اتجاهات طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو الدراسة، العمل والمستقبل

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو الدراسة، العمل والمستقبل، والعوامل التي تؤثر عليها، لذلك تم استخدام أداة مكونة من 44 فقرة موزعة على 3 مجالات، وتم توزيعها على عينة مكونة من 457 طالبا وطالبة. أظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة نحو الدراسة الجامعية ايجابية، في ما كانت اتجاهاتهم نحو العمل ، والمستقبل محايدة . كما أظهرت النتائج أن اتجاهات طلبة السنة الأولى بشكل عام أكثر إيجابية من طلبة السنوات اللاحقة، كذلك فان اتجاهات طلبة كليتي الآداب والعلوم بشكل عام أكثر إيجابية من طلبة كلية العلوم التربوية.

د. منى أبو درويش
قسم التربية الخاصة
جامعة الحسين بن طلال
معان- الأردن
د. هاشم الطويل
قسم الإعلام والدراسات الاستراتيجية
جامعة الحسين بن طلال
الأردن

Abstract

This study aims at delineating the attitudes of Al-Hussein Bin Talal University students toward study, work and future and the factors influencing these aspects. To this end, a questionnaire consisting of 44 items, covering three domains has been developed. 457 students voluntarily participated in this study.
Results show that:
1- Students' attitudes towards study are positive;
2- Students' attitudes toward work and the future are neutral (neither positive nor negative);

خلفية الدراسة

يُعد الاتجاه سمة نفسية مركبة تتضمن عناصر المعرفة والعاطفة والنزعة نحو موضوع معين (Karz and Stotland , 1959) ، ويُعتبر المفكر هربرت سبسنر من أوائل علماء النفس الذين استخدموا اصطلاح الاتجاهات (Attitudes) ، حيث قال أن الوصول إلى الأحكام الصحيحة في المسائل المثيرة للجدل يعتمد إلى حد كبير على الاتجاه الذهني للفرد الذي يصغي إلى الجدل أو يشارك فيه .

كما يُعتبر تعريف عالم النفس الأمريكي جوردون البورت من أدق واشمل التعريفات التي قدمت للاتجاه، إذ يصفه بأنه " إحدى حالات التهيؤ

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2009.

3- Freshman students' attitudes, in general, are more positive than the attitudes of the senior ones. Again, attitudes of students of the College of Arts and College of Science are much more positive than those of the College of Educational Science students.

والتأهب العقلي والعصبي التي تنظمها الخبرة، ويكاد يثبته الاتجاه حتى يمضي مؤثراً وموجهاً لاستجابات الفرد للأشياء والمواقف المختلفة، www.science.arabhs.com

وتحتل دراسة الاتجاهات مكاناً بارزاً في الكثير من دراسات الشخصية وديناميات الجماعة والتنشئة الاجتماعية، وفي الكثير من المجالات التطبيقية مثل التربية والصحافة وتوجيه الرأي العام وغيرها من مختلف ميادين الحياة (أبو جادو، 2000، ص192) .

ويمر تكوين الاتجاهات بثلاث مراحل أساسية تتمثل أولها بالمرحلة الإدراكية أو المعرفية التي تتضمن تعرّف الفرد بصورة مباشرة على بعض عناصر الطبيعة والبيئة الاجتماعية التي تكون من طبيعة المحتوى العام لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه ثم ينتقل إلى مرحلة نمو الميل نحو شيء معين وتتميز هذه المرحلة بأن نشوء الاتجاه يستند إلى خليط من المنطق الموضوعي والمشاعر والإحساسات الذاتية وينتقل أخيراً إلى مرحلة الثبوت والاستقرار وفيها يتطور الميل إلى اتجاه نفسي، www.science.arabhs.com

لقد حظي موضوع الاتجاهات بالدراسة والبحث ارتباطاً مع العديد من المتغيرات لما لهذا الجانب من أهمية في حياة الأفراد ، ومن هذا المنطلق فأن الدراسة الحالية تناولت اتجاهات طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو الدراسة والعمل والمستقبل، فطلبة الجامعة يمثلون فئة الشباب الذين تتركز عليهم الجهود لدراستهم ومعرفة كل ما يتعلق بهم ، فللشباب آمال وطموحات متزايدة نحو حاضرهم ومستقبلهم وولائهم والتزاماتهم المتباينة تجاه الجماعات التي ينتمي إليها ولوطنهم وعروبتهم (ناصر ، 1997) .

أن الاهتمام بالتعرف على اتجاهات الشباب واهتماماتهم بقضايا المجتمع ورؤيتهم لها، ومواقفهم إزاءها ومدى تأثرهم بالمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي شملت كافة جوانب الحياة من حولهم ، إنما يُعبر عن وعي وإدراك ايجابي من المجتمع تجاه تلك الشريحة المهمة بما يمثلونه من مكانه جديرة بالاهتمام والرعاية، لان التعرف على إدراكهم وتصورهم للأمور يساعد على معاونتهم لأداء أدوارهم الاجتماعية والوعي بها، وبجدوى مشاركتهم الإيجابية والفعالة لشتى مجالات التنمية التي يتطلبها تطور مجتمعاتهم وتقدمها (حافظ ، 1989).

وتعد الاتجاهات من العناصر الأساسية التي تحدد السلوك السياسي والاجتماعي للأفراد والتي تتأثر بمنظومة المعتقدات والقيم لديهم، وبخبراتهم ودرجة تعلمهم وتدربهم وبملاحظاتهم لسلوك الآخرين، وكذلك بتغير الظروف البيئية المحيطة بهم، (العزام، 2003).

ولا شك أن عملية اتخاذ القرار لدى الفرد تتطلب حصوله على نوعين من المعرفة، الأول معرفته عن ذاته من حيث ميوله وقدراته وأهدافه وقيمه والثاني معرفته عن البيئة المحيطة، وتتضمن البيئة الاجتماعية والأسرية وعالم العمل والمهنة. وفي هذه الدراسة يقصد بالاتجاه: أنه جملة المواقف التي يُجمع عليها الطلبة تجاه مشاعرهم نحو المستقبل والدراسة والعمل في ضوء عدد من المتغيرات، مثل: التخصص،السنة الدراسية، مكان الإقامة، والمستوى التعليمي لكل من الأب والأم (للمزيد، انظر البنوي والختاتنة،2000).

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت اتجاهات الشباب (أو طلبة الجامعات) تجاه العديد من القضايا في المجتمع العربي من وجهة نظرهم، فمن هذه الدراسات نذكر: دراسة عوده (1985) حول اتجاهات الشباب الكويتي نحو قضايا الوقت والعمل والملكية العامة، حيث عبر 83.7 % من عينة الدراسة باتجاه ايجابي نحو موضوع العمل و 8.68 % باتجاه سلبي، وكانت نسبة المعبرين باتجاه سلبي أكثر في الأعمار الأقل من 25 سنة مقارنة مع الذين أعمارهم 25 سنة وأكثر. ودراسة أبوزيد (1992) عن النظرة المستقبلية لدى شباب الجامعة من الجنسين، حيث أشارت أغلبية العينة برغبتهم العمل مباشرة بعد التخرج مفضلين ذلك على الاستمرار بالدراسات العليا، كما يرغب معظمهم العمل خارج وطنهم، كما بينت نتائج الدراسة تغير اتجاه الشباب من الجنسين نحو العمل الحكومي ولصالح العمل الخاص والعمل الحر، كما أن الشباب من سكان الأرياف يفضلون العمل الحكومي أكثر من الشباب الحضري . ودراسة الكندري (2004) الميدانية حول اتجاهات طلبة جامعة الكويت نحو مستقبلهم المهني والوظيفي، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق بين رغبات وتوجهات الطلبة من الذكور والإناث نحو التفضيلات المهنية المستقبلية ، كما أشارت عينة الدراسة إلى أن اختيارهم لعدد من المهن يخضع لتكوينهم العام من خلال عدة عوامل مجتمعية ووسائط التنشئة المتعددة .

أما الدراسات التي أجريت ولها علاقة مباشرة بموضوع هذه الدراسة نذكر منها: دراسة عفانة (1995) حول اتجاهات الشباب الجامعي بقطاع غزة نحو المرحلة المقبلة، حيث خلصت الدراسة إلى أن اتجاهات العينة كانت سلبية. وكذلك دراسة رحمة (2002) حول اتجاهات طلبة جامعة الكويت نحو مستقبلهم في مجالات الدراسة والعمل والدخل، حيث أشارت النتائج إلى وجود اتجاهات شائعة لدى الطلبة مثل تفضيل متابعة الدراسة وتوقعهم للاستفادة من الدراسة وتفضيل العمل في القطاع الحكومي، كما أشارت النتائج إلى وجود حيرة في اتجاهاتهم نحو المستقبل وتوقعهم ظهور مشكلات مستقبلاً.

كما أجرى الطويل (2006) دراسة حول اتجاهات الطلبة العرب الدارسين في الجامعات الأمريكية نحو العمل والدخل والدراسة والمستقبل، إذ أشارت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة نحو الدراسة إيجابية في حين جاءت محايدة نحو العمل والمستقبل، كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا لمتغير التخصص على الاتجاهات نحو الدراسة.

ومن الدراسات الأجنبية، دراسة ماك كونهي (Mc Coneghy,1985) والتي أجراها على طلبة جامعة الينوي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث جاءت اتجاهات معظم أفراد العينة بتفضيل العمل الذي يعطي النفوذ والجاه. كذلك ازدياد اهتمامهم وتفكيرهم بالتخطيط للمستقبل. ولقد أكدت كل من ماركوس ونوريوس (Markus and Nurius 1986) في دراستهما على عينة من الشباب حول توقعاتهم لأنفسهم إلى أن 65% من أفراد عينة الدراسة يفكرون بأنفسهم في المستقبل بدرجة كبيرة جداً بعض الوقت أو معظمه وأن لهم اتجاهات إيجابية وسلبية في الماضي أو المستقبل أو الحاضر. كما قامت كل من ليلي وبورجز (Lilly and Borges, 1987) بدراسة اتجاهات (توقعات) طلاب وطالبات جامعة كاليفورنيا نحو المستقبل الزواجي ومستقبل العمل، حيث جاءت اتجاهاتهم سلبية أو محايدة، مفسرين ذلك بالعوائق المتعددة في الحياة والمسؤوليات المتزايدة. أما ماريا داموريم (D'Amorim ,1990) فقامت بدراسة توقعات طلبة البكالوريوس في كل من البرازيل وبلجيكا حول العوامل المؤثرة في نظرتهم للعمل مستقبلاً، وخلصت الباحثة إلى ان الطلبة البرازيليين اكثر تفاؤلاً بالحصول على العمل بعد التخرج على عكس الطلبة البلجيكيين. أما الطالبات البرازيليات فكانت اتجاهاتهن نحو نوع العمل المستقبلي إيجابية وبأنه سيوفر لهن مركزاً اجتماعياً متقدماً. وفي استراليا أجريت ثلاث دراسات حول اتجاهات الطلبة الأستراليين نحو الوظيفة وخيارات ما بعد الدراسة (Morrow, 1995)، فجاءت أهم النتائج برأي الطلبة بضرورة إيجاد إرشاد لهم ووضع منهج عام وشامل لتوجيههم وإيجاد برامج متكاملة لتهيئتهم للانخراط في العمل.

أهمية الدراسة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة ومن خلال الجدل والحوار المستمر خاصة خلال العقد الأخير من القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين، يتبين بأن هناك العديد من الأسئلة التي تدور في فكر الشباب وبدأت تأخذ منحى جدي في استراتيجية السياسة الأردنية وعلى أعلى المستويات.

ومن هنا فإن الدراسة تتعامل مع فئة مهمة من سكان الأردن حيث يشكل الشباب النسبة الكبرى، وجاء مجتمع الدراسة من الشباب الجامعي لسؤالهم عن اتجاهاتهم ومشاعرهم تجاه الدراسة الجامعية والعمل والمستقبل وذلك من اجل تكوين صورة واضحة عن تفكيرهم ورغباتهم ومشاكلهم وتوقعاتهم للمستقبل من اجل وضع الحلول والتصورات من الجهات ذات العلاقة المباشرة في الدولة.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الكليات (العلوم التربوية والآداب والعلوم في جامعة الحسين بن طلال المسجلين في مرحلة البكالوريوس، أما عينة الدراسة فتكونت من

(457) طالبا وطالبة من الكليات الثلاث بما نسبته 13% من مجتمع الدراسة والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة على متغيراتها، حيث استخدمت العينة العشوائية العنقودية في اختيار العينة ، وكانت وحدة الاختيار هي الشعبة، حيث تم عمل قائمة بكافة المواد المطروحة على مستوى الجامعة ، ومن ثم تم اختيار (11) احد عشر شعبة عشوائيا ، حيث وزعت أداة الدراسة على كافة الطلبة المسجلين في تلك الشعب من طلبة الكليات الثلاث.

جدول رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

1	**النوع**	ذكر	أنثى				المجموع
	العدد	193	264				457
	النسبة	%42.2	%57.8				%100
2	**السنة الدراسية**	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة		المجموع
	العدد	191	120	56	90		457
	النسبة	%41.8	%26.3	%12.3	%19.7		%100
3	**الكلية**	العلوم	الآداب	العلوم التربوية			المجموع
	العدد	126	159	172			457
	النسبة	%27.6	%34.8	%37.6			%100
4	**مكان الإقامة**	مدينة	قرية				المجموع
	العدد	277	180				457
	النسبة	%60.6	%39.4				%100
5	**مستوى الأب**	أمي	اقل من ثانوية عامة	ثانوية	دبلوم كلية مجتمع	بكالوريوس فأعلى	المجموع
	العدد	51	141	131	23	111	457
	النسبة	%11.2	%30.9	%28.7	%5	%24.3	%100
6	**مستوى الام**	أمية	اقل من ثانوية عامة	ثانوية	دبلوم كلية مجتمع	بكالوريوس فأعلى	المجموع
	العدد	128	141	105	49	34	457
	النسبة	%28	%30.9	%23	%10.7	%7.4	%100

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما اتجاهات طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو الدراسة، العمل والدخل، والمستقبل؟

2- هل يوجد فرق دال إحصائياً لمتغير السنة الدراسية على الاتجاهات مجتمعة أو على أي من المجالات الثلاث؟

3- هل يوجد فرق دال إحصائياً لمتغير مكان السكن على الاتجاهات مجتمعة أو على أي من المجالات الثلاث؟
4- هل يوجد فرق دال إحصائياً لمتغير الكلية على الاتجاهات مجتمعة أو على أي من المجالات الثلاث؟
5- هل يوجد فرق دال إحصائياً لمتغير مستوى تعليم الأب على الاتجاهات مجتمعة أو على أي من المجالات الثلاث؟
6- هل يوجد فرق دال إحصائياً لمتغير مستوى تعليم الأم على الاتجاهات مجتمعة أو على أي من المجالات الثلاث؟
7- هل يوجد فرق دال إحصائياً لمتغير الجنس على الاتجاهات مجتمعة أو على أي من المجالات الثلاث؟

- أداة الدراسة :

تم استخدام المقياس الذي طوره رحمة (2002) في دراسته لاتجاهات طلبة جامعة الكويت نحو الدراسة، والعمل والدخل، والمستقبل، وتكون المقياس من (44 فقرة) موزعة على (3) مجالات هي مجال الدراسة ومجال العمل والدخل ومجال المستقبل حيث ضم كل مجال (12، 22، 10، فقرات على التوالي) ، يتم الإجابة عليها من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي (موافق جداً،موافق، متردد، غير موافق، غير موافق أبدا) قام مطور المقياس بالتأكد من الصدق من خلال صدق المحكمين للاستبانة وذلك بتوزيعها على عدد من الأساتذة في كلية التربية، أما الثبات فقد حسب بطريقة إعادة الاختبار وقد تراوحت معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.85- 0.93)

أما في الدراسة الحالية فقد تم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمته ما بين (0.78 - 0.83) للمجالات الثلاث ، و (0.84) للمقياس ككل .

- المعالجة الإحصائية وتحليل البيانات:

بعد توزيع أداة الدراسة على عينتها ثم استخدم الرزمة الإحصائية للدراسات الاجتماعية للإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال الإحصائي (T-Test) وتحليل التباين (ANOVA) كما تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية وحسب طبيعة السؤال.

- نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول و هو (ما اتجاهات طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو الدراسة، العمل والدخل، والمستقبل) تم إيجاد الوسط الحسابي لكل مجال وللمجالات مجتمعة، وكذلك إيجاد وسط التقدير (الوسط المتحرر من عدد الفقرات) الذي يمثل الوسط الحسابي للمجال مقسوما على عدد فقراته، وكما هو موضح في الجدول رقم (2) ، علما بأن وسط التقدير يعطي قيمة تتراوح ما بين (1-5) ، والتي تتوافق من حيث

تفسيرها مع درجات تقدير ليكرت الخماسي .

جدول رقم (2) الوسط الحسابي ووسط التقدير لكل مجال وللمجالات مجتمعة

المجال	الوسط الحسابي	عدد الفقرات	وسط التقدير
نحو الدراسة	44.48	12	3.70
نحو العمل	74.82	22	3.40
نحو المستقبل	31.04	10	3.10
الكلـــي	149.06	44	3.38

يبين الجدول أعلاه أن اتجاهات الطلبة نحو الدراسة ايجابية حيث بلغ وسط التقدير(3.70) وهو يقع ما بين(3.5-5) والذي يمثل بتدريج ليكرت درجة الموافقة، في حين جاءت اتجاهات الطلبة نحو العمل والمستقبل محايدة ، حيث بلغ وسط التقدير (3.40 و 3.10) على التوالي، و هي تقع في الفئة ما بين (2.50-3.50) والتي تمثل وفق تدريج ليكرت درجة المحايدة ، كما تنطبق هذه النتيجة على المجالات مجتمعة .

- السؤال الثاني:

ولمعرفة إن كان هنالك فروق داله إحصائياً لمتغير السنة الدراسية على الاتجاهات مجتمعة أو على أي من مجالاتها الثلاث (الدراسة، العمل، المستقبل) تم استخدام اختبارات تحليل التباين الأحادي(ANOVA) واختبار توكي للمقارنات البعدية وحسب الجداول (3-5).

جدول رقم (3) نتائج اختبار (ANOVA) لمعرفة اثر متغير السنة الدراسية على الاتجاهات نحو الدراسة، العمل، المستقبل والكلي.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة
التوجه نحو	**بين المجموعات**	**545.134**	181.711	3	*4.794	.003

الدراسة	داخل المجموعات	17171.071	37.905	453		
	الكلي	17716.206		456		
التوجه نحو العمل	**بين المجموعات**	1419.873	473.291	3	*8.899	.000
	داخل المجموعات	24091.414	53.182	453		
	الكلي	25511.287		456		
التوجه نحو المستقبل	**بين المجموعات**	462.932	154.311	3	*5.585	.001
	داخل المجموعات	12516.193	27.630	453		
	الكلي	12979.125		456		
الكلي	**بين المجموعات**	5602.946	1867.649	3	*9.039	.000
	داخل المجموعات	93603.628	206.631	453		
	الكلي	99206.573		456		

*قيمة ف دالة عند مستوى الدلالة α= (0.05) .

يتبين من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة α = 0.05 لمتغير السنة الدراسية على الاتجاهات نحو الدراسة، العمل والمستقبل والأبعاد مجتمعة ، ولمعرفة موقع الفرق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية والجدولين (4،5) يوضحان ذلك.

جدول رقم (4) الأوساط الحسابية لمستويات متغير السنة الدراسة على مجالات الدراسة الثلاث والكلي

السنة الدراسية	الاتجاهات نحو الدراسة	نحو العمل	نحو المستقبل	الكلي
1	45.53	76.65	32.17	154.37

148.63	30.64	74.57	43.41	2
146.16	30.09	73.41	42.66	3
146.73	29.76	72.14	44.84	4

جدول رقم (5) نتائج استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية لمعرفة موقع الفرق على الاتجاهات نحو الدراسة،العمل،المستقبل والكلي لمتغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	1	2	3	4
1		a , d	a, b, c, d	b, c, d
2				
3				
4				

a:موقع الفرق في الاتجاهات نحو الدراسة b: موقع الفرق في الاتجاهات نحو العمل
c:موقع الفرق في الاتجاهات نحو المستقبل d: موقع الفرق في الاتجاهات نحو الكلي

يتبين من الجدولين أعلاه أن موقع الفرق في اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الدراسة كانت بين طلبة السنة الأولى من جهة وطلبة السنتين الثانية والثالثة من جهة أخرى ولصالح طلبة السنة الأولى حيث بلغ الوسط الحسابي لطلبة السنة الأولى (45.53) في حين بلغ لطلبة السنتين الثانية والثالثة (43.41) و (42.66) على التوالي. بمعنى أن اتجاهات طلبة السنة الأولى نحو الدراسة أكثر إيجابية من طلبة السنتين الثانية والثالثة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة السنة الأولى مدفوعون نحو التعلم ومقبلون على الجامعة ولديهم هدف واحد وواضح وهو الدراسة، ولم يبدءوا بعد التفكير جدياً بالمستقبل. كما يتبين أن موقع الفرق في اتجاهات الطلبة نحو العمل هو بين طلبة السنة الأولى من جهة وطلبة السنتين الثالثة والرابعة من جهة أخرى ولصالح طلبة السنة الأولى، ويمكن تفسير ذلك، بأن طلبة السنة الثالثة والرابعة بدأوا يفكرون بمستقبلهم العملي وما قد يواجهونه بعد التخرج في ظل ظروف البطالة في صفوف المتعلمين، في حين نرى أن طلبة السنة الأولى ما زالوا يتخيلون واقعاً إيجابياً بعد تخرجهم قد يوفره لهم التعليم الجامعي .

أما من حيث اتجاهات الطلبة نحو المستقبل فيتبين من الجدولين أعلاه أن موقع الفرق هو بين طلبة السنة الأولى من جهة وطلبة السنوات الثالثة والرابعة من جهة أخرى ولصالح طلبة السنة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي لطلبة السنة الأولى في هذا المتغير (32.17) مقارنة مع (30.09، 29.76) على التوالي وهذا يفسر الاتجاه السلبي

نحو المستقبل من طلبة السنوات الأخيرة في الحياة الجامعية.

كما يوضح الجدولين أعلاه أن موقع الفرق في اتجاهات الطلبة نحو مجالات الدراسة مجتمعة (الكلي) ، هو بين طلبة السنة الأولى من جهة وطلبة السنوات الثانية والثالثة والرابعة من جهة أخرى ولصالح طلبة السنة الأولى إذ يلاحظ أن الوسط الحسابي لطلبة السنة الأولى بلغ (154.37) مقارنة مع بقية الأوساط الحسابية (148.63 ، 146.16 ، 146.73) وتعزى هذه النتائج إلى أن طلبة السنة الأولى مقارنة ببقية الطلبة لم يبدأ لديهم ذلك التفكير بالمستقبل والعمل والدخل وأن همهم الوحيد هو النجاح في الدراسة داخل الجامعة.

السؤال الثالث:

جدول رقم (6) نتائج استخدام اختبار "ت" لمعرفة اثر متغير مكان الإقامة على الاتجاهات نحو الدراسة والعمل والمستقبل والأداة ككل

الأبعاد	مكان الإقامة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التوجه نحو الدراسة	مدينة	277	44.332	6.3032	455	1.026-	0.306
	قرية	180	44.8611	6.0793			
التوجه نحو العمل	مدينة	277	74.8556	7.5944	455	0.124	0.901
	قرية	180	74.7667	7.3204			
التوجه نحو المستقبل	مدينة	277	31.1227	5.4745	455	0.392	0.695
	قرية	180	**30.9222**	5.1257			
الكلي	مدينة	277	150.0227	15.0237	455	0.228-	0.820
	قرية	180	150.5500	14.3575			

يتبين من الجدول السابق عدم وجود اثر دال إحصائيا لمتغير مكان السكن (مدينة، قرية) على الاتجاهات نحو الدراسة والعمل والمستقبل والأبعاد مجتمعة. وهذا يعزى إلى تشابه ظروف المعيشه وخلفية الطلبة في الجامعة حيث أنهم في الغالبية العظمى من طلبة القرى والمدن غير الرئيسة في الأردن ومتشابهين في أنماط حياتهم وفكرتهم نحو العمل ، والدراسة ، والدخل والمستقبل.

السؤال الرابع:

لمعرفة اثر متغير الكلية على اتجاهات طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو الدراسة، العمل والدخل، المستقبل، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين واختبار توكي للمقارنات

البعدية والجداول (7-9) توضح ذلك.

جدول رقم (7): نتائج اختبار (ANOVA) لمعرفة اثر متغير الكلية على الاتجاهات نحو الدراسة، العمل، المستقبل والكلي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة
التوجه نحو الدراسة	**بين المجموعات**	**268.241**	134.121	2	*3.490	0.031
	داخل المجموعات	17447.965	38.432	454		
	الكلي	17716.206		456		
التوجه نحو العمل	**بين المجموعات**	768.376	384.188	2	*7.049	0.001
	داخل المجموعات	24742.911	54.500	454		
	الكلي	25511.287		456		
التوجه نحو المستقبل	**بين المجموعات**	375.997	187.998	2	*6.772	0.001
	داخل المجموعات	12603.128	27.760	454		
	الكلي	12979.125		456		
الكلي	**بين المجموعات**	3141.859	1570.929	2	*7.424	0.001
	داخل المجموعات	96064.715	211.596	454		
	الكلي	99206.573		456		

- **موقع الفرق**

يتبين من الجدول أعلاه وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة α=0.05 لمتغير الكلية على الاتجاهات نحو الدراسة والعمل والمستقبل والأبعاد مجتمعة ولتحديد موقع الفرق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية. والجدولين (8،9) يوضحان ذلك.

جدول رقم (8) الأوساط الحسابية لمستويات متغير الكلية على مجالات الدراسة الثلاث

الكلية	نحو الدراسة	نحو العمل	نحو المستقبل	الكلي
العلوم	45.73	75.76	32.30	153.71
الآداب	43.96	75.94	31.12	151.03

العلوم التربوية	44.06	73.15	30.04	147.26

جدول رقم (9) نتائج استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية لمعرفة موقع الفرق على الاتجاهات نحو الدراسة،العمل،المستقبل،والكلي لمتغير الكلية.

الكلية	العلوم	الآداب	العلوم التربوية
العلوم		a	b, c, d
الآداب			b, d
العلوم التربوية			

a:موقع الفرق في الاتجاهات نحو الدراسة b: موقع الفرق في الاتجاهات نحو العمل

c:موقع الفرق في الاتجاهات المستقبل d: موقع الفرق في الاتجاهات نحو الكلي

يتبين من الجدولين أعلاه أن موقع الفرق هو بين طلبة كلية العلوم من جهة وبوسط حسابي (45.73) وطلبة كلية الآداب من جهة أخرى وبوسط حسابي (43.96) ولصالح طلبة كلية العلوم بالنسبة إلى اتجاهات الطلبة نحو الدراسة ، ويفسر هذه النتيجة من حيث أن طلبة العلوم لديهم رؤية أكثر إيجابية نحو الدراسة فمعدلاتهم في الثانوية في الغالب أعلى وكذلك لديهم فرص توظيف أفضل في المستقبل .

أما بالنسبة لاتجاهاتهم نحو العمل فنلاحظ أن موقع الفرق هو بين طلبة كلية العلوم التربوية من جهة وطلبة كليتي العلوم والآداب من جهة أخرى ولصالح طلبة كليتي العلوم والآداب وتفسر هذه النتيجة من خلال أن أعداد الطلبة والخريجين في كليات العلوم والآداب أقل من العلوم التربوية مما قد تُيسر لهم فرص العمل أفضل كما أن كليتي الآداب والعلوم تحويان تخصصات أكثر من كلية العلوم التربوية ، وتعكس هذه النتيجة الطلب على التخصصات العلمية والأدبية (اللغة الانجليزية،اللغة العربية،الفيزياء، الرياضيات) الذين لديهم فرص عمل اكبر مقابل التخصصات التربوية التي تشهد عددا كبيرا من الخريجين دون وجود فرص للعمل.

يتبين من الجدولين (8،9) أن موقع الفرق بالنسبة لاتجاهات الطلبة نحو المستقبل يأتي بين طلبة كلية العلوم من جهة وطلبة كلية العلوم التربوية من جهة أخرى ولصالح طلبة كلية العلوم. وتفسر هذه النتيجة من خلال طبيعة التخصص، فالمجالات المتاحة لطلبة العلوم في المستقبل أكثر بكثير من المتاحة لطلبة العلوم التربوية سواء على صعيد العمل أو التدريب أو إكمال الدراسة.

أما اتجاهات الطلبة نحو مجالات الدراسة مجتمعة(الكلي) فيتبين من الجدولين أن موقع الفرق هو بين طلبة كلية العلوم التربوية من جهة وطلبة كلية العلوم والآداب من جهة أخرى ولصالح طلبة كلية العلوم والآداب ويمكن القول في إطار هذه النتيجة أن طلبة كلية العلوم والآداب لديهم رؤية مختلفة في مجالات الدراسة، العمل والدخل ،

والمستقبل بسبب طبيعة تخصصاتهم التي تتعدى العمل ألتدريسي والأكاديمي إلى مجالات حياتية أخرى، خاصة إذا علمنا أن مجالات العمل لخريجي كلية العلوم التربوية بمختلف تخصصاتهم تتركز فقط في مجال التدريس ، مما قد يؤثر أيضا على اتجاهاتهم المستقبلية بشكل عام.

السؤال الخامس:

جدول رقم (10) نتائج اختبار (ANOVA) لمعرفة اثر مستوى تعليم الأب على الاتجاهات نحو الدراسة، العمل، المستقبل والأداة ككل

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة
التوجه نحو الدراسة	**بين المجموعات**	**200.954**	50.238	4	1.296	0.271
	داخل المجموعات	17515.252	38.751	452		
	الكلي	17716.206		456		
التوجه نحو العمل	**بين المجموعات**	762.323	190.581	4	3.481 *	0.008
	داخل المجموعات	24748.963	54.754	452		
	الكلي	25511.287		456		
التوجه نحو المستقبل	**بين المجموعات**	258.718	64.680	4	2.298	0.058
	داخل المجموعات	12720.407	28.142	452		
	الكلي	12979.125		456		
الكلي	**بين المجموعات**	2909.480	727.370	4	3.414 *	0.009
	داخل المجموعات	96297.093	213.047	452		
	الكلي	99206.573		456		

- موقع الفرق

يتبين من الجدول رقم 10 عدم وجود فرق دال إحصائيا يعزى لمتغير مستوى تعليم الأب على الاتجاهات نحو الدراسة والمستقبل في حين يوجد أثر لهذا المتغير على الاتجاهات نحو العمل والأبعاد ككل، ولمعرفة موقع الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات. والجدولان (11 ، 12) يوضحان ذلك.

جدول رقم (11) نتائج استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية للاتجاهات نحو العمل لمتغير مستوى تعليم الأب

الوسط الحسابي	مستوى تعليم الأب	أمي	اقل من ثانوية	ثانوية	دبلوم	بكالوريوس فأعلى
76.5	**أمي**			*		
75.65	اقل من ثانوية			*		
73.14	ثانوية					
77.26	دبلوم					
74.45	بكالوريوس فأعلى					

- موقع الفرق

يتبين من الجدول السابق أن موقع الفرق هو بين الطلبة الذين مستوى تعليم الأب لديهم ثانوية من جهة والطلبة الذين مستوى تعليم والدهم أمي واقل من ثانوية من جهة أخرى ولصالح الذين مستوى تعليم والدهم أمي و اقل من ثانوية . وتفسر هذه النتيجة من خلال أن الطلبة الذين مستوى تعليم والدهم متدنٍ كالأمي والأقل من الثانوية العامة لديهم اتجاه إيجابي اكثر من الآخرين بسبب أن هؤلاء الطلبة وجدوا آباؤهم يعملون بأي عمل متوفر ولا يحتاج إلى شهادات ومنافسة على وظائف أعلى وهذه الوظائف متوفرة في الأردن ويعمل بها عدد هائل من العمالة الوافدة ، كما يمكن تفسير النتيجة برغبة الطلبة ممن مستوى تعليم آباءهم متدني يطمحون بالحصول على مستوى تعليم افضل مما لدى آباءهم وبالتالي الحصول على عمل افضل مستقبلا.

جدول رقم (12) نتائج استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية للاتجاهات على الأبعاد مجتمعة.

الوسط الحسابي	مستوى تعليم الأب	أمي	اقل من ثانوية	ثانوية	دبلوم	بكالوريوس فأعلى
152.09	أمي					
151.56	اقل من ثانوية					
147.23	ثانوية					
157.78	دبلوم			*		
150.15	بكالوريوس فأعلى					

- موقع الفرق

يتبين من الجدول السابق أن موقع الفرق هو بين الطلبة الذين مستوى تعليم والدهم دبلوم من جهة والطلبة الذين مستوى تعليم والدهم ثانوية من جهة أخرى ولصالح الذين مستوى تعليم والدهم دبلوم. ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الطلبة الذين يحمل والدهم شهادة الدبلوم وجدوهم يعملون (معظمهم) في وظائف التدريس في وزارة التربية والتعليم لما لها من استقرار وظيفي كما أن حملة الدبلوم في الأردن ليس لديهم عقدة الشهادة الجامعية في العمل والحصول على شهادة الدبلوم أمر سهل في ذلك الوقت .

