون الرؤساء ، ومن ابرز الامثلة على ذلك ما تنص عليه الدساتير الجمهورية بعدم السماح لانتخاب رئيس الدولة لفترة مماثلة أو أكثر على التوالي ، فيتعارض هذا الامر مع رغبة الرئيس في الاستمرار، فيسعى الى تعديل الدستور بما يحقق مطامعه الشخصية .

ومثال ذلك دستور سوريا لعام 1930 الذي كان لا يجيز اعادة انتخاب رئيس الجمهورية لمرتين متتاليتين طبقا لنص المادة (68) منه ، وفي عام 1947 عندما أشرفت مدة رئاسة رئيس الجمهورية آنذاك (شكري القوتلي) على الانتهاء ، فتقدم بتاريخ 1947/10/10 بطلب الى المجلس النيابي بعد موافقة مجلس الوزراء لتعديل المادتين (85/68) من الدستور والتي تجيز اعادة انتخاب الرئيس للمرة الثانية على التوالي ، وبالفعل تم الموافقة من قبل ثلثي اعضاء المجلس ، وتم اعادة انتخاب (القوتلي) رئاسا للجمهورية للمرة الثانية في 10 نيسان 1948 .

وقد حدث ذات الشأن في لبنان عام 1964 (اللواء فؤاد شهاب) الا انه اعتذر عن الترشيح مرة أخرى بسبب المعارضة الشديدة للتعديل التي انتقدت حينها بانها شخصية .

وفي تونس كان الدستور لا يسمح بتجديد مدة رئاسة الرئيس اكثر من ثلاثة مرات متتالية ، الا أنه وفي 18 آذار 1975 قامت الجمعية الوطنية بكامل أعضائها بانتخاب الرئيس (الحبيب ابو رقيبة) رئساً لمدى الحياة للجمهورية التونسية ، و وافقت الجمعية الوطنية بالاجماع على تعديل المادة (40) من الدستور الامر الذي يجعل ابو رقيبة رئيساً لمدى الحياة .

ثانياً : الدوافع السياسية :

قد يكون التعديل الدستوري لتحقيق رؤى سياسية معينة ومثال ذلك ما حصل في عام 1958 عندما تسلم الجنرال

[11] - د. احمد النقبشندي – مرجع سابق – ص 36 وما بعدها .

(ديغول) دفة الحكم في فرنسا التي كانت تعاني من مشاكل داخلية و خارجية عديدة ، وقد ادرك ديغول انه لابد من اجراء اصلاحات جذرية لانقاذ البلاد ، وكانت الخطوط العريضة لهذه الاصلاحات تدور حول :

1 – تقوية السلطة التنفيذية في الداخل .

2 – تحقيق الدور المستقل للسياسة الفرنسية تجاه محاولات الهيمنة و السيطرة من جانب السياسات الاوروبية و السياسة الامريكية من الخارج .

وفي سبيل تحقيق ديغول لبرنامجه الاصلاحي القى خطابا في 20 ايلول عام 1962 موجهاً الى الفرنسيين أعلن فيه (انه يرى ومن الضروري أن يكون رئيس الدولة منذ الان فصاعداً منتخباً بالاقتراع الشامل ، وان تعديل الدستور يجب أن يكون عن طريق الاستفتاء الشعبي) .

وبذلك يكون ديغول قد اهمل التقيد باجراءات تعديل الدستور المنصوص عليها في المادة (89) ، وان المادة (11) تقضي أن الرئيس يلجأ الى الاستفتاء بناءً على اقتراح يوجه اليه من رئيس الحكومة ، مما آثار حفيظة السياسين و البرلمانيين ، وقدموا اقتراح بلوم الحكومة الا أن ديغول لم يأبه لذلك وعمد الى اجراء الاستفتاء بتاريخ 28 تشرين الثاني 1962 لتعديل المواد (7/6) من الدستور .

ثالثاً : الاصلاحات السياسية الداخلية :

تلجأ الحكومة الى تعديل دستورها لاجراء اصلاحات سياسية داخلية كما حدث في ايطاليا عام 1977 التي شرعت في اصلاح مؤسساتها الدستورية ، وكان يهدف هذا الاصلاح الذي يتعلق بالسلطات الثلاث الى تحقيق الاستقرار السياسي في ايطاليا التي تعاقبت عليها (55) حكومة منذ الحرب العالمية الثانية .

ومن جملة التعديلا تعزيز دور رئيس الجمهورية و زيادة صلاحياته وانتخابه لمدة ستة سنوات بالاقتراع العام المباشر ، و عدم انتخابه سوى مرة واحدة ، وهو يختص بتعيين رئيس الوزراء ولكنه لا يرأس مجلس الوزراء ، ويخول بحل المجلسين ، ويقتضي التعديل الى تقليص صلاحية مجلس النواب ، كما يقضي التعديل بالاخذ بمبدأ الفصل بين قضاة النيابة وقضاة الحكم ، وغيرها من التعديلات .

الفرع الثالث : ضوابط التعديل :

أولاً : مبدأ عدم تفويض الاختصاص[12] :

يعني هذا المبدأ أن سلطة المراجعة (تعديل) الدستور حكر على السلطة المعينة في الدستور و التي لا يجب أن تتنازل عنها او عن اي جزء منها لاي جهة أخرى .

ويعود سبب عدم جواز تفويض الاختصاص كونه مبدئياً مسألة منطق لانه من تفويض الى تفويض يمكن أن تصل السلطة المختصة بالتعديل من السلطة الاساسية الى سلطات ثانونية قد تخطأ في ممارسة سلطة التعديل .

كما أن هناك اختلاف في المراكز القانونية لكل من السلطة الاساسية والسلطات الثانونية وهذا الاختلاف يكون في مجال تعددها والفصل بينها ، وبالتالي وجوب ممارسة كل منها لاختصاصها المنوط بها دون غيرها ، ومثال ذلك لو كانت سلطة التعديل ممنوحة للبرلمان ، فلا يجوز للبرلمان تفويضها الى الحكومة .

الا أن السؤال المثار هنا ، والذي سبق اثارته في فرنسا في مناسبتين : الاولى في 1940/7/10 ، والثانية في 1958/6/3 ، هو هل يجوز للسلطة المشتقة أن تبدل اجراء التعديل باجراء جديد تلبسه السلطة المؤسسة الاصلية للدستور ؟

[12]. - د. خاموش عبدالله – مرجع سابق – ص 25 -27 .

البعض يصفها بالتحايل على الدستور غالبا ما تنطلي على اذهان العامة ، وهناك امثلة تاريخية كثيرة على ذلك مثل الحكم الفاشي في ايطاليا و الحكم النازي في المانيا وحكومة المارشال بيتان في فرنسا ، وفي الدول الاشتراكية التي لا تعير أية أهمية للاطار الدستوري الذي يبقى مجرد واجهة .

ثانياً : الأشكال المتماثلة[13]:

ليحافظ الدستور على سموه لابد أن تحترم السلطة التي وضعت الدستور ، وعلى السلطة المشتقة أن تحترم السلطة الاصلية ولا يمكن لها أن تراجع الدستور بالتعديل او الالغاء او الزيادة الا أنه ولضرورات عملية اجيز استخلاف السلطة المشتقة في التعديل ، بل اكثر من ذلك فلقد ذهب البعض الى وجوب اعتماد الاشكال نفسها التي اعتمدت عند الاعداد.

إن مبدأ توازي الاشكال معروف في القانون الاداري ، وهو مبني على قاعدتين : **الاولى :** تتعلق بالسلطة صاحبة القرار ، **والثانية :** تتعلق بالاجراءات المتبعة في اصدار القرار وتتلخص نظرية الاشكال المتماثلة في أنه في حالة سكوت الدستور عن تعديله تتبع في تعديله الطرق نفسها التي اتبعت لاقامته .

وان هذه النظرية تجد أصلها في آراء جاء بها جان جاك روسو في بعض كتبه عن حكومة بولونيا عام 1772 ، حيث قرر أن مما يناقض طبيعة الاشياء في الجماعة أن تفرض الامة نفسها قوانين لا تستطيع سحبها او تعديلها ، ولكن مما يتفق مع هذه الطبيعة ومع المنطق أن الامة لا تستطيع أن تسحب هذه القوانين أو تعدلها طبقاً لنفس الشكل الرسمي الذي أصدرتها فيه1 .

وعلى سبيل المثال أغفل الدستور العراقي 1958 المؤقت قضية تعديله ، وطبقا لهذا المبدأ فان امر تعديله يعود الى مجلس الوزراء بعد تصديق مجلس السيادة ، لان اقامة هذا الدستور كانت بهذه الاشكال ، لان القوة السياسية كانت بيد مجلس الوزراء و مجلس السيادة .

وبعد أن بينا مفهوم تعديل الدستور و الوقوف على أغراضه و دوافعه و ضوابطه جاز لنا الانتقال لبيان مصادر سلطة تعديل الدستور.

المبحث الثاني

مصادر سلطة تعديل الدستور و أنواع الدساتير من حيث التعديل ومراحله

تتباين أنواع الدساتير الى دساتير مكتوبة و أخرى عرفية ، كما أن من الدساتير ما يتصف بالجمود و أخرى تتصف بالمرونة ، وان كل نوع من الدساتير لاسيما من حيث المرونة والجمود تختلف طريقة تعديله ، ولا بد من وجود سلطة مختصة بتعديل الدستور ، كما أن لعملية

تعديل الدستور مراحل قانونية يمر بها قبل تعديله ، وهناك مفاهيم أخرى قد تختلط مع مفهوم تعديل الدستور وايفاءً لذلك سنعمل على بيانه وفقاً للمطالب التالية :

المطلب الاول : مصادر سلطة تعديل الدستور .

المطلب الثاني : انواع الدساتير من حيث التعديل ومراحله و نطاقه و قوته القانونية.

المطلب الثالث : التمييز بين تعديل الدستور وغيره من المسميات (التعطيل ، الانهاء).

1- ليث كمال نصراوين- التعديلات الدستوريه لعام 2011 على السلطه في الأردن.بحث منشور.مجلة علوم الشريعه والقانون في الجامعه الاردنيه ، المجلد40 العدد1.ص2013 .223

[13]- د. خاموش عبدالله – مرجع سابق – ص 28 .

المطلب الاول

مصادر سلطة تعديل الدستور

تقوم السلطة التأسيسية الأصلية بوضع الدستور للدولة ، الا أن السلطة التأسيسية التي تختص بتعديل الدستور حسب الاجراءات و وفق الشروط المحددة التي ينص عليها الدستور تعد سلطة تأسيسية مشتقة (سلطة التعديل) .

وتختص سلطة التعديل (السلطة المشتقة) بتعديل الدستور ، الا أن هذا القول ليس على اطلاقه بمعنى ؛ أن هذا لا يعني أن تعديل الدستور حكر على هذه السلطة ، بل يمكن أن تقوم بهذه المهمة السلطة التأسيسية الاصلية أو السلطة السياسية، ولا بد أن نفرق بين طبيعة و وظيفة كل منها باعتبار أن طبيعة و وظيفة السلطة التأسيسية الاصلية هي سلطة تأسيسية محضة ، وطبيعة و وظيفة السلطة التأسيسية المشتقة باعتبارها معدلة فقط.

الفرع الاول : سلطة تعديل الدستور للسلطة التأسيسية الاصلية .

كما ذكرنا أن السلطة التأسيسية الاصلية هي التي تقوم بوضع و خلق الدستور ، والسلطة المشتقة (المؤسِسة المؤسسَة) هي التي تعدل الدستور .

إن سلطة التعديل تختلف عن سلطة التأسيس ، فطرق تعديل الدستور منصوص عليها في أحكامه، في حين أن السلطة التأسيسية الاصلية هي من تضع الدستور و ليس مجرد تعديل نصوص قائمة[14] ، ويثور التساؤل فيما إذا كان من الممكن للسلطة الأصلية تعديل الدستور في حال وجود السلطة المنشأة ؟ حيث يحاول جانب من الفقه الى إعمال مبدأ (من يملك الكل يملك الجزء) وعلى هذا المبدأ فمن الطبيعي أن تملك السلطة الأصلية حق تعديل الدستور ومن أنصار هذا الرأي الفقيه سايس ، حيث يرى أن الأمة صاحبة السيادة بوصفها سلطة تأسيسية أصلية لا تتقيد بأي قيد ولها أن تجري ما تراه من تعديلات على الدستور ، ورأي أخر يتجه الى عدم جواز اللجوء الى السلطة الأصلية بوجود السلطة المنشأة[15] .

ومن هنا نجد أن علاقة السلطة التأسيسية بمسألة التعديل استثناء متعلق ببعض المسائل الجوهرية في الدستور والتي يعود الفصل فيها الى الامة مباشرة لتعلقها بمبادئ الدولة و الامة وليس بالاحكام التي تنظم السلطة مثل تغير نظام الحكم من ملكي الى جمهوري ، أو بشكل الدولة من موحدة الى فدرالية وغيرها من المظاهر الاساسية وهكذا نجد بعض الدول تنتخب جمعية تأسيسية تنحصر مهمتها فقط في اجراء عملية التعديل أي انها لا تقوم باي عمل آخر سوى تحضير مشروع تعديل الدستور ، وقد اعتمدت الولايات المتحدة الامريكية و أغلبية دول امريكا اللاتنية هذه الطريقة في دساتيرها عند القيام بالتعديل وكذلك اعتمدها الدستور الفرنسي الصادر عام 1848[16] .

وفي حال تعديل الدستور بواسطة مجلس أو جمعية تأسيسية تنتخب خصيصاً لاجراء التعديل فيعتبر الدستور في هذه الحالة جامداً جموداً شديداً ، ويحسن أن تستعمل هذه الطريقة حينما يراد تعديل الدستور تعديلاً كلياً ، وان تغيير القواعد الاساسية في الدستور هز من صلاحيات السلطة التأسيسية الاصلية ، اما تعديل القواعد الثانوية فيكون من مهمة السلطة المشتقة[17] .

الفرع الثاني : سلطة التعديل للسلطة التأسيسية المشتقة .

تنص الدساتير على السلطة التأسيسية المشتقة ، وهذه السلطة تكون مخولة لتعديل الدستور وفق الاجراءات و الضوابط و الشروط المحددة بالدستور ، حيث يرى الدكتور يوسف حاشي أن طبيعة السلطة التأسيسية المشتقة تكمن في انه

[14] - د . خاموش عبدالله – مرجع سابق – ص 31 .

[15] - د. فيصل كلثوم ، القانون الدستوري و النظم السياسية ، منشورات جامعة دمشق ، 2005 ، ص 129 وما بعدها .

[16] - د . خاموش عبدالله – مرجع سابق – ص 32 .

[17] - د . خاموش عبدالله – مرجع سابق – ص 32 .

ليس لها المساس بالقواعد التي تحكمها ولها دون ذلك أن تفعل ما تشاء[18].

ونجد أن نص المادة (126) من الدستور الاردني على :

1 – تطبق الاصول المبينة في هذا الدستور بشأن مشاريع القوانين على اي مشروع لتعديل الدستور و يشترط لاقرار التعديل أن تجيزه اكثرية الثلثين من اعضاء كل من مجلسي الاعيان والنواب وفي حالة اجتماع المجلسين وفقا للمادة (92) من هذا الدستور يشترط لاقرار التعديل أن تجيزه اكثيرية الثلثين من الاعضاء الذين يتالف منهم كل مجلس وفي كلتا الحالتين لا يعتبر نافذ المفعول ما لم يصدق عليه جلالة الملك .

2 – لا يجوز ادخال اي تعديل على الدستور مدة قيام الوصايا بشأن حقوف الملك و ورثته .

المطلب الثاني

انواع الدساتير من حيث التعديل ومراحله و نطاقه و قوته القانونية

تختلف الهيئات المختصة بتعديل الدستور باختلاف صفة و طبيعة الدستور انطلاقاً من هذا يمكن التمييز بين الدساتير الجامدة و الدساتير المرنة و الدساتير التي تجمع بين المرونة والجمود .

الفرع الاول : أنواع الدساتير من حيث التعديل :

أولاً : التعديل في الدساتير الجامدة .

يقصد بالدستور الجامد ذلك الدستور الذي لا يمكن تعديله الا باجراءات خاصة ومعقدة تختلف عن تلك التي تتبع في شأن تعديل القوانين العادية[19]، ومن هنا تكون عملية التعديل من حيث المرونة و الجمود هي الفيصل بين نوع الدستور فيما اذا كان جامداً او مرناً .

وان جمود الدستور يختلف شدة وضعفاً تباعاً لتعقيد او سهولة الاجراءات المتطلبة للتعديل ، ولا بد أن نشير أن ليس هناك تلازم بين الدساتير الجامدة و الدساتير المكتوبة ، فقد تكون الدساتير مدونه لكنها مرنه مثل الدستور الروسي لسنة 1918 .

وتختلف الدساتير الجامدة في شدة اجراءات التعديل فقد يكتفي بعضها بمجرد اجتماع المجلسين في صورة مؤتمر ، ويذهب اتجاه آخر الى ضرورة الموافقة عليه بأغلبية خاصة ، وقد يذهب البعض الى حل البرلمان و اجراء انتخابات جديدة ، وفي جميع هذه الاحوال تعتبر هذه الدساتير جامدة ما دامت اجراءات التعديل مختلفة من حيث التشديد عن اجراءات تعديل القوانين العادية .

1 – التبرير التقليدي : يهدف الى تقييد المشرع الاعتيادي من المساس بالدستور والغاية من هذا التقييد هو ضمان استقرار القواعد الدستورية لضمان استقرار المبادئ و التنظيم السياسي ، فالتبرير التقليدي هو تبرير سياسي بحت .

2 – التبرير الحديث : فهو تبرير قانوني تقدم به الدكتور كي ايرو فيقول : لا تقدر مرونة أو جمود الدستور بالنسبة للمشرع الاعتيادي وانما بالنسبة للسلطة العليا في الدولة ، فالدستور اذا استطاع تعديله المشرع العادي فهو مرن أما اذا لم يستطع فهو جامد .

فالعلاقة بين الدستور و السلطة العليا هي حالة تدرجية بالنسبة لدستور جامد ، بحيث أن قواعد الدستور تعلو على السلطة العليا و بالتالي فانه لا يمكن لهذه السلطة أن تمس ما يعلو عليها ، اما العلاقة بين الدستور و السلطة العليا في حالة الدستور المرن فهي علاقة افقية لان القاعدة الدستورية تتساوى

[18] - د . خاموش عبدالله – مرجع سابق – ص 34 .

[19] - د. نعمان أحمد الخطيب ، الوسيط في النظم السياسية والقانون الدستوري ، ط1، الاصدار السادس ، دار الثقافة ، عمان ، 2010 ، ص 509 .

مع مرتبة السلطة العليا ، ويمكن للسلطة العليا أن تعدل الدستور في شكليات معينة تحددها قواعد الدستور .

والهدف من جمود الدساتير هو رغبة واضعيها في كفالة نوع من الثبات و الاستقرار لاحكام الدساتير ، بالتالي تحقيق استقرار للحياة السياسية وذلك عن طريق تطلب اجراءات اكثر شدة وتعقيد[20].

تبريرات جمود الدستور[21] :

إن جمود الدستور يضفي عليه صفة الاستقرار ، حيث ادت صفة المرونة الى وضع الدساتير تحت رحمة الاغلبية الحزبية داخل البرلمان ، او تاثره بالاهواء و المنازعات السياسية .

وتنتقد الدساتير الجامدة على لفقدانها القدرة المناسبة للتأقلم مع ضغوط الواقع المتغير في مختلف ابعاده[22] .

يترتب على الاخذ بفكرة جمود الدستور النتائج التالية[23]:

1 – مبدأ علو الدستور .

2 – مبدأ تدرج القاعدة القانونية .

ويمكن القول أن أكثر الدساتير في الوقت الحاضر جامده لا يمكن تعديلها أو الغاؤها الا باتباع اجراءات خاصة

ثانياً : التعديل في الدساتير المرنه :

الدستور المرن هو الدستور الذي يخضع في تعديله لاجراءات التشريعات العادية [24]، ولا أهميه هنا للطريقة التي وضع فيها الدستور وتتلخص نتائج الدستور المرن بمايلي:

1 – أن تعديلها يتم بسن تشريع عادي برلماني .

2 – تفرض سيادة البرلمان عوضاً عن سيادة الامة .

3 – أن هذه الدساتير لا تهتم الى الطريقة التي وضعت بها .

إن معظم الدساتير المرنه هي دساتير عرفية ومن الامثلة عليها الدستور الانجليزي ، والدستور الايطالي لسنة 1848 ، ودستور الاتحاد السوفيتي سابقاً لسنة 1918 . فعلى سبيل المثال البرلمان الانكليزي يستطيع تعديل القواعد الدستورية سواء كانت هذه القواعد مستمدة من العرف او مدونة في وثائق مكتوبة بالاجراءات نفسها التي يتبعها في وضع التشريعات العادية .

ومن عيوب الدساتير المرنة عدم الثبات و الاستقرار وان نجاحها يتطلب توافر درجة عالية من الحس بالمسؤولية السياسية ، كما أن الدساتير المرنة ثير اشكاليات متعددة حول تفسيرها[25].

تختلف مراحل تعديل الدستور من دستور لآخر ويعود سبب الاختلاف في إجراءات التعديل اما لاسباب سياسية تتضمن طبيعة نظام الحكم في الدول ، وقد تعود لاسباب فنية من حيث اساليب صياغة الدستور[26] ، ورغم الاختلاف الموجود بين هذه الدساتير في كيفية التعدل يمر تعديل الدستور الجامد بعدة مراحل خاصة ، وتتمثل هذه المراحل بالمراحل التالية :

اولاً : مرحلة اقتراح التعديل .

يمكن أن يكون حق الاقتراح للسلطة التنفيذية وحدها أو لرئيس الدولة وحدة ، أو للتشريعية ، او لكلتا السلطتين ، او يكون للشعب [27]، وجرت العادة أن يمنح حق الاقتراح الى الحكومة او للبرلمان ، وهذا ما هو موجود في جميع الديمقراطيات

---

[20] - د. ابراهيم عبد العزيز شيحا ، القانون الدستوري ، دار الجامعة ، بيروت ، 1983 ، ص 137 .

[21] - خاموش عبدالله – مرجع سابق – ص 54 .

[22] - حاموش عبدالله – المرجع السابق – ص 55 .

[23] - حاموش عبدالله – المرجع السابق – ص 55 .

[24] - د. نعمان الخطيب – مرجع سابق – ص 509 .

[25] - -حاموش عبدالله – المرجع السابق – ص 61 .

[26] - د. خالد صباح حميد ، الاصلاحات الدستورية في الدول العربية ، دار حامد ، عمان ، 2007 ، ص 140.

[27] - د. فيصل شطناوي ، النظام الدستوري الاردني ، ط1 ، مطابع الدستور ، عمان ، 2003 ، ص 75. .

الغربية ، الا أن التجربة العلمية تسجل أن القليل من تلك الاقتراحات الصادرة من البرلمان تؤخذ بالحسبان ، بقدر تلك التي تتقدم بها الحكومة .

وان تقرير حق الاقتراح لاي من السلطتين امر يتوقف على ثقل كل منها ازاء الاخرى ، فاذا كان الدستور يميل الى رجحان كفة السلطة التنفيذية في الدولة على حساب التشريعية فيكون الاقتراح من نصيب التنفيذية (بلغاريا ، رومانيا ، اليابان ، الجزائر) ، والعكس صحيح كما هو الحال في فرنسا في ظل دستور 1791 ، و الولايات المتحدة الامريكية في دستور1787 ، والارجنتين وكولومبيا ، و تشيلي ، وباراجواي و فنزويلا وغيرها[28].

بعض الدساتير تجتمع فيها صفتا الشدة و المرونة وذلك حسب موضوع وطبيعة التعديلات ، حيث أن هناك مواد تتطلب في تعديلها اجراءات خاصة ، ومواد أخرى تعدل كالتشريعات العادية[29] .

الفرع الثاني: مراحل تعديل الدستور الجامد

اما اذا كان الدستور يميل الى تحقيق التوازن و التعاون المتبادل بين السلطتين فأنه يجعل حق الاقتراح مشتركاً (مصر ، لبنان، تونس ، الكويت ، فرنسا)[30].

اما اذا كان الدستور يميل الى أن يجعل الشعب له مظهر من مظاهر ممارسة الحكم فان الدستور يمنحه حق اقتراح التعديل (الاتحاد السوفيتي ، الاتحاد الامريكي)[31].

ثانياً : اقرار مبدأ التعديل :

يعني الموافقة على اجراء التعديل من حيث المبدء دون الدخول الى تفصيلات أو صياغة[32]، وتلجأ اغلب الدساتير الى تخويل البرلمان كونه اكثر السلطات ملائمة للفصل بين اقتراح التعديل ومدى ضرورته و الحاجة اليه ، فيكون له سلطة البت فيما اذا كان هناك محل لاجراء التعديل من عدمه ، ويكون ذلك من خلال التصويت بالاغلبية التي يحددها الدستور ، ومن ثم تحدد الموضوعات وتصاغ ، وهذا شأن فرنسا و معظم الدول الاوروبية .

وهناك بعض دساتير الدول قد تطلب فضلا عن موافقة البرلمان على اقرار مبدأ التعديل الى موافقة الشعب عليه مثل الاتحاد الامريكي و السويسري الذي يأخذ بمظاهر الديمقراطية المباشرة و شبه المباشرة

ثالثاً : مرحلة اعداد التعديل :

قد تعهد الدساتير بهذه المهمة الى هيئة خاصة منتخبة خصيصاً لهذا الغرض كما هو الحال بخصوص الدستور الفرنسي لسنة 1793و1848[33] ، على أن معظم الدساتير قد عهدت بمهمة التعديل الى البرلمان القائم وعليه تطلب بعض الشروط الخاصة مثل :

- نسبه خاصة في الحضور، او التصويت.
- حل البرلمان و اجراء انتخابات جديده لتشكيل برلمان جديد يتولى مهمة التعديل .
- اجتماع مجلسي البرلمان في هيئة مؤتمر .

إن اعتماد البرلمان كمصدر للمناقشة و لاعداد التعديل نابع من اعتبار هؤلاء على قرب من العملية السياسية وعلى دراسة الاجراءات وهم ذوي خبرة عملية تمكنهم من التعامل مع النص بطريقة احترافية .

---

[28] - د. نعمان الخطيب – مرجع سابق – ص 514 .
[29] - -حاموش عبدالله – المرجع السابق – ص 62 .
[30] - د. خاموش عبدالله – مرجع سابق – 70 .
[31] - د. نعمان الخطيب – مرجع سابق – ص 515 .
[32] د. فيصل الشطناوي – مرجع سابق- ص 76
[33] - نعمان الخطيب – مرجع سابق – ص 516 .

رابعاً : مرحلة اقرار التعديل بصفة نهائية :

من واقع الدساتير خاصة تلك التي صدرت من بعد منتصف القرن العشرين انها تمنح مهمة اقرار التعديل بصفة نهائية لذات السلطة التي انيطت بها مهمة اعداد التعديل[34].

الفرع الثالث : نطاق تعديل الدستور

يوجد للدساتير نوعين من الحضر عند التعديل هما : الزمني و الموضوعي ونبينهما تباعاً :

أولاً : الحظر الزمني:

فمن الناحية الزمنية يعمل على تحريم تعديل نصوص الدستور كلها أو بعضها خلال فترة زمانية محددة في ذات الدستور ، فالدستور الامريكي الذي يتسم بالجمود قرر المشرع الدستوري عدم جواز تعديل بعض قواعده الا بعد مرور عشرين عاماً ، وكذلك الدستور الفرنسي لعام 1791 ، الذي لا يجوز تعديله قبل مرور أربعة سنوات من أصداره[35].

ثانياً : الحظر الموضوعي

تحدد بعض الدساتير بعض الموضوعات التي لا يجوز تعديلها ، ويكون هذا الحضر متعلق بالمبادئ العامة الوجب احترامها و التقيد بعدم تعديلها من قبل سلطة التعديل ، ففي بعض الدساتير الملكية تحضر عملية تعديل النصوص المتعلقة بنظام الحكم ، وكذلك الحال في بعض الدساتير الجمهورية فقد أوجب الدستور الفرنسي لسنة 1791 على العائلة المالكة و الجمعية التأسيسية بأداء يمين الاخلاص بعدم تعديل الدستور[36].

اما الدستور الاردني فقد جاء منعه في قيدين زمني و موضوعي ، يتمثل بعدم اجراء تعديل مدة قيام الوصايا (زمني) على حقوق الملك و ورثته(موضوعي) .

الفرع الرابع : القوة القانونية للنصوص التي تمنع التعديل :

اختلاف الفقهاء حول هذه القوة القانونية ، فمنهم يرى عدم جواز فرض أي قيد على التعديل كون هذا المنع يتنافى مع مبدأ سيادة الامة ، ويعتبر مصادرة لحقها ، كما أن القيود على عملية التعديل ما هي الا رغبات شخصية للحاكم حفاظا على سلطانه[37].

وهناك رأي يتجه الى أن النصوص القانونية المقيدة لعملية التعديل لها قوة الزامية موازية للقواعد الدستورية الاخرى ، وان الدستور يجب أن لا يعدل الا وفقا للاجراءات التي نص عليها ، لذلك لا يجوز مخالفة النصوص الدستورية التي تنص على الحضر، وان اي مخالفة لها تعتبر مخالفة للدستور الذي وضع عن طريق السلطة المعبرة عن ارادة الامة[38].

وهناك رأي يرى ضرورة احترام قواعد الحظر ، وان هذا الحضر ما هو الا دعوة للروية والآناة و التفكير قبل التعديل[39].

المطلب الثالث

التمييز بين تعديل الدستور وغيره من المسميات (التعطيل ، الانهاء)

هناك إجراءت تطال الدستور الا أنها تختلف عن مفهوم تعديل الدستور الذي سبق لنا بيانه و منها ما يعرف بتعطيل الدستور و انهاء الدستور أو الغاءه .

[34] - د. خاموش عبدالله – مرجع سابق – ص 73 .
[35] د. فيصل الشطناوي – مرجع سابق – ص 73
[36] - د. فيصل الشطناوي – مرجع سابق – ص 73 .
[37] - د. فيصل الشطناوي – مرجع سابق – ص 74 .
[38] - د. فيصل الشطناوي – مرجع سابق – ص 74 .
[39] - د. فيصل الشطناوي – مرجع سابق – ص 74 .

الفرع الاول : تعطيل الدستور

يعني ترك النصوص الدستورية و ايقافها والعمل على غير مقتضاها كلاً او جزءً لفترة قد تطول او تقصر وهي ما زالت قائمة لم تعدل ولم تلغ فيكون استثناء يرد على مبدأ سمو الدستور و علويته وعلى مبدأ المشروعية[40].

والتعطيل اما أن يكون رسمياً : عندما تلجأ السلطة لسبب أو آخر الى اصدار قرار بتعطيل الدستور ، بمعنى لا يقوم القابضون على السلطة بتنفيذ أحكامه ، واما أن يكون فعلياً : اذا أهمل الحاكم تطبيق الدستور[41] .

وهناك نوعان من التعطيل هما :

- **المشروع :** ويكون هذا الحال في الطوارئ و الاحكام العرفية و الازمات .
- **غير مشروع** : في حالة التعطيل السياسي و التعطيل الفعلي .

وقد جاءت فكرة التعطيل من فكرة الضرورة حيث وجد الدستور لحماية الانسان وحقوقه فاذا ما وجد ما يهدد هذه الحقوق و المصالح و اصبح الدستور غير قادر على درء هذه المخاطر هنا تتحقق الضرورة والتي مفادها اصدار قوانين من السلطة لمعالجة هذه المخاطر ، وهذا العمل

مخالف للدستور الا انه يستمد شرعيته من الضرورة ، وتستمد هذه النظرية مدلولها من القاعدة الالمانية القديمة بأن (سلامة الشعوب فوق القانون)[42].

ويتشابه التعديل : مع التعطيل أن كلا منهما يسير وفق اجراءات منصوص عليها بالدستور ، وان كلا منهما تفرضه التطورات على ساحة الدول .

اما من حيث الاختلاف : فان تعطيل الدستور لا يعني زواله ، ولكن اهمال تطبيقه لفترة من الزمن ، بينما التعديل يعني تغيير بعض نصوصه ، وان الجهة التي تأمر بتعطيل الدستور في الغالب هو الحاكم ، اما التعديل فيختلف من دستور دولة الى أخرى ، كما أن التعطيل يستمد أساسه من فكرة الضرورة ، اما التعديل فهو لمواكبة التطورات السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية .

الفرع الثاني : انهاء الدستور :

يقصد به الالغاء الشامل و الكلي لجميع نصوص الدستور دون الوقوف عند حد تعديلها تعديلاً جزئياً[43] وهناك اسلوبين لانهاء الدستور هما :

أولاً : الاسلوب العادي :

وهو انهاء الدستور وانتهاء العمل به بهدوء و بغير عنف و الاستعاضة عنه بدستور آخر جديد ، ولا يثير انهاء الدساتير المرنة اي إشكالية لانها لا تتطلب الى اجراءات خاصة ، او انها تنتهي بطريقة ميسرة تتفق و طريقة انشاؤه اذ يكفي أن ينشأ عرف مخالف للقواعد الدستورية او انشاء دستور مكتوب[44].

اما في الدساتير الجامدة و التي لا تحدد كيفية انتهائها هنا تثور الاشكالية فمن السلطة المختصة التي تملك سلطة الانهاء ؟ وهل تستطيع سلطة التعديل اتخاذ هذا الاجراء ؟

يذهب غالبية الفقه الى منع سلطة التعديل من انهاء الدستور ، كون انهاء الدستور لا يملكه الا الامة ، ويرى جانب من الفقه أن موضوع انهاء الدستور لا يدخل في دراسة القانون الدستوري لان الدساتير لا توجه هذه الحالة[45].

---

40 - د . حاموش عبدالله – مرجع سابق – ص 75 .

41 - د. حاموش عبدالله – مرجع سابق – ص 76 .

42 - د. حاموش عبدالله – مرجع سابق – ص 77.

43 - د. ابراهيم عبد العزيز شيحا – مرجع سابق- ص 281 .

44 د. حاموش عبدالله – مرجع سابق – ص 80.

45 - د. حاموش عبدالله – مرجع سابق – ص 81.

ثانياً : الاسلوب الثوري[46]:

وهو انهاء العمل بالدستور عن طريق الثورة أو الانقلاب ؛ أي انتهائه بالطريقة الفعلية و ليست القانونية ويختلف الفقهاء حول أثر الانهاء الثوري للدستور ، فمنهم من يرى أن الدستور لا يسقط مباشرة عند قيام الثورة ونجاحها بل يتوقف الامر على موقف رجال الثورة من الدستور ، فقد يطبقون ذات الاحكام الموجودة في الدستور القائم باعتباره اطار صالح لتنفيذ معتقداتهم الجديده ، فلا تكون الثورة موجهة الى نظام الحكم انما ضد فساد ادارة الحكم .

ويرى جانب من الفقه أن المساس يكون في جوانب محددة من القواعد الدستورية وليست جمعها ، ويجري التغيير على القواعد المتعلقة بنظام الحكم لان الثورات تكون موجهة في الواقع الى النظام السياسي في الدولة ، وذلك لا يرتب المساس بالقواعد المتعلقة بالحقوق و الحريات العامة .

ويتفق الفقهاء على أن سقوط الدستور لا يؤثر في استمرار القوانين العادية التي صدرت صحيحة في ظله طالما انه لم يثبت الغاؤها صراحة أو ضمناً.

الخاتمة

تعرضنا من خلال هذا البحث لبيان تعديل الدستور من حيث تعديله ونشأته وتطوره التاريخي ، وبينا أغراض و مبررات و دوافع تعديل الدستور ، والسلطة المختصة بالتعديل و المراحل التي يمر بها التعديل ، ومدى القوة القانونية للتعديل ونطاق التعديل من حيث الحضر الموضوعي و الزمن ، وتناولنا الفرق ما بين تعديل الدستور وتعطيله أو انهائه ، وقد خلصنا الى مجموعة من النتائج التي أردفنها بتوصيات على النحو التالي :

النتائج :

أولاً : أن المقصود بالتعديل هو المفهوم الواسع من خلال الغاء او تبديل أو اضافة على أحكام الدستور .

ثانياً : أن عملية تعديل الدستور تفرضها قواعد التطور ، فلا بد أن يحتوي الدستور على أحكام تسمح باجراء تعديلات عليه لمواكبة التطورات التي تلحق بالمجتمع ، لان الدستور الذي لا يضع وسائل قانونية شرعية تمارس وقت الحاجة لاجراء تعديل عليه ، قد تقتضي الظروف الى تعديله بوسائل غير شرعية.

ثالثاً : أن التفرقة بين انواع الدساتير الى مرنة و جامدة يتأسس على معيار كيفية الاجراءات المتبعة في تعديل أحكامه ، فاذا كانت اجراءات تعديل أحكامه هي ذاتها الاجراءات التي تتبع في تعديل التشريعات العادية ، فان الدستور يكون من النوع المرن ، اما اذا تطلب تعديل احكام الدستور اجراءات خاصة تختلف عن تلك المتبعة في التشريعات العادية ، فيكون الدستور من النوع الجامد ، وهذا القول ينطبق على الدساتير المكتوبة وغير المكتوبة .

رابعاً : أن اجراءات تعديل الدساتير الجامدة تختلف من دولة الى أخرى ، وتتفاوت درجات خصوصية التعديل من حيث الشدة في اجراءات التعديل .

خامساً : تعتبر السلطة المختصة في تعديل الدستور هي تلك السلطة التي ينص عليها ذات الدستور وتسمى بالسلطة المنشأة أو السلطة (المؤسسة) بفتح السين ، أي تلك السلطة التي يؤسسها الدستور ، الا أن هناك خلاف فقهي حول صلاحية هذه السلطة بالغاء أحكام من الدستور أو إضافة أحكام اليه خاصة اذا كانت تتعلق بالمحاور الاساسية التي يرتكز عليها نظام الحكم او تلك التي تمس بالحقوق و الحريات العامة ،على اعتبار أن مثل الاحكام هي من صلاحيات السلطة الاصلية (المؤسسة) بكسر السين ، المختصة بوضع الدستور و التي تعبر عن سيادة الامة .

سادساً : تمر عملية تعديل الدستور بمراحل متعددة تكاد تتشابه في جل الدساتير رغم اختلاف أحكامها ، حيث تتمثل هذه المراحل : بمرحلة اقتراح القانون ، و مرحلة اقرار التعديل ، ومرحلة اعداد التعديل ، ومرحلة الاقرار بصورته النهائية.

التوصيات :

رغم أن فكرة تعديل الدستور تتباين من دستور الى آخر الا أن الباحثين يزجون التوصيات التالية وهي من العمومية بمكان تصلح لكل دستور و المتمثلة بما يلي :

أولاً : إن عملية تعديل الدستور من الأهمية بمكان ، بحيث أن هذه الاهمية لا تقل عن أهمية وضع الدستور لذلك نعتقد بوجوب مراعاة اكبر درجات الدقة والأناة قبل الاقدام على عمليت التعديل .

[46] - د. حاموش عبدالله – مرجع سابق – ص 81-85 .

ثانياً : أن الدساتير تتفاوت من حيث شدة وتعقيد الاجراءات اللازمة لتعديل الدستور ، ولا شك أن النص على اجراءات خاصة في آلية تعديل الدستور يحقق هدف المحافظة على حرمة الدستور و هيبته و استقراره وثباته ، لكن ومن جانب آخر يجب أن لا تكون اجراءات التعديل

عائقاً أمام الحاجة و الضرورة لتعديله ، مما يدفع الى خرق أحكامه أو تعديلة بطرق غير شرعية ، لذلك نرى أن تراعي السلطة الاصلية تحقيق التوازن عند وضعها للدستور بين إمكانية تعديل أحكام الدستور وتحقيق هيبة الدستور و استقراره .

ثالثاً : نرى وجوب عدم تعديل الدستور الا بعد عرضه لمناقشة عميقة و واسعة وان يعطى الشعب فرصة للتعبير عن رأيه في التعديل قبل إقراره .

رابعاً : يجب مراعاة القوة الدستورية عند التعديل فلا يمس التعديل المسائل الجوهرية مثل نظام الدولة أو مبدأ سيادة القانون ، ومبدأ رجعية القوانيين ، ومبدأ سيادة الامة ، والحقوق و الحريات الاساسية ، وغيرها من المبادئ الدستورية ، كون هذه المبدئ من حق صاحب السيادة وهو الشعب ولا يجوز تعديلها الا من قبل السلطة الاصلية التي تعبر عن هذه السيادة .

قائمة المراجع

المعاجم :

محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي ، مختار الصحاح ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، 1981 .

الكتب :

ابراهيم عبد العزيز شيحا ، القانون الدستوري ، دار الجامعة ، بيروت ، 1983.

احمد العزي النقبشندي ، تعديل الدستور – دار الوراق للنشر و التوزيع ، عمان ، 2006.

السيد خليل هيكل ، القانون الدستوري و الأنظمة السياسية ، القاهرة ، 1983.

أمين سلامة العضايلة ، الوجيز في النظام الدستوري ، ط2 ، دار الثقافة ، عمان ، 2012.

خاموش عمر عبدالله ، الاطار الدستوري لمساهمة الشعب في تعديل الدستور ، منشورات الحلبي ، بيروت، 2013 .

محمد سليم غزوي ، الوجيز في التنظيم السياسي و الدستوري ، دار الثقافة ، عمان ، 2005.

نعمان أحمد الخطيب ، الوسيط في النظم السياسية والقانون الدستوري ، ط1، الاصدار السادس ، دار الثقافة ، عمان ، 2010.

فيصل شطناوي ، النظام الدستوري الاردني ، ط1 ، مطابع الدستور ، عمان ، 2003.

فيصل كلثوم ، القانون الدستوري و النظم السياسية ، منشورات جامعة دمشق ، 2005 .

يوسف حاشي ، النظرية الدستورية ، منشورات الحلبي ، بيروت ، 2009.

الابحاث و الدراسات:

أكرم فالح أحمد ، بحث بعنوان تعديل الدستور و أثرة في تغيير خصائص الدستور ، بدون تاريخ

ليث كمال نصراوين ، أثر التعديلات الدستورية لعام 2011 على السلطة العامة في الاردن ، بحث منشور مجلة علوم الشريعة و القانون في الجامعة الاردنية ، المجلد 40، العدد 1 ، 2013 ، ص 223 . .

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

ثاثير تكنولوجيا المعلومات على خدمات المكتبات الجامعية المركزية الجزائرية

-جامعات الجزائر وسط انموذجا-

د، كداوة عبد القادر ، جامعة زيان عاشور بالجلفة ، الجزائر

ثاثير تكنولوجيا المعلومات على خدمات المكتبات الجامعية المركزية الجزائرية

-جامعات الجزائر وسط انموذجا-

د. كداوه عبد القادر

الملخص:

المكتبات الجامعية مؤسسات اكاديمية تعمل على توفير الحاجيات المعلوماتية لمجتمع المستفيدين منها من طلبة وأساتذة وباحثين في مختلف المستويات, وفي ظل التطورات التي يشهدها المجتمع الحالي خاصة ما تعلق بالتطورات التكنولوجية وجدت المكتبات الجامعية نفسها مجبرة على التكيف مع هذا الواقع من خلال الاخذ بعين الاعتبار المصادر الالكترونية في تنمية المجموعات واستغلال هذه التكنولوجيات في الخدمات المكتبية الفنية والمباشرة منها_ تقديم خدمات معلومات الكترونية_ وبالتالي تحافظ على مكانتها ضمن البدائل المتاحة اليوم للوصول للمعلومة كشبكة الانترنت والمكتبات الالكترونية.

جاءت هذه الدراسة لمعرفة التأثير الفعلي لتكنولوجيا المعلومات على خدمات المعلومات المقدمة بالمكتبات الجامعية المركزية الجزائرية ومدى التحول الى الخدمات الالكترونية.

الدراسة تم اجرائها على عينة قصدية متكونة من ثمان مكتبات جامعية مركزية تابعة لجامعات من الندوة الجامعية للوسط, وهي دراسة وصفية تحليلية اعتمدت على الاستبان في جمع المعلومات اضافة للمقابلة والزيارات الميدانية للمكتبات محل الدراسة.

الكلمات المفتاحية: المكتبات الجامعية المركزية؛ تكنولوجيا المعلومات؛ خدمات المعلومات؛ خدمات المعلومات الالكترونية.

Abstract:

Academic libraries are academic institutions that aim to meet the documentary requirements of users: students, teachers and researchers in all levels .

With the technological development in various society aspects, university libraries have been forced to take into account electronic resources in the collection development and the application of new technologies in the various documentary services (direct and indirect) and to provide electronic services .

This study is conducted to know the influence of new technologies on documentary services in academic Algerian central libraries and the degree of use of electronic services. Made on a sample of eight boarded Algerian university libraries in the center, a descriptive study based on a questionnaire for collecting information and interviews in addition to visits to the concerned BU.

In the end of this study, we came to several conclusions.

Key words: Academic libraries, Academic Institutions, Documentary Requirements, Technologies.

مقدمة:

تعتبر خدمات المعلومات المرآة الحقيقية التي تعكس نشاط وأهداف وقدرة المكتبات ومراكز المعلومات على إفادة المستفيدين، وهي المقياس الحقيقي لمدى نجاح المكتبات ومراكز المعلومات في تلبية الحاجيات المناسبة للمستفيدين منها.

وفي ظل مجتمع المعلومات وما يشهده من تطورات تواجه المكتبات الجامعية تحديات كغيرها من المؤسسات المعلوماتية خاصة ما تعلق بالانفجار المعلوماتي بحيث لا يمكن لأي مكتبة حصر كل ما ينشر مهما بلغت إمكاناتها المادية و البشرية, اضافة الى تنوع اشكال مصادر المعلومات من تقليدية وسمعية بصرية والإلكترونية بسبب ظهور اوعية جديد نتيجة للتطورات التكنولوجية, وأكثر من ذلك تنوع احتياجات المستفيدين ومطالبهم وعمق تخصصاتهم وتشتتها بظهور تخصصات وفروع علمية دقيقة, واكثر من ذلك تقف المكتبات في مواجهة مجموعة من البدائل المتاحة اليوم للمؤسسات المعلوماتية ما يتعلق بالأنترنت والمكتبات الرقمية والافتراضية وغيرها مما يندرج في البيئة الرقمية، لذلك كله توجب على المكتبات الجامعية أن تنهض لمواجهة هذه التحديات بروح عالية لأنها تجد نفسها اليوم في ازمة هوية بسبب النمو السريع لتكنولوجيا المعلومات وسبل تخزينها وبثها واسترجاعها وبسبب الحاجيات المعلوماتية للمجتمع الاكاديمي وتعقدها.