-السؤال السادس:

وللاجابة على السؤال السادس وهو: هل تختلف اتجاهات الطلبة نحو الدراسة، العمل والدخل، المستقبل والكلي باختلاف مستوى تعليم الام فقد تم استخدام اختبارتحليل التباين كما هو موضح في الجدول رقم (13).

جدول رقم (13) نتائج استخدام اختبار (ANOVA) لمعرفة أثر متغير مستوى تعليم الأم

على الاتجاهات نحو الدراسة، العمل، المستقبل والأداة ككل.

الأبعاد	مصدر التبايـن	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة
التوجه نحو الدراسة	بين المجموعات	**301.934**	75.483	4	1.959	0.100
	داخل المجموعات	17414.272	38.527	452		
	الكلي	17716.206		456		
التوجه نحو العمل	بين المجموعات	584.381	146.095	4	*2.649	0.033
	داخل المجموعات	24926.906	55.148	452		
	الكلي	25511.287		456		
التوجه نحو المستقبل	بين المجموعات	198.941	49.735	4	1.759	0.136
	داخل المجموعات	12780.184	28.275	452		
	الكلي	12979.125		456		
الكلي	بين المجموعات	1676.763	419.191	4	1.943	0.102
	داخل المجموعات	97529.810	215.774	452		
	الكلي	99206.573		456		

- موقع الفرق

يتبين من الجدول السابق عدم وجود اثر لمتغير مستوى تعليم الأم على الاتجاهات نحو الدراسة والمستقبل والأداة ككل باستثناء فرق دال إحصائيا لهذا المتغير على الاتجاهات نحو العمل والجدول رقم (14) يوضح نتائج استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية لمعرفة موقع الفرق.

جدول رقم (14) نتائج استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية للاتجاهات نحو العمل لمتغير مستوى تعليم الأم

الوسط الحسابي	مستوى تعليم الأم	أمية	اقل من ثانوية	ثانوية	دبلوم	بكالوريوس فأعلى
74.39	أمية					*
75.88	اقل من ثانوية					
73.36	ثانوية					*
74.44	دبلوم					
77.05	بكالوريوس فأعلى					

- موقع الفرق

يتبين من الجدول أن موقع الفرق هو بين الطلبة الذين مستوى تعليم الأم لديهم بكالوريوس فما فوق من جهة والطلبة الذين مستوى تعليم الأم لديهم أمي وثانوية من جهة أخرى ولصالح الطلبة الذين مستوى تعليم الأم لديهم بكالوريوس فأعلى. وتفسر هذه النتيجة في مدى تأثير الأم المتعلمة والعاملة على أبنائها وبناتها ومدى الحماية التي توفرها الوظيفة للأنثى في المجتمع الأردني حيث تزيد من مكانتها الاجتماعية والاقتصادية في حين نرى أن هذه النظرة تتدنى بالنسبة للطلبة الذين لديهم أمهات في مستوى أقل من الثانوية ومستوى الأمية .

- السؤال السابع:

وللإجابة على السؤال السابع: هل تختلف اتجاهات الطلبة نحو الدراسة، العمل والدخل، المستقبل، والكلي باختلاف الجنس فقد تم استخدام اختبار ت كما هو مبين في الجدول (15).

الأبعاد	النوع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التوجه نحو الدراسة	ذكور إناث	193 264	44.13 44.75	6.78 5.79	455	-1.042	0298
التوجه نحو العمل	ذكور إناث	193 264	74.60 74.98	7.47 7.49	455	-0.536	0.592
التوجه نحو المستقبل	ذكور إناث	193 264	31.19 30.93	4.93 5.61	455	0.524	0.600
الكلي	ذكور إناث	193 264	149.61 148.66	14.61 14.90	455	-0.522	0.602

- موقع الفرق

يتبين من الجدول السابق عدم وجود اثر دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ لمتغير الجنس على الاتجاهات نحو الدراسة والعمل والمستقبل والأداة ككل و هذا

قد يُفسر بان الاتجاهات لدى الجنسين من طلبة الجامعة متقاربة، حيث أن المشكلات والإمكانات التي تتوافر أمام الخريجين هي نفسها لدى الذكور والإناث، خاصة بعد دخول الأنثى مجال العمل بشكل شبه كامل خاصة المتعلمات.

- التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن إبداء المقترحات والتوصيات الآتية:

1- ضرورة إصلاح (تعديل) آليات وسياسات القبول الجامعي خاصة في ما يتعلق بإمكانية دراسة الطالب التخصص الذي يرغب، لا الذي يفرض علية نتيجة نتائج امتحان الثانوية العامة.

2- وضع برامج موازية في الجامعات لتعريف الطلبة بحقائق الأمور، ومناقشة التحديات معهم وإشراكهم باقتراح الحلول.

3- وضع سياسة إعلامية شاملة لتعريف الطلبة (والشباب بشكل عام) بأهمية العمل داخل الوطن لتطوير كافة مجالات الحياة العملية والتخلي عن ثقافة العيب.

4- إجراء المزيد من الدراسات ذات الصلة.

المراجع

- ابو جادو، صالح، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية،الطبعة الثانية، دار المسيرة، 2000 .
- أبو زيد، نبيلة، النظرة المستقبلية لدى شباب الجامعة من الجنسين، علم النفس، عدد 24 السنة السادسة، الهيئة المصرية العامة للكتب، 1992.
- البنوي، نايف والختاتنه، عبد الخالق، اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الزواج، مجلة العلوم الإنسانية – جامعة منتوري، الجزائر، عدد 13، 2000، ص ص 47-88.
- حافظ، سامية رؤية الشباب لبعض القضايا الاجتماعية المعاصرة: دراسة استطلاعية، مجلة علم النفس، مجلد 3 عدد 11، 1989 ص ص88-102.
- رحمه، انطوان، اتجاهات طلبة جامعة الكويت نحو مستقبلهم في مجالات الدراسة والعمل والدخل، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعة دمشق مجلد 1 عدد 2، 2002، ص ص 129- 170 .
- الطويل، هاشم 2006، اتجاهات الطلبة العرب في الجامعات الأمريكية نحو الدراسة، والعمل -الدخل، والمستقبل، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية / الجامعة الأردنية مجلد 33 عدد 2، 2006، ص ص 387-399.
- العزام، عبد المجيد، اتجاهات الأردنيين نحو الأحزاب السياسية دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية مجلد 30 عدد2، 2003 ، ص ص 244-263.
- الكندري، مريم، دراسة ميدانية لاتجاهات طلبة جامعة الكويت نحو مستقبلهم المهني والوظيفي، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد 32، عدد 4، ص ص 903-942 .
- عفانة، عزو 1995 اتجاهات الشباب الجامعي بقطاع غزة نحو المرحلة المقبلة، مجلة الجامعة مجلد 3 عدد 2، 1995.
- عوده، محمد ، اتجاهات الشباب الكويتي نحو قضايا الوقت والعمل والملكية العامة، المجلة التربوية العدد 7 ، 1985، ص ص 9-41.

- ناصر، أيمن 1997، اتجاهات الشباب الجامعي نحو التحديث وعلاقتها بتوافقهم النفس الاجتماعي، مجلة علم النفس عدد 41/40 ، 1997 ، ص ص110-123.
- www.science.arabhs.com.
- Karz,N. and Stotland, P.A (1959) Preliminary Statement to a Theory of attitude Structure and change. " In S Koch (ed) Psychology : A study of a Science, Vol, 3. New York, McGrow – Hill, pp 423 – 475.
- Lilly D. and Borges M. (1987) " Maritel, Parental, and Employment Expectations of Male and Female College Students", Research Presented at the Annual Meeting of the Western Psychological Association (67th , Chicago, IL. March 31-April 4, 1985)
- Mc Coneghy , J (1985) An Analysis of life Goals and Occupational Aspirations of College Students in 1978 and in the U S A (66th , Chicago, Il . March 31 – April 4.)
- Markus H. and Nurius P. 1986 " Possible Selves" In American Psychologist, Vol 41 No 9 954-969.
- Morrow Ann. (1995) Student's Attitudes towards Careers and Post-school options for Education training and Employment, Australian Government Publishing Service National Board of Employment. Education and Training Canberra.
- www.science.arabhs.com.

المعيقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المعيقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن. وتحديداً سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

(1) ما المعيقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن ؟

(2) هل تختلف المعيقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن باختلاف جنس المعلم ؟

(3) هل تختلف المعيقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن باختلاف المنطقة الجغرافية التي يعمل فيها المعلم ؟

ولتحقيق هذا الغرض، تكونت عينة الدراسة من (71) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات المبتدئين والذين مضى على عملهم ثلاث سنوات فأقل، وقد تم اختيارهم عشوائيا من مدارس حكومية في الأردن. وتكونت أداة الدراسة من استبانة للكشف عن المعيقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون، والتي تناولت المجالات الآتية: التخطيط للتدريس، مهارات تنفيذ الدرس، تقييم تعلم الطلبة، إدارة الصف والضبط الصفي، التواصل مع الزملاء المعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور، التمكن من المادة العلمية، والبيئة التعليمية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى الآتي:

- المجالات التالية تشكل معيقات للمعلمين المبتدئين: التخطيط للتدريس، مهارات تنفيذ الدرس، تقييم تعلم الطلبة ، إدارة الصف والضبط الصفي، والبيئة التعليمية. في حين تبين أن المجالين: التواصل مع الزملاء المعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور والتمكن من المادة العلمية لا يشكلان معيق للمعلمين المبتدئين.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات على المجالات السبعة لاستبانة المعيقات، وعلى الاستبانة ككل.

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مجال البيئة التعليمية، و لصالح منطقة الريف والبادية.

د. أحمد حسن القضاة
د. خميس موسى نجم
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية
جامعة آل البيت
المفرق - الأردن

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2009.

Abstract

The purpose of the study was to investigate the obstacles that faced the beginning teachers of mathematics in Jordan. The study attempts to answer the following questions:

(1) What obstacles are perceived by the beginning mathematics teachers?

(2) Do the obstacles perceived by the beginning mathematics teachers differ due to teachers` gender?

(3) Do the perceived obstacles differ according to teachers` gender and work area?

The sample of the study consists of (71) beginning teachers of mathematics in Jordan during the first three years of their experience. A questionnaire is used to investigate the obstacles that faced the beginning teachers of mathematics. The results of the study have revealed that:

-Environmental Teaching, Assessment of Learning, Instruction Planning, Classroom Management, and Performance skills are obstacles facing the beginning mathematics teachers.

-There were no significant differences of the obstacles perceived by the beginning mathematics teachers due to teachers` gender.

-There was a significant difference of the obstacles perceived by the beginning mathematics teachers regarding teachers` work area.

مقدمة

يلعب المعلم دورا هاما في تشكيل شخصية المتعلم، وفي غرس القيم والمهارات المرغوب فيها وترسيخها لدى الناشئة، وتقع عليه عاتق المسؤولية في إعداد أجيال المستقبل، كما يلعب المعلم دورا محوريا في عمليتي التعلم والتعليم. ويمثل المعلم العنصر الأهم من عناصر العملية التربوية ومدخلاتها، فلم يعد المعلم مجرد حلقة وصل بين الكتاب المدرسي وعقول المتعلمين، تنحصر مهمته في نقل المعارف إليهم، بل غدا المعلم ينهض بالدور الأكبر في تحقيق أهداف التربية، وفي جعل التعلم فعالا وذو معنى (عبيد،2004 Houssart et al,2005, Darling Hammond,1992,Souviney,1994,) .

وحتى يستطيع المعلم القيام بالأعباء المختلفة لعملية التدريس لابد أن تتوفر لديه خصائص ومزايا شخصية واجتماعية ووظيفية يتمكن من خلالها من أداء واجبات العمل التدريسي المناط به (عبيد،2004). وانطلاقا من كون عملية تدريس الرياضيات هي عملية تحويل وتقديم الرياضيات بشكل يمكن الطلبة من تقبلها والإقبال على تعلمها بسهولة (Carver,2001)، نجد أن نجاح تلك العملية مرتبط بعوامل عديدة، ومنها مهارات المعلم التدريسية، ومن هنا نجد في معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية NCTM (NCTM,1989,2000) ما يؤكد على ضرورة العمل على إكساب معلمي الرياضيات المهارات والمعارف اللازمة الأكاديمية منها والمهنية، والتي تمكنهم من أداء العمل التدريسي على الوجه المطلوب.

ومما لا شك فيه، أن المعلم تواجهه مجموعة من الصعوبات والتحديات والمعيقات على الصعيد الفني والإداري، وخاصة خلال سنواته العملية

الأولى، كما تعمل هذه الصعوبات والمعيقات في بوتقة معقدة وتؤثر بشكل متباين على عملية التعلم والتعليم وفق الظروف المحيطة بعمل المعلم (Paulo ,2002, Horner et al. , 2003, Billings and Klanderman , 2000) . ففي هذا السياق أشار ويلسون وآخرون (Wilson et al. , 2007) إلى أن المعلم المبتدئ يمكن أن يعرف تخصصه بشكل جيد لكنه مع الزمن يحتاج إلى اكتساب معرفة بيداغوجية Pedagogical Content Knowledge تساعده على جعل المحتوى المعرفي للمقرر الدراسي قابلا للفهم والتعلم لدى طلبته. كما أشار روزنر (Rossner,1992) إلى أن المعلم المبتدئ تواجهه المعيقات والصعوبات الآتية: بناء مهارات التدريس ، بناء الثقة بالنفس، وعي المعلم لذاته، والتعامل مع الحاجات .

كما أشارت كاجن (Kagan,1992) إلى أن المعلم المبتدئ يمر بالمراحل الأربعة الآتية خلال سنواته الأولى في التدريس :

- مرحلة وعي نفسه كمعلم Self aware .
- مرحلة الاهتمام بموقف التعليم Teaching Action .
- مرحلة الاهتمام بسلوكيات الطلبة Pupils' Behavior .
- مرحلة الاهتمام بتعلم الطلبة Pupils Learning .

وكون هذه المراحل متدرجة ومتسلسلة فإن ذلك يخلق له صعوبات ومعيقات إلى أن تكتمل هذه الحلقات مع بعضها البعض ويتفاوت المعلمون فيما بينهم في زمن اكتمال هذه المراحل الأربعة.

ويرى بعض الباحثين التربويين أن من بين المعيقات التي تواجه معلم الرياضيات المبتدئ ما يأتي (Chakalisa et al,1999) :

- تحديد الجزء المراد تدريسه ومدى العمق الذي يدرس به هذا الجزء.
- تصميم خطة الدرس ومن ثم تنفيذها.
- توزيع الوقت على فعاليات الحصة.
- إدارة صف الرياضيات ورفع الدافعية نحو التعلم الجيد.
- قلة المعلومات لدى المعلم عن الطلبة الذين يعلمهم.

كما ويتفق عدد من الباحثين على أن نقص الخبرة لدى معلم الرياضيات المبتدئ في إدارة الصف تشكل المعيق الأكبر أمامه في الوصول إلى تعلم مقبول لدى الطلبة (Brooks,2007 ; Bey and Holems, 1990).

كما نشرت جامعة ألاسكا (University of Alaska,1997) عدد من المعايير لأداء معلم الرياضيات المبتدئ ، وقد أشارت إلى أن هذه المعايير معا أو بعضا منها تشكل صعوبات ومعيقات للمعلم المبتدئ :

- فلسفة المعلم التربوية.

- فهم المعلم لطبيعة الطلبة وكيف يتعلمون الرياضيات.
- فلسفة المعلم لخصوصية الطالب.
- إتقان المعلم لمادة الرياضيات التي يقوم بتدريسها .
- تيسير تعلم الطلبة.
- قياس مدى تعلم الطلبة .
- العمل بروح الفريق مع أولياء الأمور.
- المساهمة في رفع سوية التعليم.
- استخدام التكنولوجيا لدعم تعلم الطلبة.

كما أشار مجلس التعليم في ولاية كولورادو الأمريكية Board of Education إلى المعيقات التالية التي تبطئ عمل معلم الرياضيات:

- ضعف في المعرفة حول الرياضيات وتعليم الرياضيات.
- ضعف في المعرفة حول أساليب تدريس الرياضيات.
- ضعف في التخطيط للتدريس .
- ضعف في تقنيات التقييم Assessment Techniques.
- ضعف في مهارات إدارة الصف.
- ضعف في مهارات تفريد التعليم.
- ضعف في المهارات التكنولوجية.

وأشارت فكتوريا (Victoria,2000) في دراستها التي هدفت إلى فهم وتحليل معيقات الأداء التدريسي عند المعلمين في ضوء معايير INTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) ، إلى أن الأداء التدريسي عند المعلمين ينقصه بعد الاتصال والخبرة في جوانب التخطيط وإدارة الصف وتقويم حاجات الطلبة ومهارات إدارة الوقت، وقد أشارت هنا إلى أهمية العمل على تزويد المعلمين بمزيد من التدريب العملي داخل المدرسة وبإشراف من المعلمين ذوي الخبرة Senior Teachers. وفي دراسة القضاة (Al–Qudah,2002) التي أجريت على سبعة معلمين مبتدئين (دراسة حالة) ، وبعد جمع المعلومات من خلال التصوير التلفزيوني للحصص الصفية على مدار الفصل الدراسي وبواقع حصة أسبوعية لكل معلم، ومن ثم تحليل تلك الحصص المصورة، بينت نتائج الدراسة أن المشكلات التي يواجهها هؤلاء المعلمين مرتبطة بالجوانب الآتية : أساليب التدريس، والتخطيط للتدريس، واستخدام مواد معينة في التدريس، والتقويم الختامي للحصة الصفية، والدافعية نحو تعلم الرياضيات، والتفاعل الصفي خلال درس الرياضيات.

ويلاحظ مما سبق أن المعلم المبتدئ تواجهه بعض المعيقات والصعوبات التي تجعل أدائه التدريسي على المحك، ومرهونا بنوعية هذا المعلم ومدى تأثير هذه المعيقات على نوعية وجودة التعلم الحاصل عند الطلبة، وبطبيعة الحال يتباين المعلمون المبتدئون فيما

بينهم في درجة تأثير هذه المعيقات على أدائهم التدريسي وفقا لمبدأ الفروق الفردية فيما بينهم. كما ويرى كثير من التربويين أن التدريب قبل ممارسة المهنة Pre-service Practice Teaching يقلل من الصعوبات والمعيقات التي تواجه المعلم المبتدئ في سنواته التدريسية الأولى، ويعطيه التدريب ثقة بنفسه وقدرة على حسن الأداء في بداية عمله . كما أشار الكثير من الباحثين إلى أهمية العمل على إكساب معلم الرياضيات المهارات والكفايات التدريسية المختلفة مثل: مهارات طرح الأسئلة، واستخدام أنماط جديدة من الأسئلة والنشاطات التي تحفز الطلبة وتثير دافعيتهم نحو التعلم وممارسة التفكير، وما إلى ذلك من المهارات التدريسية.(Coben,2002;Goetz,2001;Rathmell, 1994;Ginsburg and Seo, 1999 McDonough et a1., 2003;Stein et a1.,1996; Watson,2001;Maher et a1. , 1992;Vacc and Bright , 1999).

- مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في محاولتها الكشف عن المعيقات والصعوبات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. ويؤمل أن تساعد هذه الدراسة وما ستتوصل إليه من نتائج وتوصيات على تقديم تغذية راجعة للتربويين وبرامج إعداد معلم الرياضيات حول طبيعة المعيقات والصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات المبتدئين، سعياً وراء تذليل ما يعتريهم من معيقات وصعوبات ووضع الحلول لما يواجهونه من مشكلات، والعمل على رفع سويتهم في مادة الرياضيات وطرائق تعليمها وتعلمها، مما سيكون لذلك عظيم الأثر في تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس الرياضيات.

وتحديداً سعت الدراسة إلى الإجابة الأسئلة الآتية :

(1) ما المعيقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن ؟

(2) هل تختلف المعيقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن باختلاف جنس المعلم ؟

(3) هل تختلف المعيقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن باختلاف المنطقة الجغرافية التي يعمل فيها المعلم ؟

- التعريفات الإجرائية للدراسة :

- المعيقات :

مجموعة من الصعوبات التي تحول دون الوصول إلى أداء متميز للمعلم خلال عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات، وذلك في المجالات الآتية: التخطيط للتدريس، مهارات تنفيذ الدرس، تقييم تعلم الطلبة، إدارة الصف والضبط الصفي، التواصل مع الزملاء المعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور، التمكن من المادة العلمية، والبيئة التعليمية.

- معلم الرياضيات المبتدئ:

هو معلم الرياضيات من حملة الدرجة الجامعية في تخصص الرياضيات، وخبرته في تدريس الرياضيات لا تتجاوز ثلاث سنوات.

- الطريقة والإجراءات :

- أفراد الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (71) معلما ومعلمة من معلمي الرياضيات المبتدئين والذين مضى على عملهم ثلاث سنوات فأقل ، وقد تم اختيارهم عشوائيا من مدارس حكومية في الأردن خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2008/2007 م، حيث تم هنا مخاطبة وزارة التربية والتعليم رسميا من قبل جامعة آل البيت لتنفيذ الدراسة وتطبيق الاستبانة على معلمي الرياضيات في المناطق التعليمية المختلفة، حيث تم تزويد وزارة التربية والتعليم ب (120) استبانة، في حين بلغ عدد الاستبانات المسترجعة بعد التطبيق (71) استبانة، ويوضح جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة حسب جنس المعلم والمنطقة الجغرافية التي يعمل بها، حيث تم هنا توزيع المناطق الجغرافية إلى منطقتين : مدينة، وريف وبادية .

جدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة حسب جنس المعلم والمنطقة الجغرافية

المنطقة الجغرافية	الجنس		المجموع
	ذكر	أنثى	
مدينة	21	31	52
ريف وبادية	12	7	19
المجموع	33	38	71

- أداة الدراسة :

قام الباحثان بإعداد استبانة للكشف عن المعيقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن، حيث تم هنا الاستعانة بمراجعة الأدب التربوي الذي تناول المعيقات والصعوبات التي يواجهها معلمو الرياضيات، وقد تكونت هذه الاستبانة من (44) فقرة تناولت المجالات الآتية :

1- التخطيط للتدريس، وتضمن (8) فقرات.
2- مهارات تنفيذ الدرس، وتضمن (10) فقرات.
3- تقييم تعلم الطلبة، وتضمن (5) فقرات.
4- إدارة الصف والضبط الصفي، وتضمن (6) فقرات.
5- التواصل مع الزملاء المعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور ، وتضمن (5) فقرات.
6- التمكن من المادة العلمية، وتضمن (6) فقرات .

7- البيئة التعليمية، وتضمن (4) فقرات.

ويستجيب المعلم لكل فقرة من فقرات الاستبانة حسب تدريج ليكرت Likert الخماسي، وذلك باختيار أحد الاستجابات الآتية: بدرجة عالية جدا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة متدنية، بدرجة متدنية جدا. كما وتعطى الاستجابات العلامات التالية على التوالي (5، 4، 3، 2، 1). ولذا افترض الباحثان أن المعلم الذي يزيد متوسط استجاباته عن (3) تواجهه معيقات وصعوبات في تدريسه الرياضيات .

وللتحقق من صدق أداة الدراسة، تم عرض فقرات الاستبانة على عدد من المحكمين المختصين في المناهج والتدريس وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم من أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت. وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ما أفاد به المحكمون من ملاحظات واقتراحات، وعلى ضوء ذلك خرجت الاستبانة بصورتها النهائية .

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معامل الثبات للاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ - α ، والذي بلغت قيمه لمجالات أداة الدراسة على النحو الآتي: التخطيط للتدريس (0.87) ، مهارات تنفيذ الدرس (0.80)، تقييم تعلم الطلبة (0.85)، إدارة الصف والضبط الصفي (0.77) ، التواصل مع الزملاء المعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور (0.82) ، التمكن من المادة العلمية (0.79) ، البيئة التعليمية (0.81)، والأداة ككل (0.88) ، وهذه القيم مناسبة لاستخدام هذه الاستبانة لأغراض الدراسة.

- المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والمعالجات الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، واختبار (ت) للبيانات المستقلة عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، وذلك للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث من أسئلة الدراسة.

- النتائج:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، ثم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة ، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية:

- (1) النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

يوضح جدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الأول من مجالات الاستبانة وهو التخطيط للتدريس.

جدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مجال التخطيط للتدريس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أجد صعوبة في اشتقاق أهداف للدرس	2.94	0.91
2	أجد صعوبة في صياغة أهداف الدرس بصورة سلوكية	3.35	1.42
3	أجد صعوبة في تحليل المحتوى الرياضي للدرس إلى مفاهيم وتعميمات ومهارات ومسائل رياضية	3.83	1.05
4	أجد صعوبة في تحديد المتطلبات والخبرات السابقة اللازمة للتعلم الجديد	3.21	1.13
5	أجد صعوبة في تحديد استراتيجيات وطرق التدريس المناسبة لتحقيق الأهداف	3.69	1.28
6	أجد صعوبة في تحديد النشاطات والوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف	3.52	0.87
7	أجد صعوبة في التخطيط لتوظيف الحاسوب في تعليم وتعلم الرياضيات	3.91	0.94
8	أجد صعوبة في وضع تصور لزمن الحصة وتحديد الزمن المناسب لكل نشاط	3.28	1.33
	المجال الكلي	3.47	1.17

ويتضح من الجدول رقم (2) أن متوسطات فقرات مجال التخطيط للتدريس قد تراوحت بين (2.94 – 3.91) ، حيث تحصلت الفقرة " أجد صعوبة في التخطيط لتوظيف الحاسوب في تعليم وتعلم الرياضيات " على أعلى متوسط بمقدار (3.91) ، تلتها الفقرة " أجد صعوبة في تحليل المحتوى الرياضي للدرس إلى مفاهيم وتعميمات ومهارات ومسائل رياضية " بمتوسط مقداره (3.83)، في حين تحصلت الفقرة " أجد صعوبة في اشتقاق أهداف للدرس " على أدنى متوسط بمقدار (2.94) .

ويوضح جدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني من مجالات الاستبانة وهو مهارات تنفيذ الدرس .

جدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مجال مهارات تنفيذ الدرس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أجد صعوبة في التمهيد للدرس وجذب انتباه الطلبة نحو التعلم الجديد	2.83	1.44
2	أجد صعوبة في اختبار التعلم القبلي لدى الطلبة	4.01	0.85
3	أجد صعوبة في توظيف استراتيجيات وطرق التدريس المخطط لها لتحقيق الأهداف	3.47	1.36
4	أجد صعوبة في توظيف النشاطات والوسائل التعليمية المخطط لها لتحقيق الأهداف	3.58	1.22
5	أجد صعوبة في توظيف الحاسوب في تعليم وتعلم الرياضيات بالصورة المخطط لها	4.20	0.93
6	أجد صعوبة في تنظيم الوقت المخصص وإدارته بالصورة المخطط لها	3.41	1.09
7	لا أمتلك مهارات طرح الأسئلة	3.08	1.27
8	أجد صعوبة في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	3.12	1.41
9	أجد صعوبة في إعداد ومتابعة الواجبات البيتية	2.25	1.26
10	أجد صعوبة في المحافظة على انتباه الطلبة لمادة التعلم أطول فترة ممكنة خلال حصة الرياضيات	4.18	0.88
	المجال الكلي	3.10	1.23

يتضح من الجدول رقم (3) أن متوسطات فقرات مجال مهارات تنفيذ الدرس قد تراوحت بين (2.25 – 4.20) ، حيث تحصلت الفقرة " أجد صعوبة في توظيف الحاسوب في تعليم وتعلم الرياضيات بالصورة المخطط لها " على أعلى متوسط بمقدار (4.20) ، تلتها الفقرة " أجد صعوبة في المحافظة على انتباه الطلبة لمادة التعلم أطول فترة ممكنة خلال حصة الرياضيات " بمتوسط مقداره (4.18) ، ثم الفقرة " أجد صعوبة في اختبار التعلم القبلي لدى الطلبة " بمتوسط مقداره (4.01) ، في حين تحصلت الفقرة " أجد صعوبة في إعداد ومتابعة الواجبات البيتية " على أدنى متوسط بمقدار (2.25) .

ويوضح جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث من مجالات الاستبانة وهو تقييم تعلم الطلبة.

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مجال تقييم تعلم الطلبة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أجد صعوبة في إعداد اختبارات التحصيل وفق جدول المواصفات	4.47	0.65
2	أجد صعوبة في وضع أسئلة مثيرة للتفكير	4.05	0.79
3	أجد صعوبة في تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها	3.26	1.34
4	أجد صعوبة في تشخيص وعلاج أخطاء الطلبة	4.12	0.92
5	أجد صعوبة في تنويع أسئلة الاختبار بين أسئلة مقالية وأسئلة موضوعية	2.91	1.36
	المجال الكلي	3.76	0.89

ويتضح من الجدول رقم (4) أن متوسطات فقرات مجال تقييم تعلم الطلبة قد تراوحت بين (2.91– 4.47) ، حيث تحصلت الفقرة " أجد صعوبة في إعداد اختبارات التحصيل وفق جدول المواصفات " على أعلى متوسط بمقدار (4.47)، تلتها الفقرة " أجد صعوبة في تشخيص وعلاج أخطاء الطلبة " بمتوسط مقداره (4.12)، ثم الفقرة " أجد صعوبة في وضع أسئلة مثيرة للتفكير " بمتوسط مقداره (4.05) ، في حين تحصلت الفقرة " أجد صعوبة في تنويع أسئلة الاختبار بين أسئلة مقالية وأسئلة موضوعية " على أدنى متوسط بمقدار (2.91) .

يوضح جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الرابع من مجالات الاستبانة وهو إدارة الصف والضبط الصفي.

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مجال إدارة الصف والضبط الصفي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري

1	أجد صعوبة في حفظ النظام داخل الصف والمدرسة	4.43	0.74
2	أجد صعوبة في استخدام مبدأ الثواب والعقاب (التعزيز)	3.36	1.35
3	أجد صعوبة في خلق فرص التعاون بين الطلبة وتشجيعهم على الحوار والنقاش والتفاعل	3.02	1.48
4	إدارة المدرسة غير حازمة في تعاملها مع مخالفات الطلبة ، مما يشجعهم على اقتعال المزيد من المخالفات	3.98	0.95
5	لا أحبذ تدريس الرياضيات للصفوف العليا لصعوبة ضبط الطلبة في هذه الصفوف	2.04	1.40
6	أجد صعوبة في استثارة دافعية الطلبة واهتمامهم نحو تعلم الرياضيات ، وتحسين اتجاهاتهم وميولهم نحوها	3.85	1.11
	المجال الكلي	3.45	1.14

يتضح من الجدول رقم (5) أن متوسطات فقرات مجال إدارة الصف والضبط الصفي قد تراوحت بين (2.04– 4.43) ، حيث تحصلت الفقرة " أجد صعوبة في حفظ النظام داخل الصف والمدرسة " على أعلى متوسط بمقدار (4.43)، تلتها الفقرة " إدارة المدرسة غير حازمة في تعاملها مع مخالفات الطلبة، مما يشجعهم على اقتعال المزيد من المخالفات " بمتوسط مقداره (3.98) ، ثم الفقرة " أجد صعوبة في استثارة دافعية الطلبة واهتمامهم نحو تعلم الرياضيات ، وتحسين اتجاهاتهم وميولهم نحوها " بمتوسط مقداره (3.85) ، في حين تحصلت الفقرة " لا أحبذ تدريس الرياضيات للصفوف العليا لصعوبة ضبط الطلبة في هذه الصفوف " على أدنى متوسط بمقدار (2.04) .

ويوضح جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الخامس من مجالات الاستبانة وهو التواصل مع الزملاء المعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور.

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مجال التواصل مع الزملاء المعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أجد صعوبة في الاختلاط والتفاعل مع الزملاء المعلمين في المدرسة	2.29	1.52
2	أجد صعوبة في العمل كفريق مع زملائي معلمي الرياضيات	2.67	1.61

	في المدرسة		
3	أجد صعوبة في التواصل مع إدارة المدرسة لكونها دائما غير راضية عن أدائي	2.30	1.43
4	أجد صعوبة في التواصل مع أولياء الأمور ، وفي كسب تقديرهم للعمل المدرسي وتعاونهم مع المدرسة	3.56	1.19
5	أجد صعوبة في طلب المشورة من الزملاء المعلمين وإدارة المدرسة	2.81	1.35
	المجال الكلي	2.73	1.38

يتضح من الجدول رقم (6) أن متوسطات فقرات مجال التواصل مع الزملاء المعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور قد تراوحت بين (2.29– 3.56) ، حيث تحصلت الفقرة " أجد صعوبة في التواصل مع أولياء الأمور، وفي كسب تقديرهم للعمل المدرسي وتعاونهم مع المدرسة " على أعلى متوسط بمقدار (3.56) ، في حين تحصلت الفقرة " أجد صعوبة في الاختلاط والتفاعل مع الزملاء المعلمين في المدرسة " على أدنى متوسط بمقدار (2.29) .

ويوضح جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المجال السادس من مجالات الاستبانة وهو التمكن من المادة العلمية.

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مجال التمكن من المادة العلمية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أستعين بزملائي معلمي الرياضيات لاستيضاح بعض الأمور الرياضية	2.95	0.93
2	أستعين بدليل المعلم لحل الأسئلة والتمارين الواردة في الكتاب المدرسي	3.52	1.29

3	استخدم مراجع وكتب إضافية في الرياضيات لاستيضاح بعض الأمور الرياضية	3.06	1.08
4	أشعر أنني بحاجة إلى دورات تدريبية لإثراء معلوماتي الرياضية	3.11	1.41
5	أشعر أنني بحاجة إلى دورات تدريبية لإثراء معلوماتي التربوية	3.28	1.22
6	أجد صعوبة في حل بعض أسئلة الكتاب المدرسي لعدم فهمي لمغزى تلك الأسئلة	1.93	0.75
	المجال الكلي	2.98	1.15

ويتضح من الجدول رقم (7) أن متوسطات فقرات مجال التمكن من المادة العلمية قد تراوحت بين (1.93– 3.52) ، حيث تحصلت الفقرة " أستعين بدليل المعلم لحل الأسئلة والتمارين الواردة في الكتاب المدرسي " على أعلى متوسط بمقدار (3.52) ، في حين تحصلت الفقرة " أجد صعوبة في حل بعض أسئلة الكتاب المدرسي لعدم فهمي لمغزى تلك الأسئلة " على أدنى متوسط بمقدار (1.93) .

و يوضح جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المجال السابع من مجالات الاستبانة وهو البيئة التعليمية .

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مجال البيئة التعليمية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أجد صعوبة في الوصول إلى المدرسة في الوقت المحدد لبعدها عن مسكني	3.97	0.81
2	أجد صعوبة في الحصول على ما أحتاجه من وسائل تعليمية	3.82	1.01
3	اكتظاظ الصفوف بالطلبة يعيق تنفيذ عملي بالصورة المطلوبة	4.17	0.74
4	عدم إلمامي بالأنظمة والتعليمات يسبب لي بعض المشكلات خلال	4.08	0.89

	العمل		
	المجال الكلي	4.01	0.85

يتضح من الجدول رقم (8) أن متوسطات فقرات مجال البيئة التعليمية قد تراوحت بين (3.82 – 4.17) ، حيث تحصلت الفقرة " اكتظاظ الصفوف بالطلبة يعيق تنفيذ عملي بالصورة المطلوبة " على أعلى متوسط بمقدار (4.17) ، تلتها الفقرة " عدم إلمامي بالأنظمة والتعليمات يسبب لي بعض المشكلات خلال العمل " بمتوسط مقداره (4.08)، في حين تحصلت الفقرة " أجد صعوبة في الحصول على ما أحتاجه من وسائل تعليمية " على أدنى متوسط بمقدار (3.82) .

جدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مجالات الاستبانة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التخطيط للتدريس	3.47	1.17
2	مهارات تنفيذ الدرس	3.10	1.23
3	تقييم تعلم الطلبة	3.76	0.89
4	إدارة الصف والضبط الصفي	3.45	1.14
5	التواصل مع الزملاء المعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور	2.73	1.38
6	التمكن من المادة العلمية	2.98	1.15
7	البيئة التعليمية	4.01	0.85
	الاستبانة ككل	3.31	1.27

ويتضح من الجدول رقم (9) أن متوسطات مجالات الاستبانة قد تراوحت بين (2.73 – 4.01) ، حيث تحصل مجال البيئة التعليمية على أعلى متوسط بمقدار (4.01)، تلاه مجال تقييم تعلم الطلبة بمتوسط مقداره (3.76) ، في حين تحصل مجال التواصل مع الزملاء المعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور على أدنى متوسط بمقدار (2.73).

- (2) النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات كل من المعلمين والمعلمات على مجالات الاستبانة. ثم استخدام اختبار (ت) للبيانات المستقلة ، حيث تم الحصول على النتائج التالية والموضحة في جدول رقم (10) .

جدول رقم (10) نتائج اختبار (ت) للبيانات المستقلة للمقارنة بين متوسط استجابات المعلمين ومتوسط استجابات المعلمات على مجالات الاستبانة

المجال	معلم		معلمة		درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التخطيط للتدريس	3.38	1.09	3.55	1.22	69	0.62	0.541
مهارات تنفيذ الدرس	3.22	1.27	3.00	1.13		0.77	0.243
تقييم تعلم الطلبة	3.65	0.92	3.85	0.87		0.94	0.336
إدارة الصف والضبط الصفي	3.47	1.24	3.43	0.96		0.15	0.964
التواصل مع الزملاء المعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور	2.57	1.19	2.87	1.41		0.97	0.152
التمكن من المادة العلمية	3.02	1.31	2.94	1.03		0.28	0.811
البيئة التعليمية	3.86	0.95	4.14	0.77		1.35	0.127
الاستبانة ككل	3.29	1.23	3.33	1.45		0.13	0.623

ويلاحظ من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات على مجالات الاستبانة السبعة، وعلى الاستبانة ككل، حيث كانت قيم (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) .

- (3) النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مجالات الاستبانة في كل من منطقة المدينة ومنطقة الريف والبادية. ثم استخدام اختبار (ت) للبيانات المستقلة ، حيث تم الحصول على النتائج التالية والموضحة في جدول رقم (11) .

جدول رقم (11) نتائج اختبار (ت) للبيانات المستقلة للمقارنة بين متوسط استجابات عينة الدراسة في منطقة المدينة ومتوسط استجابات عينة الدراسة في منطقة الريف والبادية على مجالات الاستبانة

المجـال	منطقة المدينة		منطقة الريف والبادية		درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التخطيط للتدريس	3.63	1.18	3.41	1.11	69	0.73	0.219
مهارات تنفيذ الدرس	3.05	1.32	3.24	1.04		0.63	0.485
تقييم تعلم الطلبة	3.87	1.06	3.72	1.13		0.50	0.714
إدارة الصف والضبط الصفي	3.51	1.21	3.26	1.16		0.79	0.196
التواصل مع الزملاء المعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور	2.81	1.35	2.51	1.29		0.86	0.103
التمكن من المادة العلمية	2.96	1.19	3.03	1.25		0.21	0.852
البيئة التعليمية	3.81	1.14	4.56	0.68		3.38	0.000
الاستبانة ككل	3.34	1.39	3.23	1.21		0.33	0.492

ويلاحظ من الجدول رقم (11) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في منطقتي المدينة والريف والبادية على مجال البيئة التعليمية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.38) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) ، وهذا الفرق لصالح عينة الدراسة في منطقة الريف والبادية.

كما يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات على مجالات الاستبانة الآتية : التخطيط للتدريس، مهارات تنفيذ الدرس، تقييم تعلم الطلبة، إدارة الصف والضبط الصفي، التواصل مع الزملاء المعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور، التمكن من المادة العلمية، وعلى الاستبانة ككل، حيث كانت قيم (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) .

- مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن المعيقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم .

وقد تبين من خلال استعراض النتائج المرتبطة بأسئلة الدراسة، ما يأتي:

أولاً) النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على الآتي: ما المعيقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن ؟

وقد أشارت نتائج المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي الرياضيات المبتدئون عن استبانة المعيقات، إلى أن مجال التخطيط للتدريس يشكل صعوبة للمعلمين المبتدئين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين عن فقرات هذا المجال (3.47) ، كما تبين أن جميع فقرات هذا المجال تشكل صعوبة للمعلم المبتدئ، ما عدا الفقرة الأولى المتعلقة باشتقاق أهداف الدرس. ويستدل من النتائج السابقة على أن معلمي الرياضيات المبتدئين غير قادرين على القيام ببعض المهارات الأساسية في التخطيط من مثل: الصياغة السلوكية للأهداف، وتحليل المحتوى الرياضي للدرس، وتحديد الخبرات السابقة للدرس، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة للتدريس، وتحديد النشاطات والوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف، والتخطيط لتوظيف الحاسوب في تعليم وتعلم الرياضيات .

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مجال مهارات تنفيذ الدرس يشكل صعوبة لمعلمي الرياضيات المبتدئين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين عن فقرات هذا المجال (3.10) ، وقد تبين أن الفقرات التالية تشكل صعوبات ومعيقات بدرجة عالية لمعلم الرياضيات المبتدئ، حيث تحصلت على متوسط أكبر من (4) : أجد صعوبة في اختبار التعلم القبلي لدى الطلبة، أجد صعوبة في توظيف الحاسوب في تعليم وتعلم الرياضيات بالصورة المخطط لها، أجد صعوبة في المحافظة على انتباه الطلبة لمادة التعلم أطول فترة ممكنة خلال حصة الرياضيات.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مجال تقييم تعلم الطلبة يشكل معيقا وصعوبة لمعلمي الرياضيات المبتدئين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين عن فقرات هذا المجال (3.76) ، وتتمثل الصعوبات التي تواجه معلم الرياضيات المبتدئ في هذا المجال بالفقرات التي تنص على صعوبة إعداد اختبارات التحصيل وفق جدول المواصفات، وتحليل نتائج الاختبار وتفسيرها، وتشخيص وعلاج أخطاء الطلبة، ووضع أسئلة مثيرة للتفكير .

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مجال إدارة الصف والضبط الصفي يشكل معيقا وصعوبة لمعلمي الرياضيات المبتدئين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين عن فقرات هذا المجال (3.45) ، وقد تبين أن الصعوبة الأكبر لمعلم الرياضيات المبتدئ في هذا المجال تتمثل في حفظ النظام داخل غرفة الصف والمدرسة، حيث تحصلت الفقرة التي تنص على الصعوبة في حفظ النظام داخل غرفة الصف والمدرسة على أعلى متوسط حسابي والبالغ (4.43) .

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مجال البيئة التعليمية يشكل المعيق الأكبر بين المجالات جميعها، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين عن فقرات هذا المجال (4.01) ، وهو أكبر من متوسطات المجالات الأخرى. وتمثلت المعيقات والصعوبات التي تواجه معلم الرياضيات المبتدئ في هذا المجال في صعوبة وصول المعلم إلى المدرسة في الوقت المحدد لبعدها عن مسكنه، وصعوبة في الحصول على ما يحتاجه المعلم من وسائل تعليمية، واكتظاظ الصفوف بالطلبة ، وعدم إلمام المعلم المبتدئ بالأنظمة والتعليمات مما يسبب له ذلك بعض المشكلات خلال العمل.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود معيقات وصعوبات تواجه معلم الرياضيات المبتدئ في كل من مجال التمكن من المادة العلمية ومجال التواصل مع المعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور، حيث تحصل كلا المجالين على متوسط حسابي اقل من (3) .

ثانياً) النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على الآتي : هل تختلف المعيقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن باختلاف جنس المعلم ؟

وقد أشارت نتائج اختبار (ت) للبيانات المستقلة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات على المجالات السبعة لاستبانة المعيقات، وعلى الاستبانة ككل، حيث كانت قيم (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) .

ولذا يمكن القول أن كل من المعلمين والمعلمات يتشاركون نفس المعيقات التي تواجههم في بداية عملهم في تدريس الرياضيات، وقد يُعزى السبب في ذلك إلى تشابه البيئات التعليمية والاجتماعية لكل من المعلمين والمعلمات ، مما أدى إلى تقليص الفروق بينهما.

ثالثاً) النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

نص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على الآتي: هل تختلف المعيقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن باختلاف المنطقة الجغرافية التي يعمل فيها المعلم ؟

وقد أشارت نتائج اختبار (ت) للبيانات المستقلة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات على مجال البيئة التعليمية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.38) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ، وهذا الفرق لصالح عينة الدراسة في منطقة الريف والبادية ، مما يشير ذلك إلى أن معيقات هذا المجال تواجه معلم الريف والبادية بدرجة تفوق معلم المدينة. كما أشارت نتائج اختبار (ت) للبيانات المستقلة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

استجابات المعلمين والمعلمات على المجالات الستة الأخرى لاستبانة المعيقات وهي: التخطيط للتدريس، ومهارات تنفيذ الدرس، وتقييم تعلم الطلبة ، وإدارة الصف والضبط الصفي ، والتواصل مع الزملاء المعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور، والتمكن من المادة العلمية، وعلى الاستبانة ككل، حيث كانت قيم (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ، مما يشير ذلك إلى أن معيقات هذه المجالات الستة تواجه كل من معلم الريف والبادية و معلم المدينة على حد سواء.

وبوجه عام، يمكن القول أن معلمي الرياضيات المبتدئين يواجهون جملة من المعيقات والصعوبات في بداية عملهم في تدريس الرياضيات، ويمكن أن تعزى هذه المعيقات والصعوبات إلى قصور برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وخلال الدراسة الجامعية، وإلى عدم فاعلية التدريب الذي يتلقاه معلم الرياضيات المبتدئ خلال الخدمة.

وفي ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بما يأتي:

- تضمين برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة المهارات الأساسية في التدريس، وإتاحة فرص التدريب عليها ما أمكن في مختبرات التدريس.
- إنشاء معهد لتدريب المعلمين المبتدئين خلال الخدمة وقبل ممارسة التدريس ، الأمر الذي سيحد من المعيقات التي تواجه المعلم المبتدئ .
- العمل ما أمكن على تقريب مكان عمل المعلم من مكان سكنه.
- العمل على تعريف المعلم المبتدئ بالأنظمة والقوانين التي تحكم العمل التربوي والعمل المدرسي ، وبحيث توضح للمعلم حقوقه و واجباته .
- العمل على توفير الوسائل والمواد التعليمية المعينة في التدريس ، وخاصة في مناطق الريف والبادية .
- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول المعيقات والصعوبات التي تواجه المعلم المبتدئ في المراحل الدراسية المختلفة ، وفي التخصصات التدريسية المختلفة.

- المراجع

المراجع العربية:

- عبيد، وليم (2004). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير . (ط1) . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع الإنجليزية:

- Al – Qudah ,A.(2002). Preservice math teacher education in Jordan : A case study . Doctoral Dissertation . University of Heidelberg – Germany .
- Bey, T. and Holmes, C.T.(1990). Mentoring and developing successful teacher. Reston , VA : Association of Teacher Education .
- Billings, E. and Klanderman , D.(2000). Obstacles pre-service K-8 teachers experience . Journal of school science and mathematics , 100 (8) .

- Brooks , D.M. (2007). Teacher induction . Reston , VA : Association of Teacher Education .
- Carver , Elizabeth Cottle . (2001) . A Case Study : A Fifth-Grade Teacher's Commitment to Facilitating Change in Her Mathematics Curriculum . D.A.I-A , 62(1) , 82 .
- Chakalisa, P. A., Motswiri, M.J. and Yandila, C.D.(1999). Problems of beginning teachers (Mathematics and Science) . University of Bootswana .
- Coben , Diana . (2002) . Adults` Mathematical Thinking and Emotions . Studies in the Education of Adults , 34(1) , 88-91 .
- Darling Hammond, L. (1992). Teaching and Knowledge : Policy issues posed by alternative certification for teachers. Peabody Journal of education,63(3), 123-154.
- Ginsburg , Herbert P. and Seo , Kyoung Hye . (1999) . Mathematics in Children's Thinking . Mathematical Thinking and Learning , 1(2) , 113-129 .
- Goetz , Albert . (2001) . Questions and Prompts for Mathematical Thinking . Mathematics Teacher , 94(4) , 332-336 .
- Horner, H. et al.(2003) . Enjoying Teaching : A handbook of practice oriented teacher education . Heidelberg : Edition Mathieu .
- Houssart, Jenny ; Roaf, Caroline and Watson, Anne . (2005) . Supporting Mathematical Thinking . Eric , ED(494503) .
- Kagan , D.M.(1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. Review of Educational Research , 62(2) , 129-169.
- Maher, Carolyn A. , Davis , Robert B. and Alston , Alice . (1992) . Teachers Paying Attention to Students` Thinking . Arithmetic Teacher , 39(9) , 34-37 .
- McDonough , Andrea , Clarke , Barbara and Clarke , Doug M. (2003). Understanding , Assessing and Developing Children's Mathematical Thinking : the Power of a One –to –One Interview for Preservice Teachers in Providing Insights into Appropriate Pedagogical Practices . International Journal of Educational Research , 37(2) , 211-227 .
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) . (2000) . Principles and Standards for Mathematics . Reston , Virginia .
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) . (1989) . Curriculum and Evaluation Standards for School mathematics . Reston , VA .
- Paulo, A.(2002). Mathematical Competences for all : options implications and obstacles . Journal of education studies in mathematic , 47 (2) .
- Rathmell , Edward C. (1994) . Planning for Instruction Involves Focusing on Children's Thinking . Arithmetic Teacher , 41(6), 290-291 .
- Rossner , R. (1992). Where There's a will-facilitating teacher development . Teacher Development Newsletter , (18) , 4-6 .
- Souviney, R. J. (1994). Learning to teach mathematics. York: Macmillan .
- Stein , Mary Kay , Grover , Barbara W. and Henningsen , Majorie . (1996) . Building Student Capacity for Mathematical Thinking and Reasoning : An Analysis of Mathematical Tasks Used in Reform Classrooms . American Educational Research Journal , 33 (2) , 455-488 .
-University of Alaska .(1997). Teacher Performance Assessment Guide . http://transition.alaska.edu/www/soe/ed320/teacherstanders.htm/ .

- Vacc, Nancy Nesbitt and Bright , George W. (1999) . Elementary Preservice Teachers` Changing Beliefs and Instructional of Children's Mathematical Thinking . Journal for Research in Mathematics Education , 30(1) , 89-111 .
- Victoria , P.J.(2000). Using the INTASC standards to understand and analyze the performance problems of teacher . Doctoral Dissertation . University of North Carolina .
- Watson , Anne . (2001) . Low Attainers Exhibiting Higher-Order Mathematical Thinking . Support for Learning , 16(4) , 179-184 .
- Wilson et al.(2007). Representation of Knowledge in Teaching . In calderhead , J. (Ed) Exploring Teachers` Thinking . London : Cassell .

فاعلية التدريب على توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات عمليات العلم لدى الأطفال

ملخص

تقصت الدراسة فاعلية التدريب على استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات عمليات العلم لدى الأطفال (التلاميذ) من عمر (7- 8) سنوات. ونفذت الدراسة على عينة اختيرت عشوائياً، ووزّعت على مجموعتي الدراسة: المجموعة التجريبية (95 تلميذاً وتلميذة)، والمجموعة الضابطة (93 تلميذاً وتلميذة). وقد جمعت البيانات باستخدام اختبار مهارات عمليات العلم، الذي تمّ تطويره من قبل الباحث نفسه.

كشفت نتائج تحليل البيانات أن أداء أفراد المجموعة التجريبية أفضل وبدلالة إحصائية من مستوى أداء أقرانهم في المجموعة الضابطة، وذلك على مجالات اختبار مهارات عمليات العلم (الملاحظة والتصنيف والتنبؤ)، وعلى مستوى المجالات ككل. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات عمليات العلم تعزى لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي في مبحث العلوم (مرتفع، غير مرتفع). وهذا مؤشر واضح إلى أن التدريب على توظيف استراتيجية التعلم التعاوني ذو فاعلية مؤثرة في تنمية مهارات عمليات العلم لدى الأطفال بغض النظر عن مستوى تحصيلهم الأكاديمي. وفي ضوء نتائج الدراسة واستنتاجاتها فقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات.

د. علي أحمد البركات
قسم التربية الابتدائية
كلية التربية
جامعة اليرموك
الأردن

Abstract

This study aimed at exploring the effectiveness of training on using the cooperative learning strategy in developing young children's science process skills. The sample of the study was randomly chosen and distributed into two groups: experimental and control. To collect data, an achievement test was developed by the researcher to find out the extent to which science process skills were improved.

The analysis of the data revealed that the performance of the subjects of the experimental group was better than their peers in the control group with statistical significance on all science process skills and on each dimension separately (observation, classification, and prediction). In addition, there were no statistically significant differences in the performance of the experimental group on the science process skills test due to the variable of academic achievement in science (high achievement and non-high achievement). This finding gives an indication on the effectiveness of training on using the cooperative learning strategy in developing children's performance regardless of the variation in their academic achievement.

Based on these findings, a set of relevant recommendations were introduced.

مقدمة الدراسة ومشكلتها

يشهد العالم منذ أواخر القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين، حركة متسارعة من التغيرات والتطورات التي أتت على كافة ميادين الحياة؛ نتيجة التقدم الهائل في مجال العلوم والتقنيات، والمتمثل في ما يعرف اليوم بثورة "المعلومات والانفجار المعرفي". ولعل هذا الوضع القائم يستدعي من المؤسسات التربوية مواجهة تلك التطورات، فَطَفقت - من خلال التدريس – تحرص على إكساب الأطفال المعارف والمهارات والخبرات المتنوعة، التي تساعدهم على التكيف مع التغيرات، وتسهم في تطوير مجتمعاتهم.

وحتى تؤتي عملية التطوير ثمارها، فقد أخذت العملية التربوية تنظر إلى الطفل - بوصفه

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2009.

محور عملية التعلم - نظرة شمولية متكاملة. وبعد أن كان التدريس يسلك دروباً تقليدية تركن إلى حشو الذهن بالمعلومات، فقد غَدَا عملية تطويرية تعمل على الطفل في جميع جوانب شخصيته؛ ليصبح قادراً على توظيف المعرفة التي يتعلمها في مختلف المواقف الحياتية (Gagné and Dick, 1983). وكما هي – العملية التطويرية – شمولية في طروحاتها، فإنها شمولية كذلك في موضوعاتها، فهي لا تنحصر في منهج مدرسي واحد، بل تتسع لتشمل جميع المناهج المدرسية.

ويعد تدريس منهاج العلوم في مرحلة الطفولة أحد المناهج المدرسية الرئيسة التي حظيت باهتمام بالغ الأهمية في مختلف بلدان العالم سواء المتقدمة أو النامية؛ انطلاقاً من أهمية رعاية الأطفال وتوجيه نموهم. ويشكل الاهتمام بتدريس العلوم للأطفال حافزاً للتربويين للسعي لتطوير مناهج علمية قادرة على تنمية شخصية الطفل بصورة سليمة. ويعود هذا الاهتمام إلى اعتبار أن المناهج هي أدوات التربية لغرس خبرات تربوية شاملة ومتنوعة لدى التلاميذ.

ومما يسهم في تنمية الخبرات لدى الأطفال في المراحل العمرية المبكرة، إتاحة الفرص الكافية للأطفال لممارسة مهارات عمليات العلم؛ إذ إن ذلك يسمح للطفل بالتفاعل مع الأشياء والأحداث اعتماداً على خبراته اليومية ومعارفه السابقة (NSTA, 2003; Harlen 2000a; Harlen, 2000b; Ratcliff, 1998; NCC, 1993; Yager, 1984; Driver, 1983). ولذلك فإن ممارسة الأطفال لمهارات عمليات العلم يعد أحد المؤشرات على نوعية تعليم الأطفال وتعلمهم. وتحقيق ذلك يستدعي التحول في بيئات تدريس العلوم من نموذج نقل المعرفة (Transmission Model) إلى نموذج البيئات التعلمية التي تركز على المتعلم في بناء المعرفة (Carusi, 2003; Johnson and Gott, 1996; Juca, 1994; Mahoney, 1988; Driver, 1983).

ويعد التعلم التعاوني إحدى استراتيجيات التدريس التي تؤكد على الدور النشط للمتعلم في بناء المعرفة وتحمله المسؤولية الذاتية إزاء تعلمه، وتحقيق النمو الذاتي في تعلمه؛ وذلك في حالة توفير الفرص الكاملة للمتعلمين لممارسة عمليات العلم كما يمارسها العلماء (زيتون، 2008؛ AAAS, 1989 NRC, 1996; NCC, 1993).

ويمثل توجه وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى تحسين تعلم الأطفال من خلال توظيف استراتيجية التعلم التعاوني، أحد التوجهات التي تؤكد على توفير بيئات صفية ذات فاعلية في تنمية مهارات عمليات العلم (وزارة التربية والتعليم، 2004)، خاصة مع وجود ضعف عام في تنمية مهارات عمليات العلم لدى الأطفال الأردنيين (المركز

الوطني لتنمية الموارد البشرية، 1991؛ رواشدة وخطايبة، 1998؛ زيتون، 2008).

تحرص وزارة التربية والتعليم على تحقيق التنمية في مهارات عمليات العلم لدى الأطفال، فإنها تؤكد على معلمي الصفوف الأساسية الأولى ضرورة توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في تدريسهم. بيد أن ما لاحظه الباحث – أثناء زياراته لمدارس الصفوف الأساسية الأولى، ومشاهداته للحصص الدراسية – ينحو في مسارٍ آخر، فالعديد من المعلمين لا يوظفون تلك الاستراتيجية في تدريس الأطفال، وحتىً أولئك الذين يوظفونها فإنهم لا يمارسونها بشكل سليم، ولا يؤدونها بطريقة ناجعة. والمظاهر الصفية التي لاحظها الباحث لا تبشر بنمو مهارات عمليات العلم لدى الأطفال. فالبيئات الصفية التي تؤدّى فيها استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العلوم للأطفال تسودها الفوضى والخلل والاضطراب، وهذه العناصر كافية لأن تبطل دور استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات العلم لدى الأطفال.

ولعل ما يزيد الأمر سوءاً هو تفسير المعلمين لما يحدث في تلك البيئات الصفية، فالخلل في اعتقادهم ناجم عن طبيعة استراتيجية التعلم التعاوني ذاتها، فهي استراتيجية تناسب تلاميذ الصفوف العليا، ولا تصلح للأطفال الصغار في الصفوف الأساسية الأولى؛ كونهم لا يستطيعون التفاعل مع بعضهم البعض.

ويعتقد الباحث أن ما تقدم به المعلمون من إجابات غير مقنع؛ فالأدب التربوي يؤكد على الدور الكبير للتعلم التعاوني في تحقيق نتاجات تعلمية مختلفة في جوانب شخصية الطفل الأكاديمية والاجتماعية والنفسية والانفعالية على اختلاف مراحلهم العمرية (Roth and Roychoudhury, 1993; Slavin, 1995; NPS, 1996)؛ لذا يرى الباحث من خلال ملاحظاته الصفية أن المشكلة ليست بطبيعة التعلم التعاوني وأنه غير مناسب للأطفال، بل المشكلة تكمن بعدم تدريب المعلمين والأطفال على توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في البيئات الصفية، لاسيما وأن التعلم التعاوني لا يزال استراتيجية تدريس جديدة بالنسبة للمعلمين الأردنيين في مراحل التعليم المبكر. وفي هذا الصدد، يؤكد الأدب التربوي أن توظيف التعلم التعاوني في تعلم الأطفال يعتمد على درجة تدريبهم وتدريب معلميهم حتى يصبح شيئاً مألوفاً لديهم (Slavin, 1995; NPS, 1996; Jarvis, 1995).

وبناءً على ما تقدم، ولتجنب إصدار أحكام عشوائية غير علمية بحق المعلمين إزاء هذه الظاهرة، فقد جاءت الدراسة الحالية لتختبر فاعلية تدريب الأطفال ومعلميهم على تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات عمليات العلم، مقارنة بأداء أفراد مجموعات التعلم التعاوني التي لم تخضع لعملية تدريب. ولتحقيق ذلك، طرحت الدراسة السؤالين الآتيين:

1)- ما فاعلية تدريب الأطفال ومعلميهم على توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات عمليات العلم لدى الأطفال؟

2)- هل تختلف فاعلية التدريب على توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية عمليات العلم لدى أفراد المجموعة التجريبية باختلاف تحصيلهم في مبحث العلوم؟

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من خلال انسجامها مع أهداف وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية التي تولي أهمية كبيرة للعمليات العلمية ومهارات التفكير والبحث والاستقصاء العلمي، وذلك لتنشئة جيل من الأطفال المبتكرين للمعرفة. كما يمكن لهذه الدراسة أن توجه الانتباه نحو مراجعة إجراءات استخدام الطرائق والاستراتيجيات الموظفة في تدريس المناهج الدراسية عموماً، وتدريس العلوم على وجه الخصوص، للارتقاء بنوعية نتاجات التعلم لدى الأطفال في المراحل العمرية الأولى. كذلك يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تزويد وزارة التربية والتعليم بتغذية راجعة عن فاعلية تدريب الأطفال ومعلميهم على تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني ودوره في إكسابهم عمليات العلم . وبصورة أكثر تحديداً، فإن نتائج هذه الدراسة توجه المشرفين لعقد دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية توظيف التعلم التعاوني في المواقف الصفية.

ويخلص الباحث إلى القول أن هذه الدراسة تعمل على سد الفجوة الموجودة في الميدان التربوي، والمتمثلة في غياب البرامج التدريبية لتنفيذ استراتيجيات التدريس الحديثة من خلال مواقف عملية. ويأتي هذا استجابة لتوصيات الدراسات التربوية الحديثة التي أكدت على أهمية توظيف استراتيجيات تدريس قادرة على تنمية مهارات عمليات العلم لدى الأطفال(زيتون، 2008). وينسجم هذا مع توجهات وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية نحو اقتصاد المعرفة.

مصطلحات الدراسة

تشتمل الدراسة على المصطلحات الآتية:

- **التدريب**: مجموعة الجلسات التي تعرض لها معلمو وأطفال المجموعة التجريبية بهدف تنمية مهاراتهم لتوظيف استراتيجية التعلم التعاوني بشكل سليم. وتقاس فاعلية الجلسات التدريبية من خلال الفروق في الدرجات المختلفة لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات عمليات العلم، وذلك قبل التدريب وبعده.

- **الأطفال**: هم التلاميذ الذين يدرسون في الصفوف الأساسية الأولى، وبالتحديد الصف الثاني الأساسي، وتتراوح أعمارهم (7-8) سنوات.

- **مهارات عمليات العلم**: هي كل ما يقوم بها الأطفال أثناء تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني، للوصول إلى نتاجات علمية، متضمنة تطبيق طرائق العلم والتفكير السليم. وبالتحديد، تشتمل عمليات العلم في هذه الدراسة على عمليات الملاحظة، والتصنيف، والتنبؤ. ويعبر عن تنميتها بمعدل الدرجات الكلية التي يحصل عليها الأطفال -أفراد عينة الدراسة- في الاختبار التحصيلي المعد لغرض هذه الدراسة.

- **الملاحظة**: هي أول عمليات العلم التي يوظفها الأطفال لجمع المعلومات من خلال استخدام حواسهم، ويتطلب توظيفها معالجة الأشياء بشكل مباشر أو غير مباشر، مع وجود الحاجة لاستخدام بعض الأدوات لمساعدة الحواس في إجراء الملاحظة السليمة.

- **التصنيف**: عملية تنظيم الأطفال لملاحظاتهم بطرق تعكس الملاحظة الفعّالة التي قاموا بها. ويشتمل ذلك على قدرة الأطفال على تقسيم الأشياء والأحداث في مجموعات على أساس صفاتها أو وفقاً لمعيار معين يعتمده التلميذ.

- **التنبؤ**: قدرة الأطفال على استخدام معارفهم وأفكارهم في توقع حدوث شيء ما. ويمكن للمعلم أن يشجع الأطفال ويحفزهم لتنمية مهاراتهم على التنبؤ، من خلال استعراض صفات الأشياء والأحداث، كمنطلقات أساسية لما سيقدمونه من تنبؤات علمية للشيء الذي يدرسونه؛ لذا تستند تنبؤات الأطفال إلى ما تمّ جمعه من معلومات أثناء الملاحظة.

- **أفراد المجموعة التجريبية**: هم التلاميذ الذين تعلموا وحدة "*النباتات*" من خلال استراتيجية التعلم التعاوني، بعد أن تمّ تدريبهم على توظيفها وفقاً لبرنامج تدريبي أُعد لهذا الغرض.

- **أفراد المجموعة الضابطة**: هم التلاميذ الذين تعلموا وحدة "*النباتات*" من خلال استراتيجية التعلم التعاوني، دون أن يتدربوا على توظيفها.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يأتي:
1- اتخاذها من تدريس العلوم للأطفال مجالاً لها.
2- اقتصارها على وحدة "النباتات" من كتاب الصف الثاني الأساسي للفصل الدراسي الثاني 2008/2007.
3- اقتصارها على عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي في منطقة إربد الثانية.
4- مدى كفاية تدريب المعلمين والأطفال على تنفيذ مهام التعلم التعاوني.
5- مدى كفاية إعداد الوحدة الدراسية على شكل مهام تعلمية تنفذ تعاونياً.
6- مدى كفاية الاختبار التحصيلي المستخدم لقياس مستوى نمو عمليات العلم لدى الأطفال.