وقد مرت خدمات المستفيدين أو خدمات المعلومات في تاريخها بتغيرات وتطورات كبيرة، فبعد أن كانت الخدمات تقدم للمستفيد بالطريقة التقليدية أو اليدوية، تحولت إلى الطريقة الآلية أو الإلكترونية من خلال ادخال التطبيقات التكنولوجية في تسيير المكتبات، والتي اثبت كفاءتها وقدرتها وفعاليتها مقارنة بالطرق التقليدية.

وعلى المستوى الجزائري نجد المكتبات الجامعية المركزية قامت بمجهودات لإدراج تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات من اجل تامين مختلف مصادر المعلومات للباحثين من خلال اقتناء الحواسيب و النظم الالية والارتباط بشكة الانترنت الى غير ذلك من التكنولوجيات ,وجاءت هذه الدراسة لمعرفة مدى التأثير الفعلي لتكنولوجيا المعلومات على الخدمات المقدمة للمستفيدين بهذه المكتبات.

و تتلخص أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول موضوعا حيويا يحاول اعطاء صورة لواقع المكتبات الجامعية الجزائرية من حيث امكانياتها المادية والبشرية وخدماتها التقليدية والتكنولوجيات المتوفرة بهذه المكتبات ومدى اتاحتها للمستفيدين ومعرفة مدى استغلالها في تحسين الخدمات المعلوماتية المقدمة للمجتمع الأكاديمي او بالأحرى معاينة خدمات المعلومات الالكترونية بالمكتبات الجامعية الجزائرية, هذا النوع من الخدمات الذي فرضته البيئة التي تتواجد فيها المكتبات الجامعية والتي تتسم بالطابع التكنولوجي في مختلف المجالات وتقديمها اصبح اكثر من الضروري من اجل محافظة المكتبات الجامعية على مكانتها خاصة في ظل توفر البدائل من شبكة الانترنت والمكتبات الرقمية وغيرها, وبالتالي تسعى الدراسة لوصف الواقع او معرفة التاثير الفعلي للتكنولوجيا على الخدمات المقدمة من جهة, ومن جهة اخرى محاولة معرفة الصعوبات التي تواجه المكتبات الجامعية الجزائرية في استغلال تكنولوجيا المعلومات في تحسين الخدمات المقدمة للمستفيدين منها والخروج بمجموعة من التوصيات والاقتراحات التي من شأنها النهوض بالمكتبات الجامعات الجزائرية وخاصة ما تعلق بإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مختلف تعاملاتها.

1.الاشكالية:

ما مدى استغلال المكتبات الجامعية الجزائرية المركزية لتكنولوجيا المعلومات في تحسين وتطوير خدمات المعلومات المقدمة للمستفيدين منها؟

وتتفرع من الاشكالية التالية التساؤلات الفرعية التالية:

- ما هي الخدمات التقليدية المقدمة بالمكتبات الجامعية الجزائرية؟
- ما هو واقع اتاحة تكنولوجيا المعلومات بالمكتبات الجامعية الجزائرية ؟
- الى اي مدى حسنت تكنولوجيا المعلومات تسيير مختلف العمليات المكتبية بالمكتبات الجامعية المدروسة؟
- كيف أثرت تكنولوجيا المعلومات على الخدمات المقدمة للمستفيدين ؟
- هل تواجه المكتبات الجامعية الجزائرية صعوبات في الاستغلال الأمثل لتكنولوجيا المعلومات ؟

2.فرضيات الدراسة:

- المكتبات الجامعية الجزائرية تحتوي على بنية تحتية مقبولة من تكنولوجيا المعلومات.
- معظم العمليات المكتبية لاتزال تتم بالطرق التقليدية لعدم التحكم في استخدام التكنولوجيا.
- اثرت تكنولوجيا المعلومات على خدمات المعلومات المباشرة بشكل محدود جدا.
- محدودية البرامج التكوينية للمكتبيين يؤدي الى ضعف استفادتهم من تكنولوجيا المعلومات لرفع مستوى الخدمات الفنية.
- نقص التواصل بين المكتبيين يقف وراء محدودية الخدمات الالكترونية المقدمة بالمكتبات الجامعية المدروسة.

3.منهج الدراسة ،أدواتها ،العينة :

1.3 المنهج :

لإنجاز هذه الدراسة تم الاعتماد علي المنهج الوصفي التحليلي حيث يقوم المنهج على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطرق كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى النتائج وهذا باعتباره المنهج المناسب لهذه الدراسة التي تهدف للتعرف على مدى التأثير الفعلي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات على خدمات المعلومات بالمكتبات الجامعية الجزائرية المدروسة او بالأحرى معاينة الخدمات الالكترونية المقدمة الى جانب الخدمات التقليدية.

2.3 أدوات الدراسة :

للقيام بهذه الدراسة تم الاعتماد على الاستبيان والمقابلة والملاحظة من خلال الزيارات الميدانية التي قمنا بها للمكتبات المدروسة وتم التحاور مع مسؤولي المكتبات من محافظين ومدراء ومسؤولي المصالح في بعض الاحيان لمعرفة امكانيات المكتبات المادية والبشرية وكذا سير مختلف العمليات المكتبية وخدمات المعلومات التقليدية والالكترونية .

الاستبيان الموزع والمدرج في الملاحق يتكون من مجموعة محاور كالتالي:

المحـــــور الأول : معلومات عن الجامعة

المحـــــور الثاني معلومات عن المكتبة المركزية للجامعة

المحـــور الثالث: العمليات الفنية التقليدية بالمكتبة المركزية

المحـــــور الرابع: خدمات المعلومات التقليدية

المحور الخامس: تكنولوجيا المعلومات بالمكتبة

المحور السادس: تأثير تكنولوجيا المعلومات على خدمات المعلومات (خدمات المعلومات الالكترونية)

3.3 العينة : لمعرفة مدى تأثير تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات بالمكتبات الجامعية المركزية الجزائرية اعتمدنا على العينة القصدية باختيار ثمانى مكتبات مركزية لجامعات تابعة للجنة الجهوية للوسط مختلفة من حيث النشأة والإمكانيات والمناطق شمال,سهوب, صحراء وهي المكتبات التالية:

1. المكتبة المركزية لجامعة الجزائر1 بن يوسف بن خدة
2. المكتبة المركزية لجامعة امحمد بوقرة بومرداس
3. المكتبة المركزية لجامعة بجاية عبد الرحمن ميرة
4. المكتبة المركزية لجامعة البويرة

5. المكتبة المركزية لجامعة غرداية
6. المكتبة المركزية لجامعة الجلفة زيان عاشور
7. المكتبة الجامعية لجامعة البليدة سعد دحلب
8. المكتبة المركزية لجامعة الاغواط عمار ثليجي

4- نتائج الدراسة:

الدراسة الحالية تمحورت حول دور تكنولوجيا المعلومات في تحسين الخدمات المقدمة للمستفيدين على مستوى المكتبات الجامعية الجزائرية, وكعينة تم اجراؤها على ثمان مكتبات جامعية تابعة للندوة الجهوية للوسط وهي: الجزائر1 , البليدة, بجاية, بومرداس, البويرة, الجلفة, الاغواط, غرادية. والهدف من هذه الدراسة هو اعطاء صورة عن واقع المكتبات الجامعية المركزية للجامعات المدروسة ماتعلق بالإمكانيات المتوفرة بها, الخدمات الفنية على مستواها, التكنولوجيات المتوفرة بها, خدمات المستفيدين منها في الشكل التقليدي, والمحور الاساسي هو الخدمات الالكترونية التي ظهرت كنتيجة لاستغلال تكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها والتي تميز بها المجتمع الحالي_ مجتمع المعلومات_ الذي كان نتيجة للتطورات التكنولوجية. اهمية الدراسة تتمثل ايضا في اقتراح حلول عملية بناء على النتائج المتوصل اليها من اجل النهوض بمستوى الخدمات المقدمة على مستوى المكتبة الجامعية الجزائرية والاستغلال الامثل لتنولوجيا المعلومات في مختلف تعاملاتها.

من خلال هذه الدراسة توصلنا الى النتائج التالية وهي مقسمة حسب المحاور التالية:

1. **الخدمات التقليدية بالمكتبات الجامعية المركزية المدروسة.**

اولا: طرق الاقتناء بالمكتبات الجامعية المدروسة تمثلت في الشراء بالدرجة الاولى بنسبة 100% اضافة الى الايداع والإهداء وبنسبة اقل 62.5%نجد المكتبات الجامعية المدروسة نعتمد على عملية التبادل.

ثانيا:مصادر المعلومات المقتناة بالمكتبات الجامعية المدروسة تمثلت في الكتب والدوريات والاطروحات بنسبة 100% اضافة الى الدوريات الالكترونية في اطار النظام الوطني للتوثيق العلمي. كما نجد الاقراص المضغوطة ضمن ارصدة المكتبات ولكن بنسبة اقل 87.5% ونجد مكتبتين فقط من المكتبات المدروسة تقوم باقتناء المصغرات الفلمية وهي المكتبة الجامعية المركزية لجامعة الجزائر والمكتبة المركزية لجامعة بجاية.

ثالثا: فيما يتعلق بالخدمات الفنية التقليدية من جرد وتصنيف وفهرسة وصفية نجدها في كل المكتبات المدروسة والاختلاف كان في ادوات العمل والتقانين المعمول بها.

اما بالنسبة للخدمات الاخرى كالتكشيف والاستخلاص فنجدها محدودة في المكتبات المدروسة, ففي كثير من الاحيان تقتصر على الكلمات الدالة والمستخلصات الجاهزة المحملة من فهارس المكتبات العالمية وقواعد البيانات.

2. الخدمات المباشر بالمكتبات الجامعية المدروسة:

فيما تعلق بالخدمات المباشرة التقليدية توصلنا الى مايلي:

اولا: خدمة الاعارة الداخلية متاحة في كل المكتبات الجامعية المدروسة بنسبة 100%, وللإشارة الرفوف المفتوحة تكاد تكون منعدمة في المكتبات المدروسة ونجدها في بعض الاحيان للمصادر المرجعية فقط.

ثانيا: نفس الشيئ بالنسبة للإعارة الخارجية نجدها متاحة في كل المكتبات الجامعية المدروسة و الاختلاف يكمن في انظمة الاعارة وما يتعلق بعدد الكتب المعارة ومدة الاعارة.

ثالثا: خدمة البحث الببليوغرافي خدمة مهمة وهي مفتاح الخدمات الاخرى خاصة الاعارة ونجدها متاحة في كل المكتبات المدروسة والأدوات المخصصة للبحث تقتصر على الفهارس فقط مع غياب الادوات الاخرى المهمة كالكشافات والمستخلصات.

بالنسبة للفهارس نجد نصف المكتبات المدروسة تستعمل الفهارس المطبوعة ومكتبة واحدة فقط تتيح للمستفيدين الفهرس البطاقي وهي مكتبة جامعة الجزائر, في حين نجد ان باقي المكتبات استغنت عن الاشكال التقليدية للفهارس بتوفر الفهارس الالية , من خلال الزيارة الميدانية للمكتبات المدروسة لاحظنا ان معظم المكتبات لا تحتوي على عدد كاف من الطرفيات المخصصة للبحث الببليوغرافي مقارنة بعدد المستفيدين منها.

رابعا: المكتبات المدروسة تقوم بعملية الارشاد والتوجيه وتقدم الخدمة بشكل اساسي من خلال المطويات والمطبوعات الخاصة بالمكتبة كما لاحظنا غياب الوسائل الاخرى للإرشاد وتكوين المستفيدين وتوجيههم كأدلة المكتبات التى لم نجدها في غالب المكتبات وقدمها في مكتبات أخرى اضافة الى غياب الدورات التكوينية في معظم المكتبات المدروسة .

خامسا: بالنسبة لخدمة التصوير والاستنساخ نجد ان ثلاث مكتبات فقط تقدم هذه الخدمة (37.5%) من المكتبات المدروسة في نجد الخدمة غائبة في باقي المكتبات المدروسة لأسباب مختلفة خاصة مشكل تسيير مصلحة الاستنساخ من الناحية المالية.

سادسا: الخدمات المرجعية متاحة في 75% من المكتبات الجامعية المركزية المدروسة باستثناء مكتبتين وهما المكتبة المركزية بجامعة الاغواط والجلفة, وتتمثل في تقديم المصادر المرجعية الاساسية اضافة الى الاجابة عن اسئلة المستفيدين

سابعا: من خلال الدراسة توصلنا الى ان (75%) من المكتبات المدروسة تقدم خدمة الاحاطة الجارية وتقتصر على عرض قوائم المقتنيات الحديثة في المكتبة في حين غياب الوسائل الاخرى كالنشرات و تمرير الدوريات في حين تعتبر الاحاطة الجارية

ثامنا: البث الانتقائي للمعلومات من الخدمات المهمة ومع هذا نجدها غير مقدمة في المكتبات المدروسة باستثناء بعض الجهود التي تقدم في المكتبات الجامعية المركزية بالبليدة وبومرداس والبويرة.

3. الانظمة الالية بالمكتبات المدروسة:

اولا: كل المكتبات المدروسة قامت باقتناء او تصميم انظمة الية من اجل تسيير مختلف العمليات الفنية والخدمات المكتبية.

ثانيا: المكتبات الجامعية المدروسة تعتمد في تسييرها على النظام الوطني المنجز في مركز البحث في الاعلام العلمي والتقني وهو النظام المقيس لتسيير المكتبات SYNGEB وهذا باعتباره نظام الى جاهز مغلق مبسط متوفر محليا بإمكان المكتبات الجزائرية اقتنائه, في حين نجد المكتبات الجامعية بالاغواط تعتمد على البرنامج المفتوح المصدر PMP وهو برنامج مجاني متاح على شبكة الانترنت, اما المكتبة الجامعية بغرداية تعتمد على برنامج خاص تم تصميمه محليا.

4. العمليات المكتبية التي تمت تأليتها.

في ما يتعلق بالعمليات التي تمت تأليتها باستخدام الانظمة الالية المستخدمة في المكتبات الجامعية نجد في مقدمتها الفهارس الالية بنسبة 100% فكل الجامعات المدروسة قامت بانشاء فهارس الية, اضافة الى استغلال هذه البرمجيات التوثيقية في تسيير الاقتناء بنسبة 75% , ونجد نصف المكتبات المدروسة تقريبا استغلت هذه الانظمة في عمليات وخدمات اخرى ما يتعلق بالإعارة وقوائم الاسناد في عملية التكشيف والبث الانتقائي والإحاطة الجارية

5. الانترنت بالمكتبات المدروسة:

من خلال الدراسة توصلنا الى ان كل المكتبات المدروسة مرتبطة بشبكة الانترنت وهي متاحة لمختلف الفئات من طلبة تدرج وما بعد التدرج واساتذة وباحثين و مختلف عمال الجامعة من مكتبيين وغيرهم.

كما نجد ان الانترنت متاحة من خلال الاتصال السلكي في قاعات ملتيميديا مفتوحة للمستفيدين (عدد الحواسيب يتراوح بين حوالى 50 و100 حاسوب) كما نجدها متاحة من خلال الاتصال اللاسلكي في فضاءات المكتبة(WI_FI)

6 .مشاريع الرقمنة بالمكتبات المدروسة:

مشاريع الرقمنة في المكتبات الجامعية المركزية الجزائرية محدودة تقتصر عادة على رقمنة الرسائل الجامعية مع وجود تجارب رائدة في عدد محدود من المكتبات كما هوالحال لمكتبة جامعة الجزائر التى لديها عدة مشاريع متعلقة بالرقمنة والمكتبات الرقمية فقد قامت باتاحة الاطروحات المناقشة على مستواها في موقعها على الانترنت اضافة الى مشروع المكتبة الرقمية(جزائريات), كما لديها مشاريع تعاونية مع مؤسسات على المستوى الدولى لرقمنة الكتب القديمة والثمينة كمشروع " قرطاس بوك",اما معظم المكتبات المدروسة الاخرى المشاريع الرقمية منعدمة بها.

7. الخدمات الالكترونية بالمكتبات الجامعية المدروسة:

من خلال الدراسة الميدانية وفيما يتعلق بالمحور الجوهري في الدراسة الخاص بالخدمات الالكترونية المتاحة بالمكتبات الجامعية المركزية توصلنا الى ما يلي:

1) بالنسبة لخدمة الاقراص المضغوطة نجدها متاحة في معظم المكتبات المدروسة, ومن خلال المقابلة التي اجريت مع مسؤولي المكتبات نجد ان كل المكتبات تحتوي على رصيد من الاقراص المضغوطة خاصة تلك التي تكون في شكل مواد مرفقة مع المصادر المطبوعة لكن ليس هناك عناية بهذه الاقراص فهي غير متاحة للمستفيدين رغم احتوائها على معلومات قيمة.

2) اما بالنسبة لموقع المكتبات الجامعية المركزية وجدنا ان كل المكتبات تقريبا قامت انشاء مواقع على شبكة الانترنت بنسبة87,50% ما عاد مكتبة واحدة وهي المكتبة الجامعية المركزية بجامعة الجلفة التي لم نجد لها موقعا على شبكة الانترنت وبعد الاستفسار مع المسؤولين اشاروا بأن الموقع في حالة صيانة فقط.

3) كل المكتبات المدروسة توفر خدمة البحث بالاتصال المباشر وهذا في اطار المشروع الوطني للتوثيق العلمي SNDL الذي تشرف عليه وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالتنسيق مع مركز البحث في الاعلام العلمي والتقني.

4) كل المكتبات المدروسة توفر فهارس مباشرة على الخط من اجل تمكين المستفيدين منها من استجواب مختلف فهارسها الالكترونية من خلال شبكة الإنترنت ماعدا مكتبة واحدة فقط لم تقم بعد بوضع فهرسها المباشر على شبكة الانترنت وهي المكتبة الجامعية المركزية لجامعة غرداية .

5) بالنسبة للبحث الببليوغرافي الالكتروني نجده متوفر في مختلف المكتبات المدروسة بنسبة 87.50% باستثناء مكتبة واحدة وهي مكتبة الجلفة التى قامت باقتناء برمجية SYNGEB مؤخرا وتقوم حاليا بحجز البيانات.

6) بالنسبة للإعارة الالكترونية كان استعمالها محدودا في المكتبات المدروسة بنسبة 37.50% فقط وهي متاحة في المكتبات المركزية للجامعات التالية:

7)الحجز الالكتروني خدمة محدودة في المكتبات المدروسة ولم نجدها إلا في مكتبة واحدة وهي المكتبة المركزية لجامعة محمد بوقرة ببومرداس.

8) خدمة الاحاطة الجارية الالكترونية على مستوى المكتبات الجامعية المدروسة نجدها بنسبة 62.50% بشكل متوسط.

9) تكاد تنعدم خدمة البث الانتقائي الالكتروني في المكتبات المدروسة ولانجدها الا في مكتبة واحدة رغم ان الوسائل اللازمة للخدمة من معدات الكترونية كالانترنت والحواسيب والشبكات متوفرة في كل المكتبات المدروسة.

10) خدمة التكشيف الالكتروني متاحة في 62.50% من المكتبات المدروسة وفي الوقت الحالي تتم من خلال تحميل الكلمات الدالة من فهارس المكتبات الكبرى والعالمية كالمكتبة الوطنية الفرنسية و شبكة OCLC ومختلف قواعد البيانات العالمية خاصة ما يتعلق بالكتب الاجنبية وايضا يتم الاعتماد على الفهرس العربي الموحد للكتب باللغة العربية ولكن في الوقت الحالي هناك مكتبة وحيدة عضو في هذا الفهرس وهي المكتبة المركزية لجامعة الجزائر 1 بن يوسف بن خدة

11) بالنسبة لخدمة الاستخلاص الالكتروني نفس الشيء نجدها متوفرة في 62.50% من المكتبات وتكون من خلال تحميل المستخلصات من خلال قواعد البيانات العالمية وفهارس المكتبات الكبرى ولكن تبقى في مجال محدود لان المكتبات الكبرى تعتمد حاليا على برمجيات الية خاصة بالتكشيف الالكتروني.

12) خدمة الترجمة الالكترونية نجدها غائبة في المكتبات المدروسة رغم اهمية هذه الخدمة خاصة في البيئة الالكترونية وتوفر كما هائلا من الوثائق باللغات الاجنبية خاصة الانجليزية والفرنسية وخاصة ما تعلق بالتوثيق المتوفر بقواعد البيانات المتوفرة النظام الوطني للتوثيق العلمي كون معظمها قواعد اجنبية ان لم نقل كلها.

13) فيما يتعلق بتوصيل الوثائق الالكترونية نجد ان هذه الخدمة متوفرة في 37.50%من المكتبات فقط رغم اهمية الخدمة خاصة في ظل توفر الوثائق الالكترونية في ظل النظام الوطني للتوثيق العلمي والاطروحات الالكترونية ومختلف الوثائق الرقمية والمرقمنة:

14 التسويق الالكتروني رغم اهميته في البيئة الالكترونية إلا اننا لاحظنا غيابه في المكتبات الجامعية المدروسة بشكل كلي مع وجود بعض المبادرات المحدودة ولم نلمس استراتيجية تتبع في تسويق الخدمات من خلال المقابلة مع مسؤولي المكتبات والزيارة الميدانية وكذا مواقع المكتبات المدروسة على الانترنت.

اقتراحات الدراسة:

بناء على النتائج المتوصل اليها يقترح ما يلي:

- ضرورة التنسيق بين المكتبيين على المستوى الوطني خاصة على مستوى مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي من خلال الجمعيات المهنية والهيئات الوصية كالمبادرة التي يقوم بها مركز البحث في الاعلام العلمي والتقني في تنظيم الايام الوطنية للمكتبات الجامعية سنويا.
- التركيز على التكوين المستمر للعمال في مختلف الجوانب خاصة العمليات الفنية والتكنولوجيات الحديثة كما هو الحال بالنسبة للفهرسة الالكترونية والانظمة الالية وشبكة الانترنت والمكتبات الرقمية وغيرها من التطبيقات التكنولوجية.
- ضرورة التركيز على تدريب المستفيدين حتى يتمكنوا من اكتساب ثقافة معلوماتية ووعي معلوماتي يمكنهم من التعامل مع مختلف مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية والاستغلال الامثل لمختلف الخدمات المكتبية.
- الاستفادة القصوى من خدمات شبكة الانترنت والتي نجد معظمها مجانيا سواء ما تعلق بالخدمات الفنية كالاقتناء (الاطلاع على المنشورات الحديثة والاتصال بالناشرين) وتحميل البطاقات الفهرسية من الفهارس المشتركة وفهارس المكتبات العالمية.
- انشاء وتطوير مواقع المكتبات على شبكة الانترنت من اجل تعريف المستفيدين بإمكانياتها والخدمات المقدمة بها وتسويقها بشكل متكامل ومنظم ومستمر خاصة ما يتعلق بالتحديث .
- المشاركة في المشاريع الوطنية مثل الفهرس المشترك الجزائري والشبكة الجهوية للمكتبات الجامعية والبوابة الوطنية للإشعار عن الاطروحات حيث نجدها متاحة في متناول الباحثين على المستوى الوطني ولكن لم تصل الى حد الان للإشعار بكل المواضيع المتناولة في الجامعات الجزائرية خاصة المتواجدة في الولايات الداخلية والمؤسسات الجامعية حديثة النشأة رغم وجود النص

القانوني الذي يجبر المؤسسات الجامعية عن الاشعار في هذه البوابة عن كل المواضيع المتناولة من الباحثين على مستواها.

- ضرورة تبني مشاريع مكتبات رقمية و رقمنة ارصدتها وإنشاء ارشيفات مفتوحة خاصة بالأدب الرمادي المتوفر لديها خاصة الرسائل الجامعية والبحوث العلمية في اطار الندوات والملتقيات العلمية المنعقدة على مستواها.
- الاستغلال الامثل للنظم الالية في مختلف العمليات والخدمات المكتبية لأنه من خلال الدراسة وجدنا معظم المكتبات تعتمد على النظم الالية من اجل اعداد فهارس الية فقط رغم وجود امكانية لاستغلال هذه النظم في مختلف العمليات الفنية والادارية والخدمات باختلافها.
- انشاء شبكات محلية على مستوى المكتبات الجامعية تمكنها من مشاركة الموارد وتنسيق الجهود وتكون وسيلة لإتاحة المصادر الالكترونية خاصة الموجودة في اقراص مضغوطة تكون في شكل شبكات محلية على مستوى المكتبات الجامعية.
- ضرورة وضع خطط استراتيجية منظمة وبعيدة المدى لاستغلال تكنولوجيا المعلومات على مستوى المكتبات الجامعية ومن الاحسن ان تكون على المستوى الوطني او الجهوي وتكون متكاملة الطرح خاصة في ظل توفر الامكانيات المادية والبشرية التي تحتاج لتأهيل والتدريب فقط.

-1

خاتمة:

-2 وفي الاخير يمكن القول ان المكتبات الجامعية الجزائرية تتفاوت في مستوى الخدمات المقدمة على -3 مستواها واستغلالها لتكنولوجيا المعلومات في تحسينها وتلبية احتياجات المستفيدين على احسن صورة, فهناك -4 مكتبات حققت الكثير من الانجازات في هذا الشأن كما هو الحال في المكتبة المركزية لجامعة الجزائر 1 والمكتبة -5 المركزية لجامعة امحمد بوقرة ببومرداس وهذا يرجع الى عدة عوامل منها قدم هاته الاخيرة والإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة لديها فيمكن القول بأنها تنافس المكتبات الجامعية على المستوى الاقليمي والعالمي, وفي المقابل نجد مكتبات اخرى حققت نتائج مقبولة وأخرى دون المستوى مقارنة مع الامكانيات المتوفرة على مستواها خاصة الميزانية والهياكل والتجهيزات والمباني التي نجدها تقريبا حسنة في مختلف المكتبات الجامعية الجزائرية على المستوى الوطني, والأسباب التي وراء ضعف الخدمات واستغلال تكنولوجيا المعلومات على مستوى هذه الاخير يعود لغياب العمال المؤهلين الذين يمتلكون الكفاءات الكافية لتسيير هذه الهياكل الاكاديمية الحساسة رغم حصولهم على التكوين القاعدي ولكن غياب او ضعف التكوين المستمر والرسكلة التي تجعلهم قادرين على التكيف ومواكبة التغييرات التي يشهدها محيط هذه المؤسسات, وفي الاخير نؤكد على ضرورة التكوين والدورات التدريبة لمختلف القائمين على المكتبات الجامعية الجزائرية والتنسيق بينهم للاستفادة من الخبرات والرفع من مستوى الاداء في المكتبة الجامعية الجزائرية وبالتالي تقديم خدمات معلوماتية قاعدية في المستوى واخرى حديثة الكترونية تتماشى والتغيرات التي يشهدها محيطها.

القائمة الببليوغرافية:

مراجع باللغة العربية:

ابراهيم, السعيد مبرك. **المكتبة الجامعية وتحديات مجتمع المعلومات**.الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر , 2009 .

احمد, ميساء محروس. **النظم الالية المتكاملة في المكتبات الجامعية:دراسة تحليلية. الاسكندرية**: مركز الاسكندرية للكتاب, 2007 .

الحداد, فيصل عبد الله. **خدمات المكتبات الجامعية السعودية: دارسة تطبيقية للجودة الشاملة**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية, 2003

حسن, سعيد أحمد . **المكتبات الجامعية: نشأتها ، و تطورها ، أهدافها**, وظائفها. بيروت : دار الجيل . 1992

حشمت, قاسم. **الاتصال العلمي في البيئة الالكترونية**. القاهرة: دار غريب, 2005.

6- الخزيمي, سعود بن عبد الله. **خدمات الاعارة في المكتبة الحديثة.** الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية, 1994

7- الدباس, ريا احمد. **خدمات المعلومات في المكتبات التقليدية والالكترونية**. عمان: دار البداية, 2010 .ص 294 عدد الصفحات 303

8- الزهراني .ناصر بن سعيد . **تقنية المعلومات بين التبني و الابتكار** .الرياض :مكتبة الملك فهد الوطنية ، 2004

9- السريع, سريع بن محمد. **خدمات المعومات في المملكة العربية السعودية: واقعها ورضا المستفيدين عنها واتجاهات تطويرها(دراسة ميدانية)**. السعودية: معهد الادارة العامة.2002

10- شاهين, شريف كامل محمود .**الخدمة المرجعية الالكترونية المتاحة عبر امواقع المكتبات العربية على شبكة الانترنت:واقعها ومستقبلها**.تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.2005.

11- عبيدات ، محمد . **منهجية البحث العلمي : القواعد والمراحل و التطبيقات** . عمان : دار وائل . 1997 .

12- عليان, ربحي مصطفى. **الفهرسة المتقدمة والمحوسبة. تسجيلة مارك 21 الميتاداتا والبيانات الوصفية**. عمان:دار جرير للنشر والتوزيع, 2006.

13- غالب عوض النوايسة. **خدمات المستفيدين من المكتبات ومراكز المعلومات**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع. 2000م.

14- غرارمي, وهيبة.**تكنولوجيا المعلومات في المكتبات**. الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية, 2012.

15- فادي, عبد الحميد. **المرجع في علم المكتبات**. عمان:دار اسامة للنشر والتوزيع, 2006.

16- قدورة, وحيد. **الاتصال العلمي والوصول الحر الى المعلومات العلمية: الباحثون والمكتبات الجامعية العربية**. تونس:المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم,2006 .

17- قنديلجي ، عامر إبراهيم . **البحث العلمي و استخدام مصادر المعلومات الالكترونية و التقليدية** .الأردن : دار اليازوري للنشر و التوزيع .2002.

سعد, وحيد موسى. **ادارة الجودة الشاملة في المكتبات: دراسة تطبيقة في بعض المكتبات المصرية**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية, 2009.

مراجع اجنبية:

1. CALENGE Bertrand. Accueillir, orienter, informer : L'organisation des

services aux publics dans les bibliothèques. Paris : Ed. du Cercle de la Librairie, 1996. p257.

2. Cacaly .Serge ,dictionnaire de l information .Paris : Armand Colin .2004.

3. Duchemin, Pierre-Yves. L'art d'informatiser une bibliothèque : guide pratique. Paris : Edition du cercle de la librairie, 2000 . 488p.

4. Marina WEILL .L'évolution du réseau de cédéroms dans une bibliothèque de grande école d'ingénieurs : interrogations autour d'un nouveau contexte. ENSSIB 1998 Diplôme de conservateur de bibliothèque p8

5. Christine Ollendorff. Construction D'un Diagnostic Complexe D'une Bibliothèque Académique. These Presentee Pour Obtenir Le Grade De Docteur. Ecole Nationale Supérieure D'arts Et Métiers Centre De Paris.1999

6. Bernard DIONE .**Pour une redéfinition de la mission des bibliothèques universitaires africainesl'heure du document numérique.** colloque CODESRIA, 1er – 2 Septembre 2002

GIAPICONNI, Thierry. Manuel théorique et pratique .- d'évaluation des bibliothèques et centres documentaires Paris : cercle de la librairie, 2001.

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

ثقافة الصورة التلفزيونية

أ، قرش السعدية ، جامعة زيان عاشور بالجلفة ، الجزائر

ثقافة الصورة التلفزيونية

أ. قرش السعدية

الملخص:

تشكل ثقافة الصورة التلفزيونية حيزا هاما في الخطاب الثقافي الحالي، وذلك بما للتلفزيون من سطوة الحضور اليومي، ولما للصورة من أهمية في نقل الرموز والقيم، فهي سلطة معرفية تتجاوز تأثيراتها أي وسيلة أخرى عبر مفرداتها وتجلياتها المختلفة.

إن ثقافة الصورة التلفزيونية تنزع نحو السرعة والآنية، وتجنح للفرجة والتمشهد وخلق النجومية الإعلامية، وهي تعيد صياغة الحقائق من منظور مقدمها، وتطرحها مبطنة بإيديولوجيات صانعها، وعبرها تذوب الحدود بين التجارة والفن والثقافة والترفيه..في ظل تنامي العولمة بأبعادها المختلفة، والتي تمثل الصورة أحد آلياتها وحقلا لممارسة توجهاتها، من خلال ترسيخ ثقافة الإستهلاك، التي تعمل على تنميط الذوق وقولبة السلوك وتوحيد القيم.. خدمة لمصالح الدول الرأسمالية الصناعية، وترويجا لثقافة المركز التي تتجاوز الحدود وتقفز على كل الخصوصيات.

الكلمات المفتاحية: الصورة التلفزيونية. ثقافة الصورة. الخطاب الإعلامي. ثقافة الإستهلاك. صناعة الثقافة.

Abstract:

The culture of television is a great factor of today's cultural speech due to it's daily presence domination and to the importance of picture in transfering symbols and values. It's a authority knowledge witch effects exercised many other means.

The culture of tv is all about speed and witnessing and creating stars, it reshapes facts to it's criator, wihch melts all boundaries between art, culture, commerce, Entertainment.., with the growth of globalisation dimensions which represent the image of one mechanisms and fields of their practices and their orientations, through consolidating the culture of consumption, to serve the interests of capitalisation, and spread the culture of center the goes beyond limits.

Key words: Television picture, Culture of picture, Media speech, Culture industry

مقدمة:

تحتل الصورة مكانة بارزة في حياتنا المعاصرة، وتتردد على مسامعنا عبارات: الصورة سلطة، والصورة سلاح، والصورة بمليون كلمة، وحضارة الصورة.. ولا يجادل أحد في واقعنا المعيش في أن الصورة أصبحت تشكل ثقافة وتكون وعيا وتمارس تأثيرا يتجاوز كل التأثيرات.

إننا نعيش بالفعل في عصر الصورة إلى درجة لا يمكن فيها تصور الحياة من دون صور، فالصورة حاضرة في وسائل التعليم وعبر وسائل الإعلام وعبر شاشات الكومبيوتر..وفي كل مكان، ما يجعلها لغة في حد ذاتها، ووسيلة إتصال قائمة بذاتها تتفوق على الكلمة في أحيان كثيرة.

وتشكل الصورة التلفزيونية علامة ثقافية سائدة تحل محل كل الأدوات، وتتفوق على كل الوسائل الأخرى، ليتحول المتلقي من مستمع وقارئ إلى مشاهد، وتحل العين محل الفم والأذن, لتأخذ بذلك دورها كأداة وحيدة فاعلة.

1/ ثقافة الصورة التلفزيونية: أهميتها وأبعادها.

إن قيام الصورة على جملة من المثيرات البصرية والإيحاءات الدلالية, مع ما تطرحه التكنولوجيا الحديثة من إمكانات تزيد الصورة بلاغة, يجعل خطاب الصورة أكثر تأثيرا وإثارة وإقناعا من المثيرات الدلالية التي يحويها الخطاب المقروء أو المسموع، فالخطاب المرئي عبر الوسائط المختلفة خاصة التلفزيون هو الأبلغ تأثيرا بين جميع وسائل الإتصال الأخرى, بشكل يجعل ثقافة الصورة لا تملأ علينا واقعنا فقط, بل هي تصنعه بشكل متزايد في يسره ونفاذه وشموله, عبر شاشة تمزج بين نقل الواقع الحي بصفة مباشرة أو غير مباشرة, وبين نقل واقع مخلق مصنوع حاسوبيا يتم مزجه بدرجات متفاوتة مع الواقع الطبيعي، بشكل يتعذر فيه التمييز بين حدود الواقع المعيش والمخلق, وهكذا يعتمد التلفزيون على سطوة الصورة بشكل يجعله ليس وسيلة لنشر الحقائق، لكن أيضا وسيلة للتلاعب بالعقول، فهو يرسل الرسالة ويقرؤها ويفسرها نيابة عن المتلقي، وهو يوحد المرسل والمستقبل ويلغي المشاهد التي تتوجه إليه.

وتؤكد البحوث أن الصورة التلفزيونية يمكن أن تجذب الإنتباه وتشده بما يعادل خمسة أمثال ما يجذبه الصوت وحده، وهو ما يعطي التلفزيون أهمية مع الإستخدامات الفنية الأخرى للصوت واللون والموسيقى[1]. وللصورة التلفزيونية وظائف متعددة من أهمها:

أ/ وظيفة طبيعية: تحدث تلقائيا بمجرد العرض، بمعنى أن برامج التلفزيون إنما تعرض عن طريق الصور، فمن دون صور مرئية مصورة بكاميرا الكترونية، لا يمكن أن يكون هناك عرض تلفزيوني، وفي هذه الوظيفة لا يراعي في الصورة أكثر من أن تكون واضحة شاملة لعناصر الموضوع المطلوبة.

ب/ وظيفة فنية: وهذه الوظيفة لا تحدث تلقائيا، فهي تصنع وتوظف لخدمة المضمون ولهذا فان دورها الأساسي يكون عادة في خدمة النص، كما في الدراما التلفزيونية، إذ تصبح إحدى عناصر التعبير الدرامي لتحقيق الأثر المطلوب.

ج/ وظيفة جمالية: البعد الجمالي الذي يستفز متعة النظر ويزيد في اشتهاء السلعة أو الخدمة.

د/ وظيفة توجيهية: تستمد الصورة وظيفتها التوجيهية من مكوناتها، ومن النسق اللفظي والمكتوب المرافق والمندمج معها، فالنسق يقوم بتسييج المعنى وتوحيد قراءة الإعلان مثلا.

ه/ وظيفة تمثيلية: إن النسق المرئي يملك بعدا عاطفيا أكثر من النسق اللفظي، وهو يملك أيضا مقدرة على تشخيص الأشياء وتقريبها من المتلقي، وذلك لأن التشخيص يملك بعدين: بعد إجتماع، أي تحديد موقع المشخص في البناء الإجتماعي (مكانة، موقع، أهمية) وبعد إيديولوجي، أي تشخيص المعتقدات والقناعات والتصورات بقصد إدماج المتلقي فيها أو دفعه ليتبناها.

و/ وظيفة إيحائية: الصورة هي معطى غير منتهي المعنى، بمعنى أنها لا تبوح بكل ما تملكه، فتوحي للمتلقي بجملة من الإيحاءات

([1]) عبد الإله بلقزيز ، العولمة والهوية والثقافة ، عولمة الثقافة ام ثقافة العولمة ؟ ،كتاب العرب والعولمة ، مركز دراسات الوحدة العربية ، لبنان ، 1997، ص 5.

المرتبطة بمرجعياته العاطفية والإجتماعية وبلا وعيه، ومن هذه الإيحاءات يصوغ المتلقي تأويلاته لها [2].

إن الصورة خطاب ثقافي وفكري وإيديولوجي، وإنتاج إقتصادي وتكنولوجي وهي وسيلة تواصلية فعالة ومتعددة الوظائف."يمكننا بواسطتها الوقوف على أهمية العالم البصري في إنتاج المعاني وتأسيس القيم الجمالية والإبقاء عليها, ومعرفة علاقات القوة داخل الثقافة أيا كانت، وكشف الديناميات النفسية الخاصة بعمليات المشاهدة والتلقي التي تلقي برواسيها في هذا المجال. هكذا يؤسس هذا الحقل المعرفي الجديد الخاص بالثقافة البصرية عالما خاصا به. تناص يمكن من خلاله قراءة الصور والأصوات والتخطيطات والتوصيفات المكانية عبر الوسائط المتنوعة الأخرى ومن خلالها، وكل ما يعكس اللحظة الراهنة في ميدان الدراسات الثقافية بتعقيداتها المختلفة [3].

إن التلقي بواسطة العين أكثر رسوخا في اللاوعي من تلقي النص المقروء أو المسموع, كما أن صورة واحدة تستطيع أن تختزل قضية كبرى، يحتاج التعبير عنها مقالا مطولا أو كتابا، ونظرة واحدة إلى الصورة تخلق فضاءات دلالية وإيحاءات رمزية ترسم أفاقا فكرية ومعرفية، ما يعجز عنه الخطاب المكتوب أو المسموع، فالصورة عنصر هام ورئيسي في الخطاب الثقافي السيميائي لما تملكه من قدرة على منافسة الكلمة, إذ تتجلى دلالة الصورة أكثر من دلالة الكلمة التي قد تتحصن خلق الرموز والأقنعة والإيحاءات والتضمينات، فالصورة لغة عالمية تشمل كل المتلقين ممن يشاهدونها ويتفاعلون معها، ويتفاوتون في قراءتها وتأويلها, فيما يبقى التفاعل مع الكلمة يتطلب خصوصية ثقافية فكرية وأبعادا إيديولوجية معينة لا تشمل كل المتلقين.

وقدرة الصورة على التوصيل الناجح يجعل وقعها وتأثيرها أكبر من الكلمة، لذا يتم إستخدامها في الدعاية والحروب الإعلامية والنفسية، ويؤكد خبراء علم الإتصال أن الصورة القوية والمؤثرة تطمس الصوت وتتغلب العين على الأذن, وهكذا باتت بعض الصور اليوم خاضعة لرقابة صارمة، وبتعبير أدق باتت بعض الحقائق ممنوعة منعا باتا عن الصور، وهذا ما يشكل الوسيلة الأنجع لحجبها، فلا صورة يعني لا حقيقة, وكثيرا ما دفعت الضرورة الملحة للحصول على الصورة بوسائل الإعلام إلى إختلاق الصور وتزويرها, فوسائل الإعلام إلى جانب أنها تجنح اليوم نحو المشهدية والإستعراض, فإنها كثيرا ما تلجأ إلى الإحتيال وتزييف الحقائق وتلفيق الصور تحت طائلة "الصورة هي الملكة" هذا هو القانون الذي يحكم الإعلام اليوم.

لقد أصبحت الصورة خطابا إعلاميا ونسقا تفاعليا متشابكا قائما بذاته، "وهي العالم المتوسط بين الواقع والفكر، بين الحس والعقل، فالإنسان لا يعيش في عالم من الأشياء.. بل وسط عالم من الصور، تحدد رؤيته للعالم, وطبيعة علاقاته الإجتماعية, والحوار الذي يتم بين طرفين إنما يتم بين صورة كل طرف في ذهن الآخر, والحروب الأهلية داخل الأوطان, والصراعات الكبرى بين الدول إنما هي صراعات بين صور متعارضة يصنعها الإعلام والتعليم والثقافة [4].

إن ثقافة الصور هي سمة هذا العصر، وهي ثقافة تتوسل لغة جديدة وأبجدية جديدة هما لغة الصورة وأبجدية الحواس.. وهي لغة تقدمها كبريات الشركات الإعلامية الخاصة، والتي حولت الثقافة إلى مشروع ربحي أساسا[5]. وهي المادة الإستهلاكية الأكثر إستهلاكا, والأقدر على الفتك بنظام المناعة الثقافي الطبيعي للشعوب.. مما لم تستطعه المادة التقليدية المكتوبة على الرغم من سحرها المعرفي والجمالي[6].

ويعرفها الجابري بأنها ثقافة إستهلاكية إعلامية سمعية وبصرية، تصنع الذوق الإستهلاكي وهي ثقافة الإختراق التي تقدمها العولمة بديلا عن الصراع الإيديولوجي.. وهي تسعى إلى

([2]) نصر الدين العياضي، التعامل مع وسائل الإعلام، الاسس والأدوات ، إصدارات دائرة الثقافة والإعلام ، سلسلة كتاب الرافد(28)، حكومة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، 2006، ص 85.

([3]) ايريت روغوف ، دراسة الثقافة العصرية ، ترجمة شاكر عبد الحميد ، مجلة فصول ، العدد 62، ص 164.

([4]) حسن حنفي ، عالم الأشياء أم عالم الصور ، مجلة الفصول ، العدد 62، 2006، ص ص 26، 27.

([5]) مصطفى حجازي ، حصار الثقافة بين القنوات الفضائية والدعوة الأصولية ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، 1998 ، ص 12.

([6]) عبد الاله بلقزيز ، النظام الاعلامي السمعي البصري العربي والاختراق الثقافي، كتاب: اشكالية العلاقة الثقافية مع الغرب ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، 1998، ص 228.

تسطيح الوعي بهدف تكريس نوع معين من الإستهلاك لنوع معين من المعارف والسلع والبضائع[7].

إن تكامل وإندماج التلفزيون وتكنولوجيا الإتصالات والمعلومات خلق أفاقا جديدة لثقافة الصورة, فزادت وسائطها وتوسعت مجالات تأثيرها، نتيجة إستفادة التلفزيون من تقنية الرقمية، وما تطرحه من تطبيقات تزيد من فاعلية التلفزيون في أداء وظائفه، بما تضفيه من تشويق وجاذبية للصورة التلفزيونية التي تجتاح عالمنا اليوم، ما يجعلنا نعيش عصر الصورة، والعالم أصبح مجرد صورة نقلا عن صورة, على حد تعبير "جان بودريار"وهو أحد أبرز المنظرين المعاصرين حول وسائل الإعلام والإتصال, "لقد أصبحنا في عالم تهيمن عليه الصورة والواقع في خلفيتها, لم تعد هناك صورة وأصل, بل صور ذات أصول متعددة, فقد أدت نشأة وسائل الإعلام الجماهيرية ولاسيما الإلكترونية منها مثل التلفاز إلى تحويلات عميقة في طبيعة حياتنا, فالتلفاز لا يعرض لنا العالم أو يعكسه أو يمثله, بل إنه أصبح بصورة متزايدة يحدد ويعيد تعريف ماهية العالم الذي نعيش فيه, ونظرة سريعة إلى الوقائع التي ينقلها التلفزيون للأفراد والمجتمعات في جميع أنحاء العالم بمختلف تفاصيلها ومواطن الإثارة فيها مثل الحروب والمجاعات والمطاردات, ستؤكد لنا أن التلفاز إنما ينقل لنا ما يسميه بودريار "عالم الواقع المفرط", فالواقع الحقيقي لم يعد موجودا بالفعل بل استعيض عنه بما نشاهده على شاشات التلفاز من مشاهد وصور وأحاديث وتعليقات.[8] ويخلص "بودريار" إلى أن عالم الواقع المفرط يتكون من إختلاط أنماط السلوك البشري من جهة والصور الإعلامية من جهة أخرى, ويتألف هذا الواقع الجديد من صور خليطة ومتداخلة تكتسب معانيها ودلالاتها من صور ومشاهد أخرى ترتكز مرجعيتها الأساسية إلى" واقع خارجي", ونجد أمثلة على ذلك في سلسلة الدعايات التجارية التي نشاهدها على شاشات التلفاز التي تكتسب معانيها ودلالاتها من لقطات أذيعت سابقا دون الإشارة المحددة إلى هذا المنتج على وجه الخصوص[9].