الإطار النظري للدراسة

تعد تنمية مهارات عمليات العلم أحد الأهداف الرئيسة لتدريس العلوم عبر جميع المراحل الدراسية؛ ولذا فقد شددت التوجهات التربوية محلياً وإقليمياً وعالمياً على أهمية دور المدرسة في إكساب الأطفال مهارات عمليات العلم؛ من أجل إعدادهم ليصبحوا علماء المستقبل وصانعي قرارات مجتمعاتهم بصورة عقلانية قائمة على التفكير المنطقي؛ إذ غدت تنمية هذه المهارات أساساً لعمليات التفكير والقياس وحل المشكلات (Harlen, 2000a; NCC, 1993; Driver, 1983)، فالتربية العلمية التي يحتاجها المتعلم

يجب أن تهتم بدرجة عالية بتنمية الجانب الفكري للمتعلمين من خلال توظيف مهارات عمليات العلم، وإتاحة الفرص الكافية لهم ليفكروا ويوظفوا المعرفة في المواقف الحياتية. ومن هنا يتم التأكيد على أهمية النمو الذاتي للفرد من خلال التساؤل، والبحث والتقصي واكتشاف المعرفة؛ بعيداً عن استلام المعلومات واستظهارها (زيتون، 2008؛ المحتسب، 2008).

وبالرجوع إلى أدبيات التربية العلمية، فقد عُرّفت عمليات العلم بأنها مجموعة القدرات والعمليات العقلية اللازمة لتطبيق طرائق العلم والتفكير العلمي بشكل سليم، وهي تعد أساساً للاستقصاء والاكتشاف العلمي لفهم الظواهر الكونية والوجود، (زيتون، 2008). ويذهب كل من النجدي وراشد وعبدالهادي (1999) إلى أن مهارات عمليات العلم عبارة عن سلوكات يمكن تعميمها ونقلها في الحياة؛ ليمارسها الفرد في حل العديد من مشكلات الحياة اليومية. ويرى الشعيلي وخطايبة (2003) أن مسمى عمليات العلم يطلق على طرق التفكير والقياس وحل المشكلات؛ أي أن عمليات العلم تعني ممارسة أنماط التفكير ومحاكمة الأشياء منطقياً.

وتقسم مهارات عمليات العلم إلى مهارات أساسية وأخرى تكاملية. أمّا الأساسية فهي تأتي في قاعدة هرم تعلم العمليات العلمية. وتضم هذه المهارات: الملاحظة، والقياس، والتصنيف، والاستنتاج، والاستقراء، والاستدلال، والتنبؤ، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات المكانية والزمانية، والاتصال. أمّا بالنسبة للمهارات العملية التكاملية فهي مهارات علمية متقدمة وتكون موجودة في أعلى هرم العمليات العلمية. وتضم هذه المهارات: تفسير البيانات، والتعريفات الإجرائية، وضبط المتغيرات، وفرض الفروض، والتجريب (زيتون، 2005 ;Ostlund, 1998).

ويمثل اكتساب مهارات عمليات العلم أهمية كبيرة في حياة الأطفال، تتمثل في مساعدتهم على تنمية مداركهم من خلال الخبرة المباشرة، واكتشاف معلومات جديدة، وتنمية الاتجاهات العلمية لديهم كحب الاستطلاع والموضوعية والتأني عند إصدار الأحكام، فضلاً عن تنمية التفكير الناقد والإبداعي لديهم (الهويدي، 2005، Harlen, 2000a). ويشير المنهج المحلي في انجلترا إلى أن توظيف مهارات عمليات العلم في تعلم الأطفال الصغار يشكل وسيلة رئيسة في إكسابهم استقلالية التفكير، وتنمية ميولهم واتجاهاتهم ومواهبهم، وشعورهم بتحمل المسؤولية واحترامهم لذواتهم وزيادة الثقة بأنفسهم (NCC, 1989; NCC, 1993). وعلى صعيد النظرية النفسية، فقد أكد برونر على ضرورة أن يتعلم الأطفال – في السنتين الأولى والثانية من المدرسة – مهارات عمليات العلم الأساسية، بل ذهب إلى أبعد من ذلك، عندما جعل هذه المهارات جوهر وغاية عملية التعلم في تلك المرحلة. كما يؤكد بياجية أن تطور التفكير المنطقي عند الأطفال في مراحل متتالية ينطلق من عمليات العلم الأساسية؛ لذا فتنمية مهارات عمليات العلم يحدد نوعية تعلم الطفل وتطور تفكيره السليم (رواشدة وخطايبة، 1997). وعليه، فإن تنمية مهارات عمليات العلم غير مقتصرة على مرحلة عمرية دون غيرها بل تبدأ تنميتها منذ الطفولة المبكرة وتمتد إلى مراحل أكثر نضجاً، فالمهارات الأساسية

يمكن تنميتها في رياض الأطفال والصفوف الأولى، كما يمكن استخدامها أساساً للمهارات التكاملية في الصفوف الابتدائية العليا والإعدادية (الهويدي، 2005؛ خطايبة، 2005؛ النجدي وآخرون، 1999).

ولأهمية تنمية مهارات عمليات العلم منذ السنوات العمرية المبكرة، أكدت حركات الإصلاح التربوي في مختلف بلدان العالم بضرورة تركيز المواد التعليمية التعلمية على تنمية ممارسة الأطفال لمهارات عمليات العلم؛ لذلك فقد اهتم القائمون على تصميم الخطوط الرئيسة لمناهج العلوم، بتوجيه معلمي صفوف التعليم المبكرة إلى أن تكون الأنشطة العلمية ذات سمة يغلب عليها الطابع الحسي؛ ليتمكن الطفل من ممارسة مهارات عمليات العلم الأساسية بطريقة التفكير الحسي. ولتحقيق ذلك، فقد أكدت حركات الإصلاح التربوي على ضرورة تزويد الأطفال بفرص تعلمية مناسبة لممارسة عمليات العلم (NSTA, 2003; NCC, 1993; AAAS, 1989).

وبعدما ثبت تجدد العلم واستمراريته، غدا الكشف عمّا هو جديد – من نظريات ومعارف تتعلق بسلوك الأشياء وعلاقاتها – أمراً ممكناً، إذا ما اتبعنا الأسس العلمية التي تضمن الوصول إلى تلك المعارف. وفي هذا السياق ذكر الشعيلي وخطايبة (2003)، أن الرابطة القومية لمعلمي العلوم في أمريكا أكدت على ضرورة بناء مناهج العلوم حسب مهارات عمليات العلم، انطلاقاً من أنّ المعرفة العلمية تبنى على أساس الملاحظة العلمية المنظمة . وعلى أثر ذلك، فقد ظهر برنامج تدريس العلوم المعروف عالمياً بـ: العلوم (منحى العمليات) (Science: A Process Approach (A-APA، ويركز هذا البرنامج على تعليم وتعلم عمليات العلم في جميع المراحل الدراسية. ويستند منهاج تدريس هذا البرنامج على تدريس الأطفال بنفس الطريقة التي يسلكها العلماء (NPS, 1996).

وحتى يسلك الأطفال سلوك العلماء في تعلمهم للعلوم، فإنه لا بدّ من الاعتماد على استراتيجيات تدريس تسهم في تفعيل الدور النشط للتلميذ. وتعد استراتيجية التعلم التعاوني واحدة من استراتيجيات التدريس المعاصرة التي تتيح للمتعلمين الفرص الكاملة ليمارسوا دورهم النشط في بناء المعرفة، ويسلكوا سلوك العلماء أثناء تعلمهم (رواشدة والقضاة، 2003؛ خطايبة، 2005 ;Roth and Roychoudhury, 1993).

ويهدف تنفيذ المهام التعاونية إلى استغلال أقصى قدرات الأطفال بهدف تحقيق نتاجات تعلمية تسعى إلى تطوير شخصية الطفل وتحقق الأهداف المرجوة للعملية التربوية، وذلك من خلال فرص تفاعلية تتاح لجميع المتعلمين (Millis, 2002). ويكون المتعلم في المواقف الصفية القائمة على أساس مهام تعاونية محور عملية التعلم؛ أي أنه يُشكّل معارفه بنفسه، إذ إنه يُزوّد بفرص تعلمية تسمح له بالحديث والتفاعل والتأمل مع أقرانه في المجموعة الواحدة. فالمتعلم في هذه المواقف منتج للمعرفة وليس مستهلكاً لها، إذ يحاول أن يفسر المعرفة ويربطها مع ما لديه من أفكار سابقة (Myers and Jones, 1993). ولذلك يعلق جونسون وجونسون (Johnson and

(Johnson, 1985) بأن ما يكتسبه المتعلمون من معارف ومفاهيم وقيم ومهارات من خلال التفاعل مع أقرانهم هو تطوير للخبرات التعلمية لهم. ويوضح الأدب التربوي (Tuckman and Jensen, 1977; Johnson, Johnson, and Smith, 1991; Millis, 2002) أن تطوير خبرات المتعلم من خلال التعلم التعاوني لا تقتصر على جانب معين، بل تشمل جوانب متعددة كالعقلية والنفسية والانفعالية والاجتماعية.

ويلخص جونسون وآخرون (Johnson, *et al*, 1991; Stein and Hurd, 2000) أن تطوير خبرات المتعلم أثناء التعلم التعاوني يقوم على أسس ومبادئ متعددة، تتمثل بتعزيز سلوكات أفراد مجموعات التعلم التعاوني نتيجة الاعتماد الإيجابي بين أفراد المجموعة الواحدة، ووجود المسؤولية الفردية يسهم في ترقية التقييم العادل لأداء المجموعة، ووضوح المهام، وعدم وجود أي نوع من التنافس الفردي بين أفراد المجموعة، وتوجيه سلوكات المجموعة يعتمد على المعلمين والأطفال أنفسهم، فضلاً عن وجود استراتيجيات للتقييم الصفي الذي يلقي الضوء – باستمرار- على أداء الأفراد.

وفي معرض الحديث عن دور استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين العملية التعليمية، يلخص خطايبة (2005) من خلال مراجعته للأدب التربوي أن تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني بفاعلية يسهم في خلق بيئات تعلمية ذات معنى. فهو يؤدي إلى زيادة فهم التلميذ للمادة العلمية، وتنمية قدرته على تطبيق ما تعلمه في مواقف عامة، ومساعدته على الاعتزاز بذاته والثقة بنفسه، وتقبل وجهات النظر المختلفة واحترامها، والبعد عن الذاتية والتعصب للرأي. كما يسهم في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ، فضلاً عن قدراتهم الإبداعية، وقدراتهم لحل المشكلات.

ويبين الأدب التربوي (Myers and Jones, 1993; Slavin, 1995; Millis, 2002) أن فاعلية التعلم التعاوني في تحقيق نتاجات تعلمية ذات قيمة لدى المتعلمين، تستند إلى ثلاثة منطلقات:

- **المنطلق الأول**- اعتبار جميع أفراد المجموعة متساوين بصرف النظر عن الخلفيات الاجتماعية، والتربوية، والعرقية، والقدرات العقلية، فالمرمى الذي يسعى إليه التعلم التعاوني هو جميع الأفراد، وهم جميعاً لديهم إمكانية تحقيق الأهداف.
- **المنطلق الثاني**- أهمية دور التعاون في ترقية إحساس مشترك بين أفراد المجموعة. ويعمل هذا الإحساس على شحذ همم أفراد المجموعة الواحدة لأن يشجعوا ويدعموا بعضهم البعض من خلال إقامة علاقات مثالية وإيجابية.
- **المنطلق الثالث**- طبيعة التعلم التعاوني، الذي يتيح للتلاميذ فرصاً متنوعة من التفاعلات التي تشمل أنماطاً متعددة من الاتصال بين أفراد المجموعة الواحدة.

ولم يقتصر اهتمام التربويين بالتعلم التعاوني، طبيعته ومهاراته ومبادئه...الخ على الناحية النظرية، بل كانت هناك دراسات بحثية ميدانية، تناولت التدريس من خلال

العمل التعاوني، وأثره على جوانب متعددة من عملية تعلم التلاميذ كالتحصيل الأكاديمي وتنمية مهارات التفكير العلمي وغير ذلك. وفي هذا الإطار، توصلت دراسة سباراباني وزملائه (Sparapani, et al, 1997)، التي تقصت الممارسات التدريسية لمعلمي الصفوف المتوسطة ومنهم معلمو العلوم، إلى أن للممارسات الصفية القائمة على مهام تعاونية دوراً كبيراً في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ. كما بحثت دراسة رواشدة والقضاة (2003) أثر ممارسات التدريس المعتمدة على التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي، لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة عجلون في الأردن، وذلك من خلال تطبيق اختبار تحصيلي لقياس الإبداع. وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لصالح الطلبة الذين تعلموا من خلال التعلم التعاوني.

وفي كندا، أجرى روث وزميله (Roth and Roychoudhury, 1993) دراسة لمعرفة تطور مهارات عمليات العلوم التكاملية أثناء المواقف الصفية التعاونية من خلال الاستقصاء في المختبرات المفتوحة (Open-Laboratories). ولتحقيق ذلك تمّ اختيار عينة مكونة من ثلاثة صفوف يدرّسون الفيزياء التمهيدية لطلبة الصف الحادي عشر، وصفين آخرين يدرّسان مادة الفيزياء المتقدمة لطلبة الصف الثاني عشر، وثلاثة صفوف من طلبة الصف الثامن الذين يدرّسون العلوم العامة. ولجمع البيانات، اعتمدت الدراسة منهجية البحث النوعي مع إجراء عمليات تسجيل فيديو لجلسات المختبرات، وتكليف الطلاب بكتابة تقارير، ومذكرات تأملية (Reflective journals). وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية التعلم التعاوني من خلال عمليات الاستقصاء في المختبرات غير التقليدية. وبالتحديد، فقد بينت نتائج الدراسة أن الطلاب تمكنوا من تطوير مهارات عمليات العلوم التكاملية بصورة مرتفعة، إذ تعلموا تعريف المتغيرات، وتفسير البيانات وتحليلها ونقلها، وصياغة الفرضيات، وتصميم وتخطيط التجارب.

وفي جمهورية مصر العربية، هدفت دراسة أحمد والمرسي (1997) إلى الكشف عن فعالية التعلم التعاوني في تنمية التفكير العلمي والتحصيل الأكاديمي في مبحث العلوم، لدى عينة من طلبة المدرسة الابتدائية في محافظة المنصورة. وقد وزّعت هذه العينة على مجموعتين: الأولى تجريبية، درست من خلال التعلم التعاوني. والثانية ضابطة تعلمت من خلال الطريقة التقليدية. وأظهرت نتائج تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير العلمي، تفوق أفرد المجموعة التجريبية في التحصيل الأكاديمي، ونمو مهارات التفكير العلمي. وعلى غرار أحمد ومرسي، قام الغنام (2000) بدراسة فعالية التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية أثناء تدريس العلوم، لدى عينة مكونة من (84) طالباً من طلبة صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي في مبحث العلوم في محافظة المنصورة في جمهورية مصر العربية. وقد توزعت العينة بالتساوي على مجموعتين، الأولى تجريبية، والأخرى ضابطة. وتوصلت نتائج جمع البيانات إلى إبراز دور التعلم التعاوني وفعاليته في التحصيل وتنمية مهارات عمليات العلم الأساسية

لدى طلبة صعوبات التعلم في مادة العلوم.

وهدفت دراسة جراهام (Graham, 1997) إلى الكشف عن طبيعة التفاعل الاجتماعي بين الطلبة حول مناقشة مهام رياضية من خلال المجموعات الصغيرة، مع التركيز على مبدأ تعزيز التفاعل بين الطلبة. وتوصلت الدراسة إلى أن حل المسائل الرياضية بفاعلية يعتمد بصورة مباشرة على درجة تشجيع الطلبة على الحديث لأغراض تفاعلية. كذلك، بينت نتائج دراسة ماكرون وماري (Mccrone and Marie, 1997)، التي تناولت الحوار الرياضي عند طلبة الصف الخامس الابتدائي، أن تطوير المشاركة والحوار بين الطلاب أثناء عمل المجموعات التعاونية يرتبط بطبيعة التفاعل الاجتماعي، الذي يشجع المعلم على تشكيله في البيئة الصفية. وقد توصلت الدراسة إلى أن إثراء البيئة الصفية بالمثيرات الرياضية، وتوزيع الأدوار الاجتماعية بين الطلبة يؤثران إيجابياً على فاعلية عمل المجموعات التعاونية.

وبالنظر إلى ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة، يمكن القول أن تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني يسهم بدرجة كبيرة في تنمية مهارات عمليات العلم عند المتعلمين. كما يستخلص من الدراسات السابقة أن تنمية مهارات عمليات العلم يرتبط بتدريب المتعلمين على الفهم السليم لتنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني. وتمتاز هذه الدراسة عن غيرها في أنها تناولت تلاميذ الصفوف الأولى، وهذا لم يتناوله الباحثون –حسب علم الباحث- في البيئة الأردنية؛ لذا فإن هذه الدراسة يمكن أن تسهم في صياغة دليل تجريبي لدور تدريب المعلمين والأطفال معاً على تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني.

منهجية الدراسة

تعتمد هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ لدراسة فاعلية التدريب في تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية عمليات العلم لدى الأطفال، في البيئة الأردنية. وفيما يأتي وصف لأبرز عناصر الطريقة، والإجراءات التي تمّ توظيفها في إطار الإجابة على أسئلة البحث:

- المجتمع والعينة

لقد تشكل مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في إربد الثانية، للفصل الدراسي الثاني 2008/2007. أمّا عينة الدراسة فقد تمّ اختيارها بطريقة عشوائية، حيث تمّ تحديد ست شعب من تلاميذ الصف الثاني الأساسي، وتوزيع تلك الشعب على مجموعتين:

1)- المجموعة التجريبية: تكونت هذه المجوعة من ثلاث شعب، بلغ عددها (95) تلميذاً وتلميذة. وتمّ تدريس أفراد هذه المجموعة من خلال استراتيجية التعلم التعاوني، بعد أن تمّ تدريبهم على توظيفها وفقاً لبرنامج تدريبي أُعد لهذا الغرض.

2)- المجموعة الضابطة: تكونت من ثلاث شعب، وبلغ عددها (93) تلميذاً وتلميذة. وتمّ تدريس أفراد هذه المجموعة باستراتيجية التعلم التعاوني،دون أن يتدربوا على توظيفها.

- أدوات الدراسة

نهضت الدراسة على أداتين رئيستين هما: المادة التعليمية، والاختبار التحصيلي. وفيما يأتي عرض توضيحي لهما:

أولاً- المادة التعليمية

جاءت المادة التعليمية من كتاب العلوم للصف الثاني الأساسي، وهي إحدى الوحدات الدراسية المضمنة في الفصل الدراسي الثاني من الكتاب، والمعنونة باسم (النباتات). وقد توزع محتوى هذه الوحدة على أربعة دروس هي: النبات الزهري، وماذا تحتاج النباتات الزهرية لتنمو؟، ودورة حياة النبات الزهري، والنبتة الأم والفصيلة. وتلا اختيار المادة التعليمية دراسة تحليلية لموضوعات الدروس، لتحديد النتاجات التعلمية (الأهداف السلوكية) المرجو تحقيقها لدى المتعلمين، في كل موضوع. ثم قام الباحث بتحديد المهام التعلمية التي ينبغي أن تنفذ باستراتيجية التعلم التعاوني لتحقق الأهداف السلوكية. وقد ركز تحديد الباحث للمهام التعلمية التعاونية على تنمية عمليات العلم لدى الأطفال. وللتأكد من مدى سلامة تصميم المهام التعلمية المقررة للوحدة التعليمية لأغراض تنمية مهارات عمليات العلم، فقد عرضت على لجنة من المحكمين تكونت من سبعة مختصين في تربية الطفولة، ومناهج وأساليب تدريس العلوم، وأربعة من معلمي ومشرفي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. وقد أفضت عملية التحكيم إلى إضافة ثلاث مهام تعلمية بهدف التعمق في تنمية مهارات عمليات التنبؤ.

ثانياً- اختبار مهارات عمليات العلم

أُعد هذا الاختبار لقياس مدى نمو مهارات عمليات العلم لدى الأطفال في الوحدة الثامنة من كتاب علوم الصف الثاني الأساسي المعنونة بـ "النباتات"، وذلك على مستويات عمليات العلم الثلاثة محور الدراسة وهي الملاحظة، والتصنيف، والتنبؤ. وتكوّن الاختبار في صورته النهائية * من (36) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وقد توزعت فقرات الاختبار على النحو الآتي: الملاحظة (13) فقرة، والتصنيف (12) فقرة، والتنبؤ (11) فقرة. وقد خُصّص لكل فقرة من فقرات الاختبار علامة واحدة. وتمّ إعداد الاختبار بعد أن عُرض على ذوي الاختصاص؛ للتأكد من أن الفقرات تكشف عن نمو عمليات العلم لدى الأطفال، ومدى انتمائها للعملية التي تقيسها، وما إذا كانت التراكيب اللغوية للفقرات مناسبة للأطفال. كما طُلب من المحكمين إبداء أية إضافة أو حذف أو تعديل.

وقد تمّ تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (23) تلميذاً وتلميذة من خارج أفراد عينة الدراسة، ثمّ حُسبت معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار،

فتراوحت بين (0.29) و(0.78)، وحُسبت معاملات التمييز لكل فقرة فتراوحت بين (0.33) و (0.82) . كما تمّ حساب معامل ارتباط الفقرة بالاختبار لجميع الفقرات، فتراوح بين (0.43) و(0.83)، وجميعها ذات دلالة إحصائية. وللتأكد من ثبات الاختبار، فقد حُسب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR-20). كما حُسب معامل ارتباط بيرسون (ثبات الاستقرار)؛ وذلك بسبب تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية مرتين، بفاصل زمني مقداره أسبوعان. وجاءت نتائج حساب ثبات الاختبار بالطريقتين لتؤكد أن الاختبار مناسب ويمكن استخدامه لقياس عمليات العلم لدى الأطفال. ويبين الجدول (1) معاملات الثبات لعمليات العلم كل على حدة وللعمليات ككل.

الجدول (1) معاملات ثبات الاختبار الكلي ومجالاته حسب مجالات مهارات عملية العلم

عمليات العلم	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي (KR-20)	معامل ارتباط بيرسون
الملاحظة	13	0.86	.081
التصنيف	12	0.80	0.78
التنبؤ	11	0.83	0.85

إجراءات تنفيذ الدراسة

بعد أن تمّ تطوير أدوات الدراسة وفحص صدقها وثباتها، شرع الباحث في تنفيذ الدراسة وفقاً للمراحل الآتية:

أولاً- **مرحلة الألفة وتطبيق الاختبار القبلي**:

إن العمل مع أفراد عينة الدراسة يجب أن يتم في أجواء تسودها أواصر المودة والألفة والاحترام المتبادل بين الباحث وأفراد العينة، ولعل هذا الإجراء يسم الدراسة بسمة الدقة والموضوعية التي تسعى إليها كل دراسة في هذا المجال من مجالات الدراسات التربوية. وبالبناء على ذلك فقد حرص الباحث – بعد اختيار عينة الدراسة- على إجراء زيارات متكررة ولقاءات مستمرة مع أفراد العينة، وتخلل تلك الزيارات شرح موسع لأهداف الدراسة، وحث لأفراد العينة على التعاون التام في تنفيذ الدراسة. وقد رحّب كل من المعلمين والأطفال في المجموعتين (التجريبية والضابطة) بما سمعوه، وأبدوا استعدادهم التام للوصول بالدراسة إلى مبتغاها. حينئذٍ طفق الباحث يطبق الاختبار القبلي على أفراد المجموعتين، بهدف التعرف على مدى التكافؤ بين أفراد المجموعتين. أمّا البيانات التي تمّ الحصول عليها بناءً على هذا الاختبار، فقد تمّ تحليلها باستخدام اختبار "ت" (T-test)، حيث حُسبت المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) على مستوى مهارات عمليات العلم (ملاحظة، وتصنيف، وتنبؤ) كل على حدة، وعلى مستوى جميع عمليات العلم مجتمعة. ويبين الجدول (2) نتائج التحليل الإحصائي لدلالة الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية لعلامات الأطفال على مهارات عمليات العلم.

جدول (2) نتائج اختبار (ت) للمتوسطات والانحرافات المعيارية لعلامات الأطفال على اختبار مهارات عمليات العلم

عمليات العلم	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الملاحظة	تجريبية ضابطة	95 93	3.97 4.32	4.37 3.41	0.37	186	0.712
التصنيف	تجريبية ضابطة	95 93	3.88 4.88	3.41 4.14	0.31	186	0.751
التنبؤ	تجريبية ضابطة	95 93	3.29 3.41	3.77 3.09	0.14	186	0.889
العمليات ككل	تجريبية ضابطة	95 93	11.51 11.91	11.76 8.81	0.30	186	0.763

يبين الجدول رقم (2) نتائج اختبار (ت) التي يظهر منها أن قيمة (ت) ومستوى دلالتها بين متوسطي الأداء لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي غير دالة إحصائياً ($\alpha \geq 0.05$) على الاختبار ككل وعلى كل مجال من مجالات عمليات العلم؛ وهذا ينبئ أن المجموعتين التجريبية والضابطة كانتا متكافئتين في أدائهما على الاختبار التحصيلي القبلي.

- ثانياً- مرحلة ما قبل التدريب: إن نجاح عملية التدريب، تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة، تعتمد على فاعلية مرحلة ما قبل التدريب في قدرتها على تحديد الاحتياجات التدريبية. ولتحقيق ذلك قام الباحث بملاحظة أداء المعلمين وأفراد عينة المجموعة التجريبية في المواقف التعليمية التعلمية، إذ لاحظ أداء معلمي المجموعة التجريبية لخمسة دروس في مادة العلوم نُفّذت من خلال استراتيجية التعلم التعاوني. وقد أفضت هذه المرحلة إلى تزويد الباحث بتغذية راجعة حول الممارسات التي يوظفها المعلمون أثناء عمل المجموعات؛ الأمر الذي أسهم بدرجة عالية في معرفة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في العينة التجريبية. وقد كشفت هذه المرحلة عن وجود ما يلي:

- ضعف في صياغة المهام التعلمية، فهي غير قادرة على تحقيق النتاجات التعلمية المرجوة (الأهداف التعليمية).
- خلط في المفاهيم بين (التعلم الفردي والتنافسي والتعاوني)، ففي كثير من الأحيان اتسم عمل المجموعات بسمات وأفكار التعلم الفردي و/أو التعلم التنافسي.

- عزلة بين أفراد المجموعات.
- عدم تطبيق مراحل تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني بصورة سليمة.
- ممارسة الأطفال لسلوكات سلبية أثناء عمل المجموعات.
- عدم تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التعلم التعاوني.
- عدم قيام المعلمين بأدوارهم أثناء تخطيط المهام التعلمية وتنفيذها وتقييمها.
- ضعف التفاعلات الاجتماعية بين الأطفال، إذ انتشرت أنماط المشاركة غير الناقدة في تنفيذ المهام التعلمية، كتقبل الأطفال أفكار أقرانهم في المجموعة دون تبرير أو توضيح، وتغيير الآراء بسهولة، وتسرع بعض أفراد المجموعات في إصدار القرارات؛ بغية إنهاء المهام التعلمية بسرعة. كما سيطر النمط التسلطي الذي لم يقم على أصول الاحترام المتبادل بين أفراد المجموعات؛ لذا فقد قام بعض الأطفال برفع صوتهم أثناء المناقشات، واستنكار الزملاء لأفكار بعضهم البعض، وتنفيذ المهام دون استشارة الزملاء في المجموعات.

- ثالثاً- مرحلة التدريب لمعلمي وأفراد المجموعة التجريبية: صُمّمت هذه المرحلة في ضوء التغذية الراجعة التي حصل عليها الباحث من المرحلة السابقة. وقد اعتمد الباحث في تنفيذ هذه المرحلة على مراجعة الأدب التربوي (Johnson and Johnson, 1985; Johnson, *et al*, 1991) ولكي تحقق عملية التدريب أهدافها، فقد تمّ تجزيء هذه المرحلة إلى مرحلتين:

1) مرحلة تدريب معلمي المجموعة التجريبية:

اشتمل المحتوى التدريبي لهذه المرحلة على (24) ساعة موزعة على اثنتي عشرة جلسة، على مدار أربعة أسابيع، زمن الجلسة الواحدة ساعتان. وقد هدفت عملية التدريب إلى تنمية قدرة المعلمين على: التمييز بين التعلم الفردي والتنافسي والتعاوني، ومعرفة التعلم التعاوني من حيث فلسفته، وأهدافه، ومبادؤه وأركانه، وآثاره في تنمية شخصية الطفل، والتخطيط البنّاء لتوظيف مراحل التعلم التعاوني كل على حدة، وتوظيف استراتيجيات التعلم التعاوني، وتطوير المهارات الاجتماعية لدى الأطفال.

ومن الناحية العملية التطبيقية، فقد هدفت عملية التدريب إلى تحقيق ما يلي: القيام بعملية تحليل محتوى لأربعة دروس من كتاب العلوم بهدف صياغة مهام تعلمية تنفذ تعاونياً، ومناقشة أربعة مواقف صفية متنوعة قائمة على استراتيجية التعلم التعاوني، وذلك بعد مشاهدتها من خلال أشرطة فيديو عرض، وتكليف معلمي المجموعة التجريبية بتقديم موقفين صفيين مختلفين قائمين على استراتيجية التعلم التعاوني أمام الباحث؛ بهدف التعرف على مدى إتقانهم لتنفيذ مهام التعلم التعاوني بفاعلية.

وللتأكد من سلامة ودقة إجراءات تدريب معلمي المجموعة التجريبية، فقد تمَّ عرض جميع الإجراءات السابقة قبل البدء بتنفيذها على لجنة من المحكمين، تكونت من خمسة متخصصين في المناهج وأساليب التدريس من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وأربعة من مشرفي العلوم والتعليم الابتدائي. وفي ضوء تعليقات المحكمين

أجرى الباحث التعديلات اللازمة. وهذا الإجراء طمأن الباحث على سلامة الإجراءات التي سيقوم بها.

2) مرحلة تدريب أطفال المجموعة التجريبية

لمّا كان تدريب الأطفال– في المجموعة التجريبية - على تنفيذ مهام التعلم التعاوني أمراً في غاية الأهمية؛ نظراً للأبعاد التي تترتب على أداء أفراد هذه المجموعة وهم ينفذون مهام التعلم التعاوني، فقد رأى الباحث أن يتولى –نفسه- مهمة تدريب أفراد المجموعة. وهدفت عملية التدريب إلى إكساب الأطفال المهارات التعاونية، التي تكفل لهم الإجراءات السليمة في تأدية أدوارهم وهم يمارسون مهام التعلم التعاوني.

لقد بدأت عملية التدريب بعرض مواقف تعليمية تعلمية متنوعة على التلاميذ، الذين شاهدوها من خلال أشرطة الفيديو، حيث بلغ عددها ستة مواقف. وبعد الانتهاء من عملية العرض، أخذ الباحث يجري مقابلات مع التلاميذ، ويحاورهم حول ما شاهدوه، كالمظاهر السائدة في البيئة الصفية، لاسيّما السلوكات السلبية التي ظهرت أثناء تنفيذ مهام التعلم التعاوني. وبعد ذلك قام الباحث بتدريس الأطفال وحدة "الصوت" وهي الوحدة الدراسية الأولى من كتاب العلوم، الجزء الثاني. وتمّ تنفيذ تدريس هذه الوحدة من خلال توظيف استراتيجيات متنوعة للتعلم التعاوني كاستراتيجية فكر-ازدوج-وشارك، واستراتيجية التعلم معاً، واستراتيجية الانتقال من الجماعة إلى الفرد، واستراتيجية التدريب المتبادل. ولمعرفة إتقان الأطفال لمهارات التعلم التعاوني، فقد ركز الباحث أثناء تنفيذ المهام التعاونية على ملاحظة صحة أداء الأطفال لإنجاز المهام، ودرجة فهمهم للمهام، ومدى تعاونهم لانجاز المهام بحيث تتم مشاركة جميع أفراد المجموعات، وملاحظة السلوكات التي يمكن أن تؤثر على أداء المجموعات.

رابعاً- مرحلة تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني

بعد أن أنهى أفراد المجموعة التجريبية مرحلة التدريب على تنفيذ مهام التعلم التعاوني، بدأ معلمو هذه المجموعة في تدريس الوحدة الدراسية لأغراض الدراسة الحالية وهي وحدة (النباتات)، وتمّت عملية التطبيق تحت إشراف الباحث، حيث استمرت ثلاثة أسابيع بواقع ثلاث حصص أسبوعية (زمن الحصة الواحدة 45 دقيقة). وفي نهاية هذه المرحلة تمّ تطبيق الاختبار البعدي على أفراد عينتي الدراسة لمعرفة أداء الأطفال لمهارات عمليات العلم. وقد حُلّلت بيانات الاختبار البعدي بعد إدخالها إلى ذاكرة الحاسوب، باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)؛ حيث استخدم اختبار (ت) (T-test) للإجابة عن سؤالي الدراسة.

تصميم الدراسة

شمل البحث مجموعة تجريبية موزعة في ثلاث مدارس، ومجموعة ضابطة موزعة –أيضاً- في ثلاث مدارس. وخضع جميع أفراد المجموعتين: الضابطة والتجريبية لاختبار مهارات عمليات العلم القبلي والبعدي. واشتملت الدراسة على متغيرين

مستقلين، هما

1- التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني (المتغير المستقل الأساسي) وكان لها مستويان هما: التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني مع التدريب (طُبّقت على المجموعة التجريبية)، والتدريس باستراتيجية التعلم التعاوني بدون تدريب (طُبّقت على المجموعة الضابطة).

2- التحصيل الأكاديمي (المتغير المستقل الثانوي): وله مستويان، هما: تحصيل مرتفع، وتحصيل غير مرتفع**.

أمّا المتغير التابع، فيتمثل في التغير الذي يحدث في تنمية مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي في الموضوع الذي تناولته الدراسة.

نتائج الدراسة

لا شك أنّ السؤالين اللذين قامت عليهما الدراسة كانا يؤسسان لنتائجها؛ لذا فإن عرض النتائج يتماهى مع الإجابة على ذينك السؤالين، على النحو الآتي:

- نتائج السؤال الأول

لقد نص السؤال الأول في الدراسة الأول على: ما فاعلية تدريب الأطفال ومعلميهم على توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات عمليات العلم لدى الأطفال؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تستدعي إجراء عدد من العمليات الحسابية، كحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار عمليات العلم البعدي، ومن ثم استخدم الاختبار التائي (t-test) للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لمهارات عمليات العلم بين أداء أفراد المجموعتين. والجدول (3) يبين نتائج التحليل الإحصائي.

الجدول (3) نتائج اختبار (ت) للمتوسطات والانحرافات المعيارية لعلامات الأطفال على اختبار عمليات العلم البعدي

عمليات العلم	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الملاحظة	تجريبية ضابطة	95 93	9.76 6.62	2.99 4.12	3.59	186	0.001
التصنيف	تجريبية ضابطة	95 93	9.41 6.67	3.48 3.73	3.02	186	0.004

التنبؤ	تجريبية ضابطة	95 93	8.26 6.21	3.24 3.59	2.47	186	0.016
العمليات ككل	تجريبية ضابطة	95 93	27.44 19.59	8.85 10.15	3.40	186	0.001

إن القراءة الفاحصة للبيانات الواردة في الجدول (3) تكشف بالأرقام مدى الأسبقية والتفوق الذي اتسم به أداء أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، إذا ما قورن بأداء أفراد المجموعة الضابطة. فالمتوسطات الحسابية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي لعمليات العلم (الملاحظة، والتصنيف، والتنبؤ)، جاءت مرتفعة قياساً بالمتوسطات الحسابية لأداء أفراد المجموعة الضابطة على نفس الاختبار، سواء في نتيجة كل عملية على حدة أم في نتيجة العمليات ككل. حيث بلغ المتوسط الحسابي للعمليات ككل (27.44) لأداء أفراد المجموعة التجريبية، و(19.59) لأداء المجموعة الضابطة.

وللكشف فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار عمليات العلم دالة إحصائياً، فقد بينت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول (3) أن مستويات الدلالة لعمليات العلم (الملاحظة، والتصنيف، والتنبؤ)، وللعمليات ككل دالة إحصائياً عند مستوى ($\propto \leq 0.05$). ومن الطبيعي أن تكون هذه الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية؛ وهذا أن دلّ على شيء فإنما يدل على الدور الكبير لعمليات التدريب على تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات عمليات العلم.

- نتائج السؤال الثاني

نص سؤال الدراسة الثاني على: هل تختلف فاعلية التدريب على توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية عمليات العلم لدى أفراد المجموعة التجريبية باختلاف تحصيلهم في مبحث العلوم؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية لمستويي التحصيل (التحصيل المرتفع، والتحصيل غير المرتفع) لأفراد المجموعة التجريبية على عمليات العلم مجتمعة، ولكل عملية على حدة. والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) نتائج اختبار (ت) للمتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على اختبار عمليات العلم البعدي وفقاً لمتغير التحصيل المدرسي

عمليات العلم	**المجموعة**	**العدد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة ت**	**درجات الحرية**	**مستوى الدلالة**

الملاحظة	تحصيل مرتفع تحصيل غير مرتفع	39 56	9.00 10.24	2.12 3.39	1.17-	93	0.247
التصنيف	تحصيل مرتفع تحصيل غير مرتفع	39 56	9.23 9.52	2.20 4.13	0.23-	93	0.816
التنبؤ	تحصيل مرتفع تحصيل غير مرتفع	39 56	8.92 7.86	1.93 3.82	0.93-	93	0.359
العمليات ككل	تحصيل مرتفع تحصيل غير مرتفع	39 56	27.15 27.62	4.52 10.81	0.14-	93	0.884

يتبين من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات عمليات العلم كل على حدة وفقاً لمتغير التحصيل المدرسي (تحصيل مرتفع، وتحصيل غير مرتفع)، جاءت متقاربة، فقد بلغت على التوالي لمهارات عملية لملاحظة (9.00، 10.24)، ولمهارات عملية التصنيف (9.23، 9.52)، ولمهارات عملية التنبؤ (8.92، 7.86). أمّا بالنسبة للمتوسطات الحسابية لمستويات التحصيل (تحصيل مرتفع، تحصيل غير مرتفع) على مهارات عمليات العلم (الملاحظة، والتصنيف، والتنبؤ) مجتمعة، فقد حصلت على نفس المتوسطات مع فروقات بسيطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لمستوى التحصيل المرتفع (27.15) بانحراف معياري قدره (4.52)، كما بلغ المتوسط الحسابي لمستوى التحصيل (27.62) بانحراف معياري قدره (10.81).

وبناءً على المتوسطات الحسابية المتقاربة لأداء الأطفال على اختبار مهارات عمليات العلم وفقاً لمتغير التحصيل المدرسي، وللتأكد من وجود فروق دالة إحصائياً بين الفروق البسيطة في المتوسطات، فقد أظهرت نتائج اختبار (ت) أن جميع مستويات الدلالة لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى ($\propto \geq 0.05$).

مناقشة نتائج الدراسة

إذا كانت الدراسة قد سعت إلى الكشف عن فاعلية تدريب الأطفال ومعلميهم على تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات عمليات العلم لدى الأطفال في سن 7-8 سنوات؛ فإن نتائج الدراسة – من خلال الإجابة على سؤاليها – قادرة على أن تبين مدى فاعلية التدريب في تنمية مهارات عمليات العلم لدى الأطفال.

إن نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الأول، والمتعلق بدور التدريب في تنمية

مهارات عمليات العلم لدى الأطفال؛ تكشف عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك فيما يخص أداء المجموعتين على الاختبار البعدي لعمليات العلم، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ولعل التفوق الذي حظي به أفراد هذه المجموعة يعكس ما تحقق لديهم من تنمية في مهارات عمليات العلم، جراء عملية التدريب – التي خضعوا لها – على تنفيذ مهام التعلم التعاوني، أمّا نتائج أداء أفراد المجموعة الضابطة – الذين لم يتدربوا على تنفيذ التعلم التعاوني– فإنها لا تكشف عن نمو مهارات عمليات العلم لدى الأطفال. وتبرهن هذه النتيجة على فاعلية التدريب وجدواه. وفي هذا السياق لا بدّ من الإشارة إلى العوامل التي أسهمت مجتمعة في الوصول إلى تلك النتيجة، وهي عوامل ما كانت لتوجد لولا عملية التدريب ولعل أبرز أهمها:

أولاً- إن البيئة التدريسية لأفراد المجموعة التجريبية، التي دُرّبت على تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني، مكّنتهم من ممارسة مهارات عمليات العلم بطريقة بناءة ونشطة تقوم على النمط الناقد التشاركي في بناء المعرفة؛ إذ إن هذا النمط يتيح الفرصة الكاملة للأطفال ليقترحوا الأفكار، ويربطوها مع بعضها البعض، ويطرحوا الأسئلة والأجوبة ويعطوا التبريرات والتفسيرات، ويشجعوا بعضهم البعض لتحقيق الأهداف المرجوة في جوٍّ يسوده احترام الأفكار وتقدير المبادرات، وعدم التسرع في إصدار أحكام وقرارات إنهاء المهام التعلمية. ويتفق هذا التفسير مع نتائج الدراسات التربوية التي تؤكد على أهمية استراتيجية التعلم التعاوني، وأثرها في تحقيق نتاجات تعلمية ذات فاعلية عالية لدى الأطفال (Battistic, Solomon and Delucchi, 1993; Myers and Jones, 1993; Hooper, and Williams; 1993; Graham, 1997; Arvata, *et al,* 2002; Chinn and Brown, 2000).

ثانياً- إن تدريب الأطفال ومعلميهم على تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني أدت إلى مساعدة المعلمين على تكوين أجواء صفية قائمة على الاحترام المتبادل، وعلاقات من المودة والثقة والألفة بين الأطفال أنفسهم من جهة ومعلميهم من جهة أخرى، ليشعروا بكامل الحرية في التعبير عن رأيهم في ظل تشجيعهم لاستدعاء خبراتهم السابقة لبناء أفضل التفسيرات خلال عمل المجموعات. وهذا ينسجم مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة من دور التعلم التعاوني في خلق بيئات صفية تقوم على مبادئ الديمقراطية، واحترام الرأي والرأي الآخر والقضاء على الفوارق بين الأفراد وفقاً لخلفيات ثقافية أو اجتماعية أو تربوية .(Myers and Jones, 1993; Slavin, 1995; Millis, 2002)

ثالثاً- إن عملية تدريب الأطفال على تنفيذ مهام التعلم التعاوني أسهم بدرجة كبيرة في تعزيز الثقة بالنفس لدى الأطفال؛ فثقة الطفل بنفسه تزداد في ظل عمل المجموعات، إذ إن التعاون بين الأطفال يكبح العجز ويزيد من مستوى الثقة. فالأطفال أثناء عمل المجموعات يبذلون قصارى جهدهم لتلبية التوقعات المرجوة من عمل كل مجموعة. ومما يزيد من وجود الثقة بالنفس أن المجموعة التي تخفق في تحقيق الهدف تعيد المحاولة مرة ثانية.

ويلخص الباحث أن عملية التدريب التي أُخضع لها الأطفال في المجموعة التجريبية، أدت إلى النمو السليم لمهارة الملاحظة من خلال تفاعل الأطفال مع الخبرات الحسية أثناء عمل المجموعات، إذ أدى هذا إلى تمكينهم من استخدام حواسهم في التعلم، لاسيما وأن استخدام المحسوسات يثير دافعية الأطفال ويجعلهم أكثر شوقاً للتعلم؛ مما يساعدهم على بناء المعاني واكتساب المعرفة العلمية. وفي هذا السياق، يؤكد جود وجولين (Goodwin, Wandersee and Julien, 1993) أن تنمية عمليات العلم وخاصة مهارة الملاحظة تعتمد بالدرجة الأولى على قدرة المعلم على إتاحة فرص تعلمية يتمكن الطفل من خلالها التعامل مع المحسوسات. وعليه، فإن النمو السليم للملاحظة العلمية سيؤدي إلى نمو العمليات العلمية الأخرى.

وتعتمد تنمية مهارات عمليات العلم الأخرى كالتصنيف والتنبؤ، على إتاحة فرص تعلمية للأطفال للتعبير عن أفكارهم. وفي هذا الإطار، يؤكّد الأدب التربوي (Hennessy, 1999; Liew and Treagust, 1995; Harlen, 2000a and Harlen, 2000b)، أن حدوث التفاعل الاجتماعي في ضوء عملية الملاحظة يعد مصدراً رئيساً في نمو عمليات العلم؛ باعتبارها أداة في زيادة قدرة المتعلم على المشاركة وتنمية إدراكه لمعرفة ما يجري حوله. وتعتمد فاعلية هذا الإجراء التعليمي التعلمي على دور المعلم أثناء تفقده للمجموعات في حث الأطفال على أن يقوموا بطرح تساؤلاتهم على بعضهم البعض، وتقديم تنبؤاتهم قبل الشروع في النقاش الجماعي (Fensham, Gunstone, and White, 1994; White and Gunstone, 1996). ويؤكد التربويون أن هذا الإجراء التعليمي التعلمي يشكل حافزاً للأطفال للمثابرة والإصرار للوصول إلى فهم مقنع، في ظل الدور النشط والإيجابي لهم في الوصول للمعرفة (Fairbrother, 2000; White and Gunstone, 1996; Gunstone, 1992). ولهذا فإن إتاحة الفرص الكاملة للأطفال للتعبير عن أفكارهم وعرض خبراتهم وتفسيرها ومناقشتها مع أفراد المجموعات عُدَّ عاملاً رئيساً أدى إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية. وفي هذا الإطار يذكر الأدب التربوي (Burron, James and Ambrosio, 1993; Lonning, 1993) أن للتدريب على تنفيذ التعلم التعاوني آثاراً إيجابية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين في المواقف التدريسية. فضلاً عن مساعدته في تنمية الجانب العقلي لدى أفراد المجموعات التعاونية؛ وذلك من خلال التفاعلات اللفظية بينهم.

ومما يؤكد دور تدريب الأطفال على تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني، ما كشفته نتائج السؤال الثاني من حيث عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الأداء على الاختبار البعدي لمهارات عمليات العلم تعزى لمتغير التحصيل الدراسي (تحصيل مرتفع، تحصيل غير مرتفع) لدى أفراد المجموعة التجريبية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الأطفال عندما ينفذون المهام التعاونية فإنهم يعلمون بعضهم البعض، فالأطفال من ذوي التحصيل المرتفع يساعدون أقرانهم من ذوي فئات التحصيل غير المرتفع. كما أن وجود علاقات إيجابية بنّاءة بين أفراد المجموعات يسهم في إيجاد مناخ صفي يتصف

بالألفة والمودة والمحبة بين أفراد المجموعات، بعيداً عن القلق والتنافس الذي يمكن أن يعيق أداء الأطفال من ذوي فئة التحصيل غير المرتفع. لذا فإن وجود هذا النوع من البيئات الصفية أسهم بشكل فعّال في التقليل من التباينات في التحصيل الدراسي. ويتفق هذا التفسير مع ما أشار إليه الأدب التربوي (Johnson, Johnson, and Smith, 1991; Slavin, 1995; Millis, 2002) بأن التنفيذ السليم لاستراتيجية التعلم التعاوني يسهم بدرجة عالية في ترقية مستويات عالية من التحصيل المدرسي، إذ إن هذا النتاج يعكس جوهر العمل التعاوني.

كذلك يمكن أن تعود هذه النتيجة إلى أن تدريب الأطفال على تنفيذ مهام التعلم التعاوني جعلهم يتبنون فكرة التعاون كسلوك بين أفراد المجموعة التعاونية الواحدة؛ الأمر الذي قاد الأطفال لكي يشجعوا بعضهم البعض على التعاون والمشاركة في المهام التعلمية التي ينفذونها؛ لاسيما وأن طبيعة التفاعلات بين الأطفال من ذوي فئات التحصيل المختلفة يؤدي إلى تبادل الخبرات، ولهذا فإن الأطفال من ذوي التحصيل غير المرتفع تثار دافعيتهم للمشاركة في تبادل الأفكار في ظل التفاعلات الاجتماعية الإيجابية. وتعكس هذه النتيجة فاعلية مبدأ المساءلة الفردية التي تستلزم تقييم عمل كل فرد والوقوف على مستوى تحصيله، مما يستدعي من التلميذ لأن يبذل جهداً كبيراً لرفع مستواه؛ فالمسؤولية الفردية، كما أورد الهويدي (2005)، هي التي تجعل كل عضو في المجموعة يسعى إلى أن يزيد من قوة المجموعة، وبالتالي يؤدي هذا الأمر إلى جعل المجموعة تزداد قوة.

الاستنتاجات والتوصيات

نال موضوع تنمية مهارات عمليات العلم عند الأطفال اهتماماً متزايداً في أواخر القرن العشرين وأوائل القرن الحادي والعشرين، خاصة في ظل توجه وزارة التربية والتعليم الأردنية نحو فكرة اقتصاد المعرفة في بناء مناهجها المدرسية لعام 2004، إذ إن تنمية هذه المهارات لا يتأتى من فراغ، ولا يمكن أن يحدث فجأة كعملية تلقائية دون مقدمات، بل يُغرس وينمّى لدى الأطفال من خلال عمليات التعلم والتدريب. وعليه، فقد توصلت الدراسة الحالية إلى استنتاج رئيسٍ يؤكد أن تنمية مهارات عملية العلم يرتبط بتوظيف المعلمين لاستراتيجيات التدريس المعاصرة كالتعلم التعاوني في البيئات الصفية. ويعتمد توظيف الاستراتيجيات بصورة فعّالة على تدريب المعلمين ليكونوا قادرين على تدريب الأطفال ليمارسوا إجراءات صفية تركز على دورهم النشط في التعلم. وقد بني هذا الاستنتاج في ضوء نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت أن الأطفال الذين دُرّبوا ليتعلموا باستراتيجية التعلم التعاوني في البيئات الصفية حققوا تقدماً كبيراً في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية.

وقد بينت نتائج الدراسة أن تركيز تدريب الأطفال ومعلميهم على توظيف مهام عمل المجموعات في تدريس العلوم يسهم بدرجة عالية في تنمية مهارات عمليات العلم، إذ

يشجعهم على اكتشاف المعلومات بأنفسهم. فالأطفال يطورون - فيما بينهم - معارفهم من خلال مقارنة ما يكتشفونه من معرفة جديدة مع ما هو لديهم سابقاً؛ بغية الوصول لفهم أعمق لما يتعلمونه. وفي هذا السياق، تستخلص الدراسة أن التدريب على تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني ساعد في توفير بيئة صفية تمكن الأطفال من ربط معارفهم القبلية بالمعارف الجديدة من خلال تفعيل مهارات عملية العلم كالملاحظة والتنبؤ. وينسجم هذا مع ما تشدد عليه النظرية البنائية التي تؤكد أهمية الدور الكبير لممارسة عمليات العلم في ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة (Jarvis, 1995; Millar and Osborne, 1998; Harlen, 2000a).

كما يستنتج الباحث أن تنمية مهارات عمليات العلم لدى أفراد المجموعة التجريبية يتأثر بالتفاعلات الاجتماعية التي بُني عليها تدريب الأطفال على التعلم التعاوني كالاعتماد المتبادل بين الأطفال، إذ يتحمل أفرد المجموعات التعاونية تعليم بعضهم البعض، حيث إن الأطفال في هذه المجموعات بغض النظر عن متغير التحصيل (مرتفع، غير مرتفع) يدعمون بعضهم البعض للوصول إلى مستوى الإتقان. ويتفق هذا الاستنتاج مع ما يذكره فيجوتسكي من أن المعرفة عبارة عن سلوك اجتماعي يُكتسب من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي بين الأفراد (Alexopoulou and Driver, 1996). ولم يتوفر هذا لدى أفراد المجموعة الضابطة التي لم تتصف بيئاتهم الصفية بمناخ إيجابي يشجعهم على المشاركة وتبادل الأفكار والاعتماد المتبادل، بل سيطر عليهم تسلط أحد أفراد المجموعة على أقرانه؛ الأمر الذي يمكن أن يعكس عدم وعي المعلم بالكيفية التي يجب أن يتم بموجبها تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني.

كذلك تخلص الدراسة إلى القول أن ضعف تنمية المهارات العملية لدى أفراد المجموعة الضابطة التي تعلمت من خلال التعلم التعاوني دون تدريب مسبق ربما يكشف عن وجود سوء فهم لدى المعلمين في تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني؛ فالمعلم يعتقد أن قائد المجموعة هو الشخص الذي يجب أن يستأثر بالمجموعة، وهو صاحب الكلمة، ومركز الفعل، ومحتكر لعمل المجموعة.وبالتالي، فإن هذا الاستنتاج ربما يكشف عن وجود تأثيرات للمواقف الصفية التقليدية، التي تبنى على أساس علاقات سلبية بين الأفراد؛ فقائد المجموعة يبذل جهده بشكل مستقل دون الاهتمام ببقية الأفراد للمشاركة في تنفيذ المهام التعلمية. ويتواءم هذا الاستنتاج مع الأدب التربوي الذي يؤكد أن تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني في دروس العلوم يعتمد على تدريب الأطفال ليصبحوا خبراء في التفاعلات الاجتماعية، ولديهم ألفة وفهم سليم لإجراءات تنفيذ مهام التعلم التعاوني (Jarvis, 1995; Slavin, 1995). ويمكن أن يعطي هذا الاستنتاج مؤشراً بأن الممارسات الخاطئة في تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني لدى أفراد المجموعة الضابطة يدل على عدم تبني معلميهم لنظريات تعلم كالنظرية البنائية، أو فهمهم الخاطئ لتطبيق نظريات التعلم في المواقف الصفية، فالتعلم التعاوني يعد تطبيقاً عملياً لمبادئ النظرية البنائية.

وبناءً على ما تقدم، وبما أن مهارات عمليات العلم يمكن اكتسابها من خلال توظيف

إجراءات تعليمية تعلمية فعّالة، فإنه من الأهمية بمكان أن يتم تدريب الأطفال على توظيف استراتيجية التعلم التعاوني؛ فهذا الإجراء يعد فاعلاً ومناسباً؛ فالطفل يبذل قصارى جهده للوصول لفهم المهام التعلمية التي يتعرض لها بغية تطوير مهاراته. وللتعمق في تنمية مهارات عمليات العلم من قبل الأطفال بطريقة سليمة وملبية للتوجهات التربوية المعاصرة، فإنه لا بدّ من أنْ تقوم وزارة التربية والتعليم بعملية إعادة تأهيل لمعلمي الصفوف الأولى، من أجل رفع مستوى وعيهم باستراتيجيات التدريس وتوجيه ممارساتهم الصفية الوجهة السليمة. ولتحقيق ذلك، يرى الباحث أن عقد دورات تدريبية للمعلمين تعد ضرورة ملحة، بحيث يدرك المعلم أن له دور رئيس في تنفيذ التعلم التعاوني، بوصفه مخططاً للمواقف الصفية ووسيطاً لها، إذ إنه لا يعلّم محتوى تدريسي، بل يسهم في تنمية شخصية الطفل كيف يعالج المعرفة، وكيف يفكر تفكيراً مستقلا وفاعلاً، بالإضافة إلى اكتساب مهارات أساسية للتعلم والتفكير.

وفيما يتعلق بمجال البحث التربوي، توصي الدراسة بتقصي فهم معلمي الصفوف الأولى للمبادئ الرئيسة لتنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني في المواقف التعليمية التعلمية، كما أنه يمكن إجراء دراسة تتعلق بدافعية التعلم لدى الأطفال في ظل تدريبهم على تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني في مباحث دراسية مختلفة.

- المراجع باللغة العربية

- أحمد سمية والمرسي نجاح، فعالية استخدام التعلم التعاوني في تنمية التفكير العلمي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 35، 1997، 41-76.
- خطايبة عبد الله،، تعليم العلوم للجميع، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع ، 2005.
- رواشدة إبراهيم والقضاة باسل ، أثر التعلم التعاوني في العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13(2)، 2003، 355-368.
- رواشدة إبراهيم وخطايبة عبد الله، مهارات العمليات العلمية لدى طلبة المرحلة الإلزامية في الأردن في ضوء متغيرات تعليمية – تعلمية، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (142)، 1998، 249-278.
- زيتون عايش، أساليب تدريس العلوم، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2005.
- زيتون، عايش، مدى اكتساب عمليات العلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقته بمتغيري الصف الدراسي والتحصيل العلمي، دراسات الجامعة الأردنية، العلوم التربوية، 35(2)، 2008، 372-392.
- الشعيلي علي وخطايبة عبد الله، عمليات العلم الأساسية المتضمنة في الأنشطة العلمية لكتب العلوم للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (1)، 2003، 157-195.
- الشعيلي علي وخطايبة عبدالله، قياس عمليات العلم لدى الطلبة العمانيين في مرحلة العليم العام في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، 4، 2003، 125-

.159
- الغنام محرز، فعالية التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 44، 2000، 3-31.
- المحتسب سمية، فاعلية نموذج تنبأ - لاحظ - فسر في تنمية المفاهيم الفيزيائية والمهارات الأدائية لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 4 (2)، 2008، 79-87.
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، تقرير حول مستوى أداء طلبة الأردن في الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات عام 1991، عمّان: منشورات المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 1991.
- النجدي أحمد، راشد علي وعبد الهادي منى، المدخل في تدريس العلوم، القاهرة: دار الفكر العربي، 1999.
- الهويدي زيد، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، العين: دار الكتاب الجامعي 2005 .
- وزارة التربية والتعليم، الملخص التنفيذي لمشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي، عمّان: وزارة التربية والتعليم 2004.

المراجع باللغة الإنجليزية

- AAAS (American Association for the Advancement of Science). (1989). Science for all Americans. Washington American Association for the Advancement of Science.
- Alexopoulou, E. and Driver, R. (1996). Small groups discussions in physics: peer interaction modes in pairs and fours. Journal of Research in Science Teaching, 33(10), 1099-1114.
- Arvata, M, Häkkinen, P., Rasku-Puttonen, H. and Eteläpelto, A. (2002). Social processes and knowledge building during small group interaction in a school science project. Scandinavian Journal of Educational Research, 46(2), 161-179.
- Battistich, V., Solomon, D. and Delucchi, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. The Elementary School Journal, 94, 1, 19-32.
- Burron, B., James, M. and Ambrosio, A. (1993). The effect of cooperative learning in a physical science course for elementary/middle level pre-service teachers. Journal of Research in Science Teaching, 30(7), 697-707.
- Carusi, A. (2003).Taking philosophical Dialogue online. Discourse: Learning and Teaching in Philosophical and Religious Studies, 3(1), 95-156.
- Chinn, C. and Brown, D. (2000). Learning in science: a comparison of deep and surface approaches. Journal of Research in Science Teaching, 37(2), 109-138.
- Driver, R. (1983). The Pupil as Scientist. Milton Keynes: Open University
- Fairbrother, R. (2000). Strategies for learning. In Monk, M. and Osborne, J. (eds). Good practice in science teaching. Buckingham: Open University Press.
- Fensham, P., Gunstone, R. and White, R. (1994). The content of science: a constructivist approach to its teaching and learning. London: the Falmer Press.
- Gagné, R. and Dick, W. (1983). Instructional psychology. Annual Review of Psychology, 34, 261-295.

- Goodwin, R., Wandersee, J. and Julien, S. (1993). Cautionary notes on the appeal of the new "ism" (Constructivism) in science education. In Tobin, K. (ed). The practice of constructivism in science education. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graham, T. (1997). Communication development in inquiry-based secondary mathematics classroom cultures. Dissertation Abstracts International, 84(5), pp.1499.

- Gunstone, R. (1992). Metacognition and the importance of specific science content. In Nachtigal, D. (ed). International conference on physics teachers education proceeding. Germany: Dortmund.
- Harlen, W. (2000a). The Teaching of Science in Primary Schools. London: David Fulton Publishers.
- Harlen, W. (2000b). Teaching, Learning and Assessing. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Hooper, T. and Williams, M. (1993). The effects of cooperative learning and learner control on high-and average-ability students. Educational Technology, Research and Development, 41(2), 5-18.
- Jarvis, T. (1995). Children and primary science. London: Cassell.
- Johnson, D., Johnson, R. and Smith, K. (1991). Cooperative learning: increasing college faculty instructional productivity. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Johnson, P. and Gott, R. (1996). Constructivism and evidence from children's ideas. Science Education, 80(5), 561-577.
- Johnson, R. and Johnson, D. (1985). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on computer assisted instruction. Journal of Educational Psychology, 77(6), 668-677.
- Juca, M. (1994). A study of constructivist teaching practices with primary science teachers in North-Eastern Brazil. PhD thesis, University of East Anglia, England.
- Liew, C. and Treagust, D. (1995). A predict-observe-explain teaching sequence for learning about students' understanding of heat and expansion liquids. Australian Science Teachers Journal, 41(1), 68-71.
- Lonning, G. (1993). The effect of cooperative learning strategies on student verbal interactions and achievement during conceptual change instruction in 10th grade general science. Journal of Research in Science Teaching, 30(9), 1087-1101.
- Mahoney, M. (1988). Constructive metatheory: basic features and historical foundations. International Journal of Personal Construct Psychology, 1, 1-35.
- Mc crone, S. and Marie, S. (1997). student interactions and mathematics discourse: a study of the development of discussions in a fifth-grade classroom. Dissertation Abstracts International, 85(5), pp. 1227.
- Millar, R. and Osborne, J. (1998). Beyond 2000: science education for the future. London: King College, School of Education.
- Millis, B. (2002). Enhancing learning-and more!-through cooperative learning. Manhattan: The IDEA center.
- Myers, C. and Jones, T. (1993). Promoting active learning: strategies for the college classroom. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- NCC (National Curriculum Council). (1989). Science non-statutory guidance. York: NCC.
- NCC (National Curriculum Council). (1993). Teaching science at Key stages 1 and 2.

York: NCC.
- NPS (Nuffield Primary Science). (1996). Science co-coordinators' handbook. London: Collins educational.
- NRC (National Research Council). (1996). National science education standards. Washington, DC: National Academy Press.

- NSTA (National Science Teachers Association. (2003). Standards for science teacher preparation. Retrieved 29 December 2007 from: http://www.nsta.org.
- Ostlund, K. (1998). What the research says about science process skills. Electronic Journal of Science Education, 2(4), 1-8.
- Ratcliffe, M. (1998). The Purposes of Science Education. In Sherrington, R.(ed). ASE Guide to Primary Science Education. Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.
- Roth, W. and Roychoudhury, A. (1993). The development of science process skills in authentic context. Journal of Research in Science Teaching, 30(2), 127-152.
- Slavin, R. (1995). Co-operative learning. London: Allyn and Bacon.
- Sparapani, E., Frederick, A., Stanley E., Peter E. and Douglas, H. (1997). Cooperative learning: an investigation of the knowledge and classroom, practice of middle grades teachers. Education, 118(2), 251-258.
- Stein, R. and Hurd, S. (2000). Using student teams in the classroom: a faculty guide. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
- Tuckman, B. and Jensen, M. (1977). Stages of small-group development revisited. Groups and Organization Management, 2(4), 419-427.
- White, R. and Gunstone, R. (1992). Probing understanding. London: The Flamer Press.
- Yager, E. (1984). The major crisis in science education. School Science and Mathematics, 84(3), 189-198.

* - يطلب الختبار من الباحث.
** - يشير مستوى التحصيل المرتفع إلى التلاميذ الذين حصلوا على تقدير جيد جداً فأكثر؛ أي80% فأكثر في مبحث العلوم للفصل الدراسي الأول 2008/2007. كما يشير مستوى التحصيل غير المرتفع إلى التلاميذ الذين حصلوا على تقدير أقل من جيد جداً؛ أي أقل من 80% في مبحث العلوم للفصل الدراسي الأول 2008/2007.

صعوبات التعلم الأكاديمية الخاصة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط

ملخص

يتناول هذا المقال موضوع الصعوبات الخاصة بتعلم اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ السنة أولى متوسط، فالتلميذ قد يواجه خلال مساره الدراسي مثل هذه الصعوبات سواء تعلق الأمر بصعوبات تعلم القراءة والنطق أو التهجئة، أو بصعوبات الكتابة و الفهم العام للغة، هذه الصعوبات بصورة عامة ترتبط بالعمليات المعرفية كالذاكرة، الإدراك البصري، الانتباه، التفكير...

د. خديجة بن فليس
كلية الآداب
والعلوم الإنسانية
جامعة باتنة
الجزائر

يعرف التعلم على أنه سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان، وهو عملية لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر ولكن يمكن ملاحظة تحسن مستمر في الأداء وطبيعة هذا التحسن يظهر نتيجة التغيرات التي تحدث أثناء عملية التعلم.

ويعد التعلم أحد المجالات الرئيسة في علم النفس عموما وفي علم النفس التربوي خاصة، ويتأكد ذلك حينما نعرف أن علم النفس التربوي يعنى بدراسة سلوك المعلم والمتعلم في الصف وأنه يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم الصفي. ويشكل التعلم الأساس النظري للممارسات التعليمية التي يمارسها التلاميذ في المواقف الصفية وفي التعامل مع المواد الدراسية المختلفة.

Résumé

Cet article aborde le problème de l'apprentissage de la langue anglaise chez les élèves de première année cycle moyen. L'élève rencontre de nombreuses difficultés durant son parcours scolaire : dans la lecture et la prononciation, l'écriture et la compréhension de la langue. Ces difficultés sont en relation avec les opérations cognitives telles que la mémoire, la perception visuelle, l'attention, la réflexion...