إن قوة الصورة كخطاب مرئي مفتوح على جميع اللغات جعلها تخترق المخيال العام وبالتالي الإنشغال الذهني, لتتجاوز رسالتها الوعي مرورا باللاوعي, فمهمة الصورة تتجاوز البصر إلى البصيرة، ولا تقف عند حدود البعد التعييني للصورة في جانبها الأيقوني والتشكيلي، بل تتجاوز ذلك إلى البعد التضميني, فإلى جانب الرسالة المرئية ثمة رسالة غير مرئية تتسرب خارج الحدود الرسمية للصور حاملة جملة من الدلالات والإيحاءات المختلفة.

2/ خصائص الصورة التلفزيونية وتأثيراتها:

لا نجافي الحقيقة إذا قلنا أن من يمسك بالمشهد الآني لمجمل حركة العالم هو التداخل المتنامي والمتفاقم بين ثورة المعلومات وثورة المرئيات, هذا التلاقي التوأم قد هيمن بقوة طاغية على معطيات واقع وتطلعات وأحلام وقطاعات المشاهدين أينما كانوا, وليس ثمة وسيلة لإيقافه أو قطعه. إنه يسهم في تشكيل وعينا وذائقتنا وثقافتنا, وذلك بفعل ما ينتجه من قيم ومضامين.

لقد أصبحت الصورة الآن هي المصدر الأول في ثقافة المجتمعات، ويصح القول إن ثقافة الصورة هي الثقافة الأكثر شيوعا، وهي المهيمنة على مجمل الإبداعات في المشهد الحضاري المعاصر، لأنها باتت تشكل بؤرة نظام وإنتاج وعي الإنسان بما حوله[10].

لقد عمت الصورة البشرية كلها، وتساوت العيون في رؤية المادة المصورة مبثوثة على البشر، دون رقيب أو وسيط، وهذا تغيير جذري من الكلمة المدونة إلى الصورة التلفزيونية التي هي لغة من نوع جديد، وخطاب حديث له صفة المفاجأة والمباغتة والتلقائية مع السرعة الشديدة، ومع قوة الموثرات المصاحبة للإرسال وقربه الشديد حتى كأنك في الحدث المصور دون حواجز[11].

([7]) محمد عابد الجابري، العولمة والهوية الثقافية، عشر اطروحات ، مجلة المستقبل العربي ، العدد 2 ، بيروت ، 1998 ، ص 18.

([8]) أنتوني غدنز ، علم الاجتماع ، ترجمة فايز الصباغ ، مركز دراسات الوحدة العربية ، الطبعة الاولى ، بيروت ، 2005 ، ص 512.

([9]) انتوني غدنز ، مرجع سابق ، ص 513.

([10]) كاظم مؤنس ، خطاب الصورة الاتصالية وهذيان العولمة ، عالم الكتب الحديثة ، الاردن ، 2008، ص 92.

([11]) عبد الله الغذامي ، الثقافة التلفزيونية، سقوط النخبة وبروز الشعبي، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2005، ص 24.

يحدث هذا نتيجة ما يتميز به التلفزيون من خصائص ومن أهمها :

- الصورة التلفزيونية لغة عاطفية, تحرك الإستجابة العاطفية لدى المشاهد عن طريق العناصر المرئية.

- الصورة التلفزيونية تختلف عن الصورة الفنية في أنها ليست ثابتة, ولكنها تتكون وتتغير بصفة مستمرة.

- الصورة الضوئية تتكون من مجموعة مرسومة من النقاط الضوئية تظهر على الشاشة بواسطة شعاع الكتروني، ولذلك فهي ليست كالصورة السينمائية أو الفوتوغرافية.

- المشاركة والمقصود بالمشاركة الإستغراق، إذ يشترك المشاهد إختياريا في مشكلات الأشخاص الذين تدور حولهم الأفكار من دون أن يكون ملزما بمساندتهم. وتتيح المادة المرئية للمشاهد أن يكتشف المعنى نفسه التي توصلت إليه آلة التصوير.[12] إلى جانب ذلك تعمل الصورة كوسيلة إتصالية على كسر الحواجز الزمنية وتحقيق عمومية المعرفة وعالميتها, فهي توجه للكل تحمل إليهم مضمونا ما مسقطة ومزيلة حواجز وعوائق اللغة..., كما أن لها أي الصورة المقدرة على تحقيق الرابطة الإنسانية إذ تستطيع أن تلعب دورا فعالا ومؤثرا كوسيلة إنسانية عامة[13].

وتتمثل أهمية الصورة في التلفزيون فيما يأتي[14]:

- يعتمد إعداد البرنامج التلفزيوني بجزئه الأساس على الصورة، والتي بدونها يصبح التلفزيون كالإذاعة المسموعة.

- أحسن الوسائل المقنعة هي الصورة، إذ يؤكد الباحثون على أهمية الصورة المتحركة بالنسبة للتلفزيون، وهي العنصر الجوهري فيه، فالرؤية أساس الإقناع.

- عناصر الحوار والمشاركة والتعمق والتركيز تؤكد على الصورة التلفزيونية، الصورة المتحركة والصوت المثير في جهاز الإرسال التلفزيوني أدى إلى المشاركة الحسية محل الاعتماد على حاسة واحدة .

- تتجاوز الصورة التلفزيونية بالمشاهد حدود الزمان والمكان، كما تتخطى حاجز الأمية.

- الصورة قوية تكشف الحقيقة أكثر من الحرف وتنقل الفكرة والرأي والشعور على السواء، وتساعد الصورة التلفزيونية المتلقي في الإحتفاظ بالمعلومات المذكورة في المضمون التلفزيوني بصورة مباشرة وغير مباشرة, حسب فهم المتلقي ودرجة إستيعابه، وهذا الإحتفاظ يكون أبقى أثرا وأقل إحتمالا للنسيان، لاسيما على المدى الطويل، وقد أثبت التلفزيون نجاحه كوسيلة إعلامية يفهمها المتلقي وتؤثر فيه ويتأثر بها، ومن المعروف أنه كلما زاد التأثير على حواس المتلقين زاد نجاح الوسيلة في تحقيق أهدافها.

لقد أصبح التلفزيون بفضل إشتغاله بالصورة المؤسسة الثقافية الأفضل دون منازع، والتي تعمل على إنتاج وتوزيع الرموز والقيم، لما تشتمل عليه الصورة التلفزيونية من خصائص ذكرناها، فالصورة "ليست مجرد شكل بل هي مادة مكتنزة بالخطابات والرسائل والدلالات، إنها شكل يتقدم للمستهلك في قالب جمالي يستوفي الشروط التي تجعله على درجة كبيرة من الجاذبية والإغراء، ولهذا دور في إستدرار إهتمامه في أفق فك مقاومته، ولكن في تضاعيف ذلك الشكل الجذاب, ترقد رسائل ثقافية لتنبعث مؤدية وظيفتها في تطويع المستهلك، فالصورة أصبحت تقوم– من الخطاب الإعلامي المعاصر–مقام الكلمة في الخطاب التقليدي, مع فارق يكمن في قدرتها على تعميم مضمونها مما لم تستطعه الكلمة حتى في عز إستعمالها الإذاعي قبل عقود قليلة[15].

وإلى جانب أن الصورة تقدم نفسها في قالب مشوق، فإن بناءها الجمالي الأخاذ يستهدف بلوغ عتبة محددة، شد إنتباه المشاهد المستهلك، ويمتنع ذلك أن يكون ممكنا إذا لم يصل بناء الصورة بالمتلقي إلى ممارسة أقصى درجات الجاذبية والإغراء عليه, وإذا لم يصل به إلى عتبة التشويق وتحقيق المتعة.

([12]) ماجد فاضل الزبون، الإعلام وثقافة التفكيك، العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، 2013، ص 48.

([13]) قدور عبد الله ثاني ، سيميائية الصورة ، مغامرة سيميائية في أشهر الارساليات البصرية في العالم ، الوراق للنشر والتوزيع ، الطبعة الاولى ، الاردن ، 2008، ص ص 153،152.

([14]) ماجد فاضل الزبون ، مرجع سابق ، ص 49.

([15]) عبد الاله بلقزيز، العولمة والهوية والثقافة، مرجع سابق ، ص 228.

إن هذه هي السبيل الوحيدة للسيطرة عليه وإدماج توتره الوجداني في نظام الصورة توصلا إلى تبليغ الخطاب المراد تبليغه، هاهنا يصبح للصورة فعل السحر, الفعل الذي يستسلم المتلقي تحت وطأته، وتنجم عن فعل السحر هذا الذي تمارسه الصورة على المتلقي نتيجتان: أولهما: الإنجذاب المستمر وغير المتقطع لوجدان المتلقي تجاه المادة الإعلامية المعروضة، وليس هذا الانجذاب إلا الثمرة الموضوعية لنجاح تلك المادة في إحتكار إنتباه المتلقي وصرفه عن محيطه المباشر، وهو إحتكار ندرك مدى قوته متى استعدنا واقع ذلك الزخ اليومي لملايين الصور التي تشل قدرته على المقاومة، والتي تعرض نفسها في نمط سلعي يرفع من حسن الإختيار لديه، ويدخله في نسيج علاقات السوق، أما النتيجة الثانية فهي نجاح المادة الإعلامية المعروضة في شل ملكة التحوط والتساؤل، وفي وأد حاسة النقد لدى المتلقي، ودفعه إلى إستقبال خطاب الصورة من دون مصفاة نقدية، والهدف– في المطاف الأخير– تمرير جملة من القيم والمواقف نحو الوجدان من دون مجابهة، أي إعتراض عقلي أو ممانعة نفسية.

كما تتميز الصورة بأنها تلغي اللغة، وتصنع لنفسها لغتها الخاصة، وهنا جزء من خطورتها صحيح أن ثمة في الغالب مصاحبة لغوية للصورة في الفيلم, أو في نشرات الأخبار أو في برامج الأطفال, أو في التحقيقات المصورة, أو في البرامج الغنائية، أو في المواد الإشهارية.. لكن قوة المعروض لا تكون في العادة في المقول وإنما في المصور, بل في وسع الإنتاج البصري أن يستغني عن الكلام ليؤدي وظيفة تبليغ الخطاب وبناء الوجدان, وتبدأ خطورة الموضوع حين يصير في وسع الخدعة التصويرية أن توظف في وعي المتلقي فكرة غير مطابقة تماما لواقع الحال[16].

إننا نعيش عصر الإعلام السمعي البصري القادر على الإختراق الثقافي والإجتماعي وإزاحة الثقافة الإنسانية لتحل محلها ثقافة الصورة، تلك التي تعد آلية من آليات ثقافة العولمة الساعية إلى صياغة العالم وتشكيله على أساس تجانسي[17].

فالعالم أضحى فضاء بصريا تشكله الصور في عصر ثقافة الصورة, ما غير مفاهيم الإرسال والإستقبال والتأويل, وفرض نحوية جديدة, لابد من الإستعانة بها لفهم وتأويل هذا النص الجديد أي الصورة, وهي نحوية تفرض تغييرا في قوانين صناعة الدلالة والتأويل والفهم. وتأتي على خمسة أسس يحددها عبد الله الغذامي في: إلغاء السياق الذهني للحدث، والسرعة اللحظوية، والتلوين التقني، وتفعيل النجومية وتحويل الحدث إلى نجومية ملونة، والقابلية السريعة للنسيان (إلغاء الذاكرة)[18].

إن التلفزيون هو أهم وسيط من بين جميع وسائل الإعلام والإتصال الأخرى، لأن الصورة فيه هي الأساس المادي المطلق في العملية الإتصالية، وهذه لها تأثيرا كبيرا يمكن إيجازه بالنقاط التالية[19]:

- لأن الصورة تمثل نموذج النسق عن طريق الرصف اللقطوي.

- لأنها أقصى أثرا وأكثر بلاغة ووضوحا من حيث المستوى البصري للتمييز بين وحداتها ومضامينها ومعناها.

- أن لها القدرة على المواءمة فيما بينها رغم تنوع محتواها وإختلاف حجومها.

- أن قدرتها العالية على الإيجاز ترقى بها إلى مستوى عال من المحدودية الزمنية بمعنى أنها تضعنا إزاء فيض من المعاني في زمن محدد جدا.

- أنها ليست نتاج تحرير نزعة فردية كما هو الأمر في الوسائل الإتصالية المقروءة, إذ لا ينتجها فرد واحد, كما أنها ليست حصرا على المشاهدة الفردية, بل تتلقاها مجموعة كبيرة من فئات الجمهور المختلفة, وفي لحظة زمنية واحدة, لأنها لا تتجه إلى الفرد وإنما إلى الجموع.

([16]) المرجع نفسه ، ص 229.

([17]) عالية أحمد أبو دومة ، أغاني الفيديو كليب وانعكاساته على الحياة اليومية للشباب المصري ، المجلة العربية لعلم الاجتماع ، العدد الاول ، يناير 2008، ص 125.

([18]) عبد الله الغذامي ، مرجع سابق ، ص 12.

([19]) كاظم مؤنس ، مرجع سابق ، ص 90.

- إن حضارة الصورة لتبدو في تقاطع مستديم مع النزعة الفردية مقابل تبنيها خيار شرائح الجمهور العريض توافقا مع طبيعتها الإنتشارية، وما يرتبط بها من معطيات التسويق والإستهلاك، والتأثير في الرأي العام ، حتى يصح القول عنها بأنها تظهر ميلا فلسفيا وبراغماتيا بموجب النزعة الإستهلاكية التي هي قوامها الأساسي.

- لأن المشهد الحضاري المعاصر قد تحول إلى سلطة إقتصاد السوق في إطار ظاهرة العولمة، فجاءت الصورة لتنقل الإنسان من الحداثة إلى ما بعد الحداثة، وقلصت مساحة العالم لتجعله في حدود القرية الصغيرة خصوصا بعد دخول الأنترنت، الذي فرض على مفهوم الإقليمية والقطرية على وجه الخصوص وجوب تحديد وإعادة النظر في جهاز المفاهيم والمنطلقات النظرية تماشيا مع السلطة الرمزية التي يحررها الخطاب الصوري لكونه يحيد الواقع ويقدمه حاضرا مشترطا تفاعل المتلقي مع شفراته تفاعلا إنفعاليا.

وبالإمكان تحديد التأثيرات المفترضة لثقافة الصورة في السلوك البشري, إستنادا إلى خلاصة ما توصلت إليه الدراسات الأكاديمية حول الإتصال الجماهيري فيما يلي[20]:

1/ **المؤالفة:** إذ يسهم الإعلام المرئي في احتواء الفرد داخل إطار اجتماعي محدد، ويفرض عليه بمرور الوقت الإستجابة لمتطلباته.

2/ **السيطرة الاجتماعية:** ويؤدي الإعلام بطريقة ما في إنتاج النظام الاجتماعي القائم عن طريق إثارة إحتجاجات مستمرة تجاه النظر للأشياء كما هي.

3/ **إعداد الأجندة:** وهو هدف غير مباشر مبني على فكرة أن الإعلام عموما والمرئي منه خصوصا يحدد النظرات حيال الحوادث والموضوعات التي تستحق الإهتمام.

4/ **المخاوف الأخلاقية:** وهي تأثيرات نابعة من كون الإعلام ممثلا لجماعة فرعية أو ثقافة فرعية بوصفها خطرة أو شاذة.

5/ **التبدل السلوكي:** ويحدث هذا التبدل كنتيجة مباشرة للتعبئة الفاضحة أو كنتيجة للتناوب الناجح بطريقة تدفع الناس للتفكير في موضوعات محددة لتهيئتهم للتصرف بحسب أفكارهم ونظراتهم الجديدة.

لا خلاف على أن الصورة لم تعد هوية الأشياء فحسب, بل هي أيضا البعد الأيقوني للواقع الذي يستحيل داخل الشاشة إلى بؤرة محسوسة ذات قوة جاذبية تستدعي إحساس المشاهد بعد أن تضعه أمام فيض من المضامين الموجهة المنضوية تحت ماهية الصورة ذاتها, والتي يلعب فيها التركيب المونتاجي والنسق الصوري دورا بالغ الخطورة على مستوى الخيال والإبداع, وهو مظهر من بلاغة الصورة, وشكلا خارجيا لجمالية وسائل الإتصال المرئي, لتمارس تأثيراتها المباشرة وغير المباشرة القريبة والبعيدة على المتلقين. في الوقت الذي يحذر فيه الكثير من الإعلاميين والمثقفين من خطورة الصورة التي انتهكت حقوق المشاهدين بتغييب الإعلام الموضوعي والمحايد البعيد على التوليف الكاذب, فالصورة صارت دالة على الشيء ونقيضه, وهي ناسخة لما سبقها من الصور, ومرشحة لأن تنسخ بصور مقبلة..

ناهيك عن صور العنف والجريمة والجنس والإثارة التي تطبع محتويات ثقافة الصورة عبر وسائطها المتعددة، إلى جانب أنها ثقافة إستهلاكية ترويجية بالدرجة الأولى، تعمل على نشر قيم ورموز مختلفة، وذلك هو المستوى الخطير في حضارة الصورة التي تحفز على العدوانية، وتسوق للإبتذال والعنف, وتشجع القبح الثقافي، وتقتل الحس النقدي، وتخلق عالما مغايرا يستغرق فيه الأفراد, مغتربين عن واقعهم الفعلي.

3/ خطاب الصورة الإعلامي:

أصبحت وسائل الإعلام نافذة نرى من خلالها العالم بكبسة زر جهاز التلفزيون أو جهاز الحاسوب الموصول بالإنترنت أو غيرها من الوسائل، لكن تبقى هناك مسافة قد تطول أو تقصر بين ما نشاهده وما لا نشاهده حول حقيقة هذا العالم الذي تنقله إلينا الصورة في جماليتها كخطاب مرئي بكل ما يؤثثها من أدوات، فالعالم الذي نراه هو ما ترغب وسائل الإعلام في تصويره لنا، ويبقى هناك عالم آخر خارج وسائل الإعلام وخارج نطاق الصورة .

([20]) فؤاد ابراهيم . ثقافة الصورة: التحدي والإستجابة . وعي الصورة ...صورة الوعي . بحث مقدم إلى جامعة فيلادلفيا ضمن مؤتمر (ثقافة الصورة)، في الفترة ما بين 24 . 26 أبريل 2007، الأردن، متاح على الموقع الإلكتروني:
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=135961-

وتأسيسا على ذلك فان الصورة التي نستهلكها ليست محايدة ولا موضوعية بالكامل، ولم تكن أبدا إنعكاسا كليا ومتكاملا للواقع[21]. فالصورة لا تنجو من سلطة الذاتية وديكتاتورية العين المتربصة، والصورة ليست واقعية ولا يمكن أن تكون واقعية مطلقا فهناك خيط دقيق يربطها بالواقع مهما دق واختفى عن الأنظار. ذلك أن بإمكان الصورة :

- عكس الواقع وبالتالي أخذ مظهر تبرير ما.
- بإمكانها خلاف ذلك خدمة طموح يتوخى تغيير الواقع.
- بإمكانها أيضا إخفاء التغييرات الحاصلة في الواقع[22].

لقد كان الإعتقاد سائدا بأن الصورة خاصة الفوتوغرافية تعتبر إعادة إنتاج آلي للواقع، أي أنها رسالة خيالية من دون مدونة, ليفند الباحث الغربي رولان بارث Roland (Barthes) هذا الإعتقاد، إذ أكد أنها تحمل بعدين : بعد تعييني وبعد تضميني, والصورة مادة إتصال تقيم العلاقة بين المرسل والمتلقي, فمرسل الصورة لا يقترح رؤية محايدة للأشياء, والمتلقي يقرؤها إنطلاقا مما يسميه الباحث الفرنسي جون دافينو(Jean Duvignaud) بالتجربة الجمالية والمخيال الإجتماعي، وذلك لأن الصورة لا تخاطب حاسة البصر لدى المتلقي فقط، بل تحرك حواسه وأحاسيسه وميراثه الإجتماعي[23].

والصورة تمثيل ثقافي يترجم عبره الفرد أو الجماعة المنتجة له (أو التي تتقاسمه أو تسهم في إنتشاره) الفضاء الإيديولوجي الذي يتموضع داخله[24]. وهي مزيج من المشاعر والأفكار، ومن الأهمية بمكان القبض على الأصداء الوجدانية والإيديولوجية لهذا المزيج[25].

لم تعد الصورة لحظة زمنية جامدة ولا حالة ثقافية محايدة, يقول "ريجيس دوبريه" بأن المكتوب نقدي أما الصورة فنرجسية, وزمن الصورة الخام قد أدبر, وأصبحنا أمام إكتظاظ تأويلي, حيث تفتح آفاق التأمل على وقع الإشعاعات الثقافية المنبعثة من مسامات الصورة, لا بوصفها ذاتا محنطة أو تسجيلا محايدا للحظة الزمنية, بل بكونها حافظة لمعان مضغوطة, تنبت لحظة بلوغها نقطة المشاهدة, أي أنها تصبح خاما حين وظيفتها, باعتبارها مادة للأبصار, فهي عمياء لا ترى، لأن غرضها أن تمنح رؤية, وهي تجهل ذاتها ما لم تلق من يكتشفها ليحيلها إلى مصدر معرفي, وهنا تفقد الصورة حيادها لأنها تكون خاضعة تحت تأثير المعاني المتعددة المستخدمة منها وفق النزوعات الإيديولوجية لقراء الصورة، الذين يعملون آلات التأويل والفهم واللغة لصوغ مفاعيلها الداخلية والتي تعبر عن نفسها في علاقة حوارية تكون أحيانا ذات طبيعة صامتة وأحيانا فاعلة, تترجمها مواقف ومشاعر وربما ألفاظ[26].

إن كون الصورة ليست محايدة ولا واقعية تماما يطرح سؤالا مهما هو: من أي معيار موضوعي نحكم على أمانة الصورة حيال ما يسمى بالواقع ؟ وعلى هذا الأساس إقترح دانيال هنري باجو ضرورة بل وجوب إرتباط دراسة الصورة بمدى مطابقتها للنموذج وللخطاطة الثقافية السابقة عليها في الثقافة الناظرة لا في الثقافة المنظور إليها, والتي من المهم معرفة مرتكزاتها ومكوناتها وإنشغالها ووظيفتها الإجتماعية, بدل الإلتصاق بدراسة درجة واقعيتها, فالمشكل الحقيقي يكمن–أساسا- في منطق الصورة وحقيقتها لا في عدم صوابها [27].

وبالنسبة لباجو لا معنى للحديث عن الأمانة في هذا الإطار, إلا بالنسبة لمطابقة الصورة للثقافة المشاهِدة لا المشاهَدة, أما عالم النفس ميروغليو (Miroglio) فيرى أنه حين يتعلق الأمر بوجهات نظر, فبالإمكان الإنفلات من نسبية الصورة, وذلك بدراستها من مختلف أوجه النظر, مع الفحص الدقيق لكل وجهة

(21) لوي دي جانيني . فهم السينما. ترجمة جعفر علي . دار الرشيد. بغداد . 1981. ص 15.

(22) Martin Stein ; permanences de l'image Africaine, Actes de 7 ème congrès de l'Association internationale de littérature comparée, p 243.

(23) نصر الدين لعياضي . جمالية الصورة . مجلة اتحاد الاذاعات العربية . العدد 2 . تونس . 2003. ص 36.

(24) D .H . Pageaux, une pers précative d'Etude en littérature comparée, l'imagerie culturelle ; syn thesis ; Bucarest, 1989, p 170.

(25) D .H .pageaux : De l'Imagerie culturelle a l'imaginaire ; précis de littérature comparée ; p.u.f, Paris, 1989,p 136

(26) هبة فتوح . ثقافة الصورة الاعلامية . الموقع الالكتروني: www.tourathtripoli.org . تاريخ الولوج: 2015/02/27 الساعة 19:49.

(27) D .H . Pageaux : une perspective d'Etude en littérature comparée, op .cit . p 171.

نظر على حدة[28]. إن الصورة لا يمكن أن تكون بديلا عن الحقيقة ولا مطابقة لها, ويلاحظ الكاتب فيكتور بريكت أن الكتاب والمصورين يعتمدون على رؤيتهم للناس والأشياء, واصفا ذلك بإحتراف وعملية تجريد تبحث عن شيء جوهري في شخصية ما لتكون دلالة على هوية تلك الشخصية, قد يلتقط مصورو الفوتوغراف صورهم لأسباب ذاتية, مثلما يفعل بعض الصحفيين في تناولهم لمواضيعهم أو كما يفعل كتاب القصة الصغيرة, فالأعمال تبين قصد المنتج أو المبدع[29].

ومن المؤكد أن الكاميرا هي آلة تسجيل تعيد صياغة الأشياء الملموسة من منظور مستخدمها, ولأنها كذلك فسيبدو كل ماهو مصور ومعروض على الشاشة, بما في ذلك الفيلم الوثائقي بأنه منمق ومفتعل ومصعد عاطفيا لكي يلبي رغبة جمهور الدراما[30].إن صانع الفيلم أو البرنامج أيا كان نوعه يقوم بالضرورة بإنتقاء أفضل جزء من الشيء المصور, بمعنى أنه يقوم بتنويع وتغيير وإختيار أفضل الزوايا في عملية التصوير لأنها هي التي تعطي كل الأشياء أشكالها[31].

كذلك هو شأن التلفزيون الذي وجد في السينما مقتربات كثيرة فاستعارها له مكونا شكله الفني منها, وميزة تعدد الزوايا وتغييرها, يليه حتما تنظيمها لصياغة بناء متماسك عن طريق المونتاج, حيث يقدم صانع الفيلم رؤاه الخاصة به, إذن فهو ليس مجرد مسجل للحقيقة الخارجية, إذ أنه مثل صانع الفيلم الخيالي, يجب أن يصوغ المادة الخام عبر إختياره التفاصيل[32].

وتأسيسا على ذلك يصبح من البديهي القول بأن عالم الشاشة عالم مصنع, يعطي إحساسا بواقع مشابه مزيف في مظهره الخارجي, يوظف فيه صانع النموذج كل إمكاناته الفنية والتقنية, مضمنا إياه رؤيته الخاصة لهذا الواقع بإعادة صياغته على نحو ما, فهو نموذج توفرت فيه القصدية وسطرت أهدافه منذ البداية, "وفي النهاية سوف تبلى تماما التعابير المكررة مثل: الرؤية هي التصديق, والكاميرا لا يمكن أن تكذب"[33]. فالصورة المعروضة على المتلقي ليست مادة خاوية, فهي تعرض ما تمثله بصرف النظر عن الإمتدادات الفكرية التي توصلها للجمهور[34].

إن موضوع أية رسالة يقتضي وجود من يشكله, ويعمل على صياغته بإعتباره نتاجا ذهنيا إراديا يتدخل فيه الإنسان ويشكله كما يشكل الجملة المكتوبة. وعلى نفس القياس يمكن القول أن ذلك يقتضي وجود الوعي, كما يسميه كريستيان ماتز وأن لا وجود للموضوع كموضوع إلا عبر الوعي, ومن جانب آخر فإن الأول وجود محسوس ولأنه كذلك فهو في إرتباط متبادل بالواقع المرئي وبالإدراك الحسي..لأن الصورة هنا هي الشكل الذي من خلاله يبرز التفكير على سطح الوعي على حد تعبير أرسطو, صحيح أن الإدراك الحسي يلعب دورا كبيرا في تعزيز قناعتنا الواقعية بواقعية العالم الذي نراه على الشاشة, وأنه يزودنا بكل ما يلزم لتقبل الصورة كواقع نظير قد سبق وأن تم التعرف عليه, ولذلك فهو يتلاقى مع خبرتنا بالعالم من حولنا[35].

ولأننا نعيش عصر الحتمية التكنولوجية الإعلامية على حد تعبير الكثيرين وعصر العولمة, فإن خطاب الصورة صار عالميا, بل معولما بإعتباره أحد أهم أدوات إرساء ثقافة العولمة وما تدعو إليه من تنميط وتوحيد, إننا بصدد إغراق إعلامي يعبر عن مدى تزايد قوة ثقافة العولمة ونفاذها, كما لن يمضي وقت طويل قبل أن يتحول جهاز التلفزيون في المنزل إلى سوبر ماركت إعلامي, لا يلتقط ما تبثه المحطات فقط, بل هو مربوط بقواعد المعلومات التي تختزن مجمل الثروة البشرية من المادة المصورة والمرئية, ومن هنا ينتشر الحديث عن" إدمان الشاشة "التي تعمد إستخدام مؤثرات الصوت المجسم والألوان المبهرة, وتقنيات التكثيف والتركيز والتكبير والتصغير والدمج والفرز والإنزال والمزج والتسلسل إلى هنالك من تقنيات وإخراج.. وهي تتوسل كل مبادئ التأثير الحديثة في علوم النفس والحس والإستقبال الحسي والإدراك, ما يؤكد طغيان ثقافة الصورة وإجتياحها لكل مجالات حياتنا.

([28]) D .H . Pageaux, images du Portugal dans les lettres françaises 1700 .1755. Paris, 1971, pp 15. 16.

([29])Victors .Pritchett , the image trade , in A careless Widow and other stories , Random house, 1989, p 154

([30]) لوي دي جانيتي ، مرجع سابق ، ص 307.

([31]) بيلا بالاش، نظرية السينما ، ترجمة: أحمد الحضري ، المركز القومي للسينما ، القاهرة ، بدون سنة ، ص 42.

([32]) لوي دي جانيتي ، مرجع سابق، ص 308.

([33]) رالف ستيفنسون و جان ردوبري، السينما فنا ، ترجمة خالد حداد ، منشورات وزارة الثقافة ، دمشق ، 1993، ص 295.

([34]) مارسيل مارتن ، اللغة السينمائية ، ترجمة: سعد مكاوي ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، القاهرة ، 1969، ص 9.

([35]) كاظم مؤنس ، مرجع ساق ، ص 106.

إنه ليس بالإمكان تجاهل ما تطرحه الصورة المعولمة من أسئلة تهم إشتغال وسائل الإتصال المرئية والتعدد والهوية والسياسات التي تحكم إنتقال الثقافات بين الشعوب..حيث لم تعد هذه الوسائل أفقا منغلقا بل شكلا لعملية ثقافية وسياسية وإجتماعية وإيديولوجية في خضم العولمة التي تهدد أنماط الصورة لتشكلها في قالب واحد يقصيها عن التعدد, حيث حلت الصورة مشكلة التواصل بين الشعوب, لكنها أصبحت تهدد بسيادة ثقافة المركز كأساس وإلغاء الثقافات المجاورة, إيذانا بالوحدة والتنميط, وهذا ما يطابق خطاب العولمة الذي يعمل على خلق تشكيل أحادي الصورة، يسود من خلاله النموذج الثقافي الغربي, خاصة وأنه يملك كل الوسائل الكفيلة بفرض نموذجه وإيصاله للمتلقي.

إن ما نستهلكه اليوم من صور هو غايات ورهانات العولمة بفاعلية قدرتها على إختراق الخصوصيات الثقافية والسياسية والإقتصادية لدى الآخرين..إذ أصبحت الصورة أهم وسيلة إتصال لترويج ثقافة الرأسمالية المعاصرة, حيث استحالت الصورة إلى سلعة تنتج آليا, وجزء من منظومة السلع والإتصالات الكلية[36].

وهكذا تسهم الصورة في إذابة الحدود الفاصلة بين التجارة والفن والثقافة والترفيه, في ظل تنامي العولمة, إذ أصبحت منظومة بكل ما تشتمل عليه وما يرافقها من الملامح المحددة والمميزة للعولمة, وما يقدم للمستهلك ليس مجرد برامج مصورة, بل سلوك وقيم ومعايير روحية وفكرية وعاطفية, ليست محايدة بقدر ماهي ترويج لثقافة الأقوى، لثقافة العولمة التي تنزع نحو الاستهلاك والتسلية الجماعية, لخلق مجتمع إستهلاكي كوني خدمة لمصالح الرأسمالية التجارية.

ومداهمة الإغراء للمجتمع الإستهلاكي كمقدمة للإستحواذ عليه, شجعت نظام الإنتاج الصناعي على إقتحام إلى جانب الثقافة الجماهيرية مجال الأعمال الفكرية, صابا إهتمامه على ربح الأسواق, مكرهين الثقافة الحقيقية على إخلاء مواقعها في سبيل مصالح تجارية لنظام الإنتاج الصناعي[37].

إن خطاب الصورة الإعلامي يستغرق المشهد الثقافي العالمي، بتسجيل حضوره في مختلف الحقول العلمية والمعرفية والإتصالية, وإجتياح الصورة عطل غريزة البحث عنها وحضورها المكثف واللحظوي أسبغ عليها مشروعية واقعية, إذ لم يعد هناك رغبة التحرر منها, فقد تدجنت الحاسة البصرية بفعل تمكيث الصورة في سياق عملية تعليب الوعي عبر حزمة إملاءات غير مباشرة, فهي تصنع مناخا قهريا لصنع القرارات وتشكيل العواطف وصوغ الأفكار وتحقيق ذلك تحت وطأة إدمانها, دون الإحساس منا بالعدوان أو الانتهاك في حقنا في الإعتقاد الحر .

لقد أصبحت الصورة وسيلة لإجتياح الوعي بصورة مباغتة, والتلفزيون يمثل غرفة عمليات مشتركة تجمع بين الصورة والكلمة والصوت, علاوة على ذلك فهو الوسيلة الوحيدة التي تأتي إليك, ولم يخفف الأنترنت من سطوة الحضور اليومي للتلفزيون الذي بات رفيقا دائما, فيما العلاقة مع باقي الوسائل مؤقتة ومحدودة, ولذلك فان التلفزيون كوعاء لصورة متحركة يعد سلاح حرب الإتصال الفاعل والمشاهدون أسرى في معسكره [38].

4/ الصورة وثقافة الاستهلاك:

رغم أن الثقافة الإستهلاكية ليست جديدة تماما, فقد جاءت وتنامت مع ولادة الرأسمالية من الغرب إلا أنها أصبحت أكثر رواجا وإنتشارا في مرحلة التسعينات, حين دخل العالم مرحلة إلغاء الحواجز بين الشعوب, وبناء السوق العالمي الموحد, وتشكلت ثقافة عالمية واحدة منتشرة في كل أجزاء العالم "القرية الكونية المصطنعة" وأخذت السلع المادية دلالات إجتماعية ورمزية تتجاوز قيمتها المادية, لتكتسب قوة تدفع في إتجاه صهر العالم إستهلاكيا ودمجه ثقافيا, متجاوزة بذلك ثقافات الشعوب والطبقات والبيئات والجنسيات.

ولعبت وسائل الإعلام المرئية الدور البارز في نشر ثقافة الإستهلاك، بإستغلال الشركات العملاقة "المتعدية" الجنسيات كل ما تتيحه تكنولوجيا المعلومات والإتصالات في الترويج لثقافة الإستهلاك وغرسها في المتلقين, بل وخلقها وتثمينها

([36]) شاكر عبد الحميد ، عصر الصورة ، الإيجابيات والسلبيات ، عالم المعرفة ، الكويت ، 2005، ص 363.

([37]) لويس دوللو ، الثقافة الفردية والثقافة الجماهيرية ، ترجمة خير الدين عبد الصمد ، دمشق ، 1993، ص 138.

([38]) هبة فتوح ، مرجع سابق ، ص 14.

لديهم إستجابة لمنطق السوق والتجارة العالميين. "وتؤكد معظم البحوث والدراسات الإعلامية أن عملية الترويج لثقافة الإستهلاك في عصر العولمة, أصبحت صناعة غاية في الدقة والسهولة في نفس الوقت, فهي تعتمد على وسائل تكنولوجية معقدة لتفتح المجال أمام التدفق الحر للمعرفة وتحويل إنتاج المعلومات إلى صناعة تنتج سلعا, وتدعو إلى الإنتاج الحر, وطرح كل ما هو سهل وبسيط وسريع الإنتشار. لقد قامت فلسفة التأثير في المستهلك على سيادة مفهوم المنافسة كمحرك محوري للعولمة الاستهلاكية, فالمنافسة في السوق العالمي تتطلب التكيف مع ثقافة هذا السوق, ولذلك فهي تؤمن تجربة الإعلام, وفتح المجالات الواسعة أمام التقنية الإعلانية وإمتلاك وسائل الإعلام وأساليب الدعاية والتسويق للسلع [39]. لقد دخلت التكتلات الصناعية الكبرى إلى مجال الإعلام وبالتحديد التلفزيون وفرضت سيطرتها عليه من خلال مداخل متعددة, فعلى سبيل المثال اشترت هذه التكتلات أهم القنوات الدولية وأصبح مجال التلفزيون سوقا تجارية مربحة تتحكم فيه هذه التكتلات, وبالطبع فقد حددت السياسة الإعلامية خدمة لمصالحها, وهو ما أدى إلى تقييد التعددية الثقافية وإختزالها في عملية تنميط أحادي الإتجاه هو ثقافة الإستهلاك[40], التي يتم ترويجها عبر وسائل الإعلام والإتصال مع ما تعرفه من تجديدات وتطويرات في مجال الصوت والصورة والمؤثرات, وتستند هذه الوسائل في جملة ما تستند إليه إلى" تنويع الرسالة الإعلامية" بحيث يتلاءم مضمونها مع مختلف الخيارات, فيتجسد بذلك مفهوم الإختيار والإنتقاء وفق حاجات ومتطلبات الفرد, مما يزيد النزعات الإستهلاكية كل حسب رغباته, إلى جانب البث السريع والمتواصل للرسائل الإعلامية والإعلانية, ما يخلق ميولا وتطلعات إستهلاكية لدى كافة الشرائح الاجتماعية, والعمل على تجزئة الرسالة الإعلامية بالفواصل الإعلانية الحاملة لكل المغريات والمثيرة لكافة الغرائز, وبذلك تتعاظم فعالية التأثير دون وعي المتلقي, والعمل على تسهيل الحصول على السلعة بطرق متباينة وميسرة وجاذبة للشراء, من أجل خلق بيئة ثقافية كونية الهوية, تروج البضائع وسلع الشركات الرأسمالية الكبرى المنتجة للسلع, بهدف توسيع دائرة الإستهلاك وزيادة عدد المستهلكين, وتحديد أذواقهم وتدعيم تطلعاتهم, وترسيخ النزعة الاستهلاكية لديهم[41]. ويتم ذلك وفق رؤى واضحة وبرامج مخططة, بهدف التأثير في المتلقي ودفعه نحو الإستهلاك, عن طريق إستخدام الصوت والصورة بما تحمله من إيحاءات ورموز ودلالات, وبإستخدام كل ما هو متاح ومغر, بغض النظر عن منظومة القيم الإجتماعية والثقافية الخاصة بالمجتمعات.

وكل ذلك بهدف إثارة غرائز الجمهور والترويج للسلع ودفع الأفراد للتسوق وترسيخ ثقافة الإستهلاك, وخلق تطلعات الترفيه عن طريق الصور التي تجعل السلع المعلن عنها مرغوبا فيها ومقنعة وميسرة, ويمكن الحصول عليها بطرق ملائمة لمعظم قطاعات المجتمع حتى لو أدى ذلك إلى تدهور أحوالهم المعيشية أو فقدانهم لتراثهم الثقافي أو خفض قدراتهم البشرية[42].

إن الدول الصناعية الكبرى المحتكرة لوسائل الإعلام الدولي, والمصدرة لفيض الصور ترى أن هذا الإعلام يجب أن يخدم القضية الكبرى قضية الإستهلاك, ففي ظروف الرأسمالية التي بلغت قمة نضجها الاقتصادي والتقني, هناك إنتاجية مذهلة في السلع التي يجب تسويقها على أوسع نطاق عالمي, بالطريقة التي تتطلب تحويل المجتمع المحلي والخارجي إلى مجتمع وظيفته الأساسية أن يستهلك كي يلبي هذه الإنتاجية, لأن السؤال الذي يواجه الشركات الكبرى متعددة الجنسيات هو ما نفعل بهذا الكم الهائل والفائض من السلع التي تنتج ؟ والجواب بالتأكيد هو تصريف هذا الفائض عن طريق الفن الاستهلاكي, أو تعميم نمط الإستهلاك على أفراد المجتمع كافة, وحسب المفكر البريطاني (جيمسون) فإن القيمة الإقتصادية والبنى المادية

([39])Karmon Ely , Hizballah and the Anti – Globalization morem coalition ; international institute for counter terrorism (Aces Date : 30l03l2008

الموقع الالكتروني.Www: ict.org .il / a page / 5222php
تاريخ الولوج: 17/ 07/ 2015 الساعة 22:40.

([40]) مصطفى حجازي ، مرجع سابق ، ص 34.

([41]) Valentine Gill, Eating in home, consumption and identity, the sociological review, v 47; n 03, 1999, p 17/.

([42]) Virsser Margaret, food and culture, interconnections, social research, vol 66 N01, 1999 p 57.

تتحول إلى قيم ثقافية عن طريق القيم الاستهلاكية, وما يتطلبه هذا التعميم من قدرات إعلامية وثقافية هائلة[43].

وترتكز ثقافة الاستهلاك على بعدين : أولهما البعد الثقافي للعملية الإقتصادية والتجارية أي عملية إضفاء معان رمزية على السلع المادية وإستخدامها كوسائط للتواصل, وثانيهما إقتصاديات السلع الثقافية وفلسفة السوق الخاصة, ليس فقط كمنافع مادية بالإمداد والطلب والتراكم الرأسمالي والتنافسي والإحتكاري, بل هي فلسفة فاعلة مؤثرة في مجال أنماط الحياة وأسلوب المعيشة لدى الجماعات والشرائح الاجتماعية في مختلف المجتمعات والثقافات[44], ما أدى إلى تبدل الأذواق وظهور أنماط جديدة من الإستهلاك بفعل دعم صناعة الثقافة وتكنولوجيات الإعلام والإتصال. وفي هذا الصدد يذكر تقرير للتنمية البشرية صادر عن الأمم المتحدة بأن الثقافة قد أصبحت بالغة الأهمية من الناحية الإقتصادية فقد ظهر من دراسة أجرتها بأن التجارة العالمية في السلع ذات المغزى الثقافي كالمواد المطبوعة والآداب والموسيقى والسينما والتلفزيون زادت ثلاث مرات تقريبا في قيمتها خلال إحدى عشرة سنة, فقد كانت 67 مليونا عام 1980 وأصبحت 200 مليون عام 1991 إذ أخذ التركيز والاستقطاب يسود في الأسواق العالمية للمنتجات الثقافية[45].

ولتحقق هذه المنتجات الثقافية غايتها في الذيوع والإنتشار العالميين, تستخدم أساليب مختلفة أولها أنها تطرح نفسها كسلعة للمتعة, وعليه يجب أن تتميز بمواصفات السلعة الناجحة, ويتمثل الأمر هنا بكل ما من شأنه أن يجذب الجمهور, وثانيها إنها كسلعة في ظاهرها لا توحي بإمكانية الترويج لإيدولوجيا معينة, فالمشاهد يستغرق في سحر الشاشة بلا حذر, وكثيرا ما يذهب للمشاهدة دون خلفية ثقافية أو وعي بما يعرض عليه من صناعة ثقافية, تزيد المتلقين رغبة وميولا وطموحا نحو إقتناء كل ما هو مصنوع ومتداول في الأسواق خدمة للمنطق التجاري الربحي, أو تكريسها لثقافة عالمية موحدة, تجرد الشعوب تدريجيا من أفكارها وهويتها وتلغي خصوصيتها الثقافية التاريخية. وتتحدد ملامح ثقافة الاستهلاك وأهدافها لتشير إلى أنها[46] :

- من صنع قوى تملك الوسائل الدعائية للتأثير والترويج والترغيب.

- تخلق جوانب المتعة في الشراء وحب التملك والتعطش إلى التسوق والبحث عن مكانة اجتماعية مفقودة.

- تستخدم المعاني والصور والرموز والموسيقى والغناء والفيديو كليب, بهدف نشر ثقافة الاستهلاك وإسباغ أسلوب متميز عليها, يرسخ النزعة نحو الاستهلاك والرغبة في الشراء, وهي في ذلك تتجاوز الدرس الإقتصادي التقليدي الذي كان يركز على معايير الجودة والثمن كشرطين أساسيين في فهم عمليات الإنتاج والتسويق.

- تخدم حضارة السوق والقوى الرأسمالية العملاقة وتشكل تحديات كبرى ومؤثرا سلبيا على إقتصاديات الدول المعتمدة على إستيراد السلع المنتجة في الدول المتقدمة.

- تخلق تطلعات ونزعات إستهلاكية بلا حدود معتمدة في ذلك على الترغيب والتشويق وكذا الإجبار والقهر كأساليب تستند على مقولة محاكاة الغير والرغبة في تقليد الآخر, وتوظيف الخصوصيات الثقافية الكامنة والراسخة في عادات الشعوب وتقاليدها.

- تعمل على تقديم نوع من الإحساس بالتميز والتفوق للمستهلك, فيصبح الهدف هو إمتلاك السلعة بغض النظر عن الحاجة إليها, وتدريجيا يتعود المستهلك على متابعة حركة السوق والرغبة في الشراء, ويبحث عن أقصر الطرق للحصول على كل ما هو جديد من سلع معروضة أو معلن عن طرحها في الأسواق, فيهرول إليها مما يؤدي إلى إصابته بحالة تشبه الإدمان.

([43]) حسن مدن . التلفزيون والقيم: سطوة الصورة . كتاب ثقافة الاعلام أو إعلام الثقافة (ندوة) . الشارقة . 1995. ص 93.

([44]) Ward ET AL Lydia, Eating out: social Differentiation, consumption and pleasure, Cambridge university press, London, 2000, p 49.

([45]) البرنامج الانمائي للأمم المتحدة . تقرير التنمية البشرية . البحرين . 1999. ص ص 33. 34.

([46]) Rubin Barry, Globalization and the Middle East: part one, Yale center for study of globalization, Access date: 30_03_2008. Www. Yale global .Yale .edu/display. Article ID 744.

- تعمل على تسكين وإبقاء المستهلك في دائرة الإستهلاك والجوع إلى التسوق .

- تملك رسائل عدة للضغط وأساليب متباينة للقهر, مما يجعل المتطلعين إلى الإستهلاك راغبين فيه وباحثين عنه ومتعطشين إليه.

إن ثقافة الإستهلاك التي تقدمها محطات كبريات الشركات الإعلامية قد حولت الثقافة إلى سلعة ومشروع ربحي, ومن ثم فالقضية الأساسية هي أن هناك توجيه لثقافة الصورة لخدمة إيديولوجيا السوق وصولا إلى تحويلها إلى سلعة.. بعيدا عن الثقافة الجادة والقيم الجمالية والذوقية الراقية..

ويبقى التلفزيون على رأس وسائل الإعلام والإتصال التي تلعب دورا رائدا في الترويج الإستهلاكي الثقافي المشبع بالتوظيف الإيديولوجي، من أجل قولبة الإنتاج الثقافي وتعميمه وجمهرته، ومع التقنيات الرقمية لم يعد ثمة فاصل بين الإبداع الثقافي والتركيب التلاعبي التقني، فإنتاج الثقافة أصبح ممكنا مثل إنتاج الحدث وتلفيقه في الإعلام، وكذا إنتاج السلعة الزائفة في الإشهار، من ثم سيطرة البضاعة المشوقة المقبولة، وسواد الإنتاج الثقافي الموحد والمنمط في عالم غير متكافئ في الإنتاج والإستهلاك الثقافي الإعلامي.

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

حملة خايمي الأول الصليبية على جزيرة ميورقة و بداية التوسعات الأراغونية في حوض البحر المتوسط (1229م/627ه)

أ، وجدي خلف الله ، جامعة جزائر -2 ، الجزائر

حملة خايمي الأول الصليبية على جزيرة ميورقة و بداية التوسعات الأراغونية في حوض البحر المتوسط (1229م/627ه)

أ. وجدي خلف الله

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف عند الحملة الصليبية التي قادها الملك الأراغوني خـــايمي الأول (1213-1276م) ضـــد جزيرة ميورقة الاسلامية في 1229م/627ه ، و التي انتهت باستيلائه عليها و دمجها في مملكته الواسعة ، و نظرا للمكانة التي تحتلها هـــذه الجزيرة في البحر الأبيض المتوسط سياسيا و اقتصاديا فقد كان الاستيلاء عليها بداية التوسعات الأراغونية في البحر الأبيض المتوسط فمنـــها استولى الملك الأراغوني على باقي جزر البليار (يابسة فورمنتيرة ، مينورقة)، كما استطاع خلفائه من بعده توســـيع توســـعات البحريـــة بضمهم لجزيرة صقلية، و في النصف الثاني من القرن الثالث عشر الميلادي أصبحت مملكة أراغون سيدة هذا البحـــر و أســـطولها أقـــوى الأساطيل فيه متفوقتا على الجمهوريات الإيطالية التي سيطرت على هذا البحر ردحا من الزمن.

الكلمات المفتاحية: حملة خايمي، جزيرة ميورقة، التوسعات الأراغونية، حوض البحر المتوسط.

Abstract:

The Object Of This Study Is To Stand At The Escpridation Crusad Which Led It The King Of Aragon That Was The First James (1276-1213) Anti The Islamic Mallorca Island (627/1229) Which Ended With Toke It And Gathered It In His Graet Kingdom And Thanks To His Politicol And Economie Prestige In The Mediterranean ,So The Capture Of It Was In The Beginig Of Aragon(…) In The Mediterranean And From It The King Of Aragon Cupted The Rest Of Balearic Islands Then After Him, His Friends Could Larged His Mariane esc…….. With Gathered Sicile Island ,And In The 2 End Helf From The 13 Th Sontry,The Aragon kingdom The Become Lady Of This Sea And His(…..) ,That He Was The Strong One Won At The Italie Publics Withe (…..) At This Sea From Alot Of Time .

Key words: The Escpridation Crusad, The King Of Aragon, The First James (1276-1213), The Mediterranean

مقدمة:

يعود ظهور مملكة أراغون الاسبانية إلى سنة 1035م ، و ذلك عندما قام سانشو الكبير (Sancho El Mayor) (1000-1035م) ملك نفار بتقسيم مملكته الواسعة بين اولاده ، فكانت منطقة أراغون ، و ما يحيط بها من أراضي من نصيب ابنه راميرو Ramiro (1035-1064م) ، و اصبغ عليه لقب ملك أراغون ، فكان ذلك ايذانا بميلاد هاته المملكة التي بالرغم من حداثة ظهورها إلا أنها ساهمت مساهمة كبيرة في حركة الاسترداد ، و خاصة في عهد ملكها الفونسو 1 Alfonso (المحارب) (1104-1134م) ، الذي استولى على سرقسطة عاصمة الثغر الأعلى ، ثم رامون بيرنجير الرابع Ramon Berenguer (1131- 1162 م) الذي قضى على الوجود الإسلامي بشرق الأندلس . و عندما تولى خايمي الأول James -جاقمة في الرويات العربية – (1213-1276م) حكم مملكة أراغون فقد تغيرت سياسة ملوك أراغون التوسعية ، فقد خرجت من شبه الجزيرة الأيبيرية و اتجهت نحو البحر الأبيض المتوسط ، و ذلك بداية بالحملة الصليبية التي قادها خايمي الأول اتجاه جزيرة ميورقة و استيلائه عليها فكان ذلك فاتحة التوسعات الأراغونية في حوض البحر الأبيض المتوسط ، و التي بلغت أقصاها خلال النصف الثاني من القرن الثالث عشر الميلادي . و سنحاول من خلال هاته الدراسة المتواضعة البحث في ظروف تولي خايمي الأول لحكم مملكة أراغون و الحملة الصليبية التي قادها اتجاه جزيرة ميورقة و التي كان أثر كبير في شق المملكة طريقها نحو التوسعات البحرية .

1- خايمي الأول

- توليه حكم مملكة أراغون

بعد مقتل بدرو الثاني (1196-1213م) ملك أراغون في معركة موريه Muret سنة 1213م ، خلفه في حكم المملكة ابنه الوحيد خايمي الأول الذي كان في تلك الفترة طفلا صغير لم يتجاوز الخامسة من عمره ، و كان وقتها موجود عند عدو والده سيمون دي مونتفورت Simon De Montfort الذي قتل والده في معركة موريه[1] ، و بحكم وفاة والدته في نفس السنة فقد وضع الملك الصغير خايمي تحت حماية البابوية التي تولت رعايته ، و هو ما كان له تأثير كبير على المملكة فيما بعد .

ولد خايمي الأول في فيفري 1208م ، من بدرو الثاني ملك أراغون ، و ماريا دو مونبليه ، و بذلك فقد كانت تسري فيه دماء أراغونية ، و بيزنطية[2] ، بحكم أن والدته ماريا كانت أمها " إدوكسيا كومنين Eudexia Comnen " ، و على الرغم من الوعد الذي قطعه بدرو الثاني على نفسه بعدم انفصاله عن ماريا ، إلا أنه تراجع عن وعده ، و قرر إلغاء زواجه منها ، و قرر الزواج من من " ماريا مونتيفراتو Maria Montberato " ملكة بيت المقدس ، لكن البابا إنوسونت الثالثinnocent (1198-1216) رفض زواجه منها[3] ، و عند ولادته في مونبيليه أخذت ماريا الطفل ، و توجهت به إلى كنيسة سانتا ماريا Santa Maria فتم تعميده ، ثم تابعت مسيرها نحو كنيسة سانت فرمين Saint Fermin ، و هو ما جعل معاصريه يقولون بأن خايمي تلقى العناية الإلهية منذ صباه[4] ، و هي التي ساعدته في حياته ، أما عن سبب التسمية فتذكر الروايات المسيحية أن أمه أرسلت اثني عشرا شمعة إلى كنيسة مونبيليه كتبت تحت كل شمعة اسم قديس ، و أن الشمعة التي تضيء أكثر فإن الاسم الموجود تحتها تجعله اسما لولدها ، و منها سمي ابنها باسم خايمي[5] .

ورث خايمي الأول مملكة أراغون ، و هي تمر بظروف صعبة ، فقد عرفت حالة من الفوضى و لا استقرار بسبب الضرائب التي فرضها والده بدرو الثاني على النبلاء و الأمراء ، و قيامه بمصادرة إقطاعياتهم و إعادة توزيعها ، و في تلك الفترة كان عمه رامون بيرنجير يحكم بروفانس ، أما عمه الأخر فرناندو فقد تولى مهمة تأليب النبلاء و إثارتهم مستغلا في ذلك فرصة مقتل أخيه بدرو الثاني ، و أملا في تولي حكم أراغون . كان لهاته الاضطرابات أثر كبير على المملكة ، و لم يتم القضاء

عليها إلا عن طريق سلسلة من الإجراءات السياسية قادتها أطراف داخل المملكة تولت الوصاية على الملك الصغير خايمي الأول[6] .

شدد البابا إنوسونت الثالث على ضرورة حماية الملك خايمي الأول باعتبار المملكة إقطاع بابوي ، و في جانفي 1214م وجه البابا خطابا شديد اللهجة لسيمون مونتفورت يطلب منه الإفراج عن خايمي الأول ، و تسليمه إلى نبلاء قطلونية و أراغون ، و عين الكاردينال " بدرو بينفنتو Pedro Benevento " المندوب البابوي الجديد على حماية الملك الصغير ، و طلب من فرسان المعبد و على رأسهم مقدمهم " ويليام مونت ردون[7] Willaume Mont Redon " حراسة الملك الموجود في قلعة مونزون بوشقة[8] .

و بعد إقرار السلم داخل ناربونة ، التي شهدت تمردات و انقلابات ضد سيمون مونتفورت ، توجه بدرو بينفنتو مندوب البابا و الوصي على خايمي إلى مملكة أراغون ، و ذلك من أجل إخماد الثورات التي اندلعت في أراغون و قطلونية بسبب معارضة تولي الملك الصبي حكم المملكة ، و ضمان ولاء المعارضين للملك الجديد . و في صيف 1214م عقد المندوب البابوي مجلسا في لاردة حضره ممثلين من أراغون و قطلونية و بيرنجير عم الملك ، و أساقفة ، بالإضافة إلى الملك نفسه ، و كان سنه آنذاك سبع سنوات ،و تم من خلال هذا المجلس فرض قوانين لإقرار السلم داخل المملكة ، و طلب منهم بدرو بينفنتو أن يؤدوا يمين الولاء و الطاعة للملك الصغير ، و قد كانت المرة الأولى التي تحدث في المملكة على حسب قول خايمي بنفسه[9] ، كما أقر المجلس كذلك إسناد مهمة العناية بالملك الصغير و رعايته لمقدم الداوية السابق ويليام موندرون ، و أن يحكم المملكة ثلاث نواب للملك اثنان من أراغون ، و واحد من قطلونية ، و تم إسناد الوصاية إلى سانشو عم الملك من أجل الحفاظ على شؤون المملكة[10] .

و في أوائل 1215م ، تم تعين أحد أشهر الرجال في أراغون و هو بروردون Prourodon من أجل الحفاظ على استقرار الأوضاع داخل المملكة ، لكن مهمته كانت صعبة أشبه بالمستحيلة بسبب الثورات التي أصبح المعارضون لحكم خايمي يثيرونها ، و على رأسهم عم الملك فرناندو ؛ كما كُلف بحماية مدن الجنوب الفرنسي التابعة للملكة أراغون من هجمات الجيش الصليبي الذي كان يقوده سيمون ، و الذي كان لا يزال يشن هجوماته على تلك المدن و يرتكب المجازر في حق سكانها ، و ذلك بالرغم من قتله للملك الأراغوني بدرو الثاني ، و اتقاءا لشره فقد بعث إليه الملك الجديد يطلب مصالحته . و في 23 جانفي 1216م بعث البابا مجموعة من المستشاريين القطلانيين و الأراغونيون من أجل مساندة الملك ، كما أسند لمقدم الداوية ويليام مونتردون الإشراف على الأمور المالية للمملكة ، و البحث عن مصادر أخرى من غير الضرائب لتمويل خزينة المملكة ، ومن أجل الحفاظ على أمن المملكة و ضمان استقرارها ، فقد عقد مقدم الداوية اتفاقيات السلام مع حكام المدن الإسلامية المجاورة كبلنسية ، و ميورقة[11] .

و في سبتمبر 1217م ، و بعد أربع سنوات فقط من معركة موريه التي قتل فيها بدرو الثاني ملك أراغون انهزم الجيش الصليبي بقيادة سيمون هزيمة مدوية و ذلك في معركة سالفو ، بالقرب من تولوز ، شارك فيها نبلاء أكيتانيا ، و قطلونية ، و بعد أشهر قلائل بعد ذلك قتل سيمون ، و هو محاصر لمدينة تولوز إثر تعرضه لحجر أصابته في الرأس قذفها أحد مجانيق تولوز ، و تم اقتياده بعيدا ،كما أن خليفة البابا إنوسونت الثالث ، و هو هونوريوس الثالث Henerius (1216-1227م) واصل على نفس سياسة سابقيه في إشهار الحرب ضد الهراطقة الألبيجنسيين[12] ، كما أراد أن يظهر سيادة البابا على مملكة أراغون ، و ذلك من خلال الرسالة التي بعثها إلى مندوبه جاء فيها " إن الطفل خايمي الأول ملك أراغون هو ملك مدعم من طرف البابوية " ، كما استاء من مقتل سيمون دي مونتفورت ، فهو بالنسبة له شخصية مهمة ، و كان له دور كبير في محاربة الهراطقة الألبيجنسيين في أكيتانيا ، و هو ما وضع الملك

الجديد لمملكة أراغون يواجه نفس المشكل الذي واجهه والده من قبل فيما يخص الهراطقة الألبيجنسيين ، و ضرورة تكثيف الجهود للقضاء عليهم ، و بالتالي إثبات وجوده في أراغون و في إقليم اللانجدوك [13].

2 - صراعه مع النبلاء المعارضين

أما عن الأوضاع الداخلية لملكة أراغون في هاته الفترة ، فقد عرفت بداية حكم خايمي الأول لمملكة أراغون و قطلونية أصعب مرحلة مرت بها المملكة منذ تأسيسها ، و ذلك بسبب تفاقم حركات التمرد و العصيان التي قام بها النبلاء ، و إثارتهم للفتن ، و قد تزعم هاته الحركة عمي الملك فرناندو و سانشو ، و قد عملا هاذين الشقيقين على إثارة الناس ضد الملك من أجل تحقيق مصالحهما الشخصية ، أهمها الحصول على التاج الأراغوني بحجة أن الملك صبي و غير قادر على تسير شؤون المملكة التي أصبحت تمر بظروف صعبة في هاته الفترة ، ومن أجل تحقيق مصالحهما: قاما فرناندو و سانشو و أتباعهم من المتمردين بتخريب و إفساد موارد المملكة ، و قد سارا على نهجهم القضاة ، و هو ما أدخل المملكة في أزمة تضاف إلى أزماتها السابقة[14].

و في هاته الظروف الصعبة التي أصبحت تعيشها المملكة ، فقد رأى مؤيدي الملك الصغير من النبلاء ، و ابن عمه كونت بروفانس ، و مقدم الداوية ضرورة العمل من أجل حماية و ضمان حكم خايمي الأول للمملكة ، الذي لا يزال يعيش في عزلة و أسر في قلعة مونزون تحت سيطرة عمه سانشو ، و رأوا ضرورة تخليصه من ذلك الأسر ، و من أجل ذلك فقد تم عقد مجلسا حضره جميع المؤيدين لخايمي الأول من أراغون و قطلونية و حتى من الجنوب الفرنسي ، و اتفق الحاضرون على توفير كل الشروط من أجل الفرار بالملك من قلعة مونزون ، و بعد ذلك سار المتحالفون يرأسهم " رودريغو ليكانا Rodrigo licana ، و فرناندو ، و " كورنل دو سيفرا de Cevera Cornelle ، و وصلوا إلى حصن مونزون ، و ذلك في 1217م ، و بعدها تمكنوا من الفرار بالملك الطفل إلى وشقة ، و منها وصلوا إلى سرقسطة عاصمة المملكة ، فكانت المرة الاولى التي دخل فيها خايمي الأول المملكة منذ ولادته[15] .

و بالرغم من صغر سنه فقد توفرت في خايمي الأول صفات النبوغ و النمو العقلي ، و ذلك عندما دعا إلى مجلس عام في لاردة في جويلية 1218م ، حضره رئيس أساقفة طراكونة ، و سانشو أسقف سرقسطة ، و بيرنجير أسقف لاردة ، و أمير قلعة مونزون ، و العديد من النبلاء الموالين للملك خايمي الأول ، و دعا من خلاله مؤيده إلى ضرورة العمل من أجل إيجاد حل للمشاكل التي أصبحت مملكة أراغون تتخبط فيها ، و بمساعدة مؤيده و أتباعه استطاع خايمي الأول أن يضع حد لتمردات عمه سانشو ، و يدخله تحت طاعته ، و ذلك عندما تنازل له عن العديد من الإقطاعيات و الممتلكات اتقاءا لشره ، و بعدها أقسم سانشو لابن أخيه يمين الولاء و الطاعة . أما عن عمه الأخر فرناندو فقد كان أكثر بأسٍ من أخيه سانشو ، و كان يضطرم سخطا لتولي خايمي الأول حكم المملكة و هو لا يزال صبي ، و هو ما جعله يثير سخط الناس عليه بل أعلن الحرب اتجاهه ، و استطاع أن يستولي على سرقسطة ، و وشقة ، و جاقة ، و غيرها من القلاع المجاورة ، و يحرض سكانها على التمرد ضد الملك الصغير [16] ، و هو ما نتج عنه ظهور العديد من الأحزاب المعارضة للمك خايمي الأول أهمهم " ويليام دو مونتكادا Montcada " ، و الدون نينيو Nuno ، و قاما باحتلال روسيلون و مجموعة من القلاع لكن حكمة الملك الصغير و أخذه بنصيحة أتباعه جعلته يقضي على ثوراتهم لفترة من الزمن[17] .

و في سنة 1219م بعث خايمي الأول بسفارة إلى البابا هونوريوس الثالث يعلن له فيها دعمه المطلق للكنيسة الكاثوليكية ، و أن مملكة أراغون لازالت خاضعة للبابوية ، و ردا على ذلك فقد أعلن البابا وقوفه مع ملك أراغون و ضرورة توفير الحماية له ، و وضع أربعة من مستشاريه في أراغون و قطلونية لمساعدته ، و الوقوف معه و تقديم النصيحة له ، كما بعث برسالة إلى الكاردينال خوان Juan ، و بابلو pablo ، يحثهما على محاربة

الهراطقة أينما كانوا ، و تكثيف الجهود لمواصلة حرب الاسترداد ضد مسلمي الأندلس[18] .

و في نفس السنة فقد اندلعت الحرب بين خايمي الأول ، و رودريغو دي ليزانا Rodrigo De Lizana ، و ذلك عندما قام هذا الأخير بالتعرض لأحد أتباع الملك و هو لوبو دي ألبيرو Lopo De Albero ، و أخذه أسيرا إلى قلعة ليزانا ، و هو ما جعل الملك الأراغوني يسير نحوه ، فضرب حصارا على القلعة ، و بعدها استطاع أن يفك اسر لوبو دي ألبيرو ، و يعين فارسه بدرو غوميز Pedro Gomez أميرا على قلعة ليزانا ، كما تولى هذا الأخير مهاجمة الإقطاعيين الذين كانوا يعارضون تولي خايمي الأول حكم المملكة ، و فرض عليهم ضريبة جديدة ، تمويلا لاقتصاد المملكة الذي كان منهارا في تلك الفترة ، أما رودريغو دي ليزانا فقد لجأ إلى أمير شنتمرية الشرق فرناندو دي أزاغرا ، و اتفق معه على محاربة ملك أراغون ، بالرغم من العلاقة الطيبة التي كانت تجمع الأمير أزاغرا بملك أراغون سابقا . و في جويلية 1220م أشهر خايمي الأول الحرب ضدهم ، و سار نحو شنتمرية الشرق بجيشه بصحبة أشهر فرسانه و هو " خينيمو كورنيل Jemino Corneille " و ما إن و صل المدينة حتى ضرب عليها حصارا ، لكنه لم يطل ، و ذلك عندما طلب دي أزاغرا العفو من الملك و العودة لخدمة ملك أراغون و الدخول تحت طاعته[19] .

أوصى المجلس الجديد للملك و على رأسهم خينيمو كورنيل ، و بولي سيرفيرا ، و رامون مونتكادا على ضرورة تزويج الملك في أقصى وقت ممكن من أجل الحصول على وريث شرعي لمملكة أراغون ، و تم اختيار أليانور ابنة ألفونسو ملك قشتالة زوجة له ، و قد أقيم حفل الزواج في 6 فيفري 1212م ، في كنيسة " فيرجين دي لا بينا Vergin De La Pena " في الحدود القشتالية الأراغونية ، و قد حضره من جانب مملكة أراغون سانشو أسقف سرقسطة ، و غرسيه أسقف وشقة ، و مقدم فرسان المعبد " ويليام دو ألاكو Guillaume de Allaco ، و من حاشية الملك خينيمو كورنيل ، و بدرو أهونيز Pedro Ahones " ، و العديد من النبلاء . أما من قشتالة فقد حضرت أليانور زوجة خايمي الأول يرافقها والدها ملك قشتالة و والدتها ، و العديد من الرجال الأشراف لقشتالة[20] .

و في أفريل 1221 م توجه الملك إلى مدينة وشقة رفقة زوجته أليانور ، و هناك دعا إلى مجلس عام حضره كل من أسقف سرقسطة ، و أسقف وشقة ، و أسقف طركونة ، و ألاكو مقدم الداوية ، و نينيو سانشيز ، و خينمينو كورنيل و غيرهم ، و تم من خلاله سك عملة جديدة للمملكة أخذت اسم جاكيسا jaquesa ، و تم تعين رجال جدد في بلاطه ، و أسند لكل واحد منهم مهمته الخاصة به . و في مارس 1222م بدأ الخلاف يدب بين رجال الملك ، و كان أبرزها الفتنة التي قامت بين ابن الكونت سانشو ، و كونت بيارن ويليام مونتكادا ، و تحالف هذا الأخير مع أمير شنتمرية الشرق بدر ودي أزاغرا ، و أمام هذا الموقف فقد طلب ابن الكونت سانشو المساعدة من الملك خايمي الأول ، و كان ذلك سببا في إشهار الملك خايمي الأول الحرب ضد القلاع و المدن الخارجة عن طاعته ، و في أوت 1222م سير الملك جيشا اتجاه ويليام مونتكادا في قطلونية ، و صادر منه العديد من القلاع و الإقطاعيات التي استأثر بها ويليام لنفسه[21].

و في ديسمبر 1222م ، أخذ الملك بنصيحة مجلسه ، و ذلك من أجل التصالح مع الكونت " خيرو دي كابريرا Guerao De Cabrera " الذي قاد حركة تمرد في منطقة أورخل ، فوافق الملك على حكمه لها مع شرط ولائه و طاعته له ، و بهذا الاتفاق يكون الملك الأراغوني قد سوى الخلاف القائم بين مملكة أراغون ، و كونت أورخل و كونت كابريرا[22] .

إن الوفاق الذي تم بين الملك الأراغوني خايمي الأول ، و معارضيه من النبلاء لم يدم طويلا ، فقد عاد عمه فرناندو إلى إثارة حركة التمرد ضده ، و ذلك عندما تحالف مع الدون هيرناندو Hernando، و الدون ويليام مونتكادا ، و الدون بدرو أهونيز ، و الدون نينيو ، و قاموا باختطاف الملك ، و زوجته

أليانور لمدة ثلاثة أسابيع ، و احتجزوه في مدينة ألاغون Alagon ، ثم اقتادوه إلى مدينة سرقسطة ، ومنها إلى طرطوشة ، و ذلك في جوان 1224م ، لكن أتباع الملك و مؤيديه ، و على رأسهم مقدم الداوية استطاع أن يدبر خطة تمكن من خلالها من فك أسر الملك و زوجته ، و بذلك استطاع الملك الأراغوني الفرار من مكيدة خصومه و معارضيه في المملكة مرة أخرى[23] .

و بعد أن استقرت الأوضاع داخل المملكة بشكل مؤقت ، قام مجلس و مستشارو الملك خايمي الأول ، بتشجيعه على استئناف حروب الاسترداد ضد المسلمين ، و ذلك إكمالا لسياسة سابقيه من ملوك أراغون ، و عملا بنصيحتهم فقد قاد الملك الأراغوني خايمي الأول في أوت 1225م جيشا كان أبرز مرافقيه أسقف سرقسطة ، و أسقف لاردة ، و أسقف برشلونة بالإضافة إلى ويليام مونتكادا ، و رامون دي سيرفيرا ، و ويليام أهونيز ، و بدرو بيرز ، و سار الجيش نحو حصن أنيشة peniscola في الروايات المسيحية – شمال بلنسية ، و قام بمحاصرته لكن محاولته هاته باءت بالفشل بسبب حصانة القلعة ، و استماتة أهلها الذين قاوموا الحصار لأكثر من شهرين ، و في جانفي 1226م، حاول خايمي الأول استدعاء النبلاء في أراغون من أجل عرض مشروعه التوسعي لكن القليل منهم فقط حضر اجتماعه ، و في نفس الفترة فقد عقد مع حاكم بلنسية أبو زيد[24] ، اتفاقية تعهد من خلالها أبو زيد بدفع جزية سنوية ، لكن بعض النبلاء ، و خاصة معارضيه لم يوافقوه في عمله هذا ، و اعترضوا على تلك الهدنة ، و هو ما زاد في حدة الخلاف بينهم و بين خايمي الأول ملك أراغون[25] .

تجدد الخلاف بين الملك و بعض النبلاء الذين عارضوا الهدنة التي عقدها خايمي الأول مع أمير بلنسية أبو زيد ، فقد أعلن معظم النبلاء و الفرسان ثورتهم ضد الملك أبرزهم بدرو أهونيز ، و بلاسكو دي ألاغون ، و الدون دي لونا ، و غيرهم من النبلاء الأقوياء ، بالإضافة إلى الكثير من المعارضين أبرزهم فرناندو عم الملك الذي أعلنت كبرى المدن الأراغونية كسرقسطة و وشقة و جاقة دخولها تحت حمايته ، و قد استمرت هاته الثورات لأكثر من سنتين كانت الحرب فيها سجالا بين الملك و أتباعه ، و فرناندو و حلفائه لكن حكمة خايمي الأول و دهائه جعلته يقضي على ثورتهم ، بل قام فرناندو نفسه بطلب العفو من الملك ، و أن يتجاوز عنهم ما قاموا به ، و ذلك في مجلس عقد في مدينة طرطوشة في 1227م ، و تجنبا لتجدد حركات التمرد داخل المملكة ، فقد عفا عنهم الملك ، و لم يصادر ممتلكاتهم و أراضيهم ، و هو ما جعل فرناندو و حلفائه من المعارضين للملك يؤدون له يمين الولاء و الطاعة ، و بذلك استطاع خايمي الأول أن يقضي على الصراع الطويل الذي كان بينه و بينه معارضيه من النبلاء ، و هو الصراع الذي أثر كثيرا على الأوضاع الداخلية للمملكة و عطل الملك الأراغوني خايمي الأول لاستئناف مشاريعه التوسعية برية كانت أو بحرية[26] .

3- استيلائه على جزيرة ميورقة

بعد أن قضى الملك الأراغوني خايمي الأول على صراعه مع المعارضين في أراغون و قطلونية ، و عادت الأوضاع داخل المملكة إلى ما كانت عليه سابقا ، قرر الملك استئناف حروب الاسترداد ضد المسلمين ، لكن هاته المرة لم تكن كسابقاتها بل رأى خايمي الأول أن يبدأ توسعاته في البحر الأبيض المتوسط ، و ذلك من خلال الاستيلاء على جزيرة ميورقة الإسلامية ذات المكانة الهامة في الحوض الغربي للبحر المتوسط[27] .

و صف مشروع خايمي الأول هذا بالحدث القطلوني الكبير من طرف المؤرخين ، و قد كان للتجار و النبلاء القطلانيين دور كبير فيه ، و تم اعتبارهم القوة الدافعة وراء هذا التوسع البحري ، أما عن دور الأراغونيون فيه فقد كان قليلا مقارنة بدور القطلانيين ، و مما لا شك فيه فإن هذا المشروع يعتبر أول عمل عسكري بحري منظم و موجه من طرف الأمراء ، و النبلاء ، كما عرف مشاركة الكثير من فرسان اللانجدوك ، و مدن بروفنسال ، كما يعتبر في نظر القطلانيين مشروع لتحقيق ما

عجز عنه الأمير القطلوني السابق رامون بيرنجير الثالث في الاستيلاء على جزيرة ميورقة ، و هو المشروع الذي شارك فيه البحارة القطلان و تولى تنظيمه البحارة البيزيون[28].

إن سبب قيام خايمي الأول في تنظيم حملة صليبية اتجاه جزيرة ميورقة على الرغم من أن المؤرخين القطلانيين و الأراغونيون ينسبونها على أنها جاءت كرد فعل على هجومات السفن الميورقية على السفن القطلانية[29] ، إلا أن أسبابها الحقيقية تمثلت في الروح الصليبية و الرغبة التوسعية لدى الملوك و الأمراء القطلانيين ، بالإضافة إلى البحث عن رواج للتجارة الأراغونية التي عرفت ركودا في تلك الفترة بسبب الأحداث التي مرت بها مملكة أراغون . مقارنة عما كانت عليه المملكة قبل فترة تولي خايمي الاول لحكمها [30] .

لقد استقر التجار القطلانيين في كافة المنافذ البحرية للبحر المتوسط منذ نهاية القرن الثاني عشر ، و أوائل القرن الثالث عشر ، و قامت التجارة القطلانية على أساس التصدير و الاستيراد عبر الموانئ المتوسطية ، و الاستيلاء على جزر البليار يساعد التجار القطلانيين على السيطرة على الموانئ المتوسطية الأخرى كصقلية ، و سردينيا ، و كورسيكا ، بالإضافة إلى موانئ الجنوب الفرنسي ، و خاصة مدينة مرسيليا ذات النشاط التجاري الكبير ، و موانئ الشمال الإفريقي ، و علاوة على ذلك فقد كانت جزر البليار بالنسبة لنبلاء قطلونية مغنما من أجل تقاسمها ، و هو ما يظهر في دعمهم الكبير في هاته الحملة على جزيرة ميورقة[31] .

و بالإضافة إلى تلك العوامل فلا ينبغي الإغفال عن العامل الديني الذي كان يحرك الغرب الأوربي في تلك الفترة ، فملك أراغون أراد أن يظهر للبابا التزاماته اتجاهه ، و مدى عمله لصالح البابوية و نشر المسيحية ، و هذا ما جاء في قوله " أريد أن تكون هذه الحملة أكثر حماسا و بمباركة من الكنيسة حتى أنجح في مشروعي "[32] ، كما أراد خايمي الأول من هاته الحملة إظهار مدى قدرته على تنظيم الجيش ردا على النبلاء المعارضين المقللين من شأنه ، و بالإقتداء بملوك أراغون الذين سبقوه[33] .

و في نوفمبر 626ه/1228م دعا خايمي الأول إلى اجتماع عام بمدينة طركونة حضره النبلاء و الفرسان و رجال الدين ، و التجار ، و هناك اقترح عليهم خايمي الأول مشروع غزو ميورقة ، و طلب منهم الدعم المالي و العسكري مقابل الحصول على غنائم بعد فتح الجزيرة ، و فرض ضريبة جديدة من أجل تمويل الحملة ، و قد أسند مهمة تنظيم الأسطول إلى قائد من برشلونة هو " رامون دي بليقمناس Ramon De Plegmanas " ، و كان من بين الأسباب التي شجعت النبلاء و التجار للمشاركة في هاته الحملة هو الضعف الذي أصاب المسلمين في شبه الجزيرة خلال هاته الفترة خاصة بعد الهزيمة المدوية التي تلقاها الموحدون أمام الجيش القشتالي في حصن العقاب . ثم سار خايمي الأول بعدها إلى لاردة لأخذ الشارة الصليبية من قبل المندوب البابوي[34] .

لقيت دعوة خايمي الأول لغزو جزيرة ميورقة إقبالا واسعا و تحمسا منقطع النظير من طرف النبلاء و الفرسان و التجار و رجال الدين القطلانيين ، و كل واحد عرض مساعدته على حسب إمكانياته ، و عرض نبلاء قطلونية و على رأسهم نونيو سانشيز ، و هو من أكثر النبلاء القطلانين قوة و نفوذا ، و هوج ودي أمبرياس Hugo De Amburias ، و ويليام مونتكادا ،و ويليام كرفيلو Willaume Carvello ، و غيرهم من كبار النبلاء المشاركة بقوات مختلفة من السفن و الفرسان و المشاة و الأموال ، فكانت تلك المساعدات دافعا قويا شجع الملك الأراغوني على المضي قدما في مشروعه ، كما تعهد من جانبه أن يسخر مئة فارس أراغوني مجهز ، كما تعهد للمساهمين في هاته الحملة بأن تقسيم الغنائم بينهم يكون كل حسب مساعدته ، و اشترط عليهم مقابل ذلك أن يحتفظ لنفسه بالقلاع و السيادة العليا على جزيرة ميورقة ، و في نهاية الاجتماع اتفق الملك مع المشاركين أن يكون انطلاق الحملة السنة القادمة أوت 1229م ،

و أن يكون ميناء سالو Salou بطرطوشة هو نقطة الانطلاق مباشرة نحو سواحلها[35].

و في 27 أوت 1229م /شوال 626ه تجمعت القوات الصليبية المشاركة في مدينة طركونة المتفق عليها ، و قد تألف الجيش من معظم الرجال القطلانيين و الأراغونيين ، و رجال من المدنالساحلية في الجنوب الفرنسي (مرسيليا ، مونبليه ، ناربون) ، و الذين كانت لهم مصالح واضحة من خلال هاته المشاركة (انعاش تجارتهم) ، و بعد أن تمت جميع الاستعدادات خرج الأسطول الأراغوني في 5 سبتمبر 1229م/14 شوال 626ه من ميناء سالو يحمل قوات ضخمة من المشاركين من مختلف الدول الأوربية ، و قد تألف هذا الأسطول من مئة و خمسين سفينة كانت تحمل 1800فارس ، خمسة عشرا ألف راجل ، و مئة سفينة حربية ، بالإضافة إلى أنواع أخرى من السفن أسندت قيادتها لأشهر البحارة من الجنويين ، و البيزيين ، و القطلانيين الذين صمموا على أخذها ، لكن ما إن أبحر الأسطول الصليبي مسافة عشرين ميلا حتى واجهته صعوبات مختلفة أهما اشتداد سرعة الرياح ، و هطول أمطار قوية غيرت من خط سير الأسطول دافعتا إياه إلى شواطئ بالوميرا Palomera بالجنوب الغربي من ميورقة[36] .

و تذكر الروايات المسيحية أنه بسبب الرياح القوية فقد فقد الأسطول الأراغوني العديد من السفن ، و اتجهت سفن أخرى إلى جزيرة صخرية تسمى بنتالو Pantalou ، أما السفن الأخرى فواصلت إبحارها محاولتا البحث عن أحد الشواطئ القريبة لترسو عنده ، و بشق الأنفس وصل الأسطول الأراغوني إلى سواحل مدينة بورتوبي Portopi ، و هي مدينة تقع غرب ميورقة[37] .

و لما علم والي ميورقة " أبو يحي التملي " بقدوم الأسطول الأراغوني ، و كثرة سفنه و المشاركين فيه ، أخذ يستعد لمواجهتهم ، و قد ذكر لنا ابن عميرة ذلك بقوله " و في سنة ستة مئة و ستة وعشرون هجريا اشتهر أمر هذه الغزوة فاستعد لها الوالي و ميز نيفا على ألف فارس من فرسان الحضر و الرعية مثلهم ، و من الرجالة ثمانية عشر ألفا ، و ذلك في شهر الربيع الأول من السنة و من سوء الاتفاق أن الوالي أمر صاحب شرطته أن يأتيه بأربعة من كبراء المصر ، فساقهم و ضرب أعناقهم و كان فيهم ابن خاله ، و خالهما أبو حفص ابن سيري ذو المكانة الوجيهة فاجتمعت الرعية إلى ابن سيري فأخبروه بما نزل و عزوه فيمن قتل و قالو : هذا أمر لا يطاق و نحن كل يوم إلى الموت نساق و عاهدوه على طلب الثأر و أصبح يوم الجمعة منتصف شوال و الناس من خوفه في أهوال و من أمر العدو في إهمال ، فأمر صاحب شرطته بإحضار خمسين من أهل الوجاهة و النعمة فأحضرهم و إذا بفارس على هيئة النذير دخل إلى الوالي و أخبره بأن الروم قد أقبلت ، و أنه عد فوق الأربعين من القلوع و ما فرغ من إعلامه حتى ورد أخر من جانب أخر و قال : إن أسطول العدو قد تظاهر و قال : إنه عد سبعين شراعا فصح الأمر عنده ..وأمرهم بالتجهز فخرجوا إلى دورهم كأنما نشروا من قبورهم ثم ورد الخبر بأن العدو قرب من البلد فإنهم عدو مائة و خمسين قلعا ، و لما عبر و قصد المرسى أخرج الوالي جماعة تمنعهم النزول فيأتوا على المرسى في الرجل و الخيل "[38].

كانت أول مواجهة بين الجيشان في 18 شوال 626ه/10سبتمبر 1229م ، و ذلك عندما تقدمت إحدى القوات الأراغونية تقدر بثمان مئة راجل ، و خمسين راجل يقودهم نونيو سانشيز كونت روسيون ، و رامون مونتكادا ، و أخوه جلين ، و قائد فرسان المعبد برناردو دي شامبانس " ، و التقت مع القوات الإسلامية التي كانت موجودة في مكان يسمى سانت بونزا Santa ponza " بالجزء الغربي من ميورقة ، فاقتتلا الجيشان في معركة هزمت فيها القوات الأراغونية شر هزيمة ، قتل على إثرها أكبر القادة الأراغونيون و هو رامون مونتكادا و شقيقه ، و هو ما جعل القوات الأراغونية الأخرى تسرع لنجدة المهزومين[39] .

و في تلك الفترة و عند سماعه لمقتل خيرة القادة الأراغونيون و القطلانيين أسرع خايمي الأول الذي كان يقود أقوى القوات الأراغونية من ميناء بوراسا مكان تواجده إلى مدينة بورتوبي حيث كان الجيش الإسلامي بقيادة حاكم الجزيرة يحي التنملي يقيم معسكرا هناك بين جبيلين شامخين ، و ما إن وصل خايمي الأول ملك أراغون و قواته هناك حتى اقتتلا الجيشان في معركة استمرت لمدة ثلاثة أيام متتالية كانت فيه الغلبة للمسلمين في معظم الأوقات ، و أمام تزايد وصول النجدات للجيش الأراغوني من سفن حربية و مقاتلين اضطر أبا يحي للرجوع إلى الوراء ، و التحصن داخل المدينة (ميورقة) ، و هو ما قوى عزيمة خايمي و جنوده في التقدم نحو المدينة ، و عند اقترابه منه ضرب عليها حصارا بريا و أخر بحريا ، و من أجل غرس الخوف داخل نفوس المسلمين فقد لجأ الملك الأراغوني إلى الحرب النفسية بحيث ألقى رؤوس المسلمين المقطوعة أمام أسوار المدينة ، ثم قام بتنصيب المجانيق حولها ، و أخذ يقصف المدينة بالحجارة الثقيلة ، و القذائف المحرقة ، و بناء أبراج للهجوم النهائي ، لكن ذلك لم يمنع المقاتلين المسلمين من الخروج بين الفينة و الأخرى لمواجهة الأراغونيون ، و حاولوا أن يقطعوا مصادر المياه التي كانت تمد الجيش الأراغوني بالمياه ، لكن النصارى هاجموهم ، و قتلوا عددا منهم.[40]

استمر الحصار الصليبي لمدينة ميورقة أسابيع متتالية ، و أمام استماتة أهلها في الدفاع ، و المقاومة اضطر خايمي الأول إلى حفر الخنادق من أجل تسهيل دخول جنوده إلى المدينة لكن شجاعة أبا يحي و جنوده كانت لهم بالمرصاد ، و قاموا بقذف المحاصرين النصارى من فوق الأسوار ، و في هاته الأثناء قام خايمي الأول بمخاطبة جيشه ، و حثهم على ضرورة التحلي بالروح القتالية ، و في ديسمبر 1229م/صفر 627ه هاجم الجيش الصليبي بقيادة كونت أمبورياس المدينة سقط على إثرها المئات من المسلمين الحريصين على الدفاع عن المدينة فكانت المذبحة رهيبة استمرت لسبعة أيام متتالية ، و بالرغم من الهزيمة القاسية التي تلقاها المدافعون عن المدينة أما الجيش الأراغوني فإن القتال لم ينتهي بينهما[41] ، ذلك أن الروايات المسيحية تذكر أنه أثناء اقتتال المسلمين و المسيحيين في المعركة السابقة استطاع أحد الفارين من المدينة يدعى فتح الله[42] اللجوء إلى الجبال ، و استمالة المحاربين إليه الذين وصل عددهم إلى خمسمئة محارب ، و أخذ في شن الغارات على الجيش المسيحي المحاصر للمدينة ، و نشر الذعر بين جنوده ، و عند محاولته لقطع موارد المياه عن الجيش الصليبي ، تفطنوا لذلك ، و قاموا بملاحقته إلى أن قبضوا عليه ، و قتلوه و جنوده جميعا ، ثم واصلوا حصارهم للمدينة ، و لكن هاته المرة ضيقوا عليها أكثر[43] ، و بالأخص من جهة باب البلاط ، و باب الكحل شمال شرق المدينة ، و بمثل ما كان هناك فرسان و رجال أوفياء و مجاهدين حقا ، فقد كان هناك خونة داخل الجيش الإسلامي ساعدوا الجيش الصليبي على دخول المدينة ، حيث يذكر خايمي الأول في حوليته " أنه أثناء حصار الجيش الصليبي للمدينة قام رجل مسلم من المدينة يسمى ابن عباد – Bennabet في روايته - ، و بعث برسالة إلى الملك خايمي الأول الذي استدعاه فور قراءته للرسالة ، فدخل على خايمي الأول و أقسم له يمين الولاء ،و قدم للجيش الصليبي العديد من المساعدات سواء إمداد الجيش بالمؤن و الأسلحة،أو بالإخبار عن المنافذ التي تساعد الجيش الأراغوني في التسلل إلى المدينة"[44] .

هذا و بعد تشديد الحصار على المدينة ، و تحطيم الجيش الأراغوني لمعظم أبراج المدينة ، و فشل كل المحاولات في فك الحصار عنها اضطر حاكمها " أبو يحي التنملي " إلى التفاوض مع الملك خايمي الأول من أجل تسليم المدينة ، فبعث من أجل ذلك بسفارة إلى الملك الأراغوني كان فيها رجل يهودي من سرقسطة يسمى باهيل Bahilو ذلك لإتقانه للغتين العربية و القطلانية ، يعرض فيها على الملك الأراغوني رفع الحصار عن المدينة مقابل دفع حاكم الجزيرة لكل النفقات التي بذلها ملك أراغون على هاته الحملة منذ إقلاعها من شواطئ طركونة إلى غاية وصولها إلى ميورقة لكن خايمي الأول و قادته ، و نظرا لما

تمثله لهم جزيرة ميورقة من مكسب عظيم خاصة فيما يخص التوسعات البحرية فقد رفض طلبه ، و ألح على أخذها ، و في هاته الظروف الصعبة أرسل " أبو يحي " سفارة أخرى إلى الملك الأراغوني يعرض عليه تسليم المدينة و لكن بشروط كان أهمها : تأمين المسلمين في أنفسهم و أهلهم و أموالهم ، و تسهيل خروج من أراد منهم الخروج و توجه إلى جهة كانت مع ضمان وصولهم ، و من جهة أبو يحي حاكم المدينة ، فقد اشترط على الملك الأراغوني أن يضمن له الوصول مع أهله إلى المغرب . و نظرا للدافع الرئيسي الذي دفع بالمشاركين للسير في هاته الحملة ألا و هو الغنائم و تحقيق مكاسب خاصة ، فقد جعلوا الملك الأراغوني يرفض ذلك ، و طلبوا منه أن ينتقم للقادة الذين قتلوا في هاته الحملة ، كما كان لرجال الدين المرافقين لهاته الحملة دور في رفض خايمي الاول لقرار التسليم[45].

و في نهاية الاجتماع الذي دار بين الملك و مستشاريه من فرسان و نبلاء و أساقفة أمرهم ، خايمي الأول بالهجوم على المدينة ، و في 30 سبتمبر 1229م انهالت القوات الأراغونية على أسوار المدينة ، و بعد فترة قصيرة أخذوا يتسللون إليها من باب الكحل[46] ، فتصدى لهم أهلها من المسلمين ، فتصدى لهم أهلها من المسلمين ، و هو ما أدى إلى نشوب معركة كانت أعنف من سابقاتها استمرت لمدة خمسة أيام ، و بالرغم من قيام حاكمها " أبو يحي التنملي " من تشجيع جنوده على المقاومة لكن ذلك لم ينفع أمام كثرة و صلابة الجيش الصليبي ، و هو ما أجبر أهل المدينة من مقاتلين و سكان على الفرار من أبواب المدينة الأخرى ، لكن الصليبيون بقوا يلاحقونهم إلى أن قتلوا معظمهم ، و قد قدرت الروايات العربية عدد القتلى المسلمون بأربعة و عشرون ألف قتيل[47] ، فكانت المذبحة عظيمة ، و أما الذين نجو من الموت فقد لجاءوا إلى الجبال المحاذية للمدينة و قد بلغ عددهم قرابة ثلاثين ألف ، أما عن حاكم المدينة أبو يحي فقد أسر مع أهله[48] ، هذا و بعد طول الحصار للمدينة و استماتة أهلها في الدفاع عنها ، تمكن الملك الأراغوني في 31 ديسمبر 1229م / صفر 627ه الاستيلاء على جزيرة ميورقة الإسلامية[49] .