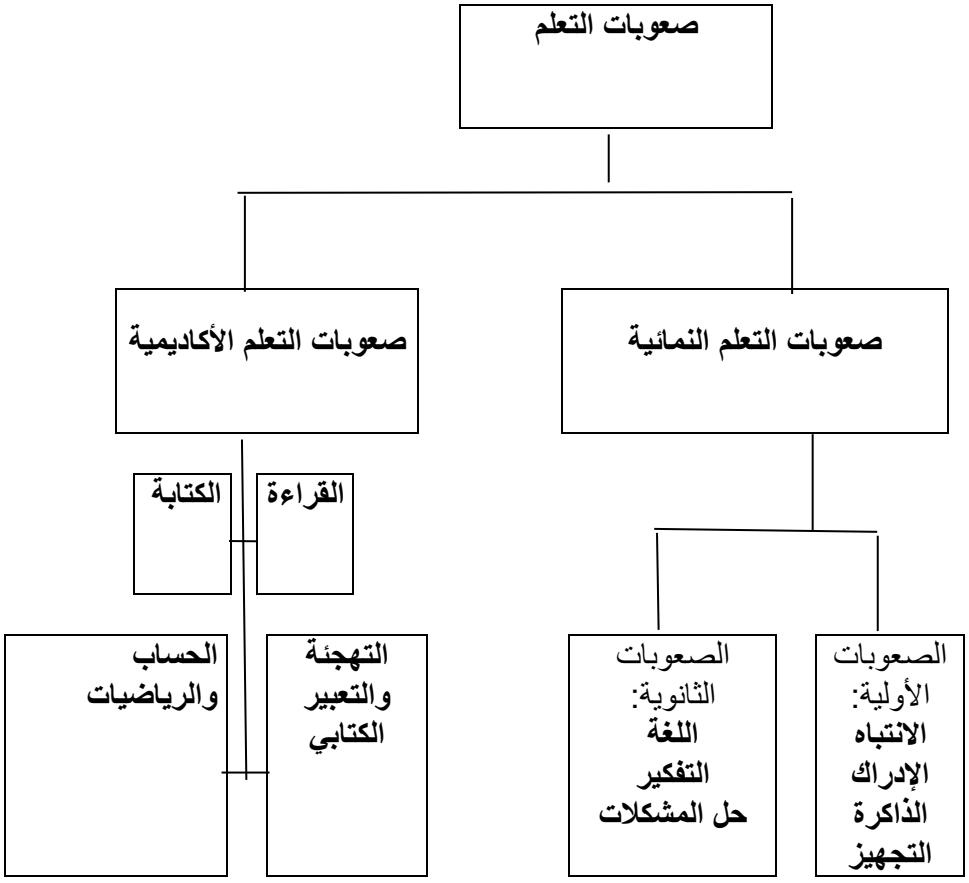
© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2008.

فالتعلم تغير يقصد به الانتقال من النقطة التي بدأ بها المتعلم تعلمه، وفي هذا التغير ينتقل الفرد إلى حالة جديدة يكتسب فيها خبرة جديدة، وهذا التغير والتحسن في الأداء ينبغي أن يظهر عند مقارنة أداء المتعلم قبل مروره بالخبرة السلوكية وبعد مروره بها، فإذا كانت هناك فروق يمكن القول بان المتعلم قد تعلم والعكس صحيح. فالتلميذ مثلا يتلقى العديد من البرامج الدراسية أثناء مساره التعليمي والتي يكتسب من خلالها الكثير من المعارف والخبرات والمهارات التي تؤهله للقيام بأدوار ووظائف اجتماعية مختلفة، فإذا حدث تغير في مكتسباته بعد تعرضه لتلك البرامج دل ذلك على حدوث التعلم لديه، أما إذا لم يحدث تغير في حصيلته السلوكية ومكتسباته فقد يعزى هذا إلى وجود عراقيل وصعوبات تحول دون تعلم هذا التلميذ. وأهم هذه الصعوبات التي تواجه التلاميذ في عملية تعلمهم ما يعرف بالصعوبات الخاصة في التعلم ويقصد بها اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة، يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسا أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة.(1)

يتضح من خلال هذا التعريف بأن الصعوبات الخاصة في التعلم نوعان- أنظر الشكل رقم 1: صعوبات نمائية وصعوبات أكاديمية. فصعوبات التعلم النمائية تشمل المهارات التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، وهذه العمليات أو المهارات تتضمن :الانتباه، الإدراك الحسي، الذاكرة والتفكير. فحتى يتعلم الطفل كتابة اسمه لابد أن يطور كثيرا من المهارات الضرورية في الإدراك والتناسق الحركي وتناسق حركة العين واليد والذاكرة وغيرها، وليتعلم الطفل الكتابة أيضا فلابد أن يطور تمييزا بصريا وسمعيا مناسبا وذاكرة سمعية وبصرية مناسبة وغيرها من العمليات الحسابية.

أما صعوبات التعلم الأكاديمية فيقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، وهي تتعلق بموضوعات الدراسة الأساسية والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتعبير الكتابي والحساب، وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية. (2)

شكل رقم (1) يوضح تصنيف لصعوبات التعلم



وتعتبر مادة اللغة الإنجليزية واحدة من المقررات الدراسية التي يواجه فيها تلاميذ المرحلة المتوسطة من التعليم صعوبات تعلم أكاديمية كونها لغة أجنبية ثانية بعد اللغة الفرنسية. فالتلميذ يكتسب لغته الأصلية في ظروف طبيعية منذ نعومة أظافره ويتقنها بحكم تواجده في مجتمعه الذي يتحدث بتلك اللغة، أما اللغة الأجنبية الأولى والثانية فالنظام التربوي هو الذي يطرح إمكانية تعلمها على التلميذ، وبالتالي فتعلمها ليس جزءا من نموه ونضجه بل يتم في ظروف رسمية. (3)

إذن قد يصادف التلميذ في هذه المرحلة التعليمية صعوبات شتى في تعلم هذه اللغة ترتبط بالفهم القرائي، كتفكير التلميذ بلغته الأم، مما يصعب عليه فهم النص أو الجملة أو حتى الكلمة، وكذلك تغيير موقع الكلمة من جملة إلي أخرى نظرا لما للكلمة في اللغة الإنجليزية من معان كثيرة، بالإضافة إلي صعوبة قراءة الكلمات أو الجمل التي لم يسبق له التعامل معها في اللغة الفرنسية، أو نطقها بطريقة خاطئة، مما قد يغير من معناها الحقيقي داخل الجملة. كما أن تشابه بعض الكلمات في النطق قد لا يمكن التلميذ من الوصول إلى المعنى الحقيقي لها فمثلا :نطق كلمة SEE " أنظر" يشبه نطق كلمة SEA "بحر" ، وكذلك اختلاف لفظ بعض الأحرف من كلمة لأخرى مثل THOUGH بواسطة" ،ENOUGH " كاف، BOUGH "غصن ، TOUGH "قاس " ، ف "GH "ينطق في هذه الحالات أحيانا "AU " أو "F " أو " U " . وقد يصادف التلميذ كذلك صعوبات في الكتابة، فالكتابة الخاطئة للكلمة أو نسيان بعض الأحرف فيها قد يؤدي إلى تجريدها من معناها الحقيقي في الجملة مثل كلمة WRITE "أكتب " إذا حذف حرف W يصبح معنى الكلمة RITE " طقس " ، وأيضا قلب الأحرف أثناء الكتابة قد يؤدي به إلي صعوبة في فهمه للجملة أثناء قراءتها مثل WAS "كان" فقلبها إلى كلمة SAW يغير معناها إلي كلمة منشار أو حكمة .

هذه بعض الصعوبات الأكاديمية التي يمكن أن تواجه التلاميذ في تعلمهم للغة الإنجليزية. وتأتي هذه الدراسة للكشف عن أهم صعوبات التعلم الأكاديمية في مادة اللغة الإنجليزية التي تواجه تلاميذ السنة أولى متوسط.

- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تتحدث مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1- هل هناك نسبة من التلاميذ تعاني من صعوبات في تعلم اللغة الإنجليزية؟

2- ما هي صعوبات التعلم في اللغة الإنجليزية الأكثر شيوعا بين تلاميذ السنة أولى متوسط ؟

- أهداف الدراسة :

1- الكشف عن مدى انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة الإنجليزية.

2- الكشف عن أهم صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة الإنجليزية.

- أهمية الدراسة:

1- التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية التي يواجهها تلاميذ السنة أولى متوسط في مادة اللغة الإنجليزية.

2- تحسيس الوسط التربوي بهذه الصعوبات للتكفل بها في الوقت المناسب.

3- تعريف الأستاذ بصعوبات التعلم الأكاديمية و مساعدته على اكتشاف التلاميذ الذين يعانون منها.

التعريف بمصطلحات الدراسة :

- **التعلم**: هو تغير دائم نسبيا في إمكانية سلوكية تحدث كنتيجة للممارسة المعززة.

وهو تغير في السلوك له صفة الاستمرار الدائم وصفة بذل الجهد حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقق غاياته.(4)

- **صعوبات التعلم الأكاديمية:** مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم القراءة، الكتابة، التهجئة، النطق، إجراء العمليات الحسابية (5) وجاءت في هذه الدراسة كما يلي :

- **صعوبة القراءة**: وهي عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم التلميذ بقراءته.

- **صعوبة الكتابة**: وهي عبارة عن مستوى بالغ السوء من الكتابة اليدوية مع كثرة ارتكاب الأخطاء التركيبية والإملائية.....

- **صعوبة التهجئة والنطق**: وهو العجز عن صياغة وتكوين أو تركيب الكلمات والجمل بشكل صحيح .

منهج الدراسة :

ترى الباحثة بأن المنهج الأكثر ملائمة لموضوع الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة :

لقد تم اختيار العينة بطريقة مقصودة من إكماليتي النصر والعقيد لطفي بولاية باتنة، وبلغ عددها 100 تلميذ وتلميذة، وذلك بعد إخضاعها إلى محكات تشخيص الصعوبات الأكاديمية وهي :

- **محك التحصيل**: أي اختيار التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي المنخفض في مادة اللغة الإنجليزية.
- **محك الاستبعاد**: استبعاد التلاميذ الذين لديهم إعاقات حركية أو حسية أو حرمان مادي أو ثقافي.
- **محك التباعد**: ويقصد به تباعد مستوى ذكاء التلميذ عن مستوى تحصيله الدراسي، وتباعد مستوى تحصيله عن معدل تحصيل التلاميذ الآخرين من نفس سنه.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة الأدوات التالية في الدراسة:

1- السجل الدراسي للتلاميذ للاطلاع على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة اللغة الإنجليزية.

2- الملف الصحي للتلميذ لاستبعاد التلاميذ ذوي الإعاقات أو الأمراض المزمنة.
3- اختبار القدرات العقلية الأولية لأحمد زكي صالح.
4- الملاحظة.
5- المقابلة.
6- الاختبار التحصيلي في مادة اللغة الإنجليزية الذي تم إنجازه بالتعاون مع أساتذة المادة
بالنسبة لاختبار القدرات العقلية الأولية والاختبار التحصيلي، وقد تم حساب خصائصها السيكومترية.

- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :
النسبة المئوية %، الانحراف المعياري تم اعتماده في محك التباعد، المتوسط الحسابي.

- عرض النتائج:
1- السؤال الأول: ما هي نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات أكاديمية في تعلم اللغة الإنجليزية ؟

للإجابة على هذا السؤال توصلت الباحثة من خلال استنادها إلى محكات التشخيص صعوبات التعلم السابقة الذكر: محك الاستبعاد، محك التباعد ومحك التحصيل الدراسي إلى عينة نهائية مكونة من 100 تلميذ وتلميذة منهم 70 ذكر و 30 إناث وذلك من أصل المجتمع الأصلي المكون من 500 تلميذ وتلميذة، وهذه العينة تمثل نسبة 20 % من المجتمع الأصلي .

وتتفق هذه النسبة مع نتائج كثير من الدراسات من بينها تلك التي انتهى إليها ويسنك 1975 حيث وجد أن نسبة شيوع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المدارس تتراوح بين (2-20%) بالإضافة إلى دراسة مبير 1971.

2- السؤال الثاني : ما هي الصعوبات الأكاديمية الخاصة بتعلم اللغة الانجليزية الأكثر شيوعا بين تلاميذ السنة أولى متوسط؟

للإجابة على هذا السؤال، تم ترتيب مختلف الأخطاء التي أرتكبها التلاميذ حسب محاور الاختبار التحصيلي وهي:

- محور الفهم القرائي :
1- عدم فهم الكلمات الواردة في النص (عدم القدرة على الربط بين النص والأسئلة).
2- عدم فهم النص كاملا (عدم فهم المعنى الإجمالي).
3- عدم فهم الأسئلة التي تعقب النص مما يدفعه إلى ترك السؤال بدون جواب أو ملئه بأية جملة من النص.
4- فهم السؤال مع عدم وجود القدرة على الإجابة عنه إلا بلغة أخرى (فرنسية، عربية)
5- عدم التمييز بين who - how - what - is .... الخ
6- عدم القدرة على الإجابة بصيغة "هو" he وإنما يجيب بصيغة "أنا" I 'm (مثال:

7- صعوبة في تركيب جمل صحيحة من الناحية اللغوية والنحوية مما قد يدفع البعض إلى الإجابات المختصرة ....NO. YES
8- الفهم الخاطئ للجملة.

وجاءت هذه الصعوبات متوافقة مع نتائج المقابلة التي أجرتها الباحثة مع الأساتذة وقد حصرت صعوبات الفهم القرائي حسب رأيهم فيما يلي :

1- عدم الفهم الكلي لما يقرأ التلميذ
2- عدم فهم السؤال تماما
3- وجود تداخل بين اللغة الفرنسية و الانجليزية
4- صعوبة تركيب جمل سليمة من الناحية اللغوية

- محور صعوبات النطق و التهجئة :

1- عدم القدرة على تمييز نطق نفس الحروف في مواضع مختلفة و هي كما وردت في الاختبار التحصيلي مثال : w**a**tch، t**a**ke- s**i**ster، t**i**me

2- عدم التمييز بين نطق حرف a، o .
3- عدم التمييز بين نطق حرف y، w.

و بالرجوع إلى نتائج المقابلة التي أجريت مع أساتذة اللغة الانجليزية، فقد تم تحديد صعوبات النطق والتهجئة في المحاور التالية:

1- عدم التمييز بين أصوات الحروف الطويلة والحروف القصيرة أثناء النطق.
2- صعوبة نطق الكلمات لأول مرة.
3- انخفاض القدرة على التمييز بين أصوات الحروف أثناء النطق.
4- نطق بعض الحروف كما تنطق في اللغة الفرنسية
5- صعوبة تهجئة الكلمات (تهجئة الجمل كلمة كلمة ونطق الكلمة حرفا حرفا)
6- انخفاض القدرة على التمييز بين أصوات الحروف المتشابهة مثل:y-i-q-k-c-s

- محور صعوبات الكتابة:

1- الأخطاء في الكتابة بصفة عامة
2- الصعوبة في فهم ما يكتب
3- الصعوبة في الكتابة بحروف متصلة
4- عدم الالتزام بالفواصل و النقط (علامات الوقف)
5- الصعوبة في ترك فراغات مناسبة بين الكلمات
6- عدم القدرة على إدراك الأخطاء الواردة في الفقرة
7- عدم القدرة على التحكم في سرعة الكتابة
8- حذف الحروف من الكلمات و الجمل أو إضافة حرف لا علاقة له بالكلمة
9- عدم القدرة على كتابة كلمات أو جمل سليمة

و أهم صعوبات الكتابة في اللغة الانجليزية حسب وجهة آراء الأساتذة هي: الأخطاء في الكتابة بصورة عامة.

- كتابة رديئة غير منظمة.
- ترك مسافات غير مناسبة بين الأحرف والكلمات.
- البطء في الكتابة.
- عدم التفريق بين الحروف الكبيرة و الصغيرة.
- لصق الكلمات ببعضها البعض.

محور صعوبات القراءة:
- عدم الالتزام بعلامات الوقف.
- غياب التنغيم في القراءة.
- قراءة بعض الكلمات باللغة الفرنسية بدل الإنجليزية.
- البطء في القراءة.
- تجاوز كلمات في النص أثناء القراءة (حذف بعض الحروف من الكلمات).
- عدم التفرقة بين الحروف في القراءة (ch-th c-s؛ b-p) الخ.
- الخلط في قراءة الأرقام مثلا بين thirty -thirteen

و حسب المقابلة مع أساتذة المادة تمحورت صعوبات القراءة في اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم حول:
- تغيير الحروف في القراءة.
- صعوبة قراءة حروف متشابهة.
- البطء في القراءة .
- عدم الالتزام بعلامات الوقف.
- الانتقال من قراءة سطر إلى قراءة سطر آخر دون إكماله.
- تجاوز كلمات أثناء القراءة.

مناقشة النتائج:

السؤال الأول: و الذي ينص على نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات أكاديمية في تعلم اللغة الإنجليزية في السنة أولى متوسط؟

لقد أثبتت هذه الدراسة وجود نسبة 20 % من تلاميذ السنة أولى متوسط يعانون من صعوبات أكاديمية في تعلم اللغة الإنجليزية، وهي نسبة كما سبق ذكره تتفق مع الكثير من نتائج الدراسات النفسية والتربوية رغم وجود اختلاف بين الباحثين في تحديد نسبة واحدة حول انتشار صعوبات التعلم بين الأطفال وتلاميذ المدارس. ويرجع السبب إلى استخدام الباحثين لمعايير مختلفة أو الاكتفاء ببعض المعايير دون غيرها، وكذلك اختلاف المستويات الدراسية والمرحلة التعليمية، كما قد يعود إلى اعتبارات اجتماعية، أسرية، ثقافية، صحية وتربوية .

كما بينت نتائج هذه الدراسة أن نسبة التلاميذ الذكور الذين يعانون من صعوبات أكاديمية في تعلم اللغة الإنجليزية بلغت 70% بينما بلغت نسبة التلميذات 30% أي بفرق 40%، وقد يعزى ذلك إلى انعدام دافعية تعلم هذه اللغة لدى الذكور وعدم اهتمامهم بها .

السؤال الثاني: والذي ينص علي الصعوبات الأكاديمية الخاصة بالتعلم في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط.

من خلال نتائج الاختبار التحصيلي في مادة اللغة الإنجليزية ونتائج المقابلة مع أساتذة هذه المادة توصلت الباحثة إلى الصعوبات الأكاديمية السابقة الذكر والتي تم حصرها في أربعة محاور: الفهم القرائي والقراءة-الكتابة- النطق والتهجئة. فالصعوبات الأكاديمية التي أظهرها التلاميذ علي مستوى الفهم القرائي والقراءة بصورة عامة تعود إلى عوامل متعددة منها ما هو داخلي متعلق بالتلميذ نفسه نذكر علي سبيل المثال:

- حداثة اللغة الإنجليزية بالنسبة لتلميذ السنة أولى متوسط بالمقارنة مع اللغتين العربية والفرنسية سواء أكان ذلك على صعيد الحروف، الكلمات وحتى الأصوات فيها.
- التداخل الذي يحدث عند التلميذ بين اللغات الثلاث، خاصة الفرنسية والإنجليزية.
- تفكير التلميذ بلغته الأم التي قد تكون العربية أو حتى الدارجة تعيق تعلمه للغة وفهمها مما يؤدي به إلى ارتكاب أخطاء أثناء القراءة (اللغة الداخلية).
- التشابه الموجود بين الكثير من المفردات في اللغة الإنجليزية يجعل التلميذ غير قادر علي تمييز بينها.
- ارتباط صعوبات التعلم بصعوبات نمائية على مستوى العمليات المعرفية كالإدراك السمعي والبصري والذاكرة البصرية والسمعية لديهم سواء على مستوى القراءة والكتابة، وهذا ما أثبتته الكثير من الدراسات حيث تؤكد بأن ضعف الإدراك السمعي والبصري والذاكرة البصرية يؤدي إلى صعوبات في القراءة والكتابة، لذلك يعتبر (كيبفارت1971) أن الوظائف الإدراكية من الأمور الهامة في التعلم. والملاحظ في هذه الدراسة أن تلاميذ العينة قد ارتكبوا أخطاء تنم على ضعف الإدراك السمعي والبصري لديهم، مثال ذلك : كتابة حرف G على انه C أو J و كتابة BAG على أنه ABG وكتابة NEO على أنه NO .
- قلة الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية عند التلميذ.
- خصوصية اللغة الانجليزية من حيث النطق إذ أنها تختلف عن بعض اللغات الأخرى من حيث العلاقة بين الشكل المكتوب والمنطوق. فهي علاقة غير ثابتة، إذ أن العلاقة بين الحرف والصوت الذي يمثله لا يمكن التنبؤ به في كثير من الأحيان، وهذا المثال يؤكد ذلك : A له صوت مختلف في كل من الكلمات التالية : AT-GANE-FATHER-BALL-WAS-SAW-ARC ومما يعقد مشكلة تعلم قراءة و نطق اللغة الانجليزية أكثر هو أن كثيرا من الكلمات البصرية المتكررة في كتب

الصفوف الأولى لها أنماط هجائية شاذة مثل حرف OF يكون له صورة صوتية UV (6).

وهناك عوامل أخرى متعلقة بالمدرس والنظام التعليمي ككل منها:
- تقليص الحجم الساعي لتدريس هذه اللغة.
- غياب الوسائل والمعينات البصرية والسمعية التي تمكن التلميذ من تعلم اللغة الإنجليزية.
- الإدراج المتأخر لهذه اللغة في المسار التعليمي للتلميذ بالمقارنة مع اللغة الفرنسية.
- نقص المراقبة والتوجيه لدى الأساتذة للتلاميذ خاصة أثناء الكتابة.
- غياب تنظيم حصص للقراءة التصحيحية والعلاجية.
- عدم التركيز على نشاط القراءة في القسم.
- نقص التكوين البيداغوجي والديداكتيكي للأستاذ.

خاتمــة

يعتبر موضوع الصعوبات الخاصة بتعلم اللغة من المواضيع الحديثة نسبيا، وكانت الدراسات التي تناولته بالبحث قليلة جدا خاصة في الجزائر، رغم أن الصعوبات الخاصة بتعلم اللغات الأجنبية وبالتحديد اللغة الانجليزية ذات أثر بالغ على مسار التحصيل الدراسي للتلميذ. فغالبا ما تكون هذه الصعوبات الخاصة بالتعلم حجر عثرة أمام التلميذ فتشكل لديه عقبة وحاجزا نفسيا إزاء المادة نفسها أو إزاء التعليم ككل مما يخلف ظواهر سلبية كثيرة في المنظومة التربوية كالتسرب والإهدار والفقد التربوي.

لقد أثبتت نتائج الدراسة بأن هناك نسبة معينة من التلاميذ يعانون من صعوبات أكاديمية في تعلم اللغة الانجليزية، وتتعلق هذه الصعوبات بعدة مستويات منها: الفهم القرائي والذي يرتبط أساسا بفهم اللغة ككل، وكذلك القراءة والنطق، بالإضافة إلى صعوبات الكتابة. ويمكن إرجاع هذه الصعوبات الأكاديمية إلى اقترانها بصعوبات نمائية على مستوى العمليات المعرفية كصعوبات في الذاكرة والتفكير، أو صعوبات في النمو اللغوي أو الإدراك السمعي أو البصري.

كما قد تعزى هذه الصعوبات التي تحول دون تمكن التلاميذ من اللغات الأجنبية إلى صعوبة البرنامج وتعقيده، أو إلى طريقة التدريس أو إلى اتجاه التلاميذ أنفسهم أو اتجاه أوليائهم نحو تعلم اللغة الانجليزية.

وأيا كانت الأسباب فلا بد من اتخاذ الإجراءات العلاجية والوقائية اللازمة لتكييف التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات مع البرامج التعليمية، وبالتالي إزالة كل مركب نقص أو حاجز نفسي أمام التلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبات، ويعتبر الأستاذ المؤهل الأول لاكتشاف هذه الحالات ومتابعتها.

المراجـع

1– نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، مصر، 1998، ص .1
2- فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، المنصورة ، 1998 ط1 ، ص 691.
3- علي محمد الديب، الصعوبات الخاصة بتعلم اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد 10، 1994، ص 29.
4- محمود منسي وآخرون، علم النفس التربوي، شركة الجمهورية الحديثة للطباعة، 2001، ص 125.
5- أحمد أحمد عواد، علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، المكتب العلمي للكمبيوتر، مصر 1998، ص 61.
6- خيري المغازي، صعوبات القراءة والفهم القرائي، جامعة طنطا، مصر، 1998 ط1، ص111.

بعض أساليب العنف الوالدي وأثرها على شخصية الفرد

ملخص

يتناول هذا المقال بعض أنواع العنف الوالدي، والتي تتمظهر في شكل أساليب التنشئة الاجتماعية اللاسوية، وتتمثل هذه الأنواع في:
-العنف المادي: وركزنا على أسلوب العقاب الجسدي.
-العنف المعنوي: وركزنا على أسلوب الإهمال، أسلوب التسلط، أسلوب الرفض، كما ركزنا على توضيح تأثير العنف المعنوي على شخصية الفرد.

أ. عزيزة خلفاوي
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

Résumé

L'objet de cet article est la violence parentale qui se manifeste au cours des processus de socialisation : violence matérielle (punition corporelle) et violence morale (rejet, abandon).

مقدمـة

يعتبر العنف من الظواهر الاجتماعية المتفشية في دول العالم بأسره بدرجات متفاوتة ؛ ولقد مست جميع المستويات الفردية منها والجماعية وهذا ما نسمعه ونشاهده ونقرأه في وسائل الإعلام يوميا. ولقد اختلفت النظريات الغربية حول أصل الظاهرة، إذ ترى نظرية التحليل النفسي أن السلوك الاجتماعي العنيف ناتج عن غريزة التدمير والموت وافترضت وجود دوافع غريزية متعارضة أهمها اثنتان تستهدف الأولى حفظ الفرد وتستهدف الثانية حفظ النوع.(1)

أما النظرية السلوكية فترى أن العنف لا يورث وإنما هو سلوك مكتسب عن طريق عملية التعلم من خلال معايشة الفرد لبني جنسه خلال حياته، وخاصة في مرحلة الطفولة، أي خلال عملية التنشئة الاجتماعية. فإن تعرض لخبرة العنف في المراحل الأولى من حياته فهو في الغالب سيمارسه لاحقا مع غيره من الناس وحتى

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2009.

مع عناصر الطبيعة نباتا كانت أو حيوانا (2).

وتعتبر الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تحتضن الطفل منذ ولادته بالرعاية والاهتمام؛ والخلية الأساسية التي تزود البناء الاجتماعي بالعناصر اللازمة له وذلك من خلال الأدوار التي تقوم بها، منها عملية التشكيل الاجتماعي للفرد أو ما يعرف بعملية التنشئة الاجتماعية.

وتجمع تجارب العلماء على ما للتنشئة في الأسرة من أثر عميق يتضاءل دونه أثر أي منظمة اجتماعية أخرى خاصة خلال السنوات الخمس الأولى من حياة الفرد (3) فهي المسئولة عن تربية الطفل وتعليمه الاتصال بالعادات وجعله قادرا على العيش في محيطه (4)، وهي من يقدم له أول خبرة اجتماعية من خلال عملية التفاعل الاجتماعي فيتعلم كيف يميز نفسه ككائن مستقل منذ السنة الثانية، ويكون لأفراد الأسرة تأثير كبير على الطفل في هذه الفترة من حياته، إذ أنهم يمثلون جماعته المرجعية ذات التأثير المباشر عليه. ولما كان مفهوم الذات هو محور الشخصية فإن أثر أسرة الطفل يكون كبيرا على النمط العام لشخصيته بتحديدها الجذور الأولى لشخصيته (5). فهي تعد بلا منازع الجماعة الأولى التي تكسب النشء الجديد خصائصه الاجتماعية الأساسية، أي أنها الوسيلة الرئيسية للتنشئة الاجتماعية (6).

والتنشئة الاجتماعية هي العملية التي عن طريقها يكتسب الطفل الاتجاهات والقيم والدوافع وطرق التفكير والتوقعات وخصائص الشخصية الاجتماعية التي ستميزه كفرد في المجتمع في المرحلة القادمة من نموه (7). وينظر فؤاد البهي السيد إلى التنشئة الاجتماعية للفرد على أنها مجموعة من العمليات المتمثلة في التعلم الاجتماعي، التكيف الاجتماعي، التثقيف والاستدماج الثقافي التي تحول الفرد من مجرد كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي يحمل ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، وتحدث هذه العمليات عبر مراحل متعاقبة من حياة الإنسان أي أن عملية التنشئة عملية مستمرة تبدأ من اللحظة الأولى لحياة الإنسان وتنتهي بوفاته، وفي نفس السياق يرى كلاوسن أن التنشئة الاجتماعية تحتوي على العمليات التي يتم بها دمج الطفل في الإطار العام لأسرته ومجتمعه مما يساعده فيما بعد على أداء واجبه تجاه الأسرة والمجتمع بكفاءة (8). ولكن أساليب التنشئة الوالدية كثيرة ومتنوعة فمنها السوية ومنها اللاسوية، هذه الأخيرة التي تتسم بالعنف في مضمونها.

وانطلاقا من هذا الطرح النظري اخترنا دراسة موضوع أساليب العنف الوالدي وأثرها على شخصية الفرد؛ هادفين إلى إلقاء الضوء على بعض الأساليب الوالدية العنيفة ودراسة الآثار الناجمة عن هذه الأساليب على شخصية الفرد من خلال عرض وتحليل نتائج بعض الدراسات السابقة والمتشابهة العربية منها والأجنبية .

إن أساليب العنف الوالدي كثيرة جدا منها: العقاب الجسدي، الإهمال، الرفض، التفرقة، الحرمان...الخ وأمام هذا الكم الهائل قمنا في دراستنا هذه باختيار البعض منها،

وتم تقسيمها كما يلي :
- أساليب العنف الوالدية المادية: العقاب الجسدي.
- أساليب العنف الوالدية المعنوية: التسلط، الإهمال والرفض.

ومن ثم كانت تساؤلات الدراسة كما يلي:
السؤال الأساسي الأول: ما هي الآثار الناجمة عن استخدام أساليب العنف الوالدي المادية على شخصية الفرد.
السؤال الفرعي: ما هي الآثار الناجمة عن استخدام أسلوب العقاب الجسدي على شخصية الفرد.
السؤال الأساسي الثاني: ما هي الآثار الناجمة عن استخدام أساليب العنف الوالدي النفسية على شخصية الفرد.
الأسئلة الفرعية:
1- ما هي الآثار الناجمة عن استخدام أسلوب التسلط على شخصية الفرد.
2- ما هي الآثار الناجمة عن استخدام أسلوب الإهمال على شخصية الفرد.
3– ما هي الآثار الناجمة عن استخدام أسلوب الرفض على شخصية الفرد.

تحديد المفاهيم:

1- مفهوم العنف:
إن مفهوم العنف كغيره من المفاهيم الأخرى في العلوم الاجتماعيّة صعب التّحديد، لأنّه يوحي بأفكار مختلفة باختلاف تخصّص الباحثين وخلفيتهم الإيديولوجية. فلغة يعني الخرق بالأمر وقّلة الرّفق به، وعليه يعنف عنفا وعنافة وأعنفه وعنفه تعنيفا وهو عنيف إذا لم يكن رفيقا في ما لا يعطي على العنف. أمّا الأعنف كالعنيف، والعنيف الّذي لا يحسن الرّكوب ليس له رفق بركوب الخيل. واعنف الشّيء أخذه بشدّة. واعتنف الشيء كرهه والتّعنيف التّوبيخ والتّقريح واللّوم. وعنف: العين والنون والفاء أصل صحيح يدلّ على خلاف الرّفق، قال الخليل العنف ضدّ الرّفق تقول عنف يعنف عنفا فهو عنيف إذا لم يرفق في أمره (9)، إذن العنف لغة يشمل عدم الرّفق وكذلك الشّدة والتّوبيخ والتّقريح واللّوم. أما اصطلاحا فالعنف هو تعبير صادق عن القوّة حين تتّخذ أسلوبا فيزيقيّا (الضرب مثلا) أو يأخذ صورة الضّغط الاجتماعيّ، وتعتمد مشروعيّته على اعتراف المجتمع به (10). هذا التّعريف يبيّن لنا أنّ العنف قوّة قد تأخذ شكلين، الأوّل ماديّ ويتمثّل في الضّرب على الجسد، والثّاني معنويّ ويتمثّل في الضّغوطات الاجتماعيّة المختلفة كسلطة الوالدين على الأبناء، سلطة رب العمل على العمال وسلطة الحاكم على الشّعب، وهذه القوّة قد تكون شرعيّة أو لا شرعيّة حسب نظرة المجتمع لها، وفي نفس المعنى نجد بيرو يعرّفه بقوله: يحدث العنف كلما لجأ شخص أو جماعة لهم قوّتهم إلى وسائط ضغط بقصد إرغام الآخرين ماديّا على اتّخاذ مواقف لا يريدونها، أو على القيام بأعمال ما كانوا لولا ذلك قاموا بها، وهو ضغط جسديّ أو معنويّ (11). فالعنف حسب هذا التّعريف يأخذ شكلا القوّة المرغمة لطرف آخر على القيام بما لا

يريد.

من خلال التعاريف السّابقة يمكن أن نستنتج ما يلي:

- العنف يتضمّن القوة والضغط.
- هذه القوّة تكون من طرف فرد أو جماعة أفراد ضدّ فرد أو جماعة أخرى.
- يتخذ شكلا ماديّا أو معنويّا.
- للعنف أهداف شخصيّة وقد تكون موضوعيّة.

2- العنف الوالدي: نقصد بالعنف الوالدي كل سلوك اجتماعيّ يتخذ صفة القوة المادية أو المعنوية يجبر به الوالدان الطّفل على القيام بما يريدانه هما (أي إرغامه على تحقيق أغراضهما الشّخصيّة). وهو على صورتين ماديّ ونفسي.

3- أساليب العنف الوالدي: أساليب العنف الوالدي تتمثل في العنف المادي (العقاب الجسدي) والعنف المعنوي (الإهمال، التسلط، الرفض).

- العنف المادي:

- أسلوب العقاب الجسدي: يأخذ أسلوب العقاب الجسدي في عملية التنشئة الاجتماعية الأسرية صفة الأساليب العنيفة إذا لم يراعى في تطبيقه أسس العقاب السليم التي حددتها نتائج أبحاث علماء النفس والتربية وعلم الاجتماع والمتمثّلة في (12):

- تحديد السّلوك المستهدف، ويقصد بذلك تحديد السّلوك المراد التخلّص منه أو تخفيضه.
- جدول العقاب معنى ذلك استخدام العقاب على هيئة جدول متواصل، وهو أكثر فعاليّة من العقاب المتقطّع، بتعبير آخر إذا عاقبنا الطفل في الرّوضة لأنّه ضرب زميله، فيجب أن نعاقبه في المنزل إذا ضرب أخاه حتّى تبدو المسائل منسّقة بالنّسبة للطّفل.
- يفضّل أن ينذر قبل العقاب مرّة أو أكثر لإتاحة الفرصة للطّفل أن يراجع نفسه ويستفيد من خطئه.
- لا يجرح الكبرياء، ولا يخدش الحياء حتى لا تتولّد الكراهيّة والشّعور بالنّقص وفقد الثّقة بالنّفس، كالأب الّذي يوبّخ ابنه بوسائل حيوانيّة لا تصلح للإنسان الكريم.
- لا يكون العقاب أمام الأصدقاء والأشقّاء.
- عدم التهديد بالعقاب دون إيقاعه حتىّ لا يشعر الولد باللاّمبالاة وعدم الاكتراث.
- أن لا يكون العقاب في مناطق حسّاسة حتّى لا تصيبه بعاهات.
- يجب مراعاة الفروق الفرديّة بين الأفراد في توقيع العقاب (الذكور والإناث الصغار والكبار الأذكياء والأغبياء الأسوياء وغير الأسوياء) فضلا عن الحالة الوجدانيّة وما يتمتّع به الصّغير من حساسيّة وعواطف.
- أن تكون العقوبة معادلة للفعل، فلا تكون أكبر منه أو أصغر منه، فالمبالغة في العقوبة أو التّقليل منها يفقدها فاعليتها أو يقلّل من تلك الفعالية، فهي كالملح في الطّعام. يقول دوركايم في هذا الصّدد « كلّما ارتفعنا في درجات العقوبات تعرّض جزء أكبر من الطّاقة الّتي تستخدم في هذا الغرض للضّياع. كلّما ازدادت العقوبة شدّة قلّ النّفع الذي نرجوه منها وأصبح هذا النّفع في تناقصه المستمرّ لا يتناسب مع ضياع الجهود الّتي

يتضمّنها توقيع العقوبة، ولذا وجب القصد في هذا المجال حتّى لا نضطرّ إلى الالتجاء بدون تدبّر إلى عقوبات تكلّف كثيرا ولا تحقّق ما يرجى منها من أثر».(13)

- يجب أن لا يُجهض تأثير العقوبة بأن يُقدم تعويض إلى من تقع عليه كما يفعل الكثير من الآباء والأمهات، فهم بعد معاقبة أطفالهم يأخذونهم في أحضانهم ويقدمون لهم الحلوى، وهم بهذا الفعل يجعلون أطفالهم غير مزدرين لهم وغير عابئين بتهديداتهم الموالية عندما تصدر عنهم تصرّفات تستحقّ العقاب.

- أن يقوم المربّي بالضّرب وليس شخص آخر.

-أن لا يلجا المربّي إلى الضّرب إلاّ بعد استنفاذ جميع الوسائل التأديبيّة من وعظ وملاحظة وقدوة، وهذا نفس رأي بن سينا حيث يحث على استخدام جميع أنواع الثّواب الّتي يستطيع من خلالها تدعيم السّلوك المرغوب فيه قبل استخدام العقاب وإذا لم يجد وسيلة غير العقاب فإنّ ينصح بالتدرّج فيه، بمعنى أن يكون عقابا معنويّا في البداية ويتدرّج إلى أن يصبح عقابا ماديّا.(15)

- أن لا يضرب المربي وهو في حالة غضب.

- لا يكفي في توقيع العقوبات حسن الاختيار ومراعاة التدرّج فيها، إذ أنّ هناك فوق ذلك فنا خاصّا بتطبيقها يجعلها تحدث جميع آثارها النّافعة فطريقة العقاب لها من الأهميّة ما للعقوبة نفسها.

- يجب أن يصاحب العقوبة شيء من الاستنكار أو إذا كانت هذه الكلمة شديدة شيء من الاستياء الذي يزداد أو يقل تبعا للحالات المختلفة، وإذا تجرّدت العقوبة من كلّ أثر الانفعالات تجرّدت تبعا لذلك ما تحتوي عليه من عناصر خلقيّة أو يقتصر حينئذ على مجرّد الفعل الماديّ الّذي تتضمنّه، ولا يصبح هناك شيء يستطيع أن يضفي على هذا العمل المادي المعنى الحقيقي الذي وجد من أجله، فأي أثر يحدثه أداء من الشعائر إذا كان هذا الأداء يراعي في حذافيره دون أن يشعر المرء بحكمته الروحية وإذا سار الأمر في العقوبة على هذا المنوال الآلي لأصبحنا أمام مسألة جارية تقرر فيها " تعريفة" (مقدار من العقوبة) لكل خطأ يرتكبه، فيدفع دون اكتراث بمجرد أن يتلقى الأمر الملزم بذلك، فإذا سدد حسابه يعتبر أنه قد وفى بجميع الالتزامات نحو نفسه، أو نحو الآخرين مادام لا يرى في العقوبة إلا الوجه المادي منها دون غيره. وإذا فهم النظام على هذا النحو أصبح أداة للترويض لا للتربية؛ لأن تأثيره لا يصل إلى قرارة النفس، كما قد يخشى أن يخرج لنا هذا النظام أطفالا ثائرين، إذ من الصعب أن يقبل الطفل عقوبة لا يرى فيها معنى ولا تأثر في شيء في نفسه.

- وطبيعة العقوبة تستلزم أن لا توقع في غير اكتراث فإذا كان من الملائم أخذ فرصة للتروي قبل تحديدها فيجب مع ذلك أن لا تكون هذه الفترة أطول من اللازم لأن الشعور الذي يعد أساس العقوبة والذي يجعل منها شيئا ذا مغزى يخمد مع الزمن وحينئذ يصبح التعبير مصطنعا.

- مهما كان نوع العقوبة ومهما كانت الطريقة التي تتبعها في النطق بها يجب أن تكون إذا تقررت نهائية لا رجعة فيها ولا يستثنى من ذلك إلا الحالات التي يكفر فيها الطفل عن خطئه بعمل باهر يقوم به من تلقاء نفسه.
إذن فالعنف الماديّ هو العقاب الجسديّ الّذي يلحقه الوالدان بالطّفل ولا يراعيان أسسه السّليمة.

ب-العنف المعنوي:

ب-1- أسلوب الإهمال: يعتبر إهمال الطّفل من الاتّجاهات الوالدية غير السويّة. وهو نوع من العقاب النفسيّ إذا زاد عن الحدّ المعقول المعتدل أثر على النّموّ الاجتماعيّ للطّفل بل أعاقه. ويتمّ بنبذ الأبناء وتركهم دون رعاية وتشجيع وإثابة للسّلوك المرغوب أو دون محاسبة عند السّلوك الخاطئ. وقد يكون الإهمال صريحا وقد يكون غير صريح، وصور الإهمال كثيرة منها عدم المبالاة بنظافة الطّفل أو إشباع حاجاته الضّروريّة الفيزيولوجيّة والنّفسية وعدم إثابته ومدحه عندما ينجز عملا طيّبا والسّخرية منه في حالة استحقاقه الثّناء والمدح والتّشجيع. ومن الأسباب المؤدّية إلى مثل هذا النّوع من الإهمال نذكر: (15)

- حالات الانفصال المختلفة بين الوالدين مثل الطّلاق، الهجر، الوفاة.
- عمل الأب والأمّ خارج المنزل الأمر الّذي يجعلهما مجهدين دوما ممّا يقلّل من اهتمامهما ورعايتهما للأبناء الرّعاية اللاّزمة.
- إبعاد الطفل عن والديه في حالات مختلفة، مثل تركه عند الأقارب الجدّ والجدّة خاصّة بحجّة محبّة هؤلاء له وقدرتهم على إعطائه الرعاية اللاّزمة أحسن من الوالدين أو تركه في الروضة.
- قد ينجم الإهمال أيضا عن كثرة عدد الأبناء في الأسرة، إذ يجد حينها الوالدان صعوبة كبيرة في رعايتهم وتحقيق احتياجاتهم.

ب-2- أسلوب التّسلط: نقصد بالتّسلط الوالدي فرض القيود المشدّدة على الطّفل والتّحكّم الزّائد طالبين منه أن يسلك وفقا لمعايير قد لا تناسب عمره أو نموّه. وتأخذ مظاهر التّسلط أشكالا كثيرة كالنّهي إذ غالبا ما تقابل رغبات الطّفل ومطالبه بكلمة لا أو الأمر فهذا الأسلوب يتضمّن الصّرامة والشّدة مع الطّفل وصدّه وجزره كلّما أراد أن يعبّر عن نفسه.

ب-3-أسلوب الرفض: ويتميز بتجاهل الطفل وتجنب صحبته وإشعاره بأنه مكروه وغير مرغوب فيه من قبل والديه ومعاملته بقسوة حين يخطئ ومعاقبته بشدة لأتفه الأسباب.

أهمية التنشئة الو الدية السليمة للطفل:

لقد اهتم الإسلام اهتماماً بالغاً بالطفولة باعتبارها صانعة المستقبل المنشود للأمة ونجد ذلك واضحاً في الآيات القرآنية الكريمة والتي منها :" المال والبنون زينة الحياة الدنيا"(16) وأمددناكم بأموال وبنين وجعلناكم أكثر نفيراً" (17)

ويبرز اهتمام السنة النبوية بموضوع الأطفال والطفولة وخاصة المتعلق بالتنشئة الاجتماعية منذ اختيار الزوجة الصالحة مروراً بتسمية الطفل باسم حسن والاهتمام برعايته وإرضاعه والحرص على بناء شخصيته في جوانبها الاجتماعية والنفسية والفكرية والأخلاقية ويتمثل ذلك في بعض الأحاديث النبوية الشريفة التالية :

1- عن عائشة رضي الله عنها قالت: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "تخيروا لنطفكم وانكحوا الأكفاء".(18)

2- ويبرز الاهتمام بالطفل منذ الميلاد فيما روى ابن عباس رضي الله عنه أن النبي (ص) أذن في أذن الحسن بن علي يوم ولد وأقام في أذنه اليسرى .

3- واهتم الرسول (ص) باسم الطفل لأن ذلك يؤثر على نفسيته يقول صلى الله عليه وسلم أنكم تدعون يوم القيامة بأسمائكم وبأسماء آبائكم فأحسنوا أسماءكم .

4- وفي مجال الحنان والحب ووجوب توفراهما للطفل يبرز فيما رواه البخاري أن أبا هريرة رضي الله عنه قال " قبل رسول الله (ص) الحسن بن علي وعنده الأقرع بن حابس التيمي جالس فقال الأقرع: إن لي عشرة من الولد ما قبلت منهم أحداً فنظر رسول الله (ص) ثم قال:"من لا يَرحم لا يرحم". (19)

5- ولأهمية العدل بين الأبناء يقول (ص):" اتقوا الله واعدلوا بين أولادكم**"**. (20)

أساليب التنشئة الاجتماعية في الإسلام :

يقترح العلماء مجموعة من الأساليب يمكن أن تؤدي هذا الغرض و هي:

1-أسلوب القدوة :

النموذج السلوكي الواقعي يفعل في نفس الطفل ما لا يفعله القول الكثير، ولذلك قال الله عز وجل " لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيرا".(21)

فمن الخطأ أن ينهى الإنسان عن شيء وهو يأتيه أو يأمره بفعل شيء وهو لا يأتيه.

2- التذكير والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر:

فالإنسان بطبيعته ينسى ويغفل فجعل الإسلام من أساليب التنشئة الاجتماعية التذكير الدائم بأمر الله وحدوده وأوامره ونواهيه. قال الله عز وجل:" وذكر فإن الذكرى تنفع المؤمنين."(22)

كما حض على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وجعله المصل الذي يقي شخصية الفرد من التصدع، واستفحال الورم، قال الله عز وجل: "ولتكن منكم أمة يدعون للخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر وأولئك هم المفلحون." (23)

3-الوعظ والنصح:

من الأساليب المهمة في التنشئة أسلوب الوعظ والإرشاد وإحياء الضمائر الميتة وهز وشحن العواطف البليدة وتوجيه النصح لتعديل السلوك وتقويم الأخلاق، قال الله عز وجل: " نعما يعظكم به."(24)

4- أسلوب القصة:

القصة عبارة عن تركيب الأحداث الماضية تركيبا ذهنيا نظريا وتقديمها للناس للاعتبار

والتعلم والاستفادة من الماضي للنجاح في الواقع، وللقصة تأثيرها في النفوس من ناحية كونها تعيد صياغة الماضي في شكل تجارب وعبر ودروس، وقد نبه القرآن الكريم إلى هذا الأمر إذ نجد الكثير من الآيات تسرد قصصا للأمم السابقة، قال الله عز وجل: " نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن وإن كنت من قبله لمن الغافلين ."(25)

5-أسلوب التنشئة بالعادة:

يقول الرسول(ص)" كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه":...(26). ومن هذا الحديث يتبين لنا دور التنشئة الاجتماعية للطفل عن طريق تربية العادات الحسنة فيه وتدريبه عليها حتى يألفها وتصبح سلوكا تلقائيا في شخصيته. قال رسول الله (ص) " لئن يؤدب الرجل ولده خير من أن يتصدق بصاع."....(27)

6- أسلوب التنشئة بالعقوبة:

العقوبة ليست هي المرحلة الأولى في التنشئة الإسلامية، ولا هي صالحة لكل الناس، فهناك صنف من الناس تكفيه النظرة المتوعدة، وهناك من ينتبه من كلمة طيبة، وهناك من يتبلد حسه ولا تنفع معه موعظة ولا قدوة ولا نصيحة، ويتمادى في انحرافه وابتعاده عن الخلق الفاضل وفي هذه الحالة لا بد من الزجر وتسليط العقوبة حتى ينتبه ويصح من غفلته، ويستجيب لدواعي التنشئة السليمة، ويستقيم مع القيم الفاضلة، قال رسول الله (ص) : " علموا أولادكم الصلاة لسبع واضربوهم عليها لاثني عشر." (28)

7- التنشئة بالملاحظة:

والمقصود بها تربية الطفل عن طريق القدوة الحسنة والنموذج السلوكي المستقيم الذي يجعل الفرد ويقلده طواعية ودون التعرض لأي ضغط من أي نوع كان، فهو يمثل السلوك الماثل أمامه عن طريق التقمص والتقليد. قال الله عز وجل: "يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون."...(29)

8-التنشئة بالأحداث:

ميزة هذا الأسلوب انه يملك فن الإثارة في النفس ،حتى تنصهر النفس مع الحدث وتتفاعل معه بشكل يجعلها تعيشه بكل معطياته.

كما أن منهج القرآن في التنشئة الاجتماعية يعتمد على الأحداث، فكل حادثة يترك الله عز وجل الصحابة يعيشونها ثم ينزل القرآن الكريم بالتوجيه والبيان ومثال ذلك ما وقع في غزوة بدر وأحد.....

آثار أساليب العنف الوالدي على شخصية الفرد:

يمكننا أن نستنتج آثار أساليب العنف الوالدي على شخصية الفرد من خلال عرض بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت هذا الموضوع.

عرض الدراسات السابقة :

-الدراسات العربية :

1- دراسة محمد مصطفى مياسا: (30)

هدف الباحث إلى الكشف عن العلاقة بين الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء وبين سمات الشخصية للأبناء في المستويات الاجتماعية/الاقتصادية المختلفة وكانت فرضيات الدراسة كما يلي:

- توجد علاقة موجبة بين درجة تقبل الوالدين للأبناء والسمات الايجابية لشخصية الأبناء.
- توجد علاقة سالبة بين درجة التسلط ألوالدي والتفرقة في معاملة الأبناء والسمات الايجابية لشخصية هؤلاء الأبناء.
- يوجد اختلاف في الاتجاهات الوالدية نحو التنشئة باختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

كانت عينة الدراسة مكونة من1500 طالب في ست مدارس من مناطق مختلفة في مدينة القاهرة تراوحت أعمارهم بين 14 و 17 سنة.

نتائج الدراسة :

- يرتبط اتجاه التقبل الوالدي بسمات الشخصية الايجابية (المرغوبة) ارتباطا موجبا.
- يرتبط الاتجاه التسلطي بسمات الشخصية الاجتماعية ارتباطا سالبا.
- يرتبط اتجاه التفرقة بسمات الشخصية الايجابية ارتباطا سالبا.
- تختلف الاتجاهات الوالدية باختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي في التنشئة الاجتماعية.

2- دراسة علاء الدين كفافي:1989.(31)

تدور هذه الدراسة حول العلاقة بين تقدير الذات وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية التي يمكن أن ترتبط به ارتباطا قويا في التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء والشعور بالأمن النفسي. وتكونت العينة من 153 طالبة من طالبات المرحلة الثانوية وغيرهن من الجنسيات العربية الأخرى، وطبقت عليهن مقاييس التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء من إعداد الباحث، ومقاييس الأمن من وضع ماسلو ومقياس تقدير الذات من وضع كوبر سميث.

النتائج:

التنشئة الو الدية – كما يدركها الأبناء- تؤثر في درجة تقدير الفرد لذاته، وإن هذا التأثير يتم عبر متغير الأمن النفسي، ووجدت إن أساليب التنشئة الوالدية الصحيحة تشعر الطفل بالأمن وهذا يساعد في بناء تقدير مرتفع للذات، وإن أساليب التنشئة الوالدية الخاطئة (العقاب البدني، التسلط، والإهمال ...) لا تجعل الطفل يشعر بالأمن النفسي وبالتالي لا يكون تقديره لذاته مرتفعا.

3 – دراسة جلال مختار حمزة 1996: (32)

كان السؤال الرئيسي لهذه الدراسة هو " هل تؤدي التنشئة الوالدية غير التربوية إلى نمو شعور الأبناء بالعدوان؟". وللإجابة عليه استخدم الباحث مقياس التنشئة الوالدية

من إعداده، ومقياس الشعور بالفقدان والذي يشتمل على الأبعاد التالية: الشعور بالفقدان، الشعور بالاغتراب، عدم التوافق الاجتماعي وهو من إعداد الباحث أيضا، وتكونت العينة من طلاب المدارس الثانوية وطالباتها وبلغ قوامها 100 مئة طالب.
نتائج الدراسة :
- التنشئة الوالدية السليمة عادة ما تفرز أنماطا سلوكية غير ايجابية للأبناء؛ حيث اتضح أن الأبناء الذين يعانون من الشعور بالفقدان هم نتاج التنشئة الوالدية التي لم تأخذ بعين الاعتبار الحقائق التربوية النفسية في التنشئة السليمة للأبناء مثل استخدام أساليب العقاب السليم .

4-دراسة عبد المنعم مدبولي : 1990: (33)

دارت الدراسة حول حرمان الطفل من الوالدين وعلاقته بنموه اللفظي في مرحلة ما قبل المدرسة حيث أجريت الدراسة على 80 طفلا بلغوا من العمر ثلاث سنوات وقد استخدم الباحث اختبار الإدراك السمعي والتغير اللفظي واختبار رسم الرجل كأدوات للدراسة؛ وتوصل الباحث إلى وجود فروق جوهرية في النمو اللفظي بين الأطفال المحرومين والأطفال غير المحرومين من الرعاية الوالدية لصالح الفئة الأخيرة.

5- دراسة عصام عبد اللطيف 1991: (34)

تناول الباحث بالدراسة موضوع أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمستوى القلق لدى الأبناء خاصة القبول أو الرفض الوالدي؛ وكانت عينته الدراسة مكونة من 194طفلا تراوح سنهم ما بين 10و12 سنة. استخدم الباحث استبيان قبول ورفض الوالدين، مقياس القلق، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي كأدوات للدراسة وتوصل إلى وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين القبول الوالدي ودرجة القلق والعكس صحيح أي كلما زاد التقبل الوالدي انخفض مستوى القلق .

6 - دراسة علي فالح حمد 1991**:** (35)

كان موضوع الدراسة هو التنشئة الوالدية والسلوك الاجتماعي للأبناء في الريف والحضر. وكانت عينة الدراسة مكونة من 490 طفلا تراوحت أعمارهم ما بين 14 و 18 سنة استخدم فيها مقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة، وكانت النتائج كما يلي:
- يتأثر سلوك المسايرة عند الأبناء ايجابيا بديمقراطية وحماية الأب وكذلك بتقبل واستقلالية الأم، ويتأثر السلوك سلبا بتسلط الأم والاتجاه الذي يساهم به الوالدين معه في تشكيل هذا السلوك هو الديمقراطية، كما يتأثر السلوك ايجابيا باستقلالية وتقبل الأب وأيضا بديمقراطية الأم كما يتأثر سلبا بحماية الأب.

7- دراسة منال محمد رضا 1992**:** (36)

كان موضوع الدراسة هو علاقة أساليب التنشئة الاجتماعية الوالدية بالتنميط الجنسي لطفل ما قبل المدرسة؛ استخدمت الباحثة عينة مكونة من 104 أطفال تتراوح أعمارهم بين 4 و 6 سنوات واستخدمت مقياس أساليب التنشئة الوالدية، ومقياس التنميط الجنسي المصور توصلت الباحثة إلى:

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين أسلوب التسامح والتنميط الجنسي للأطفال الذكور والإناث، ووجود علاقة ارتباطيه سالبة بين أسلوب التشدد والإهمال والحماية والتنميط الجنسي للأطفال ذكورا وإناثا.

8- دراسة نعيمة صلاح عبد المعطي 1992: (37)

كان موضوع الدراسة يدور حول مقارنة أثر الحرمان من الرعاية الأسرية على النمو وتطور ذكاء وسلوك عينة من الأطفال في مرحلة ما قبل السن المدرسي.

واستخدمت الباحثة الاستبيان، المقاييس الأنتروبومترية، وتقييم المهارات التطورية للطفل كأدوا ت للدراسة .

توصلت الباحثة إلى وجود اختلافات شديدة المعنوية بين عينة الأطفال من الرعاية الأسرية الطبيعية وذلك على مستوى جميع المقاييس الجسمية، ووجود اختلافات بين انجاز أطفال الأسر الطبيعية للمهارات التطورية المختلفة، وأن نسبة ذكاء الأطفال المحرومين أقل من نسبة ذكاء أطفال الأسر الطبيعية، وأن التطور الاجتماعي الانفعالي يختلف اختلافا جوهريا بين العينتين لصالح أطفال الأسر الطبيعية .

9- دراسة محمود عبد القادر 1966: (38)

تناول الموضوع أساليب الثواب والعقاب المتبعة في الأسرة المصرية وعلاقتها بشخصية الأبناء- دراسة تجريبية- وكانت العينة تضم 522 تلميذا وتلميذة تتراوح أعمارهم بين 12و14 سنة وكانت النتائج كما يلي:

- عدم وجود علاقة بين تشدد الأب في مواقف محددة في تربية الطفل مثل مواقف الحس، الإخراج، التغذية، النظافة، العدوان وعدد من سمات شخصية الأبناء وهي التودد نحو الآخرين مقابل الابتعاد عنهم، التوافق الاجتماعي مقابل اللاتوافق،الابتهاج مقابل القلق، الاتزان والنضج مقابل عدم الاتزان، التحرر من الميول مقابل الحساسية الزائدة، التحرر من الميول المباشرة المضادة للمجتمع مقابل العدوان المستمر، المبادأة مقابل الانطباع والإذعان .

10- دراسة ليلى عبد العظيم:1981: (39)

موضوع الدراسة هو معرفة العلاقة بين السلوك العدواني وبعض أنماط التربية الأسرية، والتي تشمل التسامح التشدد، الحماية الزائدة، التسيب، استخدام الثواب والعقاب.

تكونت العينة من 100 تلميذ في الصف السادس الابتدائي وكذلك عينة من أمهات الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى:

- هناك فروق ذات دلالة بين أمهات الأطفال المرتفعين في السلوك العدواني من حيث التسامح، الشدة، الحماية الزائدة، التسيب، وكذلك أساليب الثواب والعقاب، حيث وجد أن أمهات الأطفال المرتفعين في مستوى السلوك العدواني يملن إلى استخدام أساليب التشدد، الحماية الزائدة، العقاب، بينما على العكس من ذلك، فأمهات الأطفال المنخفضين في مستوى السلوك العدواني يملن إلى استخدام أساليب التسامح وأساليب

التسيب.

11- دراسة انطوني: (40)

موضوع الدراسة هو الكشف عن العلاقة بين استخدام الوالدين لأسلوب العقاب البدني وشخصية الطفل، وكانت النتائج كما يلي:

- وجود ارتباط بين عدوانية الوالدين واستخدامهما لأسلوب العقاب في تنشئة الطفل وبين السلوك العدواني الذي يظهر عند الطفل سواء داخل الأسرة أو خارجها، كما توصلت الدراسة إلى أن عدوانية الطفل تزداد عند حدوث عدم الاتساق بين الوالدين في أسلوب تنشئتهم للأبناء عنه في حالة الاتساق بينهما في أسلوب التنشئة؛ حتى وإن كان هذا الاتساق على أسلوب العقاب والتسلط.

12- دراسة عبد العزيز الرفاعي 1994: (41)

كان موضوع الدراسة حول إساءة معاملة الطفل وعلاقتها ببعض المشكلات النفسية، وقد أوضحت النتائج ما يلي:

- سوء المعاملة الأسرية: (الإهمال، التعذيب) تؤدي إلى ظهور بعض المشكلات النفسية كالانسحاب، الاكتئاب، الوسواس القهري، فرط النشاط، العدوانية والجنوح.

-الدراسات الأجنبية:

1- دراسة كيلي (42)

كان هدف هذه الدراسة هو فحص أثر الأساليب الأسرية كالسيطرة، والتسلط ، والصراعات التي قد يمارسها الوالدان على توافق أبنائهم.

- كانت عينة الدراسة مكونة من 30 أسرة مكونة من الأب والأم وابن أو ابنة تتراوح أعمارهم مابين 11 و 13 سنة، وكانت هذه الأم تنتمي إلى مستوى اجتماعي واقتصادي مرتفع أو متوسط يقطنون ولاية كولومبيا وجنوب كارولينا.

استخدمت أدوات البحث التالية :

- مقياس توماس- كايمان لقياس الأساليب الوالدية اللاسوية من تسلط وصراع وضغوط وسيطرة.

- بروفيل " جوردن" للشخصية والذي يحتوي على أربع مقاييس فرعية، هي:

المسؤولية؛ الاتزان الانفعالي والاجتماعي، والارتقاء، وتمت مقابلة كل أسرة على حدا لتطبيق الأدوات المنهجية حسب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة التي حصل عليها الوالدان على مقياس توماس – كليمان ودرجة الأبناء على مقياس الشخصية، واستخدام أسلوب التحليل التدريجي للانحدار وذلك لتحديد قدرة الاتجاهات الوالدية اللاسوية على التنبؤ بتوافق الأبناء.

وكانت نتائج الدراسة كما يلي:
- الأمهات أكثر استخداما للأساليب اللاسوية في معاملة الأبناء أكثر من الآباء.
- هناك ارتباط مرتفع دال بين ما تمارسه الأم من أساليب الضغط والتسلط والقسوة وبين توافق البنات، حيث بلغ معامل الارتباط 0،645 وهو معامل دال عند مستوى 0،01 بينما وجد ما يمارسه الآباء من أساليب اللاسوية يرتبط ارتباطا سالبا بتوافق الإناث من الأبناء وأن ما تمارسه الأمهات من أساليب لاسوية يرتبط ارتباطا سالبا بتوافق الذكور من الأبناء.

2- دراسة باندورا 1973 : (43)

أجرى الباحث عددا من البحوث التجريبية حول علاقة أساليب التنشئة الاجتماعية المختلفة بنمط الشخصية، وانتهى إلى أن معايشة الفرد لأسلوب تنشئة يتسم بالتسامح والود من شانه أن ينمي شخصيته نحو السواء أما معايشة الفرد لأسلوب يتسم بالتسلط والتشدد فمن شانه أن يعزز ممارسته للسلوك العدواني.

3- دراسة لندجرين 1974: (44)

أجريت هذه الدراسة على عينة من المراهقين والمراهقات من الطلاب والطالبات طبق عليهم مقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء نحو الديمقراطية مقابل التسلط، ولقد تبين أن الطلاب الذين أدركوا تفاعل والديهم معهم بطريقة ديمقراطية يميلون إلى التسامح والإثابة في تفاعلهم بينما أوضح من وصفوا طريقة تفاعل والديهم معهم بأنها طريقة تسلطية ومتشددة إلى أن يكونوا أكثر توترا وعدوانا في تفاعلهم.

4- دراسة لبرت 1976: (45)

موضوع الدراسة هو العلاقة بين اتجاهات الوالدين وسلوكهم في معاملة الأبناء ومدى تحقيق الذات لدى الإناث، تكونت عينة الدراسة من 50 طالبة جامعية وقد طبق عليهم مقياس لتقدير التفاعل الشخصي بين الآباء والبنات ومقياس آخر للاتجاهات الوالدية في معاملة البنات. واتضح من النتائج إن أباء من حصلن على درجة عالية من تحقيق الذات كانوا أكثر محبة وأكثر رعاية وأقل استخداما للقسوة والتشدد .

5- دراسة سافنادرا 1978: (46)

تناولت الدراسة إدراك المراهقين الذكور للسلطة الأبوية وعلاقته بتقبل الذات لديهم، تكونت العينة من 208 من الذكور المراهقين تراوحت أعمارهم بين 13 و 19 سنة،طبق عليهم مقياس الاتجاه نحو السلطة الوالدية (متقبل– نابذ) (متساهل – متشدد) وكذلك مقياس مفهوم الذات. واتضح من النتائج أن من أدركوا السلطة الوالدية على أنها متسامحة معهم كان تقييمهم لذواتهم أكثر ايجابية، كما تبين وجود علاقة بين إدراك المراهق للتقبل ومفهوم الذات .

6- دراسة دانيال 1978: (47)

دار الموضوع حو ل العلاقة بين الرعاية الوالدية للأبناء ومفهوم الذات لديهم،

تكونت العينة من 52 طفلا من الجنسين تراوحت أعمارهم بين 07 و 15 سنة، طبق عليهم مقياس تقدير الأطفال للسلوك الوالدي، وأبعاده هي : التحكم السيكولوجي مقابل الاستقلال السيكولوجي والقبول مقابل النبذ والسيطرة المرنة مقابل السيطرة الجامدة ، ومقياس مفهوم الذات. و كانت النتائج كما يلي :
- هناك علاقة بين التحكم مقابل الاستقلال ومفهوم الذات وبين القبول مقابل النبذ ومفهوم الذات، كما اتضح أن الأطفال الذين أدركوا أنفسهم على أنهم مقبولون وغير منبوذين من أمهاتهم كان تقدير مفهومهم لذواتهم عاليا .

7 - دراسة ماكورد و هاوارد 1961 : (48)

يدور موضوع الدراسة حول مقارنة مجموعة من الجانحين ومجموعة أخرى من الأسوياء في سمة العدوان، وفي أساليب المعاملة الوالدية. وكانت النتائج كما يلي:
- إن البيئة الأسرية للجانحين تتسم بإيذاء الأبناء وإحساس الوالدين بالفشل، وكذلك الاختلافات بين الوالدين في أسلوب التنشئة، وعدم رغبة الوالدين في الإنجاب وأيضا استخدام أسلوب القسوة وتجنب الحنان والعطف والمودة، كما أكدت الدراسة على وجود علاقة بين الأسلوب الديمقراطي في عملية التنشئة وانخفاض مستوى العدوان لدى الأبناء، وحث الباحثان على أن البيئة وأسلوب التنشئة يلعبان دورا كبيرا في تشكيل شخصية الطفل.