و بعد استيلائه على الجزيرة قام خايمي الأول بتنفيذ الوعود التي أعطاها للمشاركين معه في هاته الحملة ، فقام بتقسيم الغنائم ، و الأراضي بين المشاركين كما تم عليه الاتفاق سابقا ، و تم بيع من بقي داخل المدينة من المسلمين عبيدا ، كما أعطى لبعضهم امتيازات خاصة بدل المكافآت المالية ، و إلى جانب الغنائم ، و الامتيازات التي حصل عليه المشاركون ، فقد حصل مشاركون من برشلونة على ترخيص لحرية التجارة في جزر البليار ، و تذكر الروايات المسيحية أن رجل من مرسيليا حصل على ثلاثمئة منزل بميورقة ، فضلا عن الإقطاعيات التي حصل عليها الفرسان ، و نفس الشيء بالنسبة لمشاركي مونبليه و ناربون ، هذا بالإضافة إلى الغنائم الكثيرة التي حصل عليها فرسان المعبد ، و كان أكثر المستفيدين هم نبلاء قطلونية ، على غرار أل مونتكادا ، و نينيو ، كونت روسيلون و كونت أمبرياس[50] .

و في الوقت الذي ظن فيه الملك الأراغوني خايمي الأول أنه قضى عن كل مقاومة داخل الجزيرة ، و انصرف لتنظيم الأمور الداخلية ، إذا بثائر مسلم يظهر و يحاول تحرير المدينة ، فقد لجا أبو حفص عمر المشهور" بابن سيري" إلى جبال ميورقة ، و ضم حوله كل الفارين من المدينة الذين عملوا على استرجاع المدينة من قبضة الصليبين الذين ارتكبوا في حق سكانها مجزرة رهيبة ، و التف حوله حوالي ستة عشر ألف مقاتل " و أما ابن سيري فإنه صعد إلى الجبل و هو منيع لا ينال من تحصن فيه ، و جمع عنده ستة عشرا ألف مقاتل "[51] . و لم يكن ابن سيري وحده في هاته المهمة بل إن جزيرة ميورقة في كل أرجائها شهدت ثورات إسلامية ضد الصليبين من أجل القضاء على وجودهم بها ، و هو ما أثار قلق خايمي الأول ، و طلب من قادته تتبع حركة هؤلاء الثوار و القضاء على حركتهم .

استطاع أحد الثوار تحقيق أول انتصار له ضد القوات النصرانية التي خرجت لمحاربته ، و ذلك عن طريق الكمائن التي نصبوها لهم في الشعاب و الوديان القريبة من معسكرهم ، و هو ما زاد من مخاوفهم ، و جعلهم يرتدون إلى المدينة ، و لما علم خايمي الأول بذلك طلب من قادته تسخير كل الوسائل ، و الخروج مرة أخرى إليهم ، فخرجوا إليهم فاقتتلا الجيشان في العديد من المعارك الغير المتكافئة من حيث العدد و العدة ، و في ربيع الثاني 668ه/13فيفري 1231م استطاع الجيش الأراغوني قتل قائد الثوار ابن سيري ، و القضاء على كل أشكال الثورة ضد الأراغونيون ، و بعدها استولى الجيش الأراغوني على العديد من الحصون و المعاقل التي كان يتحصن بها الثوار ، و أخمدت كل حركات المقاومة في الجزيرة الميورقية نهائيا[52] .

و في الأخير يمكن القول أن خايمي الأول يعتبر أشهر ملوك ليس لأراغون فقط بل لأوربا كاملتا خلال العصور الوسطى ، و ذلك بالنظر إلى طول فترة حكمه التي فاقت الستين عاما ، و هو ما لم يتح لملك أوربي أخر ، بالإضافة إلى الإنجازات التي قدمها لمملكة أراغون فقد استطاع بالرغم من صغر سنه و حداثته في حكم المملكة أن يقضي على ثورات و تمردات المعارضين له من النبلاء ، و بحكمته استطاع أن يخلق جوا من الانسجام بين الشعبين الأراغوني و القطلوني أما فيما يخص التوسعات فقد بلغ بمملكة أراغون إلى أوج توسعاتها البرية و فتح لها باب التوسعات البحرية ،و ذلك من خلال استيلائه على جزيرة ميورقة ذات المكانة الاقتصادية و السياسية الهامة في البحر الأبيض المتوسط ، و باستيلائه عليها فقد سهل له ذلك التوسع على حساب جزر البليار الأخرى ، و هي السياسة التي سار عليها خلفائه من بعده ، و خلال النصف الثاني من القرن الثالث عشر و بداية القرن الرابع عشر أصبح البحر المتوسط بحيرة أراغونية و أصبح الأسطول الأراغوني أقوى الأساطيل فيه متفوقا على الجمهوريات الإيطالية (جنوة ، بيزة ، بندقية) الذين فرضوا هيمنتهم فيه لفترة من الزمن، و هو ما أكسبه شهرة واسعة بين ملوك أوربا عامة و جعلت معاصريه يلقبونه بالفاتح" Le Conquistador .

الهوامش :

1- خاض بدرو الثاني حروبا طويلة مع المندوب البابوي سيمون مونتفورت الذي كلف بمحاربة الهراطقة الألبجنسيين في الجنوب الفرنسي ، و قد كان هذا الإقليم يدين بالولاء للملك الأراغوني بدرو الثاني ، و هو ما أجبره على الدفاع عنهم ضد سيمون ، لكنه قتل أمام سيمون و قواته في مدينة موريه القريبة من مدينة تولوز في سبتمبر 1213 . لمزيد من التفاصيل عن الحروب الصليبية الألبيجنسية و دور ملك أراغون فيها . (انظر : Cronica De San juan De La pena,p. 499; Zurita , op.cit , p.169 ; Ernest Jenkins , The Mediterranean world Of Alfonso 2 And Peter 2 Of Aragon (1162-1213) , oxford , 2000 , p. 155 ; ; Edward English , The Medieval World , Ney Work , 2005 , p. 26 ; Damian Smith , Crusade Heresy And Inquisition , In The Land Of The Crown Of Aragon , Brill , Boston , 2010,p.38.

2- يرى معظم المؤرخين أن تاريخ الإمبراطورية البيزنطية هو امتداد لتاريخ الإمبراطورية الرومانية التي سقطت في 476م على يد الجرمان ، و لعل ما يدفع هؤلاء إلى الأخذ بهاته الفكرة هو أن الحكام البيزنطين كانوا يعتبرون و يسمون أنفسهم أباطرة الرومان ، و أنهم خلفاء للأباطرة الرومانيون القدامى كما أن علاقاتهم بالدول الأخرى كانت تقوم على هذا المفهوم ، و ما يزيد ذلك تأكيدا هو قيام الأباطرة البيزنطيين باسترجاع الأراضي و الأقاليم التي كانت تابعة للإمبراطورية الرومانية قبل سقوطها . (انظر ، محمود سعيد عمران ، معالم تاريخ الإمبراطورية البيزنطية ، دار المعرفة الجامعية ، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، 2000، ص 9 و ما بعده من عدد الصفحات) .

3- **Cronica De** San juan De La pena , Antonio Ubieto Arteta , Valencia , 1961 ,p.502 ; David Gonzales , Breve historia de la corona de aragon , Edicione Nowtulus , Madrid , 2012 , p.58.

4- Cronica De San juan De La pena,p.502 .

5- Cronica De San juan De La pena,p.505 ; David Gonzales , op.cit,p.58 .

6- Cronica De San juan De La pena,p.503; Geronimo Zurita , Anales de la corona de aragon , Inctitucion Fernando El Catolico ,Zaracoza , p.170 ; Thomas Bisson , The Medieval Crown of Aragon , Clarendon Press , Oxford , 2000,p.58; luscombe David, the new cambriddge medieval history , Cambridge , ,2008, V5 , p.664.

7- انظم إلى فرسان المعبد في سنة 1203م ، ثم تولى قيادة الفرسان من 1206 حتى 1212م ، و في سنة 1214 أصبح مقدما للداوية في بروفانس و قطلونية و أراغون حتى سنة 1218م . (انظر : The Chronicle Of James 1 King Of Aragon , Translated From the Catalan By

The Late John Forster Esq , London , 1883,V1 , p.19 .

-81, v1,p19 ; Cronica De San juan De La pena,p.503 ; The Chronicle Of James
Zurita , op.cit , p.170-171; David Gonzales , op.cit,p.58.

-9 The . Chronicle Of James 1, V1 , p.20

-10 Cronica De San Juan De La Pena , p.503 ; luscombe David,op.cit,V5,P.647; . The Chronicle Of James 1,V1,p.20-21; Zurita , op.cit ,p.174.

-11 ; David Gonzales , op.cit,p.60 . Zurita , op.cit ,p.174-176

12- حركة دينية هرطقية (خروج عن تعاليم الديانة المسيحية) ظهرت في أوربا خلال النصف الثاني من القرن الثاني عشر و بداية القرن الثالث عشر الميلاديين . و قد أطلق المعاصرون على أتباع هاته الحركة أسماء متباينة إما لمكان إقامتهم . أو نسبة لزعيمهم . ومن بين هاته الأسماء " النساجون" , " فقراء لومبارديا " . " فقراء ليون " أو الولدانيون "نسبة إلى بطرس والدو أو الألبجنسيين و ذلك نسبة لمدينة ألب في الجنوب الفرنسي التي تجمع فيها أنصار هاته الحركة . لمزيد من المعلومات حول الهرطقة و وحروب الألبجنسين في الجنوب الفرنسي . (انظر: Deanesly , A History of Medieval Margaret

Churche , Francis Library , 2005, p.203 sqq ; Ernest Jenkins , op.cit ,p.123 .

-13 The Chronicle Of James 1,V1,p.15-17 ; David Gonzales , op.cit,p.60.

-14 The ; Zurita , op.cit ,p.175-177. Chronicle Of James 1,V1,p.19-20

-15 The Chronicle Of James 1,V1,p.22-25.

-16 The ; Zurita , op.cit ,p .181. Chronicle Of James 1,V1,p.35-37

-17 The ; Zurita , op.cit ,p .184. Chronicle Of James 1,V1,p.34sqq

-18 Zurita , op.cit ,p .185.

-19 The Chronicle Of Zurita , op.cit ,p .185-187 . James 1,V1,p.28-32 ;

-20 The Chronicle Of James 1,V1,p.31-37 ; Zurita , op.cit ,p .188; Cronica De

Suan Juan De La Pena , p.503; David Gonzales, op.cit,p.60.

-21 The Chronicle Of James 1,V1,p. 37 ; Zurita , op.cit ,p .189-190.

-22 The Chronicle Of James 1,V1,p. 85 ; Zurita , op.cit ,p .191

-23 The Chronicle Of James 1,V1,p. 85 sqq ; Zurita , op.cit ,p .193-194.

24- هو أبو زيد بن محمد حفيد الخليفة الموحدي عبد المؤمن بن علي الكومي . ولي بلنسية بعد وفاة والده . و بعد هزيمته أما أحد الثائريين و هو ابن هود التف السكان حول وزيره أبو زيان بن مردنيش . و ذلك في 626ه/1229م . و خشية على نفسه فقد لجأ مع أولاده و أهله إلى أحد الحصون القريبة من بلنسية . و بقي هناك . لكن مع ضعف سلطان دولة الموحدين . و اضطراب الأوضاع بالأندلس لجأ إلى بلاط ملك أراغون خايمي الأول محتميا عنده . (انظر : عبد الله عنان . عصر المرابطين والموحدين في المغرب و الأندلس . مكتبة الخانجي . القاهرة . ط2 . 1990م . ص 395-398) .

25 -Cronica De San Juan De La Pena, p.503; Zurita ,op.cit ,p.194-195 ; David Gonzales , op.cit,p.61.

-26 Zurita ,op.cit ,p.209.

-27 The Chronicle Of James 1,V1,p. 97-98 ; . Zurita , op.cit ,p .209

-28 The Chronicle Of James 1,V1,p. 98.

29- يرى ابن عميرة المخزومي و هو شاهد على تلك الأحداث أن سبب قيام ملك النصارى (خايمي الاول) بالحملة على جزيرة ميورقة كان بسبب إعتراض والي ميورقة " أبا يحي التملي " على سفينة برشلونية و أخذها . و بذلك يقول بأن أبا يحي التملي عامل جزر البليار " حدث نفسه بغزو بلاد الروم (السواحل القطلانية) . و كان ذلك رأيا مشؤوما ...و في أخر ذي الحجة 643ه بلغه أن مسطحا من برشلونة ظهر على جزيرة يابسة و مركبا من طرطوشة انضم اليه . فبعث ولده في عدة قطع حتى نزل مرسى يابسة و وجد فيه لأهل جنوة مركبا كبيرا . فأخذه و سار حتى أشرف على المسطح

فقاتله و أخذه و ظن أنه غالب الملوك و غاب عنه أنه أشأم من عاقر الناقة (شخص يضرب به المثل في الشؤم) . و أن الروم لما بلغهم الخبر قالو لملكهم و هو من ذرية أذفونش (خايمي الاول) كيف يرض الملك بهذا الأمر ونحن نقاتل بنفوسنا و أموالنا فأخذ عليهم العهد بذلك . (انظر : المقري (أحمد بن محمد): نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب و ذكر وزيرها لسان الدين ابن الخطيب ، حققه احسان عباس ، دار صادر ، بيروت ، 1988م ، ج4 ، ص 469-470) .

30 -J . N Hillgarth , The Spanish Kingdoms , Claredon Press , Oxford ,1976 , p.245; luscombe David,op.cit,V5,P.649.

31 .-David Gonzales , op.cit,p.61 ; Thomas Bisson , op.cit ,p.64-65

32 -The Chronicle Of James 1,V1,p. 99.

33 -ID .

34 -The Chronicle Of James 1,V1,p. 100 ; David Gonzales, op.cit,p.61.

35 -The Chronicle Of James 1,V1,p. 102-111; Thomas Bisson , op.cit,p.64-65.

36 -The Chronicle Of James 1,V1,p. 112-120; luscombe David , op.cit,p.649 يوسف أشباخ ، تاريخ الأندلس في عهد المرابطين والموحدين ، ترجمة محمد عبد الله عنان ، مؤسسة الخانجي ، القاهرة ، ط2 ، 1940م ، ص 171-172 ؛ عبد الله عنان ، عصر المرابطين و الموحديين ، ص 409 .

37 . -The Chronicle Of James 1,V1,p. 120

- المقري ، المصدر السابق ، ج4 ، ص 38.470

39 -214-216 . The Chronicle Of James 1,V1,p. 147-148; Zurita , op.cit,p

40 - The Chronicle Of James 1,V1,p. 146-147; Zurita , op.cit,p. 218 ; David

Gozales, op.cit,p.62 .

41 -The Chronicle Of James 1,V1,p. 148-149 ; Cronica De San Juan De La Pena, p.505 .

42- لم تذكره المصادر العربية ، في حين أن المصادر المسيحية تحدثت عنه و رسمته بـ ifant allah . لمزيد من المعلوات حول هذا القائد العربي و دوره في تلك الأحداث . (انظر : Zurita , op.cit , p. 219 sqq) .

43 -The Chronicle Of James 1,V1,p. 142.

44 -; Zurita , op.cit , p. 219 . The Chronicle Of James 1,V1,p. 144-145

45 - ; Zurita , op.cit , p. 220 . The Chronicle Of James 1,V1,p. 150-153

عبد الله عنان ، عصر المرابطين و الموحدين ، ص 406 .

46- أحد أبواب مدينة ميورقة يقع شمال شرق المدينة ، و هو الباب الذي دخل منه الأراغونيون إلى المدينة ، و قد أطلق عليه النصارى اسم Beb Alcofl ، و سمي فيما بعد باسم Esfarhider التي تعني المهاجم ، ثم أطلق عليه باب الدهون . (انظر : عصام سالم يسالم ، جزر الأندلس المنسية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، 1984 ، ه5 ، ص 423) .

47- المقري ، المصدر السابق ، ج4 ، ص 471 ؛ أما الروايات المسيحية فتقول أن عدد القتلى المسلمين بلغ حوالي عشرين ألف قتيل . (انظر : The Chronicle Of James 1,V1,p. Zurita , op.cit , p. 223 (166;

48- تذكر الروايات العربية و المسيحية أن خايمي الأول قام بسجن أبي يحي ، و عذبه عذابا شديدا طوال خمسة و أربعين يوما إلى أن مات تحت قسوة التعذيب . (انظر : عبد الله عنان ، عصر المرابطين و الموحدين ، ص 407 ؛ يوسف أشباخ ، المرجع السابق ، ص 173 ؛ Zurita , op.cit , p. 221-223).

49 . -Zurita , op.cit , p. 221-223 ؛ The Chronicle Of James 1,V1,p. 166

عبد الله عنان ، عصر المرابطين و الموحدين ، ص 407 ؛ يوسف أشباخ ، المرجع السابق ، ص 173 .

50-; Zurita , op.cit , p. 223 ; Thomas The Chronicle Of James 1,V1,p. 176

Bisson, op.cit , p.65.

51- المقري ، المصدر السابق ، ج4 ، ص 471 .

52- نفسه .

قائمة المصادر و المراجع :

1- بالعربية

- اشباخ (يوسف)

- تاريخ الأندلس في عهد المرابطين والموحدين ، ترجمة محمد عبد الله عنان ، مؤسسة الخانجي ، القاهرة ، ط2 ، 1940م .

- عنان (محمد عبد الله)

- عصر المرابطين والموحدين في المغرب و الأندلس ، ق 1 ، ق 2 ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط2 ، 1990م .

- عمران (محمود سعيد)

- معالم تاريخ الإمبراطورية البيزنطية ، دار المعرفة الجامعية ، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، 2000م .

- المقري (احمد بن محمد) ت 1041هـ / 1631 م

- نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب و ذكر وزيرها لسان الدين ابن الخطيب ، حققه احسان عباس ، دار صادر ، بيروت ، 1988م .

- يسالم (عصام سالم)

- جزر الأندلس المنسية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، 1984م .

2- بالأجنبية :

Bisson (Thomas)

- -The Medieval Crown of Aragon , Clarendon Press , Oxford , 2000.

-**Cronica De** San juan De La pena , Antonio Ubieto Arteta , Valencia , 1961.

Gonzales (David)

- Breve historia de la corona de aragon , Edicione Nowtulus , Madrid , 2012.

David (luscombe)

- the new cambriddge medieval history , Cambridge, 2003 .

Deanesly (Margaret)

- A History of Medieval Churche , Francis Library , 2005.

Hillgarth (J . N)

- The Spanish Kingdoms , Claredon Press , Oxford ,1976.

-**The Book** Of Deed Of James 1 Of Aragon , A Translation OF Medieval Catalan Damin j Smith And Helena Buffery,British Library , England , 2010.

- **The Chronicle** Of James 1 King Of Aragon , Translated From the Catalan By The Late John Forster Esq , London , 1883.

Zurita (Geronimo)

- Anales de la corona de aragon , Inctitucion Fernando El Catolico ,Zaracoza .

Jenkins (Ernest)

- The Mediterranean world Of Alfonso 2 And Peter 2 Of Aragon (1162-1213) , oxford , 2000 .

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

صعوبات تعليم المتخلفين عقليا

دراسة ميدانية بالمركز الطبي البيداغوجي براس الوادي. برج بوعريريج

د. حليمة شريفي ، جامعة محمد بوضياف المسيلة ، الجزائر

صعوبات تعليم المتخلفين عقليا

دراسة ميدانية بالمركز الطبي البيداغوجي براس الوادي. برج بوعريريج

د. حليمة شريفي

الملخص:

يعالج هذا المقال موضوعا مهما حول شريحة تمثل نسبة لا بأس بها في المجتمع، إنها فئة المتخلفين عقليا، إنهم أشخاص يحتاجون إلى رعاية خاصة، ولهم أيضا حقوق لابدّ من تحقيقها لهم، من أهمها تدريبهم وتعليمهم ليتمكّنوا من التكيّف والاندماج في المجتمع. إن تدريب وتعليم المتخلفين عقليا ليس بالأمر السهل، إذ لابدّ من توفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتعليمهم. مما يجعل هذه المهمّة توكل لمربين مكوّنين ومؤهّلين للتعامل مع هذه الفئة. لكن أثناء أدائهم لمهامهم، تواجههم صعوبات مختلفة، من النواحي العلائقية، البيداغوجية والعملية المهنية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعليم، المتخلفين عقليا، المركز الطبي البيداغوجي.

Résumé:

Cet article traite un thème important sur une catégorie qui représente une proportion importante dans la société, c'est les déficients mentaux, ce sont des personnes qui ont besoin d'une attention particulière, ils ont aussi des droits qu'il faut les leur réaliser, leur apprendre et leur former pour qu'ils puissent s'adapter et s'intégrer dans la société.

Faire apprendre et former les déficients mentaux n'est pas facile, il faut disposer les ressources matérielles et humaines qu'il faut pour leur apprentissage, tout cela rend cette tâche confiée aux éducateurs formés et qualifiés pour faire face à cette catégorie. Mais en exerçant leurs fonctions ils affrontent des difficultés, relationnelles, pédagogiques et professionnelles.

Mots clé: les déficients mentaux, difficultés pédagogiques.

مقدمة:

يعتبر التخلف العقلي أحد أكثر الإعاقات شيوعا في المجتمعات الإنسانية المختلفة، وعليه فهي ظاهرة تستدعي الاهتمام بها، لأن أطفال هذه الفئة ذوو مستوى أداء عقلي وظيفي منخفض (دون المتوسط)، مما يعوق قدرتهم على التعلم والتكيف مع مطالب المجتمع وتوقعاته، لكن هذا لا ينفي أن هؤلاء الأطفال كغيرهم من المعوقين لهم حقوق، على المجتمع تلبيتها وتوفيرها لهم، بل ربما هم أكثرهم حاجة للرعاية والتعلم، لأنهم غير قادرين على التمييز بين ما ينفعهم وما يضرهم.

مشكلة التخلف العقلي ليست مشكلة ميؤوس منها، لأنه يمكن إكساب المتخلفين عقليا مهارات السلوك الاجتماعي المقبول ومهارات الحياة اليومية عن طريق استخدام مبادئ إجراءات ونظريات التعلم وتطبيقها. هذا لا يعني أن جميع المتخلفين عقليا يمكن تعليمهم وتدريبهم، لأن التخلف العقلي درجات، فهناك فئة منهم غير قابلة للتعلم أو التدريب، وهم الذين تتراوح درجة ذكائهم بين 39 و25 درجة أو أقل من ذلك.

في دراستنا الحالية سوف نسلط الضوء على الفئة القابلة للتعلم والتدريب، وهم الأطفال الذين يمكنهم الالتحاق بالمراكز المتخصصة.

محاولة لتعريف التخلف العقلي ومعايير تحديده:

تعريف التخلف العقلي ليس بالأمر السهل، ذلك لأن الأطفال الذين يوصفون بأنهم متخلفون عقليا يظهرون أنماط سلوكية مختلفة ومستويات متباينة من التكيف، لذلك تباينت تعريفاته مثلما أشار كارترايت ورفاقه **Cartwrigt et all** (1989) (جمال الخطيب،1997، 33) أنه وخلال العقود الماضية، قُدِّم ما يزيد على ثلاثين تعريفا للتخلف العقلي، لكننا سنكتفي بتقديم التعريف الأكثر استخداما وأوسعه انتشارا، وهو التعريف الذي قدّمه جروسمان **Grossman** (1983) والذي تبنته الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي **(AAMD):** " هو انخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي العام يصاحبه عجز في السلوك التكيفي ويظهر في مرحلة النمو". (عبد الصبور منصور، 2012، 12)

يتضح من خلال هذا التعريف أن هناك ثلاثة معايير أساسية يجب أن تتحقق كي نستطيع تصنيف الشخص على أنه متخلف عقليا، وهي:

- **الانخفاض الملحوظ في مستوى القدرة العقلية.**
- **العجز في السلوك التكيفي.**
- **الظهور في مرحلة النمو.**

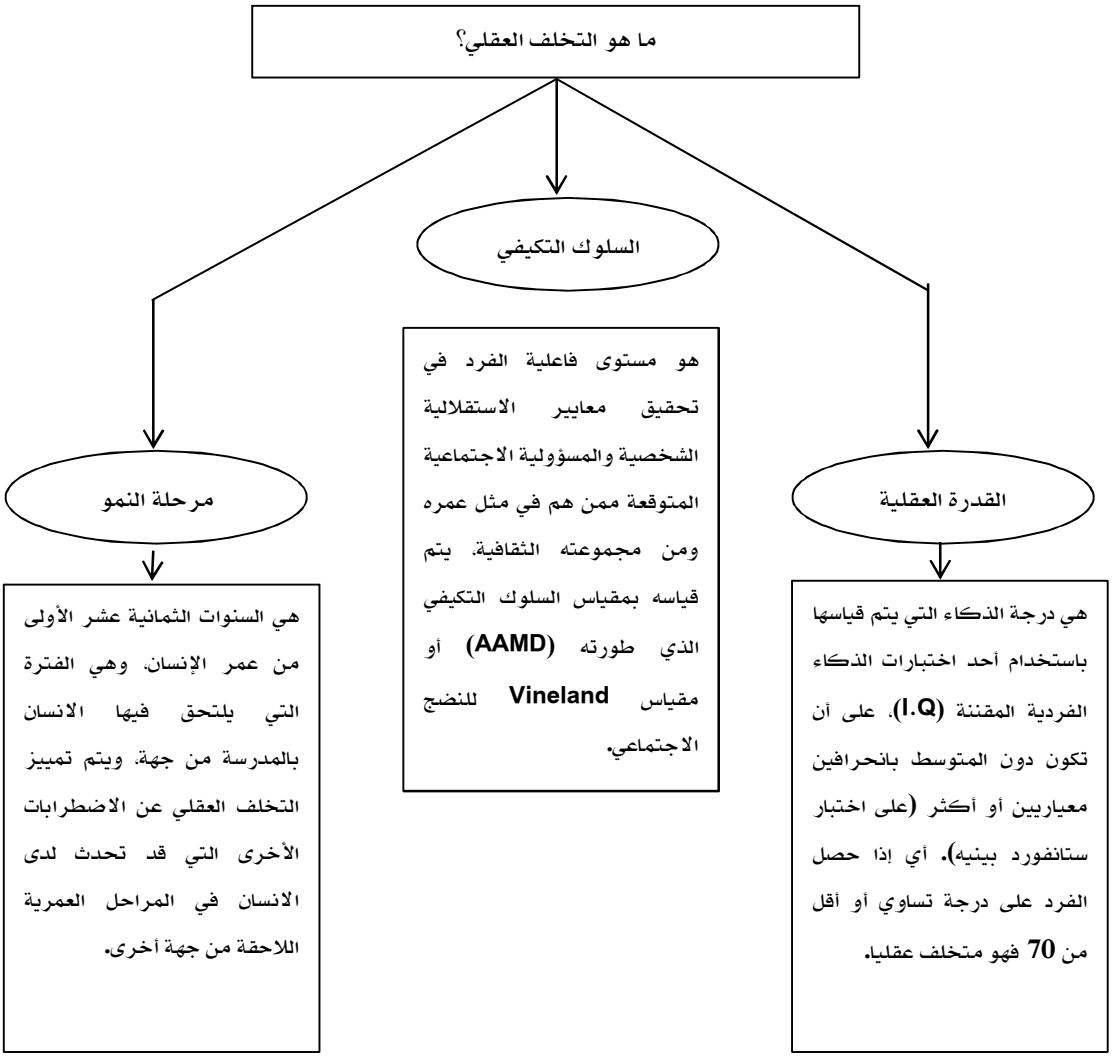
لكن ما الذي تشير إليه هذه المعايير؟ للإجابة على السؤال قمنا بتعريف كل من المعايير سابقة الذكر في الشكل التوضيحي التالي:

(الشكل في الصفحة الموالية)

تصنيف مستويات التخلف العقلي:

تم الإشارة سابقا إلى معايير تحديد المتخلفين عقليا، وعلى هذا الأساس يمكن القول أنهم يختلفون فيما بينهم سواء في القدرات العقلية أو السلوكية أو نضجهم الاجتماعي، وعليه نوضّح في الجدول التالي أنواع التخلف العقلي في مستويات مختلفة:

(الجدول في الصفحة الموالية)



جدول رقم01: يوضح مستويات التخلف العقلي.

معايير التصنيف / المستوى	حسب نسبة الذكاء	التصنيف النفسو اجتماعي	التصنيف التربوي
تخلف عقلي بسيط أو خفيف	50-55 إلى 70	يعبّر بجمل قصيرة غير سليمة التركيب. كيوب كثيرة في النطق. يكنهم التعامل بالقيمة حسب قيمتها. تعلم القراءة والكتابة إلى مستوى 5ابتدائي	قابلون للتعلم. القدرة على التعلم بدرجة ما. ببطء شديد. لا يمكنهم تعلم المواد الدراسية المقررة في سنة دراسية واحدة مقارنة بالطفل العادي. يستطيعون إعالة أنفسهم.
تخلف عقلي متوسط	35-40 إلى 50-55	تخلف في اكتساب العادات الأساسية وفي النطق والمشي. ضعف الحصيلة اللغوية. تعلم مبادئ القراءة والكتابة والحساب.	قابلون للتدريب. يصعب تلقينهم المواد التعليمية ويمكن تدريبهم على العناية الذاتية والوظائف الاستقلالية والمهارات الاجتماعية والأعمال.
تخلف عقلي شديد. وتخلف عقلي شديد جدا.	20-25 إلى 35-40. اقل من 20 او 25	غير قادر على حماية نفسه من الأخطار الطبيعية والفشل في اكتساب العادات الأساسية في النظافة والتغذية وضبط علمية الإخراج. الفشل في تعلم القراءة والكتابة.	غير قابلين للتعلم أو التدريب. المعتمدون وعاجزون كليا عن العناية بأنفسهم أو حمايتها من الأخطار.

المصدر: من إعداد الباحثة.

أعراض وخصائص التخلف العقلي:

تختلف الأعراض والخصائص الجسمية والحركية للمتخلفين عقليا بتعدد الأسباب المؤدية لتلك الإعاقة، ودرجة الإصابة، والحالة الصحية للمصاب، تلك الخصائص قد لا نجدها لدى الكثيرين وقد نجد البعض منها ولنتعرف عليها سويا:

1. **القدرات الفكرية:**

تنمو القدرات الفكرية والمعرفية لدى الطفل منذ الولادة، وتتطور تلك القدرات من خلال تفاعله مع المثيرات الحسية من حوله (الممارسة والخبرات) ، ولكل مرحلة عمرية مكتسباتها، ومع نمو الطفل العمري تنمو القدرات الفكرية والمعرفية، لذا نلاحظ أن قدرات الطفل في مرحلة معينة تتشابه مع أقرانه في نفس العمر (مع اختلاف بسيط)، ولكن الطفل المتخلف عقليا يختلف عنهم في درجة اكتسابه ومن ثم قدرته الفكرية والمعرفية، ومع ازدياد عمر الطفل يلاحظ زيادة درجة الفارق في القدرات الفكرية والمعرفية حتى سن الثامنة عشر، لذا نستطيع القول أنه عند هذا العمر: فإن القدرة الفكرية للمصاب بتخلف عقلي بسيط تعادل القدرة الفكرية لطفل عمره 10-11 سنة، أما المصاب بتخلف عقلي متوسط فإن قدرته الفكرية تعادل القدرة الفكرية لطفل عمره 7-8 سنوات تقريباً.

فنلاحظ على هذا المستوى ضعف القدرة على التركيز والانتباه، ضعف الذاكرة وعدم القدرة على مواصلة التفكير، بالإضافة إلى ضعف القدرة على التمييز بين المثيرات والأشياء وضعف القدرة التخيلية والإدراك عند المصاب.

2. **القدرات الجسمية والحركية:**

يلاحظ على المصاب بالتخلف العقلي، انخفاض معدل النمو الجسمي ويزيد هذا بازدياد شدة الإعاقة، حالته الصحية العامة تتسم بالضعف العام وانخفاض في معدل النمو الحركي، بالإضافة إلى تأخر في الحبو والمشي مع صعوبة في التوازن وصعوبة في تنسيق الحركات وكذلك صعوبة في أداء الحركات الدقيقة.

3. **القدرات اللغوية:**

بطء في النمو اللغوي، والتأخر في النطق واكتساب اللغة صعوبات الكلام : التأتأة والأخطاء في اللفظ اضطرابات النطق، رصيد لغوي ضعيف ، لا يتناسب مع العمر الزمني للطفل عدم القدرة على تكوين جمل مفيدة، كلها مشاكل يتميز بها دائما المصاب بالتخلف العقلي.

4. **القدرات الاجتماعية - السلوكية – العاطفية:**

يتميز المتخلف عقليا بعدم القدرة على تكوين الصداقات، ضعف التواصل مع الآخرين مع عدم القدرة على اللعب منفرداً أو مع الآخرين، سيطرة الجانب الغريزي عليه بدون إدراك العواقب، عدم القدرة على حماية نفسه، فرط النشاط، قلة الانتباه، حدة الطبع و صعوبة النوم.

5. **حالات مصاحبة:**

الصرع أو التشنج: ليست من مسببات التخلف العقلي ولكن لوحظ حدوثها في الكثير من حالات التخلف العقلي المتوسط والشديد.

صعوبات السمع: وجد أن 10-15% من المتخلفين فكرياً لديهم صعوبات في السمع.

المشاكل البصرية: لوحظ وجود الكثير من المشاكل البصرية لدى المتخلفين عقليا مثل طول النظر، قصر النظر، أمراض القزحية، وغيرها.

شلل الأطراف: فقد وجد أن 40-50% من حالات الشلل الدماغي لديهم درجة من درجات التخلف العقلي.

حاجات المتخلفين عقليا:

يقول **Samuel Magarius (1974)**: " إن الفرد في نموه وباعتباره كائنا حيا يحتاج إلى إشباع حاجات نفسية أساسية عنده، وتتأثر شخصية الفرد تأثّرا كبيرا بما يصيب هذه الحاجات أو بعضها من إهمال أو حرمان، وتتأثر بصفة عامة بالأسلوب أو

الطريقة التي تواجهه بها هذه الحاجات وخاصة في الطفولة ".(عبد الصبور منصور،26)

إن هذه الأهمية في إشباع الحاجات الأساسية لا تخص الإنسان العادي فحسب بل تخص كذلك ذوي الاحتياجات الخاصة، ونخص بالذكر المتخلفين عقليا، فهم بحاجة ماسة إلى أن يكون محبوبين ومرغوب فيهم، إنهم يحتاجون إلى الإحساس بالأمان ويحتاجون إلى أن ينتموا إلى الآخرين، وأن تكون لهم علاقة طيبة بهم كما يحتاجون إلى أن يكونوا نشيطين ومبدعين.

عرض لبعض نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية على المتخلفين عقليا: (عبدالصبور منصور، 86-159)

1. **نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك (1874-1949):**

- **التعريف بالنظرية:** سميت هذه النظرية كذلك بتسميات أخرى عديدة منها (نظرية الوصلات العصبية) (نظرية الارتباط) و(التعلم عن طريق الانتقاء والربط) أي إتاحة الفرصة للكائن الحي كي يختار من بين الاستجابات الممكنة أو المحتملة والربط بينها وبين التعزيز.
- **أساسها:** قيام الكائن الحي بمحاولات عشوائية متكررة لحل المشكلة التي تعترضه فيخطئ في معظمها وينجح في بعضها فيتعلم الإبقاء على المحاولات الناجحة والتخلص من المحاولات الخاطئة مع تكرار المحاولات.
- **تطبيقاتها التربوية في مجال الإعاقة العقلية:** تبدو أهمية هذه النظرية في تعليم الأطفال المعوقين عقليا الكثير من أشكال السلوك مثل مهارات الحياة اليومية، أو مهارات القراءة ومهارات الأرقام الحسابية، كذلك كف الاستجابات غير المرغوب فيها كالنشاط الزائد أو مص الأصابع أو قضم الأظافر... ويفضل توظيف هذه النظرية وتطبيقاتها في مجال الإعاقة العقلية خاصة حينما يكون الارتباط واضحا بين مثير ما واستجابة ما، ويمكن إشراط تلك الاستجابة بمثير جديد يسمى المثير الشرطي.

من التطبيقات العملية لهذه النظرية في تعليم الأطفال المعوقين عقليا تلك التجارب التي أجراها **Azrin 1973** والتي ذكرها كل من **Hlahan et Kauffman** والتي تتعلّق بظاهرة تبليل الفراش وكيفية استخدام الإشراط في تعديل سلوك الأطفال.

تقوم هذه النظرية على أساس العلاقة بين (مثير – استجابة) أي أنه لا استجابة دون مثير، لذلك على المعلم تدعيم ارتباطات بين الأحداث الجزئية السلوكية البسيطة وبين بعض مثيرات العلم الخارجي حتى يكون التعلم أكثر فعالية. **مثلا** عند تعلم اللغة قراءة وكتابة، فإن تقوية الارتباط بين ما يسمعه الطفل وما ينطق به هو ربط عملية الاستثارة بعملية الاستجابة.

يتم التعلم عن طريق هذه النظرية كذلك من خلال القدرة على تكوين عدد من الارتباطات لبعض المثيرات والاستجابات، حيث يرى ثورندايك أن قدرة المتعلم تتوقف على عدد الارتباطات التي يكونها، فالفرق بين مستوى الذكاء المنخفض والذكاء المرتفع كمي وليس كيفي، فالأول عدد الارتباطات لديه أقل من الثاني، وكلما كثر لدى الفرد من ارتباطات زاد ذكاؤه. من هنا تظهر أهمية هذه النظرية في تعليم المتخلفين عقليا (منخفضي الذكاء)، وذلك من خلال محاولة لزيادة عدد الارتباطات لديهم بين المثير والاستجابة.

يجب على المعلم إتاحة فرص متنوعة عند تعليم مهمة أو مهارة بأن يستثير دافعية الأطفال لتعلم هذه المهارات عن طريق المحاولة والخطأ، وأن يستخدم طريقة الممارسة المركزة والممارسة الموزعة، وأن يطلب من الأطفال تكرار ممارسة المهارات الأكاديمية ومهارات الحياة اليومية، وتعزيز هذه الممارسات حتى تقوى الارتباطات ويتم التعلم الصحيح.

التعلم حسب هذه النظرية يبدأ من البسيط إلى المعقد، لذا يجب على المعلم تحديد المهمة المطلوب تعلمها والتي تناسب قدراتهم، ثم تقسيمها إلى مهارات أو مهام فرعية بسيطة متدرجة من الأسهل فالأصعب حتى يتم تعلم المهارة.

2. **نظرية الإشراط الإجرائي لسكنر (1904-1985):**

- **التعريف بالنظرية:** يقصد بالإشراط الإجرائي عملية التعلم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالا للحدوث. مصطلح إجرائي يستخدمه سكنر لوصف مجموعة من الاستجابات أو الأفعال التي يتألف منها العمل الذي يقوم به الكائن الحي، مثل رفع الرأس أو الضغط على الرافعة، وهو أيضا -الإشتراط الإجرائي- نمط من الاشتراط يعتمد على الإجراء الذي يقوم به الكائن الحي تحت شورط أو ظروف معينة لتعلم نمط معين من السلوك المدعم أو المعزز.
- **أساسها:** تتصف هذه النظرية بثلاث صفات أساسية:

- موضوعية، نابعة من وصف السلوك كما يحدث.
- تحليلية، أي تهدف إلى عزل العلاقات الدالة بين مجموعة الاستجابات ومجموعة المثيرات.
- قابلة للصياغة المية في مجموعة من القوانين الرياضية.

- **تطبيقات نظرية سكنر في مجال التخلف العقلي:**

تبدو قيمة النظرية الإجرائية في مجال الإعاقة العقلية في نقطتين هامتين، هما:

- تفسيرها لظاهرة الإعاقة العقلية على أنها ظاهرة تمثل نقصا في التعلم والخبرة، بمعنى أن الفرق في الأداء بين الطفل العادي والطفل المتخلف عقليا يرجع إلى النقص في كل من الأداء والخبرة.
- توظيفها للمعززات الإيجابية والسلبية في تعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا، لهذا عمل سكنر على استغلال البيئة وتطويرها بطريقة مناسبة لإنجاح عملية التعلم لدى هؤلاء الأطفال وذلك بـ:

1. تحديد أهم الخطوات التي يجب اتباعها في التعلم.
2. تحديد موضوع التعلم والأهداف الإجرائية والسلوكية.
3. تقسيم خطوات التعلم إلى خطوات فرعية، بسيطة ومتتالية.
4. تحديد التعزيز المناسب لكل طفل على حدى.
5. إثارة اهتمام وانتباه الطفل.
6. تقديم التعزيز الفوري والمستمر.
7. تسهيل التعلم بالبحث عن المعززات المناسبة لكل طفل.

3. **نظرية الجشطالت (التعلم بالاستبصار) لكوهلر (1887-1967):**

- **التعريف بالنظرية:** ترى هذه النظرية أن الحقيقة في المدرك الحسي، ليست هي العناصر أو الأجزاء التي يتكون منها هذا المدرك، وإنما في الشكل أو البناء العام، فالمثلث مثلا لا يتكون من ثلاثة أضلاع أو ثلاث زوايا مجتمعة مع بعضها البعض، بينما يتكون من علاقة عامة بين هذه الأجزاء وبعضها البعض، فالعلاقة العامة أو الصيغة الكلية هي الناحية الرئيسية الأولى بالاهتمام حسب الجشطالت، ولهذا اهتمت هذه النظرية بدراسة السلوك كوحدة كلية.
- **أساسها:** رفض أنصار هذه المدرسة فكرة تقسيم السلوك إلى عناصر، حيث أن السلوك لا يمكن رده إلى مثير – استجابة، وأكدوا على خصائص الكلّ المنظم، فالسلوك الذي يعني علم النفس هو السلزك الكتلي الهادف إلى غاية معينة.

- **تطبيقاتها التربوية في مجال الإعاقة العقلية:**

يعتمد التعلم بالاستبصار على كلّ من النضج، السن، الذكاء والخبرة، وعليه يجب مراعاة الآتي عند تعليم المعاقين عقليا:

- أن توضع المادة موضوع التعلم في ضوء قدرات الطفل المتخلف عقليا من حيث مستوى النضج العقلي، السن والخبرة.
- تبسيط المادة موضوع التعلم، حيث يمكن وضعها في صورة مهام فرعية بسيطة، تبدأ بتعلم البسيط السهل ثم الانتقال

إلى الصعب، وهكذا حتى تتم عملية التعلم بإدراك العلاقات الأولية البسيطة، ثم الانتقال إلى إدراك العلاقات الاكثر تعقيدا.

تحديد المشكلة:

تعد الإعاقة مشكلة اجتماعية متواجدة في جميع المجتمعات، وتختلف أهميتها من مجتمع لآخر، إذ يترتب عنها مجموعة من المشكلات الاجتماعية، النفسية، الأسرية والجسمية.

فالمتخلف عقليا غير قادر على التكيف مع البيئة المحيطة به، فهو لا يستطيع فهم المواقف الاجتماعية أو تكوين علاقات اجتماعية مع الآخر بالصورة العادية، كما أنه لا يستطيع التعبير عن نفسه، هذا من الناحية الاجتماعية، أما من الناحية النفسية فإن الحالة التي يعيشها الطفل المتخلف عقليا، تصاحبها حالات نفسية كالإحباط في بعض الحالات أو الشعور بالقلق أو الخوف من الآخرين، كما أن فشله يهيئ له الشعور كأنه لا قيمة له، والشعور بأنه ضعيف لا حول ولا قوة له، كما أن هناك بعض الحالات الأخرى المصاحبة كالاكتئاب، العجز، الشعور بالنقص والانطواء.(كمال ابراهيم، 1999، 43)

أما على مستوى الأسرة فإنه عندما تفرط هذه الأخيرة في الاهتمام بطفلها ذو الحالة الخاصة يؤدي بها إلى إهمال بقية الأبناء. بالإضافة إلى أن التكفل بطفل متخلف عقليا يحتاج إلى إمكانيات كبيرة مما يمس المستوى الاقتصادي للأسرة.

لمحاولة التعامل مع هذه الفئة من الأطفال والتكفل بهم، استلزم على الهيئات المختصة الاهتمام بهم واعتبارهم أفرادا فاعلين في المجتمع كغيرهم، وذلك بتوفير لهم مراكز خاصة لاستقبالهم من أجل تخفيف العبء على أسرهم، ومنه يمكن للمتخلف عقليا أن ينتقل إلى المركز الخاص لتلقي التعليم والتدريب الكافي لمساعدته على التكيف مع المجتمع، فيصبح في علاقة مباشرة مع متخصصين أهمهم هم المربون المكلفون بتنفيذ برامج التربية الخاصة الموجهة لمثل هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

إنهم مكلفون كذلك بتكوين علاقات إنسانية مع هؤلاء الأطفال حتى لا يحسوا بأنهم غيّروا وسطهم الأسري، بل ربما انتقلوا إلى ما هو أحسن منه، كأن يلعب المربي دور الأب والمربي في آن واحد.

حتى يتمكن هذا الأخير من أداء مهامه بأكثر نجاعة وفعالية يجب أن تتوفّر لديه كفاءات في جوانب عديدة، مهنية، كأن يتحمّل مسؤولياته وأن يضع هؤلاء الأطفال في مركز اهتماماته، وأن يلتزم أخلاقيا وينضبط في مواعيده، حتى يكون قدوة حسنة لهم، كما يجب عليه أن يهتم بمظهره الشخصي. أما من الجانب المعرفي، عليه أن يكون على درجة من الذكاء والاطّلاع وحب المعرفة، إضافة إلى القدرة على التصور. من جانب التعامل مع الأطفال، فيجب أن تتوفّر لدى المربي الحماسة، الدافعية، الحيوية الشجاعة وأن تكون لديه اتجاهات إيجابية نحو هذه الفئة من الأطفال.

كل هذه المسؤوليات التي تقع على كاهل المربين والمربيات داخل المراكز الخاصة أثناء تواصلهم وعملهم مع الأطفال المتخلفين عقليا، استثارت انتباهنا واستدعتنا للبحث حول الصعوبات التي يمكن أن يواجهها هؤلاء المربون في تعليم هذه الفئة من الأطفال. ومنه طرحنا التساؤل التالي:

- ما هي الصعوبات التي تواجه المربين والمربيات في تعليم الأطفال المتخلفين عقليا؟

للإجابة على هذا التساؤل لابد من طرح التساؤلات الفرعية التالية:

- هل الصعوبات التي يواجهها هؤلاء المربون علائقية؟
- هل الصعوبات التي يواجهها هؤلاء المربون بيداغوجية؟

- هل الصعوبات التي يواجهها هؤلاء المربون مهنية عملية؟

أهمية الدراسة والهدف منها:

تكمن أهمية الدراسة في الأهمية التي يكتسيها موضوع الإعاقة العقلية في المجتمع، خاصة وأننا نودّ التعرف على فئة مهمة من ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنه فإن التطرق للموضوع سوف يساهم ولو بصورة بسيطة في التعريف بخصوصيات هذه الفئة واحتياجاتها، وكيفية التعامل معها وتعليمها في الأسرة وفي المراكز متخصصة. تكمن أهمية الدراسة كذلك في تبيان الدور الذي تقوم به المراكز النفسية البيداغوجية التي توكل إليها مهمة استقبال هذا النوع من الأطفال والكشف عن الصعوبات التي تواجه المربين في تعليم الأطفال المتخلفين ذهنيا، مهما كانت، علائقية، بيداغوجية أو مهنية عملية.

تحديد المصطلحات إجرائيا:

التخلف العقلي: هي حالة من التأخر أو التوقف أو عدم اكتمال النمو العقلي لأسباب وراثية أو بيئية.

الصعوبة: نقصد بها في دراستنا، العقبة أو الحاجز الذي يعيق المربي عن التكفّل وتعليم الأطفال داخل المركز النفسي البيداغوجي.

الصعوبات العلائقية: المقصود بها هنا، الصعوبات الناتجة عن نوع العلاقة التي تربط المربي بالطفل كأن يجد المربي صعوبة في تقوية العلاقة بينه وبين الأطفال المتخلفين عقليا، أو أن يجد صعوبة في تحديد الفروق الفردية بينهم والعمل به.

الصعوبات البيداغوجية: المقصود بها تلك الصعوبات ذات الصلة بالتدريس داخل الصف، كنقص الوسائل التعليمية والتدعيمية اللازمة، وكذلك صعوبة توصيل المعلومة.

الصعوبات المهنية العملية: تقصد بها في هذا البحث العقبات التي تقف في وجه المربي في مجال أداء مهمة التكفل وتعليم الأطفال المتخلفين عقليا داخل المراكز المتخصصة، كتكليفه بمهام تفوق طاقته مثلا أو سوء التنسيق بينه وبين المصالح الأخرى الموجودة في المركز.

المربي: نقصد به الشخص المكون في مجال التربية الخاصة والمكلف بتعليم وتدريب الأطفال المتخلفين عقليا داخل المركز النفسي البيداغوجي.

المركز النفسي البيداغوجي: هو المركز المتخصص والخاص باستقبال الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة منهم المتخلفين عقليا من أجل تعليمهم وتدريبهم للاندماج داخل المجتمع.

التعريف بالمركز النفسي البيداغوجي بمدينة راس الوادي:

القانون الأساسي:

جاء المرسوم 87 / 259 المؤرّخ في 01. 12. 1987 متضمنا إنشاء المراكز النفسية البيداغوجية ومراكز التعليم المتخصص، وتبعا لذلك تمّ إنشاء المركز النفسي البيداغوجي بمدينة راس الوادي والذي تمّ افتتاحه في مارس 1988، وهو شخصية معنوية مستقلّة ماليا.

الموقع:

يحتلّ هذا المركز موقعا استراتيجيا داخل المدينة وتقدّر مساحته 294300 م^2 مما يسمح له باستيعاب أكبر عدد ممكن من الأطفال ومنه اعتماد النظامين الداخلي ونصف الداخلي.

قدرة الاستيعاب النظرية:

كون أن المركز هو الوحيد في هذا التخصص على مستوى الولاية، ونظرا للطلبات الكبيرة للالتحاق به، تمّ إنشاء ملحقة تابعة للمركز تضمّ حوالي إحدى وعشرين (21) طفلا، كون أن قدرة الاستيعاب للمركز تقدّر بثمانين (80) طفل. تمّ توزيعهم

كالتالي: (33) يتمتعون بالنظام الداخلي و(45) يتمتعون بالنظام نصف الداخلي.

التأطير الخاص بالمركز:

يتضمن المركز فريقان يسهران على السير الحسن هما الفريق الإداري والفريق التقني:

- **الفريق الإداري:** وهو الخلية الأساسية لكل مؤسسة، وهو نقطة التمركز التي تدور حولها مختلف نشاطات ومهام المركز، وهي تحفظ السير المنظم والمستمر لمختلف المهام الإدارية وذلك بفضل مجموعة من المستخدمين يتقاسمون العمل فيما بينهم على حسب المهام والصلاحيات، يتضمن هذا الفريق كلّ من المدير، الأمانة العامة، مصلحة المستخدمين، المقتصدية التي تضم بدورها المقتصد، مكتب المحاسبة ومكتب أمين المخزن.
- **الفريق التقني:** ويشمل الأخصائيين النفسانيين، أسرة التكفل، الفريق الطبي والفريق شبه الطبي.

- **الأخصائيون النفسانيون:** وينقسمون إلى ثلاث فئات:

أخصائية في علم النفس العيادي: وتقوم بالتكفل النفسي الفردي للأطفال الذين يعانون من مشاكل نفسية عاطفية، بالإضافة إلى العمل المستمر مع الأسرة.

أخصائية في علم النفس الأرطفوني: تقوم بالتكفل الأرطفوني بالطفل الأصم والذي يعاني من مشاكل النطق.

المساعد الاجتماعي: يعمل على إنشاء التعاون مع الآباء والقائمين عملية التكفّل وذلك بعد التعرّف على ظروف الطفل العائلية والبيئية.

- **أسرة التكفّل:** تنقسم إلى:

المربون المتخصصون: يشمل المركز على ثمانية مربين متخصصين يتمثّل دورهم في:

- تقديم تعليم متخصص موجّه.
- التكفّل بالمعاقين عقليا وحسيا.
- القيام بكلّ عمل متعلّق بالملاحظة وتربية مجموعة من الشباب المعوقين قصد إدماجهم.
- تأطير المربين المتربّصين.
- يقدّر الحجم الساعي لديهم بـ 22 سعاة أسبوعيا.

المربون: يقدّر عددهم بثمانية مربين، يتمثّل دورهم في:

- تطبيق البرامج التعليمية.
- السهر على النظافة الجسمية والهندامية للطفل حيث يجب أن يظهر بمظهر لائق.
- المشاركة في تنظيم وتأطير الأشخاص المكلّفين بهم أثناء التنقل خارج المؤسسة.
- يقدّر الحجم الساعي لديهم بـ 30 ساعة.

- **الفريق الطبي والشبه طبي:** يسهر على راحة الطفل صحيا وتقديم جميع الاسعافات الأولية الخاصة في حالة الطوارئ، يعمل على متابعة أوقات تناول الدواء والسهر على راحة الطفل كاملة.

توزيع الأطفال:

يتم توزيع الأطفال على حسب قدراتهم ومعارفهم، لهذا وجدت عدّة أقسام هي:

- **قسم الملاحظة:** يتم توجيه كل طفل جديد إلى هذا القسم بغرض ملاحظته وعرفة قدراته وطباعه وبالتالي تصنيفه وتوجيهه للقسم الأعلى المناسب له.
- **قسم التنبيه:** بعد معرفة الطفل وما يتمتّع به من قدرات فإنه يوجّه إلى هذا القسم أين يقوم بتنمية قدراته الحسية وإثارتها.
- **قسم التفطين1:** يقوم بتنمية قدرات الطفل ذهنيا وحركيا.
- **قسم التفطين2:** يضم الأطفال ذوو قدرات ذهنية ومعرفية تكاد تكون معدومة، الهدف هنا هو تعزيز قدراتهم وتنميتها.
- **قسم التفطين3:** يوجّه إلى هذا القسم الأطفال الذين فشلوا دراسيا بسبب عوامل اجتماعية وذهنية.

- **قسم ورشة التأهيل المهني:** يضم الأطفال الذين يبلغ عمرهم 14 سنة، يتلقّون تكفلا مهنيا في مجال الأشغال اليدوية، الخشب، الطلاء... والهدف منه هو إكسابهم معلومات ومعارف وخبرات مهنية قصد إدماجهم مهنيا مستقبلا.

نوع الإعاقات الموجودة في المركز:

التخلف العقلي – الرسوب المدرسي – الذهانية – الإفراط الحركي – التأخر الحسي الحركي – التوحد.

إجراءات الدراسة:

نظرا لطبيعة الموضوع (الكشف عن صعوبات تعليم المتخلفين عقليا)، فإن الوسيلة المناسبة لجمع المعلومات لذلك هي دليل استجواب يتضمن أسئلة مفتوحة تشمل ثلاث محاور أساسية:

- الصعوبات التي يواجهها المربي في تعليم المتخلفين ذهنيا.
- الصعوبات الأكثر تأثيرا على أدائه.
- الشروط الواجب توفّرها في المربي الكفء.

قمنا بزيارة المركز النفسي البيداغوجي بمدينة راس الوادي في ولاية برج بوعريريج – المذكور أعلاه -، إذ أجرينا مقابلات مع فريقي العمل الإداري والتقني، تمثّل الفريق الإداري في المراقب العام، والمستشار التربوي، أما الفريق التقني فتمثّل في، الأخصائيين في علم لنفس لعيادي، الأرطفوني، الذين أفادونا بمعلومات جدّ مهمة عن العمل بالمركز وعن الأطفال المكفولين داخله.

أما دليل الاستجواب فقد وُجِّه إلى المربين المختصّين لأنهم هم المسؤولين المباشرين عن تنفيذ البرامج التعليمية والتدريبية للأطفال المتخلّفين.

عدد المربين المختصّين ثمانية (08)، استطعنا أن نتقابل مع ستّة (06) منهم فقط بسبب تغيّب الآخرين (عطلة مرضية).

تحليل النتائج:

بعد جمع البيانات مضمون دليل الاستجواب المطبّق، توصّلنا إلى تصنيف الصعوبات التي يعاني منها المربون إلى ثلاث فئات رئيسية:

1. **صعوبات علائقية:**

والتي عبّرت عن نوع العلاقة التي تربط المربي بالأطفال الذي يتعامل معهم يوميا وعلى مدار السنة، كانت كالآتي:

- عدوانية بعض الأطفال وعدم استقرار سلوكاتهم اتجاه بعضهم واتجاه المربي.
- انعدام اللغة لدى بعضهم يشكّل صعوبة في فهم ما يريد الطفل فعله أو قوله.
- وجود أطفال كثيري الحركة أو عدم الاستقرار مما يجعل المربي يستعمل العقاب في بعض الأحيان معهم.
- صعوبة التعامل مع جميع الأطفال، بسبب الفروق الفردية بينهم والفروق في مستوى إعاقتهم.
- لا يستطيع المربي في جميع الحالات التحكم في أعصابه، مما يجعله يثور أمام الأطفال، خاصة إذا كانوا لا يسمعون الكلام أو إذا كانت درجة استيعابهم ضعيفة.
- إيجاد صعوبة في نزول المربي إلى مستوى الأطفال الذين يتعامل معهم.

2. **صعوبات بيداغوجية:**

والتي تمثّلت في المجال الدراسي وطريقة التدريس ودرجة استيعاب الأطفال لمحتوى البرنامج المقدّم لهم:

- صعوبة استيعاب المفاهيم الذهنية (العد، الكتابة والتخطيط).
- تباعد المستوى بين الأطفال وعدم التجانس بينهم في الفوج الواحد.

- استغراق وقت طويل جدّا من أجل استيعاب النشاطات من طرف الأطفال.
- عدم توفّر الوسائل التدعيمية والتدريبية الكافية، الشيء الذي يتطلّب من المربي وقتا وجهدا من أجل إعدادها.
- نقص المربين المكمّلين للمربين المختصين، مما يؤدي بهذا الأخير القيام بالمهمتين معا.
- عدم وجود تنسيق المربين وأعضاء الفريق التقني.
- عدم وجود تواصل بين المربي وأسرة الطفل.
- عدم وجود طرق وأساليب بيداغوجية موحّدة لدى جميع المربين، باعتبار أن المربي هو الذي يعدّ هذه الطرق، يرجع ذلك لنقص التواصل والتنسيق بين المربين.

3. صعوبات عملية مهنية:

تتمثّل في المهام الموكلة للمربي المختص إضافة إلى مهمة التعليم والتدريب والتكفّل بالأطفال، وفي طبيعة العمل الذي يقوم به:

- مسؤولية التكفّل تقع غلى عاتق المربي المختص بنسبة 80 %، الشيء الذي يتعبه ويجهده.
- البقاء على وتيرة واحدة أثناء عملية التكفّل لهذه الفئة من الأطفال يؤدي بالمربي إلى الملل والروتين.
- تفاوت القدرات بين الأطفال داخل الفوج الواحد يستدعي من المربي تقسيم الفوج إلى فوجين أو أكثر، مما يتطلّب منه مجهودا ووقتا إضافيين، وهذا يؤثّر على مردوده.
- يتميّز أغلب الأطفال الذين يتعامل معهم المربي بالنسيان، وبالتالي فإن قدرة حفظ المعلومات واستيعابها ضعيفة، وهذا يشكّل لديه نوعا من الإحباط، لأن المجهود الكبير الذي يقوم به لا تقابله نتيجة إيجابية.
- صعوبة التحكّم في الفوج كلّه، خاصة أمام اضطراب السلوك لدى بعض الأطفال.
- وجود تلاميذ كثيري الحركة يؤثّر على درجة الاستيعاب، وتجعل المربي مشوش الفكر بين الأطفال الهادئين وغير المستقرين في مكان واحد.

4. مدى تأثير هذه الصعوبات على أداء المربي:

اعتبر المربون أنه ورغم كلّ هذه الصعوبات التي تواجههم في أداء مهامهم مع هذه الفئة من الأطفال، إلا أنه لابدّ من تخطيها ومحاولة تجاوزها من أجل الوصول إلى الأهداف المسطّرة، أهمها التكفّل بالطفل ومحاولة إدماجه داخل المجتمع، هذا لا يمنع من أنها تؤثّر على أدائه، ومن امثلة ذلك، ذكر المربون ما يلي:

- في بعض الأحيان يستسلم المربي أمام هذه الصعوبات ويصبح مردوده في أداء مهامه ضعيفا.
- الإحساس بالإحباط وفقدان الأعصاب أيضا يؤثّر على مردود المربي.
- عدم الإبداع في طرق جديدة ومناسبة لمثل هذه الفئة.
- تثبيط مجهودات المربي من أجل البحث المستمر على أنجع الطرق والأساليب والتقنيات والوسائل البيداغوجية المناسبة، بسبب كثرة الأعباء الموكلة إليهم في غياب المربين المساعدين وكثرة عدد الأطفال المتكفّل بهم.

5. الشروط الواجب توفّرها في المربي الكفء:

أجمع المربون على أن الشروط التي يجب أن تتوفّر في المربي حتى يتمكّن من أداء مهامه بفعالية وكفاءة، هي:

- حبّ عمله، أي أن تكون لديه الرغبة في التعامل مع هذه الفئة من الاطفال، وليس مجبرا على أداء وظيفة وتقاضي أجر عليها فقط.
- التمتّع بسعة الصدر والصبر حتّى يصل إلى تحقيق الأهداف التي سطّرها والنتيجة التي يرغب فيها.
- التمتّع بدرجة من الذكاء حتّى يستطيع أن يبدع في عمله (كتغيير أساليب التعليم مثلا) ليمنع الشعور بالملل له وللأطفال.
- أن يتوفّر لديه الضمير المهني خاصة مع هذه الفئة من الأطفال، لأنهم غير قادرين على الاعتماد على أنفسهم،

وليس لديهم الوعي الكافي لتحديد ما ينفعهم وما يضرّهم.

- المعرفة التامّة بخصوصيات هذه الفئة من الأطفال كقدراتهم وميولاتهم مثلا.
- الاطّلاع على الجديد دائما فيما يخص نوع الإعاقة التي يعاني منها الأطفال.
- تبادل الآراء والمعلومات فيما يحصّ حاجات الأطفال المتخلّفين عقليا.

مناقشة النتائج:

يتّضح من استجابات المربين المختصين أنهم تواجههم صعوبات عديدة (علائقية، بيداغوجية ومهنية عملية) في تعليم المتخلفين عقليا والتكفّل بهم، مما يدعونا للقول أن التعامل مع هذه الفئة من الأطفال ليس بالأمر الهيّن، خاصة امام ما يبدونه من أعراض، لأنه وكما قلنا سابقا أن المتخلف عقليا يتميّز بعدم القدرة على تكوين صداقات، وهو ضعيف التواصل مع الآخرين، مع عدم قدرته على اللعب سواء منفردا أو مع الآخرين، وهو أيضا مفرط حركيا، وطبعه حاد.

لقد أكّدت الباحثة والدكتورة **اميرة طه بخش (2000)**، أن الإعاقة العقلية تنعكس على مجال العلاقات الاجتماعية، ويبدو ذلك بوضوح في القصور في القدرة على المحيطين بهم وإقامة علاقات طيبة معهم، ويدلّ سلوك الطفل في بيئته الاجتماعية على حاجاته الدائمة إلى الحماية من قبل الآخرين ورعايتهم له. (أميرة بخش، 2000، ص10)

هنا تكمن صعوبة مهمة المربي في تكوين علاقات عادية مع هؤلاء الأطفال، وتظهر أهمية الدور الذي يقوم به، فالقصور العقلي يصاحب عادة بعدم النضج الاجتماعي كمظهر من مظاهر التخلف العقلي وعدم الاكتراث للمعايير الاجتماعية.

لقد أكّد كذلك **غسان جعفر (2001)**، أنه من المشاكل التي تصاحب تعليم المتخلفين عقليا وتأهيلهم، الانسحاب من الوسط الاجتماعي، الإزعاج، الاتكال على الغير، تشتت الأفكار وعد الانتباه، الغضب السريع والانفعالية الزائدة (غسان جعفر، 2001، 78). كلّها مشكلات من شأنها أن تؤثر على عمل المربي، ينتج عنها صعوبة في تعليم الأطفال والتعامل معهم.

من جهة أخرى، وبما أن الطفل في المركز النفسي البيداغوجي يخضع للنظامين الداخلي ونصف الداخلي، فإنه ربما، الظروف التي يتواجد فيها هي التي تسبب له نوع السلوكات التي يقوم بها داخل الفوج، مما يشكّل صعوبة لدى المربي المختص في التحكم فيه والتعامل معه. فقد ذكر **لطفي بركات (1981)**، أن الطفل المعوق الذي لا يسمح له بالخروج من المدرسة، إلا في نهاية الأسبوع لزيارة أسرته، وقد لا يحضر أحد من أفراد الأسرة لأخذه عند نهاية الأسبوع. (لطفي بركات، 1981، ص193) فإن الجهد الأكبر يقع على عاتق المربين المكلّفين برعايتهم خلال أيام الأسبوع، مما قد يسبب لهم مشكلات في التعامل معهم.

يجد المربون المختصون كذلك صعوبات بيداغوجية، ترجع ربّما إلى أسباب مختلفة، أهمها تلك المتعلّقة بالقصور في القدرات العقلية، إذ يجدون صعوبة في استيعاب ما يعرض عليهم من مفاهيم ذهنية بسبب سرعة تشتت الانتباه لديهم، مثلما أكّد **Stefens (1972)** الذي قال أن هناك دراسات عديدة أثبتت أن المتخلفين عقليا يعانون من مشكلات في الانتباه للمثيرات ذات العلاقة بالانتباه... فالانتباه لديهم يتشتت بسهولة، وأنهم لا يستطيعون الانتباه لمدة طويلة. (جمال الخطيب، 1997، ص56) تشير الدراسات كذلك إلى أن المتخلفين عقليا يواجهون صعوبة في نقل أثر التعلم من موقف إلى آخر، إنهم يخفقون في تطبيق المهارات والمعارف التي يكتسبونها لأداء مهارة ما أو لحل مشكلة ما في تأدية المهارات الأخرى أو حل المشكلات الأخرى المماثلة (عبد الحكيم بن جواد، 2002، ص13).

يشكو المربون كذلك من نقص الوسائل البيداغوجية المساعدة على إكساب الأطفال المهارات اللازمة، خاصة وأن تعليم

المتخلفين عقليا يتطلّب وسائل خاصة، وهي ضرورية جدّا لذلك. توصّل الباحثون والأخصائيون إلى أن تعليم المعوق ذهنيا يعتمد على الأشياء المحسوسة، حتى نستطيع الانتقال به إلى المجرد، مستعينين بالتكرار، ويفشّل أن يساهم الأطفال في جمع صور الأشياء المختلفة من المجلات أو الكتب، استخدام البالونات بأحجام وألوان مختلفة، الأوراق، النماذج، الأشكال الهندسية، قطع أثاث مصغّرة، الرسومات والخضر والفواكه.

يجد المربون كذلك صعوبة في التواصل مع زملائهم من الفريق التقني، إذ اعتبروا أن هناك فجوة بينهم، معتبرين أن التنسيق بينهم في الأدوار والمهام ضروري جدّا، لأنه لا يمكن فصل العمل الإداري عن مهمة التكفّل بالمعوقين. هناك قصور كذلك من طرف الأولياء في السؤال عن أبنائهم المتكفَّل بهم في المركز، خاصة وأن التواصل بين الأسرة والمربي أمر ضروري لمساعدة الطفل على اكتساب المهارات الحياتية القاعدية وبالتالي الاندماج في المجتمع.

أما فيما يتعلّق بالصعوبات المهنية والعملية فقد حصرها المربون، من خلال استجاباتهم، في المجهودات الكبيرة التي تقع على عاتقهم أثناء التكفّل بالأطفال، لأن المربين المساعدين لم يتمّ توظيفهم في المركز، مما يستدعي مضاعفة الجهد من طرفهم حتى يتمّ الوصول إلى الأهداف المرجوة.

نتيجة عامة:

بعد تحليل النتائج ومناقشتها، نستنتج الآتي:

- أوّل شيء لابدّ من الإشارة إليه والتنويه له هو حسن اختيار المربين المتخصصين المؤهلين وذوو الكفاءة للتكفّل بالأطفال المعوقين عقليا، لأنه على عكس باقي فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، ليس من السهل التعامل مع مثل هذه الفئة، إذ يجب أن تتوفّر فيهم الشروط الضرورية لذلك، أهمها سعة الصدر والصبر أمام المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر من هؤلاء، ثم التمكّن من المعلومات الحديثة والكافية عن خصوصيات هذه الفئة من الأطفال.
- توفير لهم الشروط والظروف الملائمة والمناسبة للعمل كتوفير الوسائل التعليمية وتخفيف الضغط عليهم بتوفير المربين المساعدين، بالإضافة إلى محاولة وضع الأطفال في أفواج متجانسة حتى يتسنّى للمربي العمل بأريحية أكثر من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

خاتمة:

إن العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة عموما والمتخلفين عقليا خصوصا، يأتي في مقدمة المهن التي يمكن أن تخلق مشاعر الإحباط لدى العاملين، لما تقتضيه هذه المهنة من متطلبات عقلية، جسدية ونفسية، خاصة وأن المربين يعتبرون الهيكل الأساسي الذي تقوم عليه البرامج التربوية والتعليمية الخاصة بالمتخلفين عقليا، فكفاءة الكوادر المهنية وكفاءة البرامج التعليمية والتربوية، ضرورة ملحّة لإعداد مربين مختصين في مجال التربية الخاصة، والتخلف العقلي بالخصوص، ومساعدتهم على كسب الخبرات اللازمة التي تمكنهم من التعامل مع فئة المتخلفين عقليا بكفاءة عالية.

حتى يتخطوا كل الصعوبات التي تواجههم لابدّ من توفير لهم جميع الامكانيات المادية والمعنوية لمساعدتهم على أداء عمليهم على أكمل وجه، وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة، أهمها التكفّل بالأطفال المعوقين عقليا، تعليمهم ومساعدتهم على الاندماج في المجتمع.

قائمة المراجع المعتمدة:

1. الخطيب، جمال والحديدي، منى (1997): المدخل إلى التربية الخاصة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
2. منصور، عبد الصبور (2012): الإعاقة العقلية، تطوير مهارات السلوك الاجتماعي في الحياة اليومية، دار الكتاب الحديث ، القاهرة، مصر.

3. ابراهيم، كمال مرسي (1999): مرجع في علم التخلف العقلي، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
4. طه، أميرة بخش (2000): المبادئ والأسس التربوية للطفل المتخلف عقليا، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
5. بن جواد، عبد الحكيم المطر (2002): دمج الأطفال ذوي التخلف العقلي وأثره في أدائهم الحركي، مجلة الطفولة العربية، المجلد 4، العدد 13، الكويت.
6. جعفر، غسان (2001): التخلف العقلي عند الأطفال، دار الحرف العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
7. بركات، لطفي أحمد (1981): تربية المعوقين في الوطن العربي، دار المريخ، الرياض، السعودية.

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها: تعليم الأصوات أنموذجاً

ا. حمزة كريم المسند / د. بسمة أحمد صدقي الدجاني ، مركز اللغات بالجامعة الأردنية ، الأردن

منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها: تعليم الأصوات أنموذجاً

ا. حمزة كريم المسند / د. بسمة أحمد صدقي الدجاني

الملخص:

سعت الدراسة إلى الكشف عن المُشكلات الصّوتية التي تُواجه مُتعلّمي العربية مِن الناطقين بغيرها، فاجتهدت في رسم الملامح الصّوتية للمنهاج المُخصّص لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد تصدّت الدراسة إلى محورين مترابطين؛ أولهما: البحث في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام؛ من حيث مفهوم المنهج، وخصائصه والصفات التي تجعله قادراً على تحقيق أهداف تعليم اللغة، ومشكلاته. ثم دراسة المادة الصوتية المُقدّمة للطلاب في تلك المناهج بصفة خاصة. واجتهد البحث في تحديد المراحل التي ينبغي على المنهج أن يتّبعها عند تقديمه المادة الصوتية، والأسس التي ينبغي أن يُراعيها عند وضع المادة الصوتية؛ إبرازاً لدور الأصوات المحوري في تعليم اللغة العربية، وأهميتها الخاصة في مجال تعليمها للناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، تعليم الاصوات، منهاج اللغة العربية.

An Approach for Teaching Arabic to Non-native Speakers: The Teaching of Sounds as a Model

Hamza Karim al-Musnad/ Dr. Basma A. S. Dajani

Abstract:

This study seeks to analyze the problems non-native Arabic language learners face when learning (Arabic) sounds. It revolves around two main interrelated themes. The first theme is a general study of Arabic Language curricula for non- native speakers in terms of approach, effectiveness in conveying the language to non-native speakers, and the areas generally lackingin curricula. The second interrelated theme is more specific; it focuses on studying sound-related materials in the curricula .

Furthermore, the study aims to identify the various steps that the curriculum should following teaching sounds, the bases on which the study material is chosen; this, in order to highlight the important role sounds play in Arabic language acquisition by non- native learners.

Key words: Teaching Arabic, Non-native Speakers, Teaching of Sounds.

يُشكّل تعليم اللغات الأجنبية حاجة ملحة، ووسيلة لتلاقي الأمم وتمازج الحضارات، وقد كان للجانبين الاقتصادي والسياسي في القرن الماضي أثر كبير في زيادة الإقبال على تعلم اللغات الأجنبية. وبالطبع فإن اللغة العربية لم تكن بمعزل عن هذا؛ فقد أدت الثورة النفطية في الخليج العربي إلى الإقبال على تعلّم اللغة العربية؛ تلبيةً للدافع الاقتصادي الذي ألزم فئة من الأجانب تعلم اللغة العربية. وقد كان للأحداث الجارية في الشرق الأوسط، وما يُعرف بمفهوم الإرهاب الذي ارتبط بالعرب والمسلمين، أثر كبير على عقول كثير من أبناء الغرب عزّز إقبالهم على تعلّم العربية؛ إشباعاً لرغبة النفس في اكتشاف هذا الجزء من العالم.

ونتيجةً للإقبال الكبير على تعلّم العربية ظهرت الحاجة إلى تطوير أساليب ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويمكن القول إن معظم المناهج القديمة لم تلبِّ الطموح، بل ومن اليسير على المتصفح لكثير منها أن يكتشف مقدار الضعف والقصور الذي تعانيه هذه المناهج، وأن يلمس كذلك تخلفها عن مواكبة مثيلاتها من مناهج تعليم اللغات الأجنبية الأخرى؛ كالإنجليزية، والإسبانية، والألمانية.

ومن هنا فإن هذه الدراسة ستجتهد للكشف عنالأساليب التي على المناهج اتباعها، وكذلك التي تتبعها في عرض المادة الصوتية المقدمة للطلاب، والتحقق من مدَى استفادة المشتغلين في تأليف المناهج من الطرق العلمية والتربوية الحديثة في تقديم المادة اللغوية والصوتية، اعترافاً بدورها الكبير في تطوير عملية التعليم، فالمنهج والمعلم والطالب تمثل الركائز الثلاثة الأساسية للعملية التعليمية .

المنهاج التربوي المُخصّص لتعليم العربية للناطقين بغيرها

المنهاج التربوي مفهوم عام يشمل جوانب متعددة، يهدف إلى تقديم المادة العلمية المستهدفة للطلاب وفق معايير محددةٍ، ويعرّف بأنه "مجموعة الخبرات التعليمية والخطط الذهنية مكتوبة على ورق، حيث يتم اختيارها بصورة هادفة، انطلاقاً من أسس سياسية، وثقافية، ونفسية لتدعيم العملية التعليمية وتعزيزها، وفق نظام يتضمن عناصر أساسية هي الأهداف، والمحتوى، والتقويم، والأساليب التعليمية، حيث تشكل فيما بينها وحدة متماسكة تربط بينها علاقات متبادلة تتناغم في سبيل الأهداف المقصود تحقيقها "[1]، فعملية إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واختيار محتواها ليس

([1]) هوّام ،لويزة ، الكتاب المدرسي بين مقرر ومساعد - دراسة تقويمية في الأطر العلمية والمعايير التنظيمية، أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية، الجامعة الأردنية ،2015م، ص: 103 ، وانظر أيضاً: طعيمة، رشدي، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، ط:1، دار الفكر العربي، 1998م، ص: 7.

بالأمر السهل؛ وذلك لأن العملية تحتاج إلى مجموعة من المعايير، والضوابط والشروط، وإلى تحديد الأهداف التعليمية ، ودون ذلك تصبح العملية غير عملية[2].

ويرتكز المنهج على عدد من الأهداف التربوية، والتي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها[3]، والأهداف التربوية هي: "تلك التغيرات السلوكية المرغوب إحداثها عند التلاميذ"[4]، والتي تشكل منارة ترشد المتخصصين إلى نوعية المواد التعليمية التي يحتاجها الطلاب تبعاً لهذه الأهداف، ولا تكون الأهداف التربوية وليدة الصدفة، بل يجب أن تضبط وفقاً لشروط تحتكم إليها، فهي تستند إلى فلسفة تربوية واجتماعية سليمة، تشترك في تحديدها وينتفع بها جميع الأطراف المعنية، وهي تعكس التعبير عن حاجات الفرد والجماعة، لتكون محققة لسعادة كل منهما، ولا تكون الأهداف التربوية مقبولة إلا إذا كانت واقعية يمكن صياغتها في سياسات، وإجراءات، وممارسات تعليمية[5]، ويمكننا بعد ذلك أن نقسّم الأهداف التربوية إلى أهداف عامة، وأهداف خاصة، ويمكننا القول بأن التواصل سواء أكان شفوياً أو كتابياً يمثل اليوم الهدف العام الذي تصبوا إليه معظم مراكز تعليم اللغات الأجنبية.

وتتبع عملية تحديد الأهداف قيام مصمم المناهج والكتب بجمع الخبرات التربوية التي يمكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؛ كاختيار النصوص، وتحديد القواعد اللغوية في كل مرحلة من مراحل الدراسة، واختيار طريقة عرض المادة اللغوية في المناهج المعد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واختيار المعايير التي يجب أن يراعيها المنهاج المقدم، وتتبع عملية الجمع عملية التنفيذ الحقيقي للمنهاج، وهو تنظيم الخبرات التربوية المختارة حتى تكون فاعلة[6]، وقد يكون ذلك في صورة ألوان من النشاط، أو باستخدام أدواتٍ سمعيةٍ بصريةٍ تساعد على تحقيق هذه الأهداف المنشودة، أو باتباع طرق وأساليب ملائمة لتوجيه التلاميذ تربوياً[7]، وأخيراً تأتي

([2]) الفوزان، عبد الرحمن، إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، قسم إعداد المعلمين، معهد اللغة العربية، 2007م، ص:4.

([3]) طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص:28.

([4])هندام، يحيى ، وجعفر صابر، المناهج، أسسها، تخطيطها وتقويمها، دار النهضة العربية، القاهرة، 1975م، ص:16

([5])طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص: 30 ــ 31.

([6]) المرجع نفسه، ص: 28.

([7])هندام، المناهج أسسها تخطيطها تقويمها، ص: 17

مرحلة تقويم المنهج، وهي معرفة ما إذا كانت الأهداف التربوية قد تحققت[8].

سمات المنهج الجّيد المعد لتعليم العربية لغير أبنائها:

لا بدّ أن يشتملالمناهج المعّد لتعليم العربية لغير أبنائهاعلى عدد من الصفات والخصائص التي تجعله قادراً على تحقيق أهداف تعليم اللغة، ولا تقتصر هذه الخصائص على الجانب اللغوي والعلمي، بل تشمل جوانب عدة؛ تربوية، وثقافية، وبشرية، فعلى من يتصدى لمهمة تصميم المنهج الخاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يراعي الضوابط التالية:

1. تحديد الأهداف: فينبغي أن توضع للكتاب أهداف تعليمية محددة، تصف بدقة السلوك النهائي للمتعلم، وبعبارة أخرى ينبغي تحديد المستوى اللغوي الذي يجب أن يبلغه المتعلم بعد الانتهاء من دراسة الكتاب التعليمي[9].

ولا بدَّ عند تحديد الأهداف الابتعاد عن العموم ، واللجوء إلى التخصيص، كأن يقدّر المنهاج على سبيل المثال، بأن على الطالب إتقان الجملة الاسميّة، وعددٍ محددٍ من الكلمات، وأن يكون قادراً على صياغة الجمل البسيطة. ولا نغفل كذلك أن نحرص على الواقعية، والابتعاد عن غير الممكن من الأهداف[10] .

2. مادة الكتاب ومحتواه اللغوي:

ينبغي على الكتاب المعد لتعليم العربية للأجانب أن يتّصف بصفة الشمول والتكامل والتطور في الجانب اللغوي، وهذا يعني أن يكون الكتاب:

أ. ينمّي المهارات اللغوية الأربعة؛ الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة بشكل تكاملي، من خلال الربط بين الموضوعات وتنظيمها تنظيماً دقيقاً ، بحيث تكون المهارات اللغوية متكاملة فيما بينها[11]. وتعرّف التكاملية بين المهارات اللغوية الأربعة بأنها: "أسلوب لتنظيم المادة اللغوية بصورة متكاملة في هيئة مهارات لغوية وظيفية للمتعلمين ، ومن ثم توظيفها في أدائهم اللغوي ، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل البناء ، ترتبط فيه توجيهات القواعد اللغوية بمهارات اللغة ، وبنوع الأداء المطلوب " [12].

([8])طعيمة، الأسس العامة لمنهج تعليم اللغة العربية، ص: 28.

([9]) القاسمي، علي، الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها،السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها،جامعة الملك سعود، الرياض، 1366ه، ص: 86.

([10]) القاسمي، الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها ،السجل العلمي للندوة العالمية الأولى، ص: 87.

([11]) الجهوري، زوينة بنت سليم، فعالية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول ثانوي بسلطنة عمان ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس، 2002، ص:74.

([12]) المخيني، فاطمة ناصر، المدخل التكاملي في تعليم المهارات اللغوية، إعمال المؤتمر الدولي الثاني

ب. تكون عملية اختيار مادة الكتاب اللغوية وفق أسس ومعايير علمية، فلم يعد للاجتهاد والأهواء الشخصية أي مكان في عملية تأليف الكتب وإعداد المقررات، بل أصبحت عملية تتم وفق أسس علمية.

ج. تتصف تلك المادة بالحداثة، والدقة، والعُمق، والشمول، وأن يكون ما تحتويه من حقائق ومفاهيم ملائمة لمستويات الطلبة والثقافية واللغوية في المراحل الدراسية التي هم فيها[13].

د. أن لا نغفل عن خصوصية بعض الطلبة الذين يتعلمون العربية لأهداف خاصة؛ كمن يدرس العربية لأسباب دينية، أو سياسية، أو اقتصادية، أو من يدرس العربية لإشباع رغبة عارمة في معرفة تاريخ الشرق، فهؤلاء الفئات خرجوا عن الغرض العام من تعلم اللغة، وهو التواصل، إلى أغراض خاصة، فعلينا أن نراعي هذه الأغراض المختلفة، بأن تكون لكل فئة كتب خاصة إن أمكن، فتكون مادته اللغوية متوازية مع مفردات الحاجة، ويكون ذلك بتدعيم الكتاب بالمفردات والتراكيب التي تخدم الطالب، وفقاً لحاجته التي درس العربية من أجلها، أو التركيز على مهارات محددة أكثر من المهارة الأخرى، ولعل من الصعب على كثير من مراكز اللغات والأقسام المتخصصة في تعليم اللغات أن توفر مثل هذه الكتب؛ لأنه من الصعب الوصول إلى فئة متجانسة من حيث أهداف التعلم.

ه. يكون الكتاب موفقاً في اختيار محتوياته من الموضوعات، والأمثلة، والنصوص، وأن يكون منوعاً شاملاً بعيداً عن الغموض، والتعقيد، والأخطاء العلمية واللغوية التي تؤدي إلى تقليل الفوائد المبتغاة منها[14].

و. يُراعى في محتويات الكتاب التسلسل المنطقي للقواعد الصوتية، والصرفية والنحوية، بأن يكون اللاحق متصلاً أو وثيق الصلة بالسابق، ضمن السلسلة نفسها، فلا يهمل الطالب ما تعلمه سابقاً، بل تصبح الخبرات السابقة أداة يستخدمها الطالب لمعرفة القواعد الجديدة والقياس عليها، ويكون التوافق على ترتيب الموضوعات تبعاً للمبادئ التربوية؛ كالشيوع، والأهمية.

ز. يوفر الكتاب في نهايته، أو في نهاية كل فصل جدول مفردات اللغة العربية وتراكيبها الواردة

لتعليم اللغة العربية، الجامعة الأردنية ،عمان،2015م، ص: 334

([13]) بني مودا، الكتاب المدرسي في تعليم اللغة العربية للناطقين بالماليزية في ماليزيا، ص: 45.

([14]) دمعة، مجيد إبراهيم، ومحمد منيرمرسي، خصائص ومواطن الكتاب المدرسي الجيد في التوثيق التربوي، ع25./س16، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي بوزارة المعارف،الرياض، 1984م ، ص: 154-155.

في الكتاب، وقائمة مختارة من الكتب والمراجع؛ لإثراء معلومات الطلاب، وتوسيع آفاقهم[15].

3. تكون عملية التأليف عملاً جماعياً لا فردياً؛ لأن قدرة الجماعة على تقدير صحة المواقف التعليمية أكبر من قدرة الفرد، مهما بلغت خبرته أو مكانته العلمية، والمؤلف المؤهل هو من يجمع بين القدرة اللغوية والمعرفة الثقافية، وكذلك إتقانه للنظريات التربوية الحديثة التي تختص بالمناهج.

ومن المستحسن أن يطلع المعلمون أصحاب الخبرة في التدريس على المناهج قبل تطبيقها، لأنهم – هم وحدهم - من يتلمس حاجات الطلاب على أرض الواقع . ففي دراسة أجراها صالح جواد الطعمة سنة 1969 قام فيها بتطبيق استفتاء على معلمي اللغة العربية بالتعليم في العراق، وتلقى منهم226 استفتاءً، فقد أظهرت النتائج أن 56.3% من المعلمين أبدوا رغبتهم في أن يسهموا في وضع المناهج، واختيار الكتب، كما دعا 80.5% من المعلمين إلى تغيير مناهج اللغة العربية[16].

4. يراعي الكتاب الجديد المعد لتعليم العربية للناطقين بغيرها الجانب الثقافي للطلاب، ونعني بذلك "أن يتضمن المحتوى التعليمي للكتاب عناصر الثقافة المادية والمعنوية، بصورة تناسب أغراض الدارسين الأجانب"[17]. فمن غير المقبول أن يتضمن المنهاج المقدم للطلاب موضوعاً يسيء إلى ثقافتهم، أو معتقدهم الديني، بل علينا أن نزيّن المنهاج بألوان من ثقافتنا العربية بشكل معتدل، دون الحاجة إلى إقحام الطلاب في هذا الجانب رغماً عنهم.

5. يقدم الكتاب الفرص الكافية للطلاب حتى يمارسوا اللغة، فلا يكفي أن ينهي التلميذ ما ترتب عليه من واجبات، بل عليه أن يمارس اللغة، أو أن يعيش اللغة، والمتأمل في كثير من مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها يجدها قد ملئت بفيض من التمارين الرتيبة التي تقدم لغة مبتورة، تخلو من التواصلية والممارسة.

6. يكون طول الكتاب متناسباً مع الوقت المخصص للدراسة، فعلى المؤلف أن يراعي عدد الساعات التي تُخصص من قبل المعهد، أو الجامعة، أو المدرسة لانتهاء الفصل الدراسي، ويحتاج ذلك إلى معرفة عدد ساعات الدراسة الفعلية في المؤسسات التعليمية، وتقسيم الدروس المختارة على ساعات الدراسة بشكل منضبط، فالتأليف بشكل عشوائي يؤدي إلى قطع الاتصال بين

(15) دمعة،خصائص ومواطن الكتاب المدرسي الجيد في التوثيق التربوي، ص:155.

(16) طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، ص: 37.

(17) الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية ، ص: 26.

المستويات اللغوية التي يدرسها الطالب، وضياع عدد من الموضوعات اللغوية التي لم يستطع المعلم تقديمها للطلاب.

7. العمر: تختلف عملية تعليم اللغة العربية للأطفال عنها لليافعين، فهناك فروق بين هاتين الفئتين من المتعلمين على المستويات الجسمية والعقلية[18]، ويكون الاختلاف بين الكتاب المعد لتعليم الصغار، وبين نظيره المخصص لتعليم الكبار، في نوعية النصوص المقدمة، وطريقة تقديم المادة ، وتمارينها.

8. الطريقة: يجب أن يختار المؤلف طريقة ملائمة في عرض المادة اللغوية، تتناسب مع الأهداف التي يرسمها ويودُّ تحقيقها، ووتتلاءم مع فئات الطلاب العمرية،ومستوياتهم الثقافية، فلا يعقل مثلاً أن يختار المؤلف طريقة النحو والترجمة في كتاب مدرسي يأمل منه أن يعلم العربية بوصفها لغة تواصل، كما أننا لا نستطيع اتباع الطريقة السمعية الشفهية في كتاب مدرسي مخصص لتعميق معرفة الدعاة الإسلاميين بالنصوص الدينية[19].

المشكلات التي تعانيها مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

لا يخفى على مبصر بأحوال تعليم العربية للناطقين بغيرها، حجم المشكلات التي يعانيها هذا المضمار، ولعل الحاجة الملحة الآن تكمن في إيجاد كتب متخصصة، تعين الطلاب على تعلم اللغة ، وتتخلص من العيوب التي شابت غيرها من الكتب السابقة، فلا تزال كثير من الكتب المنتشرة في الجامعات والمعاهد تفتقد إلى روح الشمول، وإلى القدرة على إدراك أن هذه الفئة من الكتب موجهة إلى الطلاب الدارسين للعربية من الناطقين بغير.

وتجدر الإشارة كذلك إلى أن الجهود المبذولة في مجال تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها غير كافية، ولا ترتقي إلى المستويات التي بلغتها كتب تعليم اللغات الأجنبية، سواء من حيث المستوى الفني، أو استخدام المبادئ التربوية الحديثة في إخراج الكتاب، وتصميمه، أو الاستفادة من الوسائل السمعية والبصرية في تقديم الموضوعات المختلفة، ويبرر هذا التأخر في المناهج المعدة لتعليم العربية للناطقين بغيرها إلى حداثة التأليف في هذا المجال، فلم تظهر الكتب المخصصة لتعليم العربية للناطقين بغيرها إلا في القرن الماضي ، وإلى حالة التراجع الذي عاشته الأمة العربية عموماً في القرن الماضي على جميع الأصعدة ، مما أضعف انتماء العربي إلى أمته، وزعزع فخر العربي بلغته المقدسة، وبالتالي

([18]) القاسمي، الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى، ص: 89.

([19])القاسمي، الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى ، ص: 103.

فقد شاع الضعف في طيّات مناهج اللغة العربية عموماً، وكتب اللغة الموجهة للأجانب على وجه الخصوص، وليس أدل على ذلك من كون المحاولات الأولى في العصر الحديث لوضع منهاج خاص بتعليم العربية لغير الناطقين بها كانت من جانب المستشرقين في أوروبا، خصوصاً في فرنسا، وألمانيا، وإنجلترا، إلا أن الكتب التي ظهرت في هذا الجانب كان معظمها ترجمة لبعض كتب النحو العربية؛ كالكتاب لسيبويه، والمفضل للزمخشري وغيرها، أو مأخوذة عنها[20].

وتتلخص المشكلات التي تعانيها الكتب المعدة لتعليم العربية للناطقين بغيرها في:

1. عدم تحديد الأهداف التعليمية: فلا بدَّ أن يتم العمل في ضوء خطة تعليمية متقنة، ترتكز على تحديد الأهداف، وربط المحتوى بتلك الأهداف، ويمثل تحديد الأهداف الخطوة الأولى في بناء المناهج.
2. صحة المادة العلميّة المقدمة: رغم أن هذا النوع من الخطأ قليل إلا أنه يمثل حالة خطيرة، خاصة إذا قدم لمن يتعلم العربية من الناطقين بغيرها، ذلك أن المادة المشوبة بشيء من الخطأ المقدمة للعرب يمكن علاجها، أما الخطأ مع غير أصحاب اللغة، فهيهات أن تتاح فرصة تصحيحه[21].
3. الخلط بين التأليف للعرب والتأليف للناطقين بغير العربية، فلا نكاد ندرك أن هذه المناهج مخصصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلا إذا قرأنا عنوان الكتاب، أو وجدنا إشارة من المؤلف تدل على أنه موجه للناطقين بغيرها، ولا شك في أنّ الفرق بين التأليف للعرب، والتأليف للناطقين بغيرها كبير، وشتان بين طالب ولد من أبوين عربيين ونشأ في بيئة عربية، وبين طالب نشأ في بيئة غريبة عن العربية، تتكلم لغة أخرى، ونشأ على استخدام هذه اللغة الخاصة، وقد أَلِف جهازه النطقي نمط اللغة، فالمناهج المعدة للعرب لا تركز على الاستماع والمحادثة، فالطالب العربي يمارس هاتين المهارتين منذ صغره، ثم يبدأ بتعلم القراءة والكتابة، أما المناهج المعدة لتعليم اللغة العربية للأجانب فإنها تهدف إلى تنمية قدرة الطلاب على الكلام في بادئ الأمر، أي أن كثافة المادة الصوتية تكون أكبر من باقي المواد

([20]) برج، توفيق، مشكلة تعليم العربية لغير الناطقين بها مع حلول علمية وعملية، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ط:1،ج:2،جامعة الرياض، عمادة شؤون المكتبات، 1980م، ص 132.

([21]) عبدالله، عمر الصديق، تعليم العربية للناطقين بغيرها، دراسات وتطبيقات،الدار العلمية، الخرطوم، 2010م، ص: 67.

اللغوية الأخرى ، فتكون المهارة المستهدفة أوسع نطاقاً، والجهد المبذول أكبر حجماً[22].

ومن أشكال الخلط بين التأليف للعرب والتأليف للأجانب قضية تقسيم المادة اللغوية إلى موضوعات مختلفة؛ كالتعبير، والقراءة، والإملاء، والنصوص، كما اعتاد بعضهم تخصيص دروس معينة لكل موضوع منها، وإنّ هذا المنهج ، وإن جاز إتباعه في تعليم اللغة القومية ، فلا يجوز تطبيقه على تعليم اللغة الأجنبية، وفي المراحل الأولى بوجه خاص، وإنما يجب تقديم المادة ككل دون تجزئة[23]، ويؤدي هذا التقسيم إلى الخروج عن الوظيفة الأساسية للغة وهي الاتصال، وإلى تعليم لغة مبتورة، لا ترتبط أجزائها بأي صلة تذكر.

4. إهمال الاستماع والمحادثة، والتركيز على القراءة، والكتابة، والقواعد، فالقواعد وسيلة لإتقان اللغة وليست غاية بحد ذاتها، وكذلك الكتابة فهي مهارة على الطالب أن يتقنها، وهي ليست اللغة، بل شكل من أشكال التعبير في اللغة، ومن الأخطاء المرتكبة في مجال تعليم اللغة في المراحل الابتدائية أن المدرسين يعملون على تعليم القراءة والكتابة بشكل مكثف منذ دخول التلاميذ المدرسة، الأمر الذي يؤدي إلى تراكم الصعوبات، وبالتالي إلى نفور التلاميذ من جو المدرسة[24].

ولا تعني الدعوة إلى الاهتمام بالمحادثة والاستماع عدم تقديم القراءة والكتابة للطلاب ، وإنما إيلاء الاستماع والمحادثة جهداً مضاعفاً لما تمثلانه من مهارات اجتماعية تواصلية تحكمها عوامل غير لغوية ، كالخجل الذي قد ينتاب بعض الطلاب عند التحدث مثلاً ، وهذا ما لا يعمم على الكتابة والقراءة غالباً، وتدل الدراسات الإحصائية على تأثيرٍ غير قليل يحدثه الخجل والخوف على قدرت الطلاب التواصلية ، فقد دلت دراسة أجراها تيسير الزيادات وعبلة الشرعة على عينة من الطلاب الدارسين للعربية من الناطقين بغيرها في جامعة شرناق التركية أن جميع طلاب عينة الدارسة أجمعوا على أن الخوف والخجل وعدم الثقة بالنفس تجعلهم يتعثرون في الكلام أحياناً[25].

([22]) الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، ص: 99-100.

([23]) عبد الله، تعليم العربية للناطقين بغيرها، دراسات وتطبيقات، ص: 64.

([24]) السيد، محمود أحمد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار العودة، بيروت، 1980م، ص: 47.

([25]) الزيادات، تيسير محمد.وعبلة سالمالشرعة، ضعف التعبير الشفوي في اللغة العربية عند الطلبة الأتراك وطرائق علاجها، أعمال المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، ص:374

5. ابتعاد كثير من الكتب عن التخصص، واتصافها بصفة العموم، فقد انتشرت في الآونة الأخيرة كتب غير متخصصة، نجدها تحت عناوين مختلفة، مثل : "العربية من غير معلم"، أو" تعلم العربية في عشرة أيام"، وهي كتب تقدم لغة مشوّهة، وتكتفي بتقديم بعض الجمل للمضطر، ممن حُتِّم عليه استخدام اللغة ؛ كمن سافر إلى بلدٍ، ويريد ركوب الحافلة، أو دخول المطعم، فهي تقدم جمل بشكلٍ مؤقت فقط ، ولا تنطلق من أن اللغة بناءٌ يعتمد على قواعد تقدم بشكل مترابط، وهذه الكتب لا تصلح في الغالب لتعليم اللغات؛ لأنها تعرض المادة اللغوية عرضاً جافاً، وقلّما يجري الحديث فيها عن أساليب التواصل الحي[26].

6. قلة استخدام الوسائل التعليمية في تيسير تقديم المادة اللغوية للطلاب، فمن عيوب بعض كتب تعليم اللغة العربية للأجانب، والتي أدت إلى فشلها في تعليم مهارات اللغة الأربعة؛ الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة عدم استخدام الوسائل السمعية والبصرية في تعليم اللغات، فاستخدامها في تعليم اللغات الأجنبية يؤدي إلى نمو الثروة اللغوية عند التلاميذ[27]. واستخدام الوسائل التعليمية يذهب الممل ويخلق جواً من التفاؤل والحماس داخل غرفة الصف، وكذلك يؤدي إشراكها في تقديم المادة اللغوية إلى تعميق فهم الطلاب للغة، لأن تلقي المعلومة على شكل صور أو فيديو مثلاً يؤدي إلى تعاون أكثر من حاسة في استقبال المعلومة.

وقد شهدت الوسائل التعليمية تطوراً كبيراً مع مرور الزمن، فقد استفاد حقل تعليم اللغات الأجنبية من التطور التكنولوجي والثورة الصناعية، فبعد أن كانت الوسائل مقتصرة على الصورة، وأجهزة التسجيل البسيطة، أصبحت اليوم متعددة، تتعرض للتطور يوماً بعد يوم.

ويمكن تصنيف الوسائل التعليمية التي تستخدم في تعليم اللغات الأجنبية إلى[28]:

1. مختبرات اللغات بأنواعها المختلفة، وأهم عمل يخدمنا فيه المختبر هو تقديم الصوت المسجل لنتعلم منه، ثم تسجيل ما نريده لتعليم الآخرين.

([26]) الحسن، علي سعود، تقويم المدرسين لمدى تطبيق أساليب تدريس اللغة الإنجليزية، ندوة تعليم اللغة الأجنبية لغير المتخصصين في الجامعات السورية، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، دمشق، 1996م، ص: 174.

([27]) يونس، فتحي علي، ومحمد عبد الرؤوفالشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية إلى التطبيق)، ط1، مكتبة وهبة، القاهرة، 2003م، ص: 38

([28]) صيني، محمود إسماعيل، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية ، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط:1، ج2، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985م، ص: 157-158.

2. الوسائل السمعية الأخرى، وأهمها؛ المذياع، والمسجل، والأخير أكثر استعمالاً في ميدان تعليم اللغات كما هو معروف.

3. الوسائل البصرية: وهي تقسم إلى نوعين أساسيين.

أ. المطبوعة : مثل اللوحات، والصور التوضيحية، والبطاقات المعروفة باسم فلاش كارت.

ب. الوسائل القابلة للعرض بأجهزة خاصة من أمثال الشرائع والأفلام الثابتة.

4. الاستفادة من الوسائل السمعية البصرية: وهي تلك الوسائل والأفلام الناطقة، والأشرطة المرئية، والتلفاز باستعمالاته وأنواعه المختلفة.

7. عدم ملائمة عدد الساعات الفعلية المخصصة لتدريس المادة في الفصل مع حجم الكتاب ومقدار المادة اللغوية التي يحتويها، وهذا ما تعانيه كثيرٌ من معاهدنا، التي يشرع معلموها في تدريس الكتاب المقرر ولا يتسنى لهم إنهاء الكتاب، إما لطول المنهاج المفرط أو لقلة عدد الساعات المخصصة لتدريسها، وعدم كفايتها ، وهذا يجعل الطلاب غير قادرين على ربط أجزاء اللغة، لأن اللغة بناء متكامل، وأيُّ تجاوز لقاعدة يؤدي إلى زعزعة كيان اللغة عموماً.

8. إن بعض المناهج لم تستند عند إعدادها على أسس علمية وتربوية محددة، كما أن معظم المناهج المعدة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لم تأخذ في اعتبارها نتائج الدراسات اللغوية الحديثة، ولم تستعن بنتائج التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء.

وكثيراً ما نرى أن بعض المؤلفين والمعلمين يُصرّون في كتبهم على الحفظ عن ظهر قلب لبعض التراكيب اللغوية، والتي ليست متصلة بحاجة الطالب[29]، ولذلك كانت الاستفادة من نتائج التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء ضرورة ، لقياس مدى حاجة الطلاب لهذه القاعدة ، ومدى الجهد الذي يجب أن يُبذل لإتقان الطلاب هذه القاعدة المحددة.

9. عدم التوازن في تناول الجانبين الثقافي والاجتماعي، فالكتب التي تتصف بالتوازن والاعتدال في تناول الجانبين الثقافي والاجتماعي تعتبر قليلة مقارنة بتلك التي تبالغ في تقديم الثقافة أو إهمالها، يمكن تقسيم الكتب التي لا تحقق التوازن في تقديم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى قسمين؛ أحدهما يبالغ في وصف مظاهر الحضارة العربية والإسلامية، وهذه الكتب نبيلة الغاية، ولكنها توظف اللغة لفهم الحضارة، ولا توظف المواقف التعليمية للغرض التعليمي، وهذا

([29]) يونس ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية إلى التطبيق)، ص: 38.

المحتوى لا ينبغي لكتب لغوية معدة لغرض تعليمي، والفئة الثانية

من الكتب أهملت - إلى حدٍّ كبير - استغلال فرصة الدمج بين تعليم اللغة وتقديم الثقافة.فالتوازن في تناول الجانبين الثقافي والديني في الكتب المعدة لتعليم العربية للناطقين بغيرها يمثل حاجة ملحة في ضوء الواقع، والاهتمام بالمضمون الثقافي يمثل إشباعاً لرغبات الدارسين الأجانب في التعرف على ثقافة طالما سمعوا عنها، وقد امتلأت كثيراً منهم رغبةُ جامحة في معرفتها.

10. التأكيد على الترجمة من اللغة الأجنبية إلى لغة الدارس الأصلية، فيقوم الطالب بعملية أشبه ما تكون بحل الألغاز منها إلى تعلم اللغة.[30] فالمنهاج المميز هو الذي يخلّص الطالب من التفكير بقوالب تشبه النظام اللغوي للغته الأم، ويحول الطالب إلى التفكير بعقلية اللغة الجديدة، وهذا الحديث يقودنا إلى قضية استخدام اللغة الوسيطة سواء في الكتاب، أو من قبل المعلم أثناء الدرس، فقد اتجهت النظريات اللغوية الحديثة إلى تعليم اللغة باللغة نفسها، والتخلص من تدخل اللغة الأم في عملية تعليم اللغة الأجنبية.

11. إن كثيراً من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها تتناول قواعد اللغة من نحو وصرف دراسة نظرية شبه فلسفية، فيُعطى الدارس مجموعة من المفردات والقواعد الجامدة وما شابه ليحفظها عن ظهر قلب، ثم يعطي بعض الأمثلة المصطنعة، التي لا تمت إلى اللغة المدروسة بصلة، وبعد ذلك يُطلب من منه أن يحاول تطبيق هذه القواعد على جمل متنافرة مختلفة تماماً، كما يفعل طالب الرياضيات بالنظريات الهندسية مثلاً حين يطبقها على المسائل المتنوعة[31].

الأصوات في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها:

إن المقارن بين كتب تعليم العربية لأبنائها والكتب المخصصة لتعليم الأجانب يلحظ أن أكبر فرق ظاهر نجده بين هاتين الفئتين من الكتب يتمثل في الجانب الصوتي، فالكتب المخصصة للناطقين بغير العربية تولي الأصوات اهتماماً كبيراً، خاصة في المراحل الأولى من عملية تعليم اللغة، أما كتب تعليم اللغة العربية المخصصة لأبنائها فلا نجد للأصوات مكانة متقدمة، "فالطالب العربي عندما يذهب إلى المدرسة لأول مرة، لا يذهب لتعلم المحادثة، فهو يمارسها منذ الصغر، بل يذهب ليتعلم الكتابة والقراءة، أما الطالب الأجنبي الذي لا يفصح

([30]) صيني، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، ص: 135.

([31])صيني، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، ، ص: 135.

العربية، فإنه يذهب إلى المدرسة لتعلم نطق أصوات العربية، وتعلم كيفية كتابتها "[32].

ويُشكل إتقان المهارات اللغوية الأربعة؛ المحادثة، والاستماع، والقراءة، والكتابة الهدف العام من التعلم، ويمثل الاستماع المهارة الأولى التي يتلقاها الطالب من اللغة، ولكي نعرف أنه أتقن هذه المهارة لا بدّ أن يعبر عنها بالنطق والحديث، ومن ثم فإن الحديث يعد المهارة الثانية لتعليم اللغة[33].

وتمرُّ عملية تعليم الأصوات في المناهج التي تستهدف تعليم العربية للناطقين بغيرها في أربع مراحل، تتصف هذه المراحل بالتتابع والتعاقب الزمني، والترابط، لتصل بالطالب إلى القدرة على التواصل مع أبناء اللغة ، وهذه المراحل هي[34]:

أ. التقديم: ويكون بتقديم الأصوات العربية، وتعليمها للطلاب بشكلها المفرد، أو مترابطة مع الأصوات الأخرى، لتشكل المقاطع الصوتية، أو على شكل مقاطع متعددة، لتكون كلمات ذات معنى لها دلالات مقصودة.

ب. التمييز: وذلك أن تتوفر القدرة على التعرف على هذه الأصوات، مهما اختلفت أشكال النبر، أو تعددت صور التمثيل اللهجي لهذه الأصوات، مفردة كانت أو مجتمعة في مقاطع، أو كلمات، أو جمل، أو نصوص.

ج. المحاكاة والتكرار: وهي ممارسة اللغة على شكل تمارين وأنشطة ذات أهداف محددة ، نحاول من خلالها تمكين الطالب من إتقان هذه المهارة.

د. الاستعمال: وهو الهدف السامي الذي نصبوا إليه من عملية التعليم ،وهي القيام بالعملية الاتصالية في مواقف حقيقيّة ، يقوم الطالب من خلال الاستعمال بممارسة اللغة مع الناطقين بها في مواقف غير معدة مسبقاً.

وعلى المؤلف أن يدرك أن هدف الطالب الأساسي هو تعلّم الأصوات وإتقانها، لا أن يعرف وصفها، ويعرف مخارجها، أو أن يتحدث عنها، ولا مفر ونحن في عصر التكنولوجيا من الاستعانة بالوسائل التعليمية؛ من صور، رسومات، وأجهزة صوتية في تقديم الأصوات؛ لأن الأصوات في مادتها الأساسية تقوم على الفهم، وحسن الإصغاء، ثم الممارسة، وهذه الوسائل التعليمية قد تقدم خدمات جليلة للطلاب في التعرف على النطق الصحيح للأصوات في أي وقت، دون الرجوع إلى المعلم والاستعانة به، ومن المجدي أحياناً تضمين المناهج بعض الطرق التقليدية، مثل

([32]) الغالي،أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، ص: 100.

([33])الغالي،أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، ص:54

([34]) صيني، محمود، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات، ط2، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، 1985م، ص: 6.

الإعادة الجماعية، والترديد الجماعي للأصوات والكلمات، فهذه الطرق تصحح الأخطاء عند بعض الطلاب ممن يجدون حرجاً في السؤال أو طلب إعادة الفكرة، وربما يؤدي ذلك إلى خلق جو من الحماسة بين الطلاب[35].

وللأصوات العربية أهمية خاصة، جاءت من ارتباط العربية بالقرآن الكريم وعلومه؛ كعلم القراءة والتجويد، ولذلك فقد حرصت كثير من المناهج على تخصيص وقت كافٍ لتناول الأصوات والمخارج. ولا يقتصر دور المنهاج الشامل على تقديم الأصوات فقط، بل هو في حالة مراجعة دائمة لقدرات الطلاب اللغوية، فيقوم المنهاج بدراسة عدم الدقة في نقط بعض الأصوات، أو ذهاب بعضها الآخر وضياعة، واختلاط بعضها ببعض في اللفظ والأداء[36].

ويرتبط تقديم الأصوات في المناهج ارتباطاً وثيقاً بعلم اللغة التقابلي، وبالدراسات الخاصة بالتحليل التقابلي، ويعرف هذا العلم بأنه "مقابلة اللغة الأم للطالب باللغة المتعلمة، والتركيز على الفرق بين اللغتين... وعلى أوجه الاتفاق بينهما، وأثر ذلك في اكتساب اللغة الأجنبية"[37]. فنحن لا نقابل بين اللغات بغير هدف، بل إننا نصبوا إلى إدراك الأخطاء المحتملة التي قد يقع بها الطالب على سبيل التوقع المدروس، فتبعاً لنظرية التحليل التقابلي التي ترى أن الجوانب اللغوية المشتركة بين اللغتين لن يجد المتعلم صعوبة في إدراكها وإتقانها، وأن القضايا اللغوية التي لم يعهدها في لغته الأم سيجد صعوبة في إتقانها واستخدامها، فمعظم اللغات تشترك في خصائص عامة، وكثير من الأصوات تحمل صفة العموم في أغلب لغات العالم، وقد دلت التجارب العملية أن الطالب الأجنبي يجد صعوبة في نطق الفونيمات الجديدة التي لا نظائر لها في لغته الأم ، وتستبدلها بفونيمات من لغته الأم.[38]

ويجدر بالمؤلف بعد ذلك أن يدرك مقدار الاشتراك والاختلاف بين اللغة الأم واللغة المستهدفة في الأصوات والظواهر الصوتية ، ليقرره مقدار الاهتمام الذي سيوليه لكل صوت أو ظاهرة صوتية في الكتاب ، وليقرر عندها ترتيب الأصوات في المناهج، فالأسئلة التي تشغل القائمين على إعداد المناهج عادة هي: في أي الأصوات نبدأ كتبناً؟ هل هي الشفوية، أم الحلقية، أم الطبقية ؟.. الخ، وما مقدار الاهتمام الذي سنوليه لكل فئة من الأصوات، وهل يستطيع الطلاب إدراك الظواهر الصوتية العربية عموماً؛ كالتنوين، والشدة، وال التعريف وغيرها، كل هذه العقبات

([35]) صيني، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: 15.

([36]) الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، ص: 42.

([37]) زهران، في علم اللغة التقابلي، أصوات نظرية، ص:12.

([38])زهران، في علم اللغة التقابلي، أصوات نظرية ، ص:55.

يستطيع التحليل التقابلي تذليلها أمام أصحاب المناهج. ومن المنصف أن نقول إن بناء المناهج على نسق ما يقرره التحليل التقابلي يجعل من المحتم أن تكون الكتب المعدّة لتعليم العربية للناطقين بغيرها خاصة بفئة من الطلاب؛ كتخصيص منهاج للطلاب ممن كانت لغتهم الأم هي الإنجليزية، أو الصينية، وهذه المناهج لا تصلح غالباً لتقدم إلى الفئات الأخرى من الطلاب، وهذا بدوره يلزم المعاهد والجامعات تصميم عدد من المناهج، يقدم كل منهاج إلى فئة من الطلاب تبعاً للغتهم الأم، مما يضاعف من الكلف المادية اللازمة لتصميم المناهج والمقررات، ويلزمنا توفير أعداد كبيرة من التربويين واللغويين ممن يتصدون لعملية التأليف، وهذا يجعل العملية بأسرها غير منطقية ولا عقلانية.

الأسس التي ينبغي أن يراعيها المنهاج عند تقديمه

المادة الصوتية:

نلخص في هذا المحور عدداً من الصفات التي يجب أن يتحلى بها المنهاج الجيد، الذي يستهدف تعليم العربية لغير أبنائها، ونخصص هذا الجزء من البحث للجانب الصوتي من المناهج المقدمة للأجانب.

1. على المؤلف أن يوظف نتائج التحليل التقابلي، وتحليل الأخطاءلخدمة المنهاج، فلم يعد للتأليف العشوائي، غير القائم على أسس علمية مكان في كتب اللغات الحديثة، فجتهد المتخصصون لتقديم قائمة بالمشكلات التي يرون أنها ستعيق الطالب قبل حدوثها، فيحصّن المنهاج نفسه بالتركيز على مثل تلك القضايا والموضوعات.
2. المنهاج المميز هو الذي يولي الأصوات جلّ اهتمامه في المراحل الأولى من تعلم اللغة، فيرى البعض أن تأخير الكتابة أمر واجب في المراحل الأولى من التعلم، حتى يتسنى لنا إيلاء الاهتمام الأكبر للأصوات، أكثر من الكتابة[39].
3. أن نبتعد في تدريس الأصوات على التنظير، ونهتم بالتمرين والتطبيق، فمن غير المجدي التعمق في شرح أعضاء النطق ووظائفها، وبدلاً من ذلك على المنهاج أن يرشد الطلاب إلى الأوضاع الصحيحة لنطق الأصوات المختلفة ؛ كإخراج اللسان عند نطق التاء والذال والظاء، وتذكر حالة السعال عند نطق الحاء، والغرغرة عند نطق الغين[40].
4. يراعى عند تقديم المادة الصوتية المبادئ والمعايير الخاصة باختيار العناصر اللغوية ، فلا يكون تقديم الأصوات في المنهاج بشكل سردي اعتباطي، بل يجب ترتيب العناصر بأسلوب

([39])إبراهيم، حمادة، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، ط:1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987م، ص: 240.

([40]) المرجع نفسه، ص: 236.

ممنهج ، وأكثر المبادئ ملائمة عند تقديم المادة الصوتية هي: [41]

أ. مبدأ الاشتراك: ويقصد به اشتراك اللغة العربية مع لغة الدارس في بعض الأصوات ، وبعض الظواهر الصوتية، فنقدم الأصوات المشتركة بين اللغتين ، ثم الأصوات الخاصة بالعربية.

ب. التدرج : وهو تقديم الأصوات والمفردات السهلة ، ثم الانتقال إلى الأصوات الأكثر صعوبة ، فمن المعروف أن بعض الأصوات لا تشكل عائقاً عند معظم الطلاب الدارسين للعربية على اختلاف لغاتهم الأم، ويمكننا أن نتعرف على الأصوات السهلة والأصوات الصعبة من خلال الاطلاع على نتائج تحليل الأخطاء لعينة من الطلاب، أو من خلال سؤال المعلمين عن الصعوبات التي تواجه الطلاب أثناء دراستهم للأصوات.

والتدرج لا يقتصر على تقديم الأصوات مجردةً، بل علينا أن نراعي التدرج في مختلف جوانب المادة الصوتية، ويلزمنا التدرج مثلاً أن لا نقدم المفردات الطويلة ، أو الجمل المعقدة في بداية الدرس الصوتي، بل أن نلجأ إلى كلمات سهلة مفهومة، فلا يجتمع في المثال المقدم عدد من الصعوبات، بل نكتفي بالصعوبات الصوتية مثلاً، وثم نرفع نسق الصعوبة حتى نبعث في نفس الطالب الحماسة، ونحفِّز الإبداع اللغوي عندهم.

5. زيادة الاهتمام باستعمال النشاطات الحرة أكثر من النشاطات المقيدة في صفوف اللغات الأجنبية ؛ ليتاح للدارسين استعمال ما تعلموه من مفردات وأنماط لغوية في مناسبات حقيقية، لها صلة وثيقة ومباشرة بحياة الطالب، وخبراته داخل الصف وخارجه[42].

6. أن لا يقتصر الدرس الصوتي على المراحل الأولى من الكتاب، بل أن يستمر المنهج في تطوير القدرة الصوتية عند الطلاب عن طريق بعض التمارين في المراحل المتقدمة، فقد يعاني الطلاب من مشكلات صوتية لا تنتهي في المراحل الأولى من التعلم، وتنتقل معهم في مراحل الدراسة، فنقوم عن طريق بعض التمارين باكتشاف العثرات الصوتية وعلاجها.

7. أن يتوفّر في التمارين الصوتية القدر الكافي من التنوع والتجديد والابتكار، تلبية لرغبة الطلاب على اختلاف أذواقهم وتباين قدراتهم.

الأصوات في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها:

إن المقارن بين كتب تعليم العربية لأبنائها والكتب المخصصة لتعليم الأجانب يلحظ أن أكبر فرق ظاهر نجده بين هاتين الفئتين من الكتب يتمثل في

([41]) انظر: هندام، المناهج، أسسها، تخطيطها، تقويمها، ص: 178 ـ182.

([42]) برج، مشكلة تعليم العربية لغير الناطقين بها مع حلول علمية وعملية، ص:160.

الجانب الصوتي، فالكتب المخصصة للناطقين بغير العربية تولي الأصوات اهتماماً كبيراً، خاصة في المراحل الأولى من عملية تعليم اللغة، أما كتب تعليم اللغة العربية المخصصة لأبنائها فلا نجد للأصوات مكانة متقدمة، "فالطالب العربي عندما يذهب إلى المدرسة لأول مرة، لا يذهب لتعلم المحادثة، فهو يمارسها منذ الصغر، بل يذهب ليتعلم الكتابة والقراءة، أما الطالب الأجنبي الذي لا يفصح العربية، فإنه يذهب إلى المدرسة لتعلم نطق أصوات العربية، وتعلم كيفية كتابتها "[43].

ويُشكل إتقان المهارات اللغوية الأربعة؛ المحادثة، والاستماع، والقراءة، والكتابة الهدف العام من التعلم، ويمثل الاستماع المهارة الأولى التي يتلقاها الطالب من اللغة، ولكي نعرف أنه أتقن هذه المهارة لا بدّ أن يعبر عنها بالنطق والحديث، ومن ثم فإن الحديث يعد المهارة الثانية لتعليم اللغة[44].

وعلى المؤلف أن يدرك أن هدف الطالب الأساسي هو تعلّم الأصوات وإتقانها، لا أن يعرف وصفها، ويعرف مخارجها، أو أن يتحدث عنها، ولا مفر ونحن في عصر التكنولوجيا من الاستعانة بالوسائل التعليمية؛ من صور، رسومات، وأجهزة صوتية في تقديم الأصوات؛ لأن الأصوات في مادتها الأساسية تقوم على الفهم، وحسن الإصغاء، ثم الممارسة، وهذه الوسائل التعليمية قد تقدم خدمات جليلة للطلاب في التعرف على النطق الصحيح للأصوات في أي وقت، دون الرجوع إلى المعلم والاستعانة به، ومن المجدي أحياناً تضمين المناهج بعض الطرق التقليدية، مثل الإعادة الجماعية، والترديد الجماعي للأصوات والكلمات، فهذه الطرق تصحح الأخطاء عند بعض الطلاب ممن يجدون حرجاً في السؤال أو طلب إعادة الفكرة، وربما يؤدي ذلك إلى خلق جو من الحماسة بين الطلاب[45].

أن نبتعد في تدريس الأصوات على التنظير، ونهتم بالتمرين والتطبيق، فمن غير المجدي التعمق في شرح أعضاء النطق ووظائفها، وبدلاً من ذلك على المنهاج أن يرشد الطلاب إلى الأوضاع الصحيحة لنطق الأصوات المختلفة ؛ كإخراج اللسان عند نطق التاء والذال والظاء، وتذكر حالة السعال عند نطق الحاء، والغرغرة عند نطق الغين[46].

المراجع والمصادر

إبراهيم، حمادة، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، ط:1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987م.

([43]) الغالي،أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، ص: 100.

([44])الغالي،أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، ص:54

([45]) صيني، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: 15.

([46]) المرجع نفسه، ص: 236.

برج، توفيق، مشكلة تعليم العربية لغير الناطقين بها مع حلول علمية وعملية، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ط:1،ج:2،جامعة الرياض، عمادة شؤون المكتبات، 1980م.

بني مودا، الكتاب المدرسي في تعليم اللغة العربية للناطقين بالماليزية في ماليزيا.

الجهوري، زوينة بنت سليم فعالية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول ثانوي بسلطنة عمان ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس، 2002.

الحسن، علي سعود، تقويم المدرسين لمدى تطبيق أساليب تدريس اللغة الإنجليزية، ندوة تعليم اللغة الأجنبية لغير المتخصصين في الجامعات السورية، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، دمشق، 1996م.

دمعة، مجيد إبراهيم، ومحمد منيرمرسي، خصائص ومواطن الكتاب المدرسي الجيد في التوثيق التربوي، ع25،/س16، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي بوزارة المعارف،الرياض، 1984م.

الزيادات، تيسير محمد،وعبلة سالمالشرعة، ضعف التعبير الشفوي في اللغة العربية عند الطلبة الأتراك وطرائق علاجها، أعمال المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية.

السيد، محمود أحمد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار العودة، بيروت، 1980م.

صيني، محمود إسماعيل، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط:1، ج2، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985م.

صيني، محمود، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات، ط2، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، 1985م.

طعيمة، رشدي، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، ط:1، دار الفكر العربي، 1998م.

عبدالله، عمر الصديق، تعليم العربية للناطقين بغيرها، دراسات وتطبيقات، الدار العلمية، الخرطوم، 2010م.

الفوزان، عبد الرحمن، إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، قسم إعداد المعلمين، معهد اللغة العربية، 2007م.

القاسمي، علي، الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها،السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، الرياض، 1366ه.

المخيني، فاطمة ناصر، المدخل التكاملي في تعليم المهارات اللغوية، أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية، الجامعة الأردنية ،عمان ،2015م.

هندام، يحيى، وجعفر صابر، المناهج، أسسها، تخطيطها وتقويمها، دار النهضة العربية، القاهرة، 1975م.

هوّام،لويزة، الكتاب المدرسي بين مقرر ومساعد ــ دراسة تقويمية في الأطر العلمية والمعايير التنظيمية، أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية، الجامعة الأردنية ،2015م.

الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية.

يونس، فتحي علي، ومحمد عبد الرؤوفالشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية إلى التطبيق)، ط1، مكتبة وهبة، القاهرة، 2003م.

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

ETUDE SOCIOCULTURELLE DU MANUEL SCOLAIRE DE FLE EN ALGERIE

CAS DU MANUEL DE PREMIERE ANNEE MOYENNE

KHADIR SONIA

Université Kasdi Merbah Ouargla

ETUDE SOCIOCULTURELLE DU MANUEL SCOLAIRE DE FLE EN ALGERIE
CAS DU MANUEL DE PREMIERE ANNEE MOYENNE

KHADIR SONIA

Résumé:

Dans cette recherche, nous avons tenté d'analyser la dimension socioculturelle du manuel scolaire de FLE de première année moyenne ; caractéristique indéniable dans l'apprentissage d'une langue étrangère, afin de découvrir la culture que ce manuel reflète réellement .

Dans cette perspective nous avons opté pour une observation et une critique des textes, des auteurs, des supports iconiques ; éléments essentiels pour l'explication et la justification de la présence ou non d' indices culturels français, nationaux ou autres. Nous sommes ensuite allés à la rencontre d'élèves dans le but d'évaluer les connaissances qu'ils ont acquises grâce à ce manuel et qui sont liées à tout ce qui touche de près ou de loin à la culture, afin de répondre le plus objectivement possible à la problématique posée.

Mots clé : Langue, culture, compétence culturelle, manuel de FLE, échange culturel.

تحليل البعد الاجتماعي الثقافي للمقرر المدرسي مادة الفرنسية كلغة أجنبية لمستوى السنة الأولى الطور المتوسط

أ.خذير صونيا

الملخص:

حاولنا في هذا البحث أن نقوم بتحليل البعد الاجتماعي الثقافي للمقرر المدرسي مادة الفرنسية كلغة أجنبية لمستوى السنة الأولى الطور المتوسط، ميزة لا مجال لغض الطرف عنها في تعلم اللغات الأجنبية وهذا بغية التعرف على الثقافة التي يعكسها هذا الكتاب المدرسي . وبهذا الصدد ارتأينا آن نقوم بملاحظة ونقد النصوص والكُتّاب و الوسائل الايقونية كونها عناصر جوهرية أساسية في شـــرح وتبريـــر وجود اثر الثقافة الفرنسية أو الوطنية أو ما شابه .

ثم في خطوة ثانية قمنا بالاتصال بالتلاميذ للقيام بتقييم المعارف التي يمكن أن تكون لها علاقة من قريب أو من بعيد بالثقافة حتى يتسنى لنا الإجابة عن الإشكالية على نحو موضوعي قدر المستطاع.

الكلمات المفتاحية: اللغة، الثقافة، المؤهلات الثقافية، الكتاب المدرسي للغة الأجنبية (الفرنسية)، التبادل الثقافي.

Introduction:

A l'ère de la mondialisation et dans une atmosphère d'ouverture planétaire, le système éducatif algérien s'est vu obligé d'opter pour des réformes profondes face à un contexte scolaire en pleine mutation notamment dans l'enseignement des langues étrangères. Il faut savoir qu'en Algérie, l'essentiel de la formation identitaire du citoyen réside dans le contenu des savoirs acquis grâce à son curriculum scolaire.

A cet égard, l'Algérie voit dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères, le moyen à l'aide duquel l'apprenant algérien peut s'ouvrir sur le monde extérieur. La loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008), définit dans les termes suivants, les finalités de leur apprentissage « Permettre la maîtrise de deux langues étrangères, en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges, avec les cultures et les civilisations étrangères. » Chapitre II, art 4.[1]

Le français, quant à lui, a été défini par l'Ordonnance n°76/35 toujours en vigueur comme « moyen d'ouverture sur le monde extérieur qui doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples»[2]

On pourrait donc en déduire que les finalités de l'apprentissage du français en Algérie sont:

- Accéder plus facilement au savoir grâce à un outil supplémentaire de communication ;

- Se familiariser avec d'autres cultures pour comprendre les dimensions culturelles que chacune porte en elle afin de réduire les barrières idéologiques existant entre les nations ;

- L'ouverture sur l'universalité, en prônant le langage de la paix, de la tolérance, de la solidarité et des valeurs morales qui peuvent unir le genre humain ;

- Former des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique .

En milieu scolaire, le manuel reste l'outil indispensable pour transmettre les valeurs culturelles et idéologiques de la société, son rôle est d'orienter les enseignants, il permet aux apprenants d'acquérir une compétence non seulement linguistique mais aussi culturelle utilisées pour atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement, il favorise également l'assimilation des savoirs et fournit à

(1) Réf : guide ou document d'accompagnement 1AM

(2) Ordonnance n°76/35 du 16 Avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

l'enseignant une aide précieuse dans le processus; enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère.

Problématique, objectif et méthodologie

« Il faut bien être conscient de tout ce que représente le choix d'un manuel scolaire: c'est lui qui rendra possible, qui facilitera, qui souvent imposera-ou interdira- des conceptions touchant à la formation intellectuelle, culturelle, idéologique et affective des futurs citoyens ».[(3)]

Selon Luissier «l'enseignant de français, langue seconde ou étrangère, doit se rappeler que tout texte écrit ou oral exploité en salle de classe est porteur de sens culturel »[(4)].

A vrai dire, l'enseignement du FLE ne déroge pas à la règle en Algérie, car la dimension culturelle y est effectivement présente mais pour ce qui est de la culture représentée, cela est plus compliqué à définir. C'est ce que nous allons essayer d'analyser dans cette étude. Nous tenterons de répondre à une question que bon nombre d'enseignants se posent, à savoir la prise en compte de la dimension socioculturelle lors de l'élaboration du manuel de FLE , ou, pour être plus précis:

Quelle culture le manuel scolaire de FLE en Algérie véhicule-t- il ?

-On pourrait supposer qu'une tendance vers la culture de la langue visée est préconisée .

-Ou alors que la culture et l'identité nationales prédominent .

-Il serait également possible qu'une combinaison des deux cultures française et algérienne apparaisse.

-Ou enfin que ce manuel reflète une culture qui dépasse les frontières des deux pays.

Nous procèderons à l'observation et la critique des textes, à l'explication et la justification de la présence ou non des indices culturels nationaux, français et autres, afin de synthétiser son contenu socioculturel. Les méthodes analytiques, descriptives et expérimentales se présentent comme les plus adéquates pour ce travail.

Cette analyse s'appuie sur l'approche thématique et une liste proposée par Byram, (cité par Skopinskaja) [(5)] axée autour des domaines suivants :

-Patrimoine culturel national ;

[(3)]Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes, Janvier 2005.

[(4)]Lussier, D, (2006),*L'enseignement/ apprentissage d'une compétence de communication interculturelle*. In A-M Boucher & A. Pilote (Eds.), *Guide du passeur culturel* (pp.115). Québec : AQPF/ Québec français.

[(5)]Skopinskaja, L. (2005). Le rôle de la culture dans les matériels d'enseignement de langues étrangères : une évaluation d'un point de vue interculturel. In I. Lázár (Ed). *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants.* P.52-53Kapfenberg : Conseil de l'Europe.

-Croyance et comportement ;

-Interaction sociale à des niveaux plus au moins formels ;

-Socialisation et cycle de vie ;

-Histoire nationale ;

-Géographie nationale.

Il est à noter que ses domaines s'appliqueront aux deux cultures ; algérienne et française.

Choix du corpus

Le corpus que nous avons choisi pour cette étude est le manuel de Première Année Moyenne. Cette année représente pour l'apprenant la sixième année de son cursus scolaire mais également ses premiers pas au collège, c'est donc une nouvelle étape où il s'attend à découvrir de nouveaux horizons. De plus, son esprit critique et imaginatif sera beaucoup plus sollicité. Nous avons noté que plus les apprenants sont jeunes plus il sont influençables , il sera donc facile de leur inculquer de vraies valeurs universelles.

Le socioculturel et la didactique des langues-cultures

La didactique des langues et le socioculturel sont indissociables du fait qu'ils permettent d'analyser l'école en tant qu'institution sociale ; en identifiant les liens qui se tissent entre l'environnement scolaire (activités d'apprentissage) et la société (interactions sociales) mais également de développer des attitudes et compétences adéquates à l'acceptation des différences culturelles.

Dans l'histoire de la didactique, le socioculturel a longtemps occupé une place importante. Néanmoins, il semble nécessaire aujourd'hui que l'étude de ses aspects soit davantage explicite, faute d'approches communes liées à l'enseignement (socio)culturel en classe de langue. A ce propos, il est important d'ajouter que:

– La dimension socioculturelle de l'enseignement des langues étrangères permet la compréhension des textes et l'acquisition des formes linguistiques ;

– Le contenu socioculturel à enseigner dans une classe de FLE contribue à sensibiliser les apprenants aux différences culturelles.

La compétence socioculturelle

Depuis l'avènement dans les années soixante-dix et quatre-vingt de l'approche communicative, l'apprentissage des langues étrangères prend une nouvelle conception : apprendre une langue n'équivaut pas à apprendre un savoir sur la langue mais « apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se retrouver en utilisant les codes de la langue cible.

»[6] Elle met en exergue la notion de compétence de « communication », c'est-à-dire l'utilisation de la langue en fonction du contexte social. Cette nouvelle conception de l'apprentissage des langues étrangères permet à l'enseignement de la culture d'occuper progressivement une place centrale dans les cours de FLE en mettant l'accent sur le fait que l'ignorance des dimensions culturelles de la langue peut bloquer le processus de communication.

L'approche communicative envisage donc la composante culturelle comme un élément de la compétence communicative et considère que l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère passe par une double stratégie didactico-culturelle ; mettre en évidence la culture de l'apprenant mais aussi la culture cible.

C'est S. Moirand et H. Boyer qui furent les premiers à introduire la composante socioculturelle à la constitution de la compétence communicative. Du point de vue de Moirand (1982), la compétence socioculturelle, c'est :

« l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux». [7]

Zarate précise quant à elle que la relation entre l'enseignement de la langue étrangère et la culture du pays de cette même langue n'est pas toujours indissociable: «la relation entre langue et culture étrangère dépend du contexte national où la langue est enseignée et que la description d'une culture étrangère obéit à des règles particulières lorsqu'elle se situe en contexte scolaire »[8].

Présentation du corpus (manuel de français 1ère A.M édition 2010-2011)

C'est un document de cent vingt-sept pages conçu par un inspecteur de langue française avec la participation de professeurs d'enseignement moyen. Dans sa forme, il recueille des supports graphiques qui sont principalement des textes explicatifs et prescriptifs.

Ce manuel Présente 3 projets, divisés en séquences (3séq/2séq/3séq).

Tous les projets portent sur les axes suivants:

[6]Puren, C.1998. *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan, Clé International. Collection DLE. , p372.

[7]Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris Hachette, p20

[8]Zarate, G. (1993),*Représentations de l'étranger et didactique des langues*,Paris, Didier, p. 11.

- L'observation du texte (paratexte, hypothèses sur le contenu).

- La lecture analytique (compréhension du texte).

- L'expression écrite (répondre à une ou des consignes d'écriture).

- Les exercices de langue.

Textes, auteurs et images

Soixante-quatorze textes entre textes prescriptifs, informatifs, descriptifs et poèmes composent ce manuel . La plupart sont signés soit par des auteurs reconnus, soit par les auteurs du manuel. Nous comptons également des textes extraits de guides ou d'encyclopédies en tous genres comme des *notices d'emploi*, un *Atlas du monde*, le *code de la route*… nous notons aussi qu'il y a des textes sans aucune référence aux auteurs c'est le cas des pages 12,18, 80,92.

Dans le rapport texte-culture, les textes littéraires permettent aux apprenants d'accéder à la culture étrangère car l'œuvre littéraire est censée incarner les traditions, les mœurs et les coutumes de l'époque et de la société d'origine. Elle est un témoin du contexte socioculturel des peuples. Cependant, les textes littéraires proposés dans ce manuel sont quasi inaccessibles car ils sont très difficiles compte tenu d'une compétence linguistique restreinte de nos apprenants. A cet effet, les seuls textes pouvant susciter leur curiosité seraient les contes populaires, destinés effectivement à des enfants. Les documents authentiques représentant l'aspect socioculturel du pays de la langue cible (plan d'une ville, dépliants touristiques,…etc.) et que les didacticiens investissent pour des fins pédagogiques sont, quant à eux inexistants..

Suite au classement des soixante-quatorze textes répertoriés ainsi que leurs auteurs, la représentativité des écrivains français semble être dominante, ce qui nous permet de dire que ce choix est certainement imposé[9] pour au moins offrir aux apprenants l'occasion de côtoyer de grands écrivains et découvrir l'une des plus grandes littératures universelles ; la littérature française. Parmi les grands écrivains, nous pouvons citer: J. De La Fontaine, Alphonse De Lamartine , Arnold Nobel et Antoine De ST Exupéry. Ce choix laisse supposer, aussi, l'intention de donner des savoirs culturels aux apprenants. De plus, la diversité d'auteurs étrangers notamment français et des genres textuels est sensé exprimer l'ouverture sur l'autre, sur sa langue et sa culture. Les écrivains algériens d'expression française occupent, eux aussi, une place non négligeable il y a M. Dib, Kateb Yacine, M.Kaddache et Mouloud Feraoun. Pour ce qui est des écrivains autres que français ou algériens, nous pouvons dire qu'ils

[9] étant donné qu'il est question de la langue française.

sont aussi représentés par deux auteurs, le Canadien William Chapman et le Turc Nazim Hikmet .

Il est à noter également la présence des auteurs du manuel dans divers textes didactisés. Nous avons recensé 08 textes signés par eux.

Dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue , l'image est un outil de taille, compte tenu de l'âge de nos apprenants, c'est la plus apte à véhiculer du sens parce qu'elle est susceptible de faire appel à l'imagination voire à l'affectif de l'apprenant. Elle occupe une place de choix dans le paysage méthodologique de l'enseignement des langues. Dans ce manuel nous comptons pas moins de 77 images réparties sur 127 pages soit une moyenne d'à peu près une image toutes les deux pages. Elles servent pour certaines à accompagner un texte ou un exercice, pour d'autres à identifier une situation de communication, quand au reste on ne saurait identifier clairement leur fonction.

Les images de ce manuel sont pour certaines décevantes car difficile à interpréter, déchiffrer ou même associer au titre ou au contenu sémantique du texte. C'est le cas des images p 46,57,61,83

Représentations de l'Algérie

Culture algérienne : Dans sa matérialité, elle contient des référents culturels de la société algérienne notamment historiques et géographiques. c'est le cas par exemple des images pages 24 et 36 qui font référence aux martyrs de la révolution algérienne ou la page 38, représentant différentes régions d'Algérie ou encore l'image page 67 relative à la vie dans un village de Kabylie. Nous comptons également 04 cartes géographiques de l'Algérie, 09 images de villes et régions d'Algérie ainsi que 04 images nous montrant des élèves en milieu scolaire algérien. Notons également que la langue arabe, en tant que langue maternelle des apprenants, est présente dans ce manuel explicitement dans des illustrations. Nous avons repéré trois pages :19, 46 et 88 utilisant des mots écrits manifestement en arabe.

Noms des lieux et des personnages : Un nombre important de villes et de régions algériennes, accompagnées d'illustrations sont mentionnées dans un but bien précis qui est de faire découvrir un patrimoine historique, architectural, et naturel, représentatif des différentes régions de l'Algérie en les accompagnant d'illustrations . On citera: Sidi Fredj, Guelma, Alger, les hauts plateaux ainsi que le nord et le sud algériens.

Pour faire référence à une personne dans un texte ou dans une activité de langue, les auteurs du manuel ont toujours recours aux

prénoms de la langue maternelle des apprenants comme: Mehdi, Anis, Hassen, Ali, Nadia, Nora…

Histoire et personnages historiques : Il s'agit d'images, de photos et de documents liés à des figures emblématiques de la révolution algérienne comme Ahmed Zabana, Hassiba Ben Bouali, Larbi Ben Mhidi ou encore Moufdi Zakaria : poète de la révolution et auteur de l'hymne national.. p 24 et 36.

Le sport : Il est intéressant de constater la présence de plusieurs sports comme le handball, le volley mais aussi le football; sport par excellence en Algérie, des footballeurs sont également mentionnés comme Mourad Meghni et Madjid Bouguerra. Le choix de ces sports internationaux montre bien l'intérêt à partager des valeurs qui sont propres à plusieurs nations.

La littérature algérienne : Elle figure à travers les œuvres de célèbres écrivains algériens comme : Mohamed DIB, K.Mammeri (Un symbole national), Rabah Belamri (le soleil sous le tamis), et Mouloud Feraoun (le fils du pauvre).. Ce sont toutes des œuvres du 20ème siècle sélectionnées pour être plus proches d'un public contemporain.

Les arts (cinéma et musique) : Quelques artistes algériens sont mentionnés comme le chanteur Kabyle Idir, ou encore les chanteurs de chaabi: Mohamed Khalouati et Dahmane El Harrachi. Ces chanteurs expriment deux genres musicaux différents, typiques de l'Algérie et de sa diversité culturelle. Dans la catégorie des acteurs algériens il y a le comédien Ahmed Ayad, plus connu sous son nom d'artiste « Rouiched ».

École, éducation : De nombreuses informations sur l'organisation du système éducatif algérien sont recensées. Des photos sont intégrées dans ce manuel, montrant des collégiens dans leur environnement scolaire comme celles p 46 ou encore p 91 montrant des élèves dans une salle de classe algérienne.

Représentation de la France et des Français

Villes et lieux de France : seuls 06 villes et 01 département d'outre-mer apparaissent sans que cela n' attire un intérêt particulier, le but de leur utilisation n'est pas de les présenter ou de les décrire, ils servent uniquement de support global pour la compréhension des textes proposés. On citera :

-Paris (lieu de naissance de Mourad Meghni) ;

-Clairefontaine et Sochaux (en rapport avec le parcours professionnel de Meghni) ;

-la Martinique (lieu de naissance de Frantz fanon) ;

-Lille, Marseille puis Paris (émigration de Dahmane El Harrachi).

Les prénoms français : Mis à part les noms d'auteurs, seulement deux prénoms français figurent dans ce manuel à savoir; Yann et Pierre. Dans ce cas l'échange culturel demeure inexistant dans la mesure où l'apprenant ne peut imaginer des personnes d'autres cultures que la sienne. De ce fait, dans des situations de la vie quotidienne, cette barrière cultuelle représente un frein pour l'apprenant car il lui est impossible de se projeter hors des frontières de son pays .

Vie quotidienne, société, éducation : Aucune représentation des activités quotidiennes et sociales, concernant le rythme de vie en France (repas, travail, école, traditions, musique, cinéma, monnaie…), ne figure dans ce manuel. Le nombre des points culturels sur la famille sont inexistants, bien que la France entretienne des relations très étroites avec l'Algérie. Néanmoins, nous trouvons un texte très intéressant p : 91 donnant des instructions et recommandations aux écoliers sur les règles de bonne tenue à appliquer en milieu scolaire en France. Nous remarquons que ces règles sont universelles et peuvent aisément être appliquées par les écoliers algériens. Le fait de partager des valeurs identiques, réconfortera les apprenants et les motivera à apprendre la langue française. Les Français en tant qu'individus, avec leurs traits physiques particuliers, leurs tenues vestimentaires, etc. ne sont jamais représentés.

Littérature française : Elle est manifestement présente dans les différentes œuvres d'auteurs français comme Antoine De ST Exupéry, Simone De Beauvoir, Jean De La Fontaine…, une littérature susceptible de faire découvrir une part de la culture française.

Histoire : Le seul personnage historique français représenté dans ce manuel est le général Aussaresses ; connu principalement pour avoir exécuté une des plus grandes figures de la révolution algérienne : "El Arbi Ben Mhidi."

La pluralité culturelle

Voici l'exemple d'un texte très intéressant intitulé « le continent aux pays multiples », p 84 pouvant susciter la curiosité des élèves mais malheureusement mal exploité et utilisé uniquement à des fins grammaticales sans trop donner d'importance à l'exercice de compréhension. On y parle d'un voyage à bicyclette en sillonnant différentes villes européennes ; Paris, Copenhague, Venise, Varsovie, Séville, Glasgow et Athènes.

Elle est présente également dans le texte p 27 intitulé: « un footballeur algérien talentueux ». On y parle des différentes cultures des parents de

Mourad Meghni, de son père algérien et de sa mère portugaise, on évoque également la double nationalité franco- algérienne de ce joueur ainsi que son parcours sportif dans différents clubs européens et sa participation successivement dans les deux équipes nationales, française et algérienne, devenant ainsi un symbole de la diversité culturelle.

L'interculturalité

Dans un manuel scolaire de langue étrangère l'interculturalité a pour but principal de préparer les apprenants à la rencontre réelle des étrangers dans un cadre touristique, professionnel ou autre, à travers la maîtrise de l'environnement culturel étranger. L'objectif de la compétence interculturelle est la mise en relation de deux cultures mais également de doter l'apprenant d'une réelle capacité de parler de sa culture et d'accepter sans préjugés celle de l'autre. Christian Puren précise qu': «On a plutôt tendance à insister sur la formation à l'interculturalité, sur les problèmes de curiosité et d'acceptation de l'autre, de relativité vis-à-vis de sa propre culture »[(10)].

La relation entre deux cultures, l'une maternelle et l'autre étrangère, doit impérativement être mise en pratique, en salle de classe, afin de sensibiliser les apprenants à la multitude d'échanges et de contacts possibles avec la culture étrangère.

L'interaction entre deux ou plusieurs cultures ne semble apparaître que très rarement dans les textes ou supports iconiques. Le manuel ne fait qu'implicitement allusion à l'échange culturel car cela ne fait pas partie, comme nous l'avons cité précédemment des finalités de l'enseignement de la langue française. Donc, les séquences qui encouragent la rencontre des cultures sont rares, elles sont habituellement présentes dans des dialogues, mettant en scène des personnages de deux ou plusieurs nationalités et cultures. Les seuls indices identifiables qui pourraient être représentatifs de l'échange culturel possible sont : *un formulaire de demande de passeport* p 19, la *création d'une adresse e-mail* p 20 ou encore le texte p 112intitulé « *Internet : mode d'emploi* »; pouvant être interprétés par les apprenants comme la clé pour un voyage au-delà des frontières de leur pays.

Les animaux du monde

Les références aux animaux sont multiples, toute la séquence 1 du projet 2 est consacrée à la description de nombreux animaux du monde entier. Nous remarquons que différents animaux de plusieurs continents y sont représentés; le panda de Chine, les écureuils roux d'Europe, le chimpanzé d'Afrique ou encore le scorpion du désert… (on les retrouve

[(10)]Puren,C. 1988., *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan, Clé International. Collection DLE. , p.228.

pages 52, 54, 56, 57 et 58). La découverte de ces animaux à travers des illustrations, accompagnées de fiches signalétiques sont susceptibles de faire voyager l'apprenant au-delà des frontières de son pays .

L'examen du contenu du manuel de 1ère A.M, nous a permis de répondre à la problématique posée. Les résultats se résument en trois constats:

L'Algérie, pays le plus représenté

L'enseignement de la langue française dans ce manuel scolaire, tend plutôt vers la promotion de l'identité nationale. Ses concepteurs ont donc eu recours à l'enseignement de la langue sans la culture étrangère ou même à la réalisation d'une petite représentation. Cela s'explique par le fait que les manuels actuels de FLE en Algérie ont une finalité strictement linguistique, négligeant ainsi le côté culturel qui est la clé de l'ouverture sur le monde. Le passage d'une culture à une autre, ne peut se faire dans le processus *enseignement / apprentissage* à travers des manuels qui ont des finalités strictement linguistiques.

Représentation insuffisante de la société et de la culture française

La classe de langue est traditionnellement définie comme étant le lieu où la culture du pays de l'apprenant et la culture étrangère enseignée entrent en relation. En suivant cette perception, nous pouvons noter que dans le manuel scolaire de 1re A.M , les représentations de la culture étrangère, de ses valeurs, ses coutumes ou ses mœurs sont quasiment inexistantes ; les traces qui marquent une quelconque présence française sont minimes.

Dans le manuel algérien de 1re A.M de français , la dévalorisation de la culture étrangère n'est pas explicite, mais, il suffit de valoriser la culture nationale pour dévaloriser implicitement la culture étrangère. La présence de la société algérienne accompagnée de symboles patriotiques et l'absence de la société française dans le manuel analysé, valorisent forcément la culture nationale. A aucun moment le manuel en question ne parle du patrimoine culturel français mis à part quelques textes littéraires ne reflétant pas vraiment la vie en société française, ses mœurs et coutumes ou encore son patrimoine historique et architectural, en bref, tout ce qui fait la renommée de ce pays.

Vu ces raisons et le souci de préserver leur identité nationale, les concepteurs des manuels de FLE en Algérie cherchent à les adapter selon leurs propres valeurs, selon Zarate «la valorisation de la culture maternelle est au service des intérêts identitaires nationaux, la description du manuel de langue dépend davantage du système des valeurs du pays où il est

diffusé que de celui du (des) pays dont il témoigne »[11]

Quelques repères interculturels

L'interaction entre deux ou plusieurs cultures n'apparaît que très rarement dans les documents de ce manuel. Il serait bon de signaler qu'exclure la culture étrangère ne peut aider les apprenants à construire leur identité communautaire et nationale.

Pour Zarate, l'organisation du monde est liée aux problèmes d'identité. L'expression « dialogue des cultures » exige une relation non conflictuelle entre les cultures différentes ; les apprenants face à une culture étrangère, se trouvent dans une situation qui pose la question de l'identité nationale et personnelle.

Cas d'une classe de 1ère AM

Toute réflexion didactique sur l'enseignement d'une langue étrangère ne saurait être menée et mise en application, sans la participation des apprenants ; les seuls à même de pouvoir nous montrer l'efficacité et l'adaptabilité de toute nouvelle démarche didactique.

Nous sommes donc allées à la rencontre d'une classe de 1ère AM, constituée de 40 apprenants située au collège El Mahatta à Hassi Bahbah, wilaya de Djelfa. Ces élèves sont pour la plupart issus de milieux ruraux c'est-à-dire de familles d'ouvriers, de paysans ou de fonctionnaires modestes qui sont pour la plupart arabophones.

Présentation du questionnaire (à l'intention des apprenants)

Nous avons proposé à ces apprenants un questionnaire jugé assez pertinent et dont les réponses reflètent leur opinion et leur ressenti quant à l'apprentissage du français en général et plus particulièrement en 1ère AM.

Voici quelques exemples des questions, suivis d'un commentaire des résultats.

Question 01 :

-L'apprentissage du français t'intéresse-t-il ?

Commentaire :

La majorité des apprenants éprouvent de l'intérêt pour le français.

Question 02 :

-Que représente pour toi la France ? (question directe)

Commentaire :

L'image du colonisateur revient toujours à l'esprit des apprenants.

Question 03 :

-Regardes-tu les chaînes françaises ? - régulièrement - jamais - de temps en temps

Commentaire :

Pas beaucoup de choix en matière de chaînes françaises, presque toutes cryptées.

Question 04 :

-Quel regard portes- tu sur la France ? -Positive -Négative

Commentaire :

[11]Zarate, G., (1993),*Représentations de l'étranger et didactique des langues*,Paris, Didier. p. 18.

L'avis des apprenants est partagé.

Question 05 :

-Connais- tu des prénoms français ?

Commentaire :

La plupart utilisent des prénoms empruntés au cours d'anglais. Ceux qui ne connaissant aucun prénoms avouent n'avoir l'occasion d'en utiliser ni en classe ni dans le milieu familial.

Question 06 :

-Connais-tu des villes françaises ?

Commentaire :

Ceux qui en connaissent quelques-unes avouent que c'est grâce à la télévision et à l'intérêt pour le football.

Question : 07

Qu'as-tu appris à propos de la France ?

Commentaire :

-Compte tenu de ce qui est proposé dans ce manuel, les réponses des apprenants ne surprend guère.

Discussion

L'enquête menée dans une classe a permis de relever les remarques suivantes:

- Beaucoup d'apprenants interrogés admettent qu'à travers ce manuel, ils n'ont acquis aucune connaissance sur la France, ses symboles et ses valeurs.
- La culture nationale ne leur a fait découvrir que peu de connaissances si ce n'est celles déjà acquises dans d'autre disciplines scolaires.
- Les apprenants ont porté un grand intérêt pour tout ce qui est en rapport avec le monde : personnages historiques, animaux, pays, continents…

Conclusion

De nos jours, et suite à toutes les transformations et les exigences liées à la mondialisation, le français est devenu plus qu'une langue étrangère. C'est une langue d'ouverture à la modernité, une langue de pouvoir et aussi un moyen de communication.

Malgré la place privilégiée de cette langue, son apprentissage n'est pas vraiment valorisé et cela se reflète dans le manuel de 1A.M qui prône l'enseignement d'une culture majoritairement nationale et qui va à l'encontre des besoins réels d'un monde dominé par une ouverture non seulement économique mais aussi sociale et culturelle.

Dans ce manuel, l'association langue / culture paraît inexistante quant à l'apprentissage d'une langue étrangère. Alors qu'en fait, l'apprentissage d'une langue étrangère requiert des compétences culturelles transmises à l'aide d'un outil didactique en l'occurrence le manuel scolaire:

> « La langue n'est pas un outil neutre, c'est un phénomène de civilisation qui porte en soi les symboles et les valeurs de la culture dont elle est issue […] lorsqu'on enseigne une langue à un enfant, on ne lui apprend pas

> seulement le vocabulaire, la grammaire ou la phonétique mais qu'on lui transmet aussi, le plus souvent de manière inconsciente des notions et des conceptions propres au contexte socioculturel de cette langue »[(12)]

La langue française est une langue vivante, c'est une richesse dont il faut en tirer profit, sans s'enfermer dans le passé et sans la condamner. Développer une compétence interculturelle dans un manuel de FLE, c'est ne plus avoir de préjugés, envers une langue, que beaucoup d'écrivains algériens francophones, considèrent comme un héritage colonial, qu'on a pu, d'ailleurs exploité, en notre faveur : (Technologie- médecine- littérature...). Sur la base de l'analyse, nous pouvons constater que le manuel de FLE de la 1re AM tend à:

- Promouvoir la culture nationale en générale en transmettant des valeurs patriotiques.

- Défendre certaines valeurs universelles.

- Négliger la France et sa culture en se limitant aux tâches langagières.

Il est dommage que le seul moyen que l'élève possède, pour rencontrer des personnes d'autres cultures est "Internet", avec tous ses réseaux sociaux où s'enchevêtrent les cultures et les idées en tout genre. En Algérie, les lacunes en connaissances socioculturelles expliquent en partie la non efficacité de l'enseignement du français en contexte scolaire.

Finalement, nous pouvons dire qu'en Algérie, faire découvrir aux apprenants une nouvelle culture est un élément qui n'est pas toujours évident, le manuel de FLE ne l'encourage guère. Il serait bon de signaler qu'exclure complètement la culture étrangère ne peut aider les élèves à construire leur identité communautaire et nationale.

Il est donc du devoir de l'enseignant de prendre lui-même l'initiative de faire découvrir à ses apprenants d'autres horizons qui leur permettront d'acquérir une compétence socioculturelle nécessaire dans un monde qui ouvre de plus en plus non seulement des frontières géographiques mais aussi linguistiques, sociales et culturelles.

Références:

1. Guide ou document d'accompagnement 1AM.
2. Ordonnance n°76/35 du 16 Avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.
3. Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes, Janvier 2005.

[(12)]SALMI, J., 1985,*Crise de l'enseignement des langues et reproduction sociale*, Editionsmaghrébines, p.120.

4. Lussier, D, (2006),*L'enseignement/ apprentissage d'une compétence de communication interculturelle*. In A-M Boucher & A. Pilote (Eds.), *Guide du passeur culturel* (pp.115). Québec : AQPF/ Québec français.

5. Skopinskaja, L. (2005). Le rôle de la culture dans les matériels d'enseignement de langues étrangères : une évaluation d'un point de vue interculturel. In I. Lázár (Ed). *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants.* P.52-53Kapfenberg : Conseil de l'Europe.

6. Puren, C.1998. *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan, Clé International. Collection DLE.

7. Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris Hachette.

8. Zarate, G. (1993),*Représentations de l'étranger et didactique des langues*,Paris, Didier.

9. Zarate, G., (1993),*Représentations de l'étranger et didactique des langues*,Paris, Didier.

10. SALMI, J., 1985,*Crise de l'enseignement des langues et reproduction sociale*, Editionsmaghrébines.

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

Learners' awareness of Memorization Strategies

Dr. GHAOUAR Nesrine

University Badji Mokhtar- Annaba-

Learners' awareness of Memorization Strategies

Dr. GHAOUAR Nesrine

Abstract:

Memory deals with the processes of encoding, storing and retrieving information. Certain students face hard time in remembering what they have revised. However, effective memorization is based on the application of certain memorization strategies. The question to be asked is: What do our students lack to effectively memorize their lessons? We hypothesized that if first year students of English- at Badji Mokhtar University- were aware of the different memorization strategies, then they would effectively encode, store and retrieve the new learned information. A questionnaire was administered to investigate student awareness of the different memorization strategies and techniques.

Keywords: Memory, memory processes, short term memory, long term memory, Mnemonic devices, memory strategies..

الملخص:

تتناول الذاكرة عمليات ترميز وتخزين واسترجاع المعلومات. يواجه بعض الطلاب صعوبة في تذكر ما حفظوه. يستند الحفظ الفعال إلى تطبيق استراتيجيات معينة. السؤال الذي يطرح نفسه هو: إلى ماذا يفتقر طلابنا لحفظ دروسهم بشكل فعال؟ افترضنا أنه إذا كان طلاب السنة الأولى لغة إنجليزية- بجامعة باجي مختار يدركون استراتيجيات الحفظ المختلفة، فذاكرتهم في استرجاع المعلومات الجديدة ستكون أكثر فاعليه .تم استخدام استبيان للتحقق من إدراك الطلاب لاستراتيجيات وتقنيات الحفظ المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الذاكرة، معالجات الذاكرة، الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة طويلة المدى، المونيمات، استراتيجيات الذاكرة.

Introduction

Cognitive psychology is the study of how people perceive, learn, remember, and think. Memory has a crucial role in learning as learners need to understand, memorize and retrieve information when needed. However, memorization is not a simple process, it goes through different stages. It is of different types: sensory, short term (working memory) and long term. Effective memorization is ensured when the new learned information becomes part of the long term memory. In addition, certain strategies ease the coding, storage and retrieval of information. They are of different types: imagery strategies and organization strategies. Awareness of these strategies leads learners to achieve more success in their study. Memory develops through practice and losses its potentials through shallow learning.

Memory

Memory received a lot of attention in cognitive psychology. Arnold (1999, p. 267) emphasizes that it is essential to all learning, and prominently so in second language learning. Roediger (2013) sees memory like a muscle that with practice becomes stronger in learning other materials (p. 1). Sternberg & Sternberg (2012) define memory as the means by which we draw on our knowledge of the past to use this knowledge in the present (p. 226). He distinguishes between recall and recognition. Recall is about producing a fact, a word, or other item from memory as Fill-in-the-blank. Whereas recognition is about selecting or identifying an item one has been exposed to previously (Idem, p.187).

Conversely, Matlin (2003) refers to retrospective and prospective memory. Retrospective memory deals with recalling information that one previously learned, while prospective memory is remembering to do things in the future (p. 170). He adds that prospective memory is studied much less often than retrospective memory. Friedenberg & Silverman (2006) explain memory decay as the loss of information over time (p. 127).

Memory Processes/Stages

According to Sternberg & Sternberg (2012, p. 230), cognitive psychologists generally refer to the main processes of memory as comprising three common operations: encoding, storage, and retrieval. Each one represents a stage in memory processing:

a) Encoding refers to how you transform a physical, sensory input into a kind of representation that can be placed into memory. Before information can be stored in memory, it first needs to be encoded for storage.
b) Storage refers to how you retain encoded information in memory.
c) Retrieval refers to how you gain access to information stored in memory.

Baddeley (2004, p. 7) defines them in simplified words as follows:

encoding, the processes whereby information is registered; *storage*, the maintenance of information over time; and *retrieval*, the accessing of the information by recognition, recall or implicitly by demonstrating that a relevant task is performed more efficiently as a result of prior experience. He further explains that encoding is studied by varying the nature of the material and/or the way that it is processed during learning, and storage is measured through forgetting. Besides, the two principal methods of memory retrieval involve recall or recognition. This requires the subject to say whether a given item was presented or not (yes/no recognition) or to choose the previously presented item from a set of two or more alternatives (forced choice recognition) (Idem).

Memory Types

According to Friedenberg & Silverman (2006), memory is of different types that differ in duration, capacity and coding. Duration refers to how long information remains viable in a memory system; capacity refers to how much information the memory system can hold, and coding refers to the particular type of information the system contains (Idem, p. 126). Memory types are as follows: Sensory memory, working memory and long term memory.

First, Friedenberg & Silverman (2006) see *sensory memory* as a repository for incoming sensory information. There are different forms of sensory memory as there is one for each of the five senses. Each of these forms have different characteristics. *Iconic memory* is a visual sensory memory. It holds a brief "snapshot" of what one has just looked at. Echoic memory is an auditory sensory store, as an "echo" of what one has just heard. The capacity of sensory memory is very large, but it is fragile in duration; it lasts between one to three seconds (Woolfolk, 2004, p.240). She adds that perception and attention are very critical at this stage. Perception is the process of detecting a stimulus and assigning meaning to it, and attention is to select stimuli and ignore others.

Second, *working memory* is also sometimes known as short-term memory. Some researchers use these terms interchangeably; information is briefly stored there. Working memory holds the information that is currently activated (Woolfolk, 2004, p.244). The information in sensory memory is available for further processing and it is transformed into patterns of images or sounds (Idem, p.242). The phonological loop is part of working memory; it is a memory rehearsal system for verbal and sound information about 1,5 to 2 seconds. Visuospatial sketchpad is a memory holding system for visual and spatial information. However, the duration of items residing in working memory is short, about 5 to 20 seconds or 30 seconds (Williams & Burden, 1997, p.16).

They add that most people's memory is considered to be at seven items at any one time. Working memory retains less information; its capacity is unlike the unlimited

capacity of the visual icon. Working memory is limited to storing just a small number. Whereas information in the different sensory stores is specific to modality, coding in working memory can be acoustic, semantic, or visual. Acoustic code is based on the sounds of the items (Friedenberg & Silverman, 2006, p. 129). Semantic code is based on the inherent meanings of the items; whereas visual code preserves spatial characteristics (Idem, p. 131).

Third, in *long-term memory*, individuals are capable of remembering information for longer than just a few seconds. Information enters working memory very quickly and to move information into long term storage requires more time and a bit of effort (Woolfolk, 2004, p. 246). She clarifies that most psychologists differ between two categories of long term memory: explicit and implicit. Explicit memory is knowledge from long term memory that can be recalled and consciously considered. Implicit memory is knowledge that we are not conscious of recalling, but that influences behavior or thought without our awareness. Explicit memory can be either semantic or episodic. Semantic memory is memory for meaning including words, facts, theories, and concepts (declarative knowledge). Episodic memory is information tied to a particular place or time, especially information about events or episodes of one's life.

However, implicit memory is of three kinds: classical conditioning, procedural memory, and priming effect. Classical conditioning refers to some out of awareness memories can cause you to feel anxious as you take a test. Procedural memory is memory of skills, habits, and how to do things. Priming effect is activating information that is already in long term memory through some- out-of-awareness process (woolfolk, 2004, p. 252).

The Seven Sins of Memory

Schacter (1999, p.183) refer to seven sins of memory: transience, absent-mindedness, blocking, misattribution, suggestibility, bias, and persistence. The first three refer to different levels of forgetting. Transience refers to increasing inaccessibility of information; absent-mindedness refers to the inattentive or shallow processing that contributes to weak memories of ongoing events or forgetting to do things in the future; blocking refers to temporal inaccessibility of information that is stored in memory. The three next sins involve distortion or inaccuracy. Misattribution refers to attributing a recollection or idea to the wrong source; suggestibility refers to memories that are implanted as a result of leading questions or comments during attempts to recall past experiences; Bias refers to retrospective distortions and unconscious influences that are related to current knowledge and beliefs. The last sin of the memory is persistence which is a pathological remembrance. It refers to information or events that we cannot forget, even though we wish we could.

Factors Affecting Memory

Sprenger (2005) advances that cognitive neuroscience considers five factors as necessary for effective learning. First, frequency refers to repeated exposure to the learning (p.7). Second, Intensity, requires rigorous practice; "A students will build neural support for the skill in a shorter period of time if she practices intensely" (Idem). Third, cross training, "different kinds of skills and different forms of memory should be used" (Idem). Fourth, adaptivity, teaching for memory requires the teacher to monitor the students' progress and adjust the teaching/learning situation to meet her needs (p. 8). Finally, motivation and attention are the factors that keep learners interested in their learning.

Moreover, Woolfolk (2004, pp. 252/3) refers to three main elements that help the storing and retrieving of information in long term memory: elaboration, organization and context. Elaboration "…is adding meaning to new information by connecting with already existing knowledge"(Idem, p.252). Organization, "Materials that is well organized is easier to learn and to remember" (Idem, p.253). Context refers to aspects of physical and emotional context: places, rooms, moods, and who is with us; "Context is a kind of prime that activates the information (Idem, p. 253). Similarly, Matlin (2003) sees that that the quality and the depth of memorization are affected by the learning context: emotional state, mood and the level of attention.

Oxford Memory Strategies

Oxford (1990) categorized language learning strategies into direct and indirect strategies. Memory strategies are part of the direct strategies that require mental processing of the language (p. 36). Oxford highlights that memory strategies are gaining their prestige as powerful mental tools (p. 38). She divides memory strategies into four sets:

1) ***Creating mental linkages through grouping***; as acronyms; ***associating/elaborating***, relating new information to previous one; and ***using context***, placing a word or phrase in a meaningful sentence/story to remember.
2) ***Applying images and sounds through using imagery***, either in the mind or in drawing; ***semantic mapping***, making arrangement of words into picture with a key concept at the top and concepts linked with the key concept by lines or arrows; ***using keywords***, remembering a new word by using auditory and visual links; and ***representing sounds in memory***, remembering new language information according to its sound.
3) ***Reviewing well*** in a carefully spaced intervals
4) ***Employing actions*** through ***using physical response or sensation***, physically acting out a new expression (as opening the window) or meaningfully relating a new expression to a physical feeling or sensation (as cold), and using mechanical techniques through

using creative and tangible techniques .

Effective Mmeorisation

According to Ruph (2007, p. 29), the origins of many difficulties in university stem from inappropriate memorization strategies as follows:

- difficulty in selecting what is essential to remember, to summarize, to synthesize;
- insufficient information organization;
- rote learning of poorly assimilated materials;
- the belief that understanding is sufficient to retaining;
- the lack of concrete and personal examples, lack of reference to our own reality;
- absence of rehearsal or revision exercises; tardy revision exercises, etc (.).

However, Dembo (2004) emphasize that efficient memorization refers to the effective storage of information in long term memory. Matlin (2003, p. 173) refers to the following points for an effective memorization:

1. Process information in terms of its meaning, rather than at a shallow level.
2. Relate information to your own experiences.
3. Try to learn material in the same context as the one in which you will be tested.
4. Don't be over confident about the accuracy of your memory for life events.
5. Do not divide your attention between several simultaneous tasks.
6. A Self-Management Approach is needed.

Sternberg & Sternberg (2012, p. 267) see that the transfer of information into long-term storage may be facilitated by several factors as follows:

1. Rehearsal of the information, particularly if the information is elaborated meaningfully;
2. organization, such as categorization of the information;
3. the use of mnemonic devices;
4. the use of external memory aids, such as writing lists or taking notes;
5. knowledge acquisition through distributed practice across various study sessions, rather than through massed practice.

For Matlin (2003, p. 161), "Practice makes better" since "Soon learned, soon forgotten". She provides the following steps for an effective practice:

1. The amount you learn depends on the total time you spend practicing
2. You will learn more if you spread your learning trials over time (the spacing effect)
3. Use the method of expanding retrieval practice; keep increasing the delay period when practicing retrieval.

Hence, learners learn better if they spread out their learning trials over time rather than learning the material at once and this refers to the spacing effect or the distributed practice effect. Furthermore, Jensen (2005)

emphasizes the importance of attention. He clarifies that "more attention guarantees greater content accuracy" (p. 142). He insists on fostering attention through asking questions, using novelty, personalizing the learning and focusing on details.

Mnemonic devices

Mnemonics is the use of strategy to help memory (Matlin, 2003, p. 162). She refers to mnemonics using imagery and mnemonics using organization. Mnemonic techniques use more than one sense for effective memorization. Mnemonics using imagery includes different memory strategies. First, *imagery* refers to mental presentation of objects or actions that are not physically present (Idem). These created images should be unusual or bizarre. Second, *the keyword or linkword Method* in which the learner identifies then links words in both the first and the second language to construct a picture in the mind (Williams & Burdens, 1997, p. 17). This method is mostly used in learning vocabulary. Matlin pinpoints that learners who use this method should devise a plan for translating the mental images into the new words they are learning (Idem, p. 164). Third, *the method of loci*, as the learner relates the items to be learned with certain specific locations. Matlin (2003, p. 165) sees that this method requires the learner to:

1. Visualise a series of places that s/he knows well, arranged in a specific sequences.
2. Make up an image to represent each item s/he wanted to remember.
3. Associate the items, one by one , with corresponding location in memory

Rhyming is also a type of mnemonic devices as learners find a way a memorizing the lesson depending on a rhythm as a song. However, Mnemonics using organization aim to ease the retrieval of information; "Organization is the attempt to bring systematic order to the material we learn" (Idem, p. 166). This mnemonic includes four strategies. *Chunking,* "in which we combine several small units into larger units"(Idem, p. 166). For example, a group of letters are string of letters was grouped according to meaningful, familiar units, rather than in arbitrary groups of three. *Hierarchy technique*, in which items are arranged in a series of classes from the most general classes to the most specific ones (ex: an outline). *First letter technique,* "you take the first letter of each word you want to remember and compose a word or a sentence from those letters (PRICE: *P*osition, *R*est, *I*ce, *C*ompression, *E*levation). *Narrative technique* 'instructs people to make up stories that link a series of words together" (Idem, p. 168). It is also known as chaining.

The study

Research Questions and Hypothesis

Learners are facing problems with long term memory. They believe they revised very well their lessons, but the problem is that when they need

the learned information they find difficulties. These students face problems in storing and retrieving effectively the new learned information. In fact, this research attempted to answer the following questions:

1. Are the students under investigation aware of the different memorization strategies?
2. What do impede them from memorizing effectively the new learned information?

We hypothesized that if first year students were aware of the different memorization strategies, then they would effectively encode, store and retrieve the new learned information.

Setting and participants

This study took place in the department of English, Faculty of Letters, Social and Human Sciences, University of Badji Mokhtar- Annaba-Algeria. In the module of study skills, sixty first year students were involved in the study; two classes of 30 students. The participants aged from 19 to 23. At this level, learners' are expected to attain certain level of proficiency in using English since the majority had at least seven years of English study.

Research Instrument

In the first semester of the academic year 2015-2016, a questionnaire was designed to first year students of English. It investigated learners' memorization strategies. It dealt with learners' revision, the frequency of their revision, and how they did so. Moreover, this questionnaire aimed at involving learners in reflection on their memorization strategies and techniques.

Results and Analysis

In answering the question about how they find their memorization process while revising their lessons, 50% found it easy, whereas it was difficult for 38,33%. For 5%, it depends on the lesson and the module, and for 1,66% it is normal. 5% did not provide any answer. Then, for half of the students under investigation, memorization is easy, but at the same time the other half face some troubles.

Besides, 15% affirmed that they remember ***all*** what they had revised whereas 81,66% do remember ***some*** of it. 3,33% affirmed that they forgot the majority of what they had revised. Hence, only a minority (15%) used effective memorization techniques, while the great majority faced some problems.

The students, under investigation, while revising used language skills differently as follows:

1. 26,66%: oral repetition/ and 26,66% written repetition
2. 23,33% use both oral and written repetition.
3. 16,66% only read their lessons.
4. 5% rely on silent reading
5. 3,33% use both written repetition and silent reading
6. 1,66% rely on oral repetition + Written repetition and reading.

Then, the majority of the students relied either on oral repetition (26,66%) or on the written one (26,66%) in order to memorize lessons. For an effective memorization, literature riview asserts that relying on more than one sense is better. Then, the use of isolated skills for memorizing lessons is not helpful; learners need to be aware of the importance of integrating language learning skills while revising. 23,33% relied on both (oral and written memorization) while 1,66% did use oral+ written + reading; they represent the minority. These learners show awareness of the importance of involving the different skills while revising.

Concerning the frequency of the repetition of the lesson for memorization, the majority (46,66%) opted for three times of repetition, 15% twice, 15% four times, 8,33% five times, 8,33% more than five times, 5% one time, and 1,66% provided no answer. Repetition and rehearsal are important ingredients of memorization. Effective memorization needs repetition for at least five times of the new learned information in order to shift it from the short term memory to the long term memory. However, the majority of students under investigation (46,66%) memorize just for three times. The minority of students (8,33% five times+ 8,33% more than five times) used the appropriate frequency of repetition for an effective memorization.

When asked about whether they understand what they memorized, 63,33% opted for ***always***, 33,33% ***sometimes,*** and 3,33% provided no answer. Hence, these students are aware that understanding is important for an appropriate storage of information in the mind and also for an easy retrieve.

Furthermore, students' timings of the revision for the exams/tests, are as follows:

a) 3,33% : Exam eve
a) 11, 66%: Day before the exam
b) 3,33%: Two days before the exam
c) 28,33%: Three days before the exam/test
d) ***28,33%: A week before the exam/test***
e) 6,66%: Two weeks before the exam/test
f) 3,33%: Three weeks before the exam/test
g) 1,66%: A month before the exam/test
h) 10%: Every day

Hence, the majority of the students, 28,33% began their revision three days befor the exam, and equally 28,33% started a week before. These timings for revision are not sufficient for an effective storage of information in long term memory. However, a minority (1,66%: A month before the exam/test+ 10%: Every day) did guarantee an adequate storage of information as they began the revision long time before the exam.

In relation with Oxford (1990) memorization strategies, here are learners' answers:

- 25% used acronyms for memorization while the majority 61,66% did not. 13,33% sometimes did so.
- 65% assured that they related the new learned information with the already known one, whereas 18,33% did not. 3,33% opted for sometimes.
- 41,66% tried to make a story for the lesson to be memorized. 55% did not, while 3,33% provided no answer.
- 81,66% visualized the lesson while memorizing it; 16,66% did not. 1,66% provided no answer.
- 53,33% affirmed that they used mind mapping in order to revise the lessons, 38,33% did not. And 8, 33% sometimes did so.
- 80% tried to find a word in Arabic or French that is similar to that word in English to memorize it. However, 20% did not.
- 20% affirmed that they made a song for the lesson to be memorized. 68,33% did not and 11,66% provided no answer.
- 78,33% did divide the lesson into smaller parts in order to revise it, whereas 20% did not. 1,66% did not provide answers
- 48,33% did relate the lesson with specific place (s) to memorize it. 50% did not and 1,66% did not answer.

Then, accounting for Oxford (1990) first set of memorization strategies, ***Creating mental linkages through grouping,*** a minority (25%) used acronyms to remember the new learned information. Besides, 65% of the students related the new learned information with the already known one through association and elaboration. 41,66%, used context, by making a story for the lesson to be memorized.

In the second set, ***Applying images and sounds through using imagery***, 81,66% of the students used their imagination for memorization. 53,33% used mind mapping, while 80% tried to find a word in Arabic or French that is similar to that word in English to memorize it. 20% of students related memorization with sounds and rhythm by making songs of the lesson. In the third set of memory strategies, ***Reviewing well*** in a carefully spaced intervals, students (78,33%) affirmed that they divided the lesson into smaller parts in order to revise it. Finally, ***Employing actions,*** 48,33% of the students related the lesson with specific place (s) to memorize it.

Concerning active reading techniques:

- 53,33% asserted that they highlighted the important words/phrases/sentences before memorization, whereas 46,66% did not so.
- 53,33% affirmed they took notes before memorization, while 45% did not. 1,66% opted for sometimes.
- 68,33% asked questions on the lessons before memorization. The majority of these students added this phrase: "*I ask questions in my mind*". Whereas 31,66% did not.

Then, the majority of the students under investigation are aware of the

importance of highlighting, taking notes, and asking questions before memorization. However, it is good to direct their attention with mental questions but it is more effective for sustained attention and long term memory to ask questions on every sub-section of the lesson and even on every paragraph on the lesson paper.

Furthermore, as attention is an essential condition for effective memorization, students provided the following percentages of attention while revising as shown in Table 1:

Percentage of attention	N	%
10%	1	1,66%
20%	0	0%
30%	2	3,33%
40%	1	1,66%
50%	9	15%
60%	17	28,33%
70%	14	23,33%
80%	11	18,33%
90%	5	8, 33%
100%	0	0%

Table 1: Learners' percentage of Attention while Revising

28,33% affirm that they are 60% attentive while revising, whereas 23,33% opted for 70%. 18,33% of the students selected 80%. Then, the majority of the students, under investigation, are aware of the significance of attention for an effective storing and retrieval of information.

Finally, 45% of the students affirmed that they did not have any problem of memorization; however, 40% assured the opposite, and 15% opted for sometimes. Students provided the following reasons for their memorization problems reported in their own words:

- The stress: " I don't sit in my place when I revise, I have a stress"
- Forgetting:" I forget some parts of revision", "When I revise, I forget the majority of information"," I can't remember all the revision", " I can't remember some ideas and words"," I forget the first word" and " I forget dates and difficult words".
- Lesson length: "I find difficulty in reading all the lesson".
- Revision timing: "If I revise a week before the exams, I do not memorize the most of things".
- Comprehension: "Sometimes I can't understand the difficult information or words", I forget the difficult words"
- Short term Memory Storage: "I have a big problem with my memory". "I memorize very quickly and I forget very quickly".

Pedagogical Implications

From the analysis of the results, the learners under investigation need to know the merits of integrating the four skills for an effective memorization; the more senses are involved the longer the information will be stored and the more effectively it will be retrieved when needed. Besides, rehearsal and repetition are crucial for memory. The more the information is encountered, the easier it is stored. For a successful

memorization, learners need to repeat the information at least five times. First, they skim the lesson for the major ideas. Second, they scan it for certain specific information. Third, they would ask the most possible question on every subsection or paragraph, on the lesson paper and not in their heads. This will motivate them to read the lesson with curiosity and attention. Fourth, they read with taking notes and using the dictionary. Finally, they make their own notes, that is, write the summary of the lesson. Following these steps will involve learners in active reading, note taking, attentive learning and effective memorization.

The students showed an awareness of the importance of comprehension for memorization. However, they should alter their revision timing as exam eve, days or weeks before the exam are not sufficient to memorize efficiently the lessons. Their memorization strategies in relation to Oxford taxonomy lack the use of acronyms and rhyming and somehow story making. They mostly use visualization, semantic mapping, keyword method, chunking and loci.

The majority of students showed a high level of attention while revising as they opted for more than 50%. However 40% assure that they have memorization problem in addition to 15% as they found it so sometimes. The main problems are: stress, forgetting, lesson length, revision timing, comprehension, and sooner learned sooner forgotten. To solve these problems, stress management is a skill that learners should develop especially during the exam period. They also need to develop time management skills for a more efficient timing of revision. Besides, they should be aware that the mind cannot store properly information that is not understood. Finally, some students rely on comprehension alone for memorization, whereas repetition and effective reading and note taking techniques are crucial to assure effective memorization.

Conclusion

Memory is related to the storing, retaining, and retrieving of information about past experiences. It is also the ability to remember what to do in future. In fact, learners should develop an awareness of the different types of memory because information that is understood but could not be recalled is part of short term memory. Then, information has to be processed several times in order to be part of the long term memory. Learners can best develop an effective memory through recurrent practice of the new learned information, selective attention, time management and effective note taking. Besides, applying certain mnemonic devices would facilitate the link between the new learned information with images (chaining, loci), sounds (rhyming) or organization (acronyms, chunking, sentence and mapping methods). Teachers, too, need to know them in order to alter their students' ineffective memorization strategies and techniques. Oxford (1990) suggested memory strategies that every teacher and student need to gain knowledge of. Therefore, memory works best through rehearsal and the

processing of information through long term memory in order to assure its effective retrieval whenever needed.

References

Arnold, J. 1999. Visualisation: Language Learning with the mind's Eye. In Arnold, J (ED). Affect in Language Learning, pp. 260-278). Cambridge University Press.

Baddeley , A. D. 2004. The psychology of Memory (Chapter 1). In A.D. Baddeley& M.D. Kopelman and B.A(Eds)). Wilson *The* Essential *Handbook of Memory Disorders for Clinician(pp.1-13)*. John Wiley & Sons, Ltd.

Dembo, M. H. (2004). *Motivation and Learning Strategies For College Success*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Friedenberg, J. & Silverman, G. 2006. *Cognitive science : an introduction to the study of mind*. Sage Publications, Inc.

Jensen, E. 2005. *Teaching with the Brain in Mind*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Matlin, W. M. 2003. *Cognition* (5th Ed). John Wiley &Sons. Inc.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning Strategies: What every Teacher Should Know*. Heinle &Heinle Publishers.

Roediger, L. H. 2013. Applying Cognitive Psychology to education: Translational Educational Science. Psychological Science in the Public Interest 14(1) ; pp. 1–3.

Ruph, F. 2007. *University Learning Strategies: A Guide to Reflective Thinking*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

Schacter, L. D. 1999. *The Seven Sins of Memory*. American Psychologist 54 (3), pp. 183-203.

Sprenger, M. 2005. *How to teach so Students Remember*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Sternberg , J. R & Sternberg, K. 2012. *Cognitive Psychology* (6th Ed). Wadsworth, Cengage Learning.

Williams, M,. & Burden, R. L. 1997. *Psychology for Language teachers*. Cambridge University Press.

Woolfolk, A. 2004. *Educational Psychology* (9th Ed). Pearson Education, Inc.

راسات وأبحاث irassat & Abhath

THE ARABIC JOURNAL OF HUMAN AND SOCIAL SCIENCES
AN INTERNATIONAL REFEREED SCIENTIFIC JOURNAL
PUBLISHED BY ELITE OF ALGERIAN RESEARCHERS IN COLLABORATION WITH
IBN KHALDUN CENTER FOR RESEARCH AND STUDIES IN JORDAN
ISSUED IN ZIAN ACHOUR UNIVERSITY DJELFA ALGERIA

8th Year_ issue 24_ September 2016- Dhul Qadah 1437

ETUDE SOCIOCULTURELLE DU MANUEL SCOLAIRE DE FLE EN ALGERIE
CAS DU MANUEL DE PREMIERE ANNEE MOYENNE .....
....KHADIR SONIA -UNIVERSITÉ KASDI MERBAH OUARGLA

LEARNERS' AWARENESS OF MEMORIZATION STRATEGIES.....
.....DR. GHAOUAR NESRINE UNIVERSITY BADJI MOKHTAR- ANNABA

International Standard Serial Number (ISSN): 1112 - 9751
Electronic International Standard Serial Number (E-ISSN) : 0363 - 2253
Legal deposit: 2009/6013

Dirasat.waabhath@gmail.com
www.Revue-Dirassat.org

راسات وأبحاث irassat & Abhath

THE ARABIC JOURNAL OF HUMAN AND SOCIAL SCIENCES
AN INTERNATIONAL REFEREED SCIENTIFIC JOURNAL
PUBLISHED BY ELITE OF ALGERIAN RESEARCHERS IN COLLABORATION WITH
IBN KHALDUN CENTER FOR RESEARCH AND STUDIES IN JORDAN
ISSUED IN ZIAN ACHOUR UNIVERSITY DJELFA ALGERIA

8th Year_ issue 24_ September 2016- Dhul Qadah 1437

ETUDE SOCIOCULTURELLE DU MANUEL SCOLAIRE DE FLE EN ALGERIE
CAS DU MANUEL DE PREMIERE ANNEE MOYENNE .....
....KHADIR SONIA -UNIVERSITÉ KASDI MERBAH OUARGLA

LEARNERS' AWARENESS OF MEMORIZATION STRATEGIES.....
.....DR. GHAOUAR NESRINE UNIVERSITY BADJI MOKHTAR- ANNABA

International Standard Serial Number (ISSN): 1112 - 9751
Electronic International Standard Serial Number (E-ISSN) : 0363 - 2253
Legal deposit: 2009/6013

Dirasat.waabhath@gmail.com
www.Revue-Dirassat.org