8- دراسة سيرز و آخرون 1961 : (49)

موضوع الدراسة هو العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية والعدوان في مرحلة الطفولة المتأخرة، وكان البحث عبارة عن دراسة تتبعية من مرحلة الحضانة إلى الصف السادس ابتدائي، تكونت العينة من 379 طفلا انخفضت إلى 160 طفلا في الصف السادس. وكانت النتائج كما يلي:
- إن درجات الإناث أكثر ارتفاعا في العدوان الاجتماعي أما الذكور فدرجاتهم كانت مرتفعة في العدوان غير الاجتماعي ووجد بالنسبة للأطفال في عمر الخمس سنوات أن العدوان غير الاجتماعي والعدوان نحو أفراد الأسرة قد ارتبط ارتباطا ايجابيا بالتساهل الزائد والعقاب المنخفض .
- كانت العلاقة سلبية عند عمر الثانية عشر نتيجة لتأثير العقاب الكافي، كما وجد أن العدوان الاجتماعي يميل للارتباط بشكل واضح بالتساهل الشديد والعقاب الشديد، كذلك وجد اختلاف كبير بين الجنسين بالنسبة للعدوان، بالنسبة للذكور وجد أن التساهل والتشدد في الدراسة المبكرة لها علاقة ارتباطية موجبة بين شدة العدوان وقسوة العقاب من قبل الأم أما الإناث فكانت العلاقة سالبة فقسوة العقاب تجعلهن أقل عدوانية من اللاتي يواجهن مقدارا متوسطا من العقاب.

9- دراسة راسز كيوسرز 1999: (50)

أكدت هذه الدراسة أن إتباع الأسلوب المرن في معاملة الأبناء يسهم في خفض

معدلات قلقهم في المواقف التعليمية، ويزيد من معدلات توافقهم في مواقف الانعصاب والضغوط (التسلط) .

مناقشة وتحليل النتائج:

إن الشخصية هي نتاج لتأثير البيئة على الصفات الفطرية لدى الفرد مما يجعلها نتاجا مشتركا لهذين العاملين، حيث أن هناك علاقة بين البناء الاجتماعي والسلوك مما يجعل وسائل اكتساب السلوك لدى الطفل وكذلك طرق تدريبه يتشكلان وفقا للواقع الاجتماعي والثقافي (51).

ولقد أثبتت الدراسات السابقة أن استعمال الوالدين للأساليب العنيفة المادية والمعنوية في تنشئة الطفل والمتمثلة في العقاب الجسدي، الإهمال، التسلط، الرفض تؤدي إلى تشكيل شخصية عدوانية والتي من خصائصها الأنانية، التمركز حول الذات، وعدم الشعور بالمسؤولية، ونقص البصيرة، والقسوة، وعدم تحمل الإحباط، والنشاط الزائد.

قد يكون العدوان خارجيا ويوجه نحو الآخرين أو داخليا ويوجه نحو الذات مثل التدخين بشراسة، تعذيب النفس، الانتحار..الخ. وقد يكون لفظيا وهو الذي يتضمن السب اللعان والاستهزاء، التهكم، التشهير والسخرية والإشاعات، وقد يكون العدوان جسديا وهو الذي يتضمن الضرب، البصق، القذف، التخريب الحرق، القتل، الاغتصاب، المشاجرة والسرقة.

أثبتت الدراسات السابقة أن أساليب التنشئة الاجتماعية السوية التي تتميز بالمرونة والديمقراطية والحوار تؤدي إلى شخصيات متوافقة نفسيا وتقديرها لذاتها عاليا، في حين أن استعمال أساليب العقاب الجسدي والتسلط والإهمال والرفض يؤدي إلى فقدان الأمان النفسي وتكوين شخصيات ذات تقدير ضعيف للذات مما يؤدي بها إلى مواجهة العديد من المشاكل النفسية والاجتماعية والذي يؤثر بدوره على الظروف الصحية للفرد لأن الإنسان كل متكامل الجوانب؛ نفسيا وروحيا وجسميا واجتماعيا وإصابة أحد الجوانب بسوء فإنه يؤثر على بقية الجوانب الأخرى.

كما بينت الدراسات السابقة أيضا أن أسلوب التسلط والإهمال يخفضان من درجة التنميط الجنسي، لأن شدة فرض السيطرة من طرف الأم لا تسمح للطفل بحركات حرة في المنزل ولا المشاركة في الأعمال المنزلية خاصة في سن ما قبل المدرسة، كذلك الأمهات المهملات غالبا ما يفسرن إهمالهن برغبتهن في منح الاستقلال لأطفالهن حتى يكبروا معتمدين على أنفسهم، وهذا لا يساعد الطفل على تعلم دوره الاجتماعي في حين أن على الأسرة واجب تعليم أطفالها ما يلي: (52)

- احترام كل فرد لجنسه سواء كان ذكرا أم أنثى، والتأكيد على أن لكل منهما مهام فسيولوجية وأخرى اجتماعية .
- توجيه الطفل حسب جنسه فمثلا البنت توجه نحو الجلوس الصحيح وخفض الصوت

أثناء الحديث...وتدريب الأطفال الذكور على بعض الواجبات التي تتعلق بنوعهم.
- تعليم الأطفال أن الله خلق الناس ذكرا وأنثى وبهما تكون الحياة.
- التعريف بالفروق بين البنت والولد عند وصولهم إلى الإدراك الزمني المناسب والذي غالبا ما يكون في مرحلة الطفولة المبكرة.
- التواصل الأسري في التوجيه والمتابعة من خلال الحوار المفتوح. وبالرغم من أن التأثير الاجتماعي على تنشئة الطفل لا يمكن إنكاره إلا أن الأبحاث الحديثة أظهرت الفروق السلوكية بين الذكور والإناث لا يقتصر على منشأها على عوامل التنميط السلوكي الذي يمارسها المجتمع تجاه الجنسين؛ بل يرجع أيضا إلى عوامل بيولوجية المنشأ وبصورة خاصة إلى فروق في تنظيم البنية الدماغية الناشئة عن التأثيرات الهرمونية.

وأكدت الدراسات السابقة أيضا على أن استعمال الوالدين لأساليب التسلط والإهمال والرفض يؤدي إلى زيادة معدلات القلق ويقول ستاك سوليفان إن القلق له قوة لها أثرها في تكوين الذات والنفس غير أنها قوة معوقة؛ إذ تقلل من قوة الملاحظة، كما تقلل من القدرة على التمييز وتعوق الحصول على المعلومات، كما تعوق الفهم وتؤدي إلى قصر النظر وهي عادة تنزع إلى إبعاد الموقف الذي بعث عليها في مجال الوعي.

وأكدت الدراسات السابقة على أن التأثير السلبي لأساليب الإهمال والرفض على النمو اللغوي لطفل ما قبل المدرسة؛ حيث وجد أن هناك فروقا جوهرية في النمو اللفظي بين الأطفال المحرومين والأطفال غير المحرومين من الاهتمام والرعاية، فبالرغم من الارتباط الوثيق بين النمو اللغوي والنمو العقلي، وبالتالي الذكاء فهذا لا يعني أن كل طفل يتأخر في الكلام لابد أن يكون ضعيف العقل أو غبيا؛ لأن اللغة لها علاقة بالعوامل الاجتماعية فهي ظاهرة اجتماعية ونمط من أنماط السلوك الاجتماعي المتعلم، وإن العنف الوالدي والمتمثل في استخدام أساليب التنشئة اللاسوية مع الطفل يؤثر على عملية تعلم هذا النمط من السلوك.

إن الشخصية المتكاملة هي تلك التي تتصف بالتوافق النفسي والاجتماعي، فالتوافق النفسي هو قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه وبين أدواره الاجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع؛ بحيث لا يكون هناك صراع داخلي، أما التوافق الاجتماعي أو التوافق مع البيئة الاجتماعية هو قدرة الفرد على التكيف مع البيئة الخارجية المادية والاجتماعية، ولقد أشارت الدراسات السابقة إلى أن أساليب التنشئة الوالدية السلبية التي تتسم بالعنف المعنوي والمتمثلة في أسلوب التسلط وأسلوب الرفض لها تأثير سلبي على توافق الأبناء، إذ أن فرض السيطرة على الأبناء بفرض الرأي عليهم أو الرفض الدائم لرغباتهم يشكل شخصية خائفة دائما من السلطة ومن الآخرين وتشعر بعدم الكفاءة والحيرة وغير واثقة من نفسها ولا في غيرها، كما تكون مستقبلا دائمة الانطواء والانزواء ومنسحبة من معترك الحياة الاجتماعية، وتنتهج منهج الصرامة والشدة في حياتها المستقبلية عن طريق عمليتي التقليد والتقمص لشخصية أحد الوالدين أو كلاهما. أما ممارسة أسلوب الرفض فتنتج عنه شخصية فاقدة الإحساس بالمكانة وشخصية

قلقة ومتمردة ولا تحترم حقوق الغير. إن هذه النتائج المؤسفة لاستعمال أسلوبي الرفض والتسلط هي التي تعيق عملية التوافق سواء كان توافقا ذاتيا أو اجتماعيا.

خـاتمة

ارتبط العنف بوجود الإنسان وظهر مع أول علاقة اجتماعية بين بني آدم، وكانت أول صورة له هي تلك الصورة التي أوردها القرآن الكريم بين ابني آدم عليه السلام قابيل وهابيل، حيث قال تعالى "وتل عليهم نبأ ابنى آدم بالحق إذ قربا قربانا فتقبل من أحدهما ولم يتقبل من الأخر قال لأقتلنك قال إنما يتقبل الله من المتقين لئن بسطت إلي يدك لتقتلني ما أنا بباسط يدي إليك لأقتلك إني أخاف الله رب العالمين " (53)

كما فطر الله سبحانه وتعالى الإنسان على استعداد متساوي للخير والشر، ومفطور أيضا على شيء من العدوانية الدفاعية التي أتاحت له البقاء أمام المخاطر التي تمثلها الظواهر الطبيعية والحيوانات المفترسة والإنسان نفسه وبهذه العدوانية الدفاعية تمكن الإنسان أن يدافع عن نفسه ويحمي جنسه وهو يستخدم لذلك كل قواه العقلية، والجسمية بما يدعمها من وسائل. قال تعالى " ولولا دفع الله الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض ولكن الله ذو فضل على العالمين " (54) فاستخدام القوة أو التهديد بها ليس مذموما دائما وإنما يكون كذلك إذا استخدم بتهور أو اعتداء أو ظلم أو بها جميعا، وهو ما نطلق عليه العنف. فالعنف هو هذه العدوانية المدمرة التي تتعدى الضروريات وتتجه إلى التدمير والتخريب، أي الفساد، يقول تعالى: " ظهر الفساد في البر والبحر بما كسبت أيدي الناس ليذيقهم بعض الذي عملوا لعلهم يرجعون ". (55)

والعنف الوالدي إذن لم يعد ذلك المفهوم التقليدي الذي يعني استعمال القوة البدنية مع الطفل والمتمثلة في العقاب الجسدي؛ بل أصبح يشمل معنى أوسع، إنه يمس الجانب النفسي أيضا في صور قد تبدو للوالدين سلوكات عادية، فلا ينتبهان إليها وهما يمارسانها؛ كأساليب الإهمال والتسلط، والرفض، في حين أنها تشكل السلوكات العنيفة القوية لكنها في صورة مضمرة. ولقد لاحظنا من خلال عرضنا لأفكار المقال كيف أن للعنف النفسي تأثيرا كبيرا على شخصية الفرد، إذ من نتائجه تشكيل شخصيات عدوانية فاقدة للامان النفسي، وذات تقدير ضعيف للذات، وانخفاض درجة التنميط الجنسي، وزيادة معدلات القلق، وانخفاض معدلات التوافق النفسي والاجتماعي...الخ. وبالتالي يكوّن لنا هذا النوع من العنف الوالدي قنابل اجتماعية موقوتة بإمكانها الانفجار في أية لحظة، مما يشكل خطرا كبيرا على المجتمع في جميع المجالات: تربوية، سياسية، اقتصادية، أخلاقية ...الخ، وهذا ما يدعونا إلى ضرورة إرشاد وتوعية الآباء والأمهات بخطورة هذا النوع من العنف وبمختلف الوسائل فالمسئول الأول عن كل أنواع العنف داخل المجتمع هو الأسرة.

المراجع

1- سيجموند فرويد، الموجز في التحليل النفسي، ترجمة سامي محمود علي وعبد السلام القفاش، دار المعارف بمصر القاهرة ب ت، ص .88
2- ديفيد فونتانا، الشخصية والتربية، ترجمة عبد الحميد يعقوب جبرائيل وصلاح محمد نوري داود، مطابع التعليم العالي، اربيل العراق، 1986، ص156.
3- مواهب إبراهيم عياد وليلى الخضري ،1995، إرشاد الطفل و توجيهه في الأسرة ودور الحضانة –دار المعارف –الإسكندرية –ص..185
4- Becoster,.S (1977) La sociologie de l'éducation, E.Solvay, édition de l'Université de Bruxelles, institut de sociologie.
5- سميرة احمد السيد،1993،علم اجتماع التربية دار الفكر لعربي، القاهرة صص65-66 .
6- فؤاد البهي السيد، علم النفس الاجتماعي، ط2، دار الكتاب الحديث، الكويت، ص.187
7- سميرة احمد السيد، مرجع سابق، ص.50
8----------..
9- ابن منظور، 1968، لسان العرب، المجلد9، دار صادر، بيروت، ص.40
10-خليل احمد خليل، 1984، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، الجامعة اللبنانية، بيروت، ص.40
11- فريق من الاختصاصيين، 1993، المجتمع والعنف ط3، المؤسسة الجامعية للدراسات، لبنان، ص149.
12- محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي، مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ص.41
13- اميل دوركايم، ،التربية الأخلاقية، مكتبة مصر، دون سنة، ص.196
14- عادل احمد عز الدين الأشول، علم النفس الاجتماعي، مكتبة الانجلو مصرية، دون سنة، ص 374.
15- مايسة أحمد النيال،2002، التنشئة الاجتماعية: مبحث في علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، مصر، ص.56
16- سورة الكهف الآية .46
17- سورة الإسراء الآية 6.
18-حديث شريف
19- حديث شريف
20- حديث شريف
21- سورة الأحزاب الاية.21
22- سورة الذاريات الآية 55.
23- سورة آل عمران الاية104.
24- سورة النساء الآية .58
25- سورة يوسف الآية .3
26- حديث شريف.
27- حديث شريف.
28- حديث شريف.
29- سورة الصف الآية .2
30- محمد محمد نعيمة، التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية، دار الثقافة العربية، 2002،

ص 37.
31- مايسة أحمد النيال، المرجع السابق، ص 173.
32- مايسة أحمد النيال، المرجع السابق، ص 174.
33- سهير كامل أحمد، أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، 1999، ص 13.
34- سهير كامل أحمد، نفس المرجع، ص ص 322- 320.
35- سهير كامل أحمد، نفس المرجع، نفس الصفحة.
36- سهير كامل أحمد، نفس المرجع، ص 349.
37- سهير كامل أحمد: نفس المرجع ، ص 349.
38- محمد محمد نعيمة، التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية، دار الثقافة العربية 2002، ص95 .
39- محمد محمد نعيمة، نفس المرجع ، ص99.
40– محمد محمد نعيمة، نفس المرجع، ص102.
41- مايسة أحمد النيال، المرجع السابق،ص ص373- 374.
42- مايسة أحمد النيال، التنشئة الاجتماعية مبحث في علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية ،2002، ص169.
43- محمد محمد نعيمة، المرجع السابق، ص 86.
44- محمد محمد نعيمة، نفس المرجع، ص 87.
45- محمد محمد نعيمة، نفس المرجع، ص 88.
46- محمد محمد نعيمة، نفس المرجع، ص 88.
47- محمد محمد نعيمة، نفس المرجع ، ص 89.
48- محمد محمد نعيمة، نفس المرجع، ص 94.
49- محمد محمد نعيمة، نفس المرجع، ص 95.
50- مايسةاحمد النيال، نفس المرجع السابق، ص 175.
51- رمضان محمد القدافي، 1998 الصحة النفسية والتوافق، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ص 98.
52-www.almadapaper.com
53- سورة المائدة (27-28).
54- سورة البقرة الآية .251
55- سورة الروم الآية 41.

مجلة العلوم الإنسانية ـــــــ عدد 32 - ديسمبر 2009، المجلد أ، ص.ص109-121

الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني

ملخص

نهدف من خلال هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني وفي أبعاده المختلفة، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما نكشف من خلال هذه الدراسة الأسباب المختلفة التي تقف وراء هذه الفروق، خاصة وأن السلوك العدواني من المتغيرات الأساسية التي يتميز فيها سلوك الذكور عن سلوك الإناث.

د. فتيحة حمادي
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

يعتبر العدوان ظاهرة عامة بين البشر، ويظهر في سلوك الطفل وفي سلوك الراشد وفي سلوك السوي وغير السوي، وهو مرفوض في بعض الحالات ومقبول في حالات أخرى، كما يبدو في مظاهر مختلفة، فهناك العدوان الجسدي والعدوان اللفظي، العدوان الموجه نحو الآخرين، العدوان الموجه نحو الذات، والعدوان الموجه نحو الأشياء والممتلكات، العدوان المباشر والعدوان غير المباشر... كما يكون العدوان بدرجات متصاعدة من أدنى المستويات إلى أشدها خطورة.

Résumé

Notre étude a pour objet le comportement agressif des élèves du cycle primaire des deux sexes : par quoi se distingue-t-il et comment s'explique-t-il, sachant que l'agressivité est habituellement un attribut mâle ?

السلوك العدواني ظاهرة منتشرة في حياة الأطفال، ويعتبر أمرا طبيعيا أثناء فترة نموهم، ويحدث من وقت لآخر كوسيلة لتكوين علاقات اجتماعية والاندماج في الجماعة، لكن عندما يظهر بصورة متكررة ومستمرة يمثل مشكلة يجب أن تضبط ويدّل على سوء تكيف الطفل مع المحيط.

السلوك العدواني من أكثر المشكلات شيوعا في المحيط المدرسي والدليل على ذلك

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2009.

شكوى المدرسين وأولياء الأمور المستمرة من تصرفات أبنائهم، وما يعانيه الأطفال أنفسهم من الخوف من الاعتداءات المتكررة التي يتعرضون لها من زملائهم، كما يترتب عنه آثار سلبية على المعتدي نفسه، فيحول دون قيام علاقات إيجابية بينه وبين المحيطين به، وقد يعطل رغبته في التعلم مما يجعل تعلمه أكثر صعوبة ويضعف من تحصيله الدراسي.

السلوك العدواني ظاهرة تفشت في المجتمع الجزائري في السنوات الأخيرة، ونجد الطفل الجزائري على العموم يستخدم وبشكل تلقائي ألفاظ بذيئة، يشتم، يسب الدين (يكفر)، يعتدي على زملائه بالضرب، بتشاجر، يخرب ممتلكات الآخرين، يرمي الأوساخ، يعتدي على الحيوانات، ولا تخلو حتى المناسبات والاحتفالات من العنف والاعتداء.

يعدُ السلوك العدواني لدى الأطفال من المشكلات الصعبة التي تعيشها المدرسة الجزائرية، فالمدرسة بحكم كوّنها مؤسسة اجتماعية هامة تتأثر بكل ما يحدث في المجتمع لا سيما وأن المدرسة أصبحت تتأثر بالمجتمع بدلا من أن تُؤثر فيه عكس ما كان في الماضي، حيث أن الآباء يعوّلون، على المدرسة في تربية أطفالهم وكان المعلم يمثل سلطة تربوية لها هيبة وقداسة.

يلاحظ أن العنف في المدارس في زيادة مستمرة ون معظم هذا العنف يقال أنّه بسبب انتشار السلوك العدواني خاصة عند فئة الذكور، وقد بيّنت البحوث أن الذكور أكثر عدوانا من الإناث وتظهر هذه الفروق في سن مبكرة ويبدو أنها تستمر مدى الحياة (1).

سوف نحاول من خلال هذه الدراسة التعرف على الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني وفي أبعاده المختلفة.

الخلفية النظرية

- تعريف العدوان

يرى أنتوني ستور Antony Storr أن تعريف العدوان عملية صعبة ويستخدم بمعان كثيرة، مما يجعل تعريفه تعريفا جامعا أمرا صعبا، فعلماء النفس والطب النفسي يستخدمونه ليغطي طائفة كبيرة ومتنوعة من السلوك الإنساني (2).

من الصعوبات أيضا عدم وجود خط فاصل واضح بين تلك الأفعال التي نستنكرها وبين الأفعال التي نقبلها بل ونشجعها، فثورة الطفل على تسلط والديه سلوك عدواني لكنّها في الوقت نفسه هي تعبير عن دافع الاستقلالية الذي يُعدُ مطلب ضروري لنمو الشخصية (3)، للعدوان مفهوم مزدوج له مظهر إيجابي ومظهر سلبي (4)، ويرى أوتو كلينبرغ Otto Klineberg أنّه من الصعب أن نوضّح في كل مناسبة ما إذا كان العدوان الذي نتحدث عنه ذا طبيعية إيجابية أو سلبية وما إذا كان إنشائيا أو تخريبيا (5).

قد جاء في المعجم الموسوعي لعلم النفس Dictionnaire Encyclopédique «أن

العدوان باللغة اللاتينية (Agressio) تعني الهجوم، وهو هجوم فجائي تلقائي –لم يسبقه استفزاز يبرره- لفرد ضد فرد آخر أو لجماعة ضد جماعة أخرى... على مستوى الأفراد يأخذ العدوان شكل العنف الجسدي، ولكن في أكثر الأحيان يكون في شكل مُزاح أو سخرية أو استهزاء وفي هذه الحالة يكون صادرا عن النيّة أكثر من الفعل» (6).

وجاء في معجم علم النفس والتحليل النفسي: « بأنّ العدوان كل فعل يتسم بالعداء تجاه الموضوع أو الذات ويهدف للهدم والتدمير نقيضا للحياة في متصل من البسيط إلى المركب» (7).

على العموم نقول أن العدوان هو سلوك يهدف إلى إلحاق الأذى المادي أو النفسي بالآخر أو بالذات.

نقصد به في هذه الدراسة: سلوك ظاهر ومتكرر، يقصد به الطفل إلحاق ضررا ماديا أو نفسيا بالآخرين، سواء كان هذا السلوك سلوكا جسديا أو لفظيا أو موجها نحو الأشياء والممتلكات.

تفسير العدوان:

لقد تضاربت وجهات النظر حول تفسير العدوان، فهناك من يرى أنه فطري في الإنسان من الصعب استئصاله ويضع الفرد تحت حتمية السلوك العدواني، ونجد على النقيض من يرى أن العدوان سلوك مكتسب يخضع للعوامل البيئية ويؤكد على دور التعلم وعلى الخبرات السابقة وعلى إمكانية التعديل والتحكم فيه، وبالتالي احتمال ظهور السلوك العدواني أو عده ظهوره وينقسم دعاة منظور التعلم إلى فئتين:

الفئة الأولى: ترجع نشأة العدوان إلى أثر الثواب والعقاب والإحباط على سلوك الفرد خاصة في طفولته المبكرة وخلال المراحل الأولى للتنشئة الاجتماعية.

الفئة الثانية: ترجع نشأة العدوان إلى تقليد وما يتطلب هذا التقليد من وجود النموذج المناسب.

لا زال الجدل قائما بخصوص هل السلوك العدواني يرجع إلى الوراثة أم إلى البيئة، ويحتوي التراث السيكولوجي على كلا الاتجاهين، ولو أنّ الكثير من الدراسات تدعم وجهة نظر التعلم.

يرى أحمد دوقة من خلال مقاله الذي تناول فيه أهم نظريات العدوان خاصة التي تناولت الجانب البيولوجي في تفسير العدوان، أن العدوان هو في الأساس سلوك متعلم مثله مثل أي سلوك آخر، فرغم مساهمة العامل الجيني يبقى الدور الأكبر في حدوثه للموقف ولشخصية الفرد التي تشكلت من خلال الخبرات السابقة (8).

أسباب السلوك العدواني عند الطفل:

-السلوك العدواني عند الطفل قد ينشأ نتيجة تعرضه للإحباط في الحياة اليومية،

فالطفل يتصرف بعدوانية عندما يمنعه عائقا من الوصول إلى إشباع حاجة أو تحقيق هدف.

-هناك علاقة بين التسامح الذي يلقاه الطفل من الآخرين بالعدوان، فعتبر الطفل أنّ التسامح معه نوع من الموافقة الضمنية على العدوان، فالتسامح مع الطفل على سلوكه العدواني يقلّل من شعوره بالخوف من العقاب ومن الشعور بالذنب وبالتالي يقلّ منعه للسلوك العدواني (9).

- يتعزز السلوك العدواني ويتكرر عند الطفل عندما يكافأ على قيامه بتصرفات عدوانية، وذلك بحصوله على ما يريد، أو عندما يجذب انتباه الآخرين واستحسانهم، ولهذا فإنّ الطفل الذي يتعود أن يثاب على سلوكه العدواني يتخذ من هذا السلوك منهجا لإشباع حاجاته (10).

- توجد علاقة بين درجة العدوان لدى الطفل وتعرضه للعقاب البدني، فالعقاب البدني وإن كان يؤدي إلى الكف الفوري لسلوك العدوان، إلاّ أنّه غالبا ما يولد مزيدا من العدوان لدى الطفل، ويؤدي إلى تصرفات عدوانية في مكان وزمان آخرين (11).

- يتعلم الطفل سلوكه العدواني نتيجة تقمص شخصية أحد الوالدين أو كليهما، فقد بيّنت الدراسات أن الأطفال العدوانيين يأتون من أسر يتّم فيها التعبير بحرية عن العدوان، كما تبيّن أن تأثير الأب في ظهور العدوان عند الأطفال أكثر من تأثير الأم (12).

- يتعلم الصغار من البالغين طرق ممارسة العدوان، كذلك النموذج لا يقدم فقط مثالا تطبيقيا للسلوك العدواني، بل يوفر للأطفال المشروعية لهذا الفعل أيضا، خاصة إذا كان النموذج أحد الوالدين أو كلاهما (13).

يعتبر الآباء نماذج قويّة يقلدها الأطفال وتؤيد الأبحاث الفكرة القائلة بأنّ الآباء العدوانيين لهم أبناء عدوانيون (14).

الأطفال يقلدون أكثر النموذج القوي والعنيف، وأيضا النموذج الذي يحصل على مكافأة، كما أن جنس النموذج يعدُ من العوامل الفارقية في تقليد العدوان، توصل كل من باندورا، روس وروس Bandura, Ross & Ross (1961)، (1963) إلى أنّ النموذج العدواني الذكوري يُحرض على الاستجابات العدوانية أكثر من النموذج الأنثوي (15). ولوحظ أيضا أن الأطفال يميلون إلى تقليد القدوة التي هي من نفس جنسهم أكثر من تلك التي هي من الجنس الآخر (16).

وليس الآباء والكبار فقط يمثلون نماذج عدوانية للطفل بل وجد أيضا أن الطفل يقلد الاستجابات العدوانية للأقران، وتأثير الأقران كنماذج عدوانية يزيد مع تقدم عمر الطفل، فكلما زاد عمر الطفل كلما زاد استقلاله عن والديه وأصبح القبول الاجتماعي والتبعية لجماعة الأقران تمثل عوامل قوية ومعززة لسلوكه (17).

- اتجاهات الآباء نحو العدوان، نشاهد على العموم بعض الآباء والأمهات يشعرون بالفرحة والاعتزاز، بأن طفلهم لديه القدرة على الاعتداء على أقرانه، ويشجعونه على القصاص ممن يعتدي عليه ويشجعونه على السيطرة على أقرانه للحصول على مكانة بينهم، كما يحاول بعض الآباء تعليم أولادهم –خاصة الذكور- العدوان للدفاع عن أنفسهم أو ليكونوا رجالا في المستقبل، فهناك اعتقاد سائد لدى الكثير من الناس أنّ العدوان دليل الرجولة.

- اتجاهات المجتمع نحو العدوان، قد تتضمن البيئة الاجتماعية عناصر قبول العنف وتشجيعه، فالبيئة الاجتماعية توفر مثيرات للعدوان، فالشارع يقدم للأطفال فرص كثيرة لمشاهدة العنف الناجح الذي يحصل صاحبه على مكافأة، فالطفل الذي ينشا في بيئة عدوانية تشجع السلوك العدواني وتكافؤ عليه، يدرك الآخرين كمعادين له، ويتشبع بثقافة العنف، ثقافة العين بالعين، والسن بالسن، وهذا يؤدي إلى استمرار العدوان والعدوان المضاد.

- مشاهدة العنف في التلفزيون، في الأفلام والرسوم المتحركة يؤثر على عدوان الطفل، وتفترض الدراسات أن مشاهدة العنف ترتبط بزيادة السلوك العدواني لدى الطفل (18). فمشاهدة العنف في التلفزيون لفترات طويلة تجعل الطفل يتقبل السلوك العدواني ولا يشعر أنّه شيء غريب (19). لاحظ ليفكاويتز وآخرون Lefkawitz & al (1977) ارتباط بين مشاهدة الذكور للعنف المتلفز وسلوكهم العدواني في المستقبل، بينما لا توجد علاقة بين مشاهدة العنف المتلفز والسلوك العدواني لدى الإناث (20).

الدراسة الميدانية:

تتمثل مشكلة البحث في التعرف على الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني وفي أبعاده المختلفة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين 9-11 سنة.

عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من 198 طفل وطفلة من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، ثم اختيارهم بطريقة عشوائية، تراوحت أعمارهم ما بين 9-11 سنة بمتوسط عمري قدره 10,12 وانحراف معياري قدره 0,75، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

جدول رقم (1): عدد الذكور والإناث والنسبة المئوية لكل منهما في العينة الكلية

الجنس	العدد	النسبة المئوية%
الذكور	97	48,98
الإناث	101	51,01

المجموع	198	100

أداة البحث

مقياس التقدير الذاتي للسلوك العدواني لأطفال مرحلة المدرسة الابتدائية (9-11) سنة، إعداد الباحثة.

أعدّ هذه المقياس لقياس السلوك العدواني لدى الأطفال، وتم تقنينه (التحقق من كفاءة المقياس) على عينة من 20 طفل وطفلة بالسنة الرابعة والخامسة ابتدائي، وتم حساب ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية وبلغ معامل الارتباط 0,83 وبعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان –براون Spearman– Brown أصبح ر= 0,90 وهو معامل ثبات مرتفع، وللتأكد من صدق المقياس عرض المقياس على 9 أساتذة من قسم علم النفس وعلم الاجتماع بجامعة منتوري- قسنطينة، وهو ما يطلق عليه بصدق المحكمين، بجانب هذا تمّ حساب الصدق الذاتي وبلغ 0,94، ويعتبر معامل صدق مرتفع، وعلى ضوء هذا تمّ قبول المقياس كوسيلة صالحة لإجراء هذه الدراسة.

وصف المقياس

يتكون المقياس من 40 عبارة، جميعها موجبة (تدّل على السلوك العدواني، ما عدا العبارات رقم: 06، 08، 12، 18، 22، 24، 26، 34 فهي سالبة (لا تدّل على السلوك العدواني)، تتوزع عبارات المقياس على ثلاثة أبعاد:

- سلوك عدواني جسدي موجه نحو الآخرين ويتضمن هذا البعد 14 عبارة من01-14.
- سلوك عدواني لفظي موجه نحو الآخرين ويتضمن هذا البعد 11 عبارة من 15-25.
- سلوك عدواني موجه نحو الأشياء والممتلكات، ويتضمن هذا البعد 15 عبارة من 26-40.

طريقة تصحيح المقياس:

تم تطبيق طريقة ليكرت Likert- Method في الإجابة على المقياس، حيث تتدرج الإجابة في ثلاثة اختيارات: دائما، أحيانا، أبدا، أخذت الأوزان التالية: درجتان عند الإجابة بـ(دائما)، درجة واحدة عند الإجابة بـ(أحيانا)، صفر عند الإجابة بـ(أبدا)، وبناء عليه تتراوح الدرجة الكلية للمقياس من صفر –80 درجة كحد أقصى، ويعتبر ارتفاع الدرجة في كل بعد من الأبعاد الثلاثة ومن ثمة في الدرجة الكلية للمقياس دليلا على ارتفاع درجة السلوك العدواني.

نتائج الدراسة:

تم تطبيق اختبار "ت" T-test لعينات غير متساوية لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في السلوك العدواني ككل وفي

أبعاده الثلاثة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول التالية:

جدول رقم (02): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحجم الفرق الملاحظ وقيمة (ت) لقياس دلالة الفرق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني ككل.

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكور	97	16,48	9,16	4,34	0,01
الإناث	101	11,51	6,68		
الفرق بين الجنسين	×	4,97	×		

-عند درجة الحرية 196 تكون قيمة (ت) الدالة عند مستوى 0,05 مساوية لـ1,97.

-عند درجة الحرية 196 تكون قيمة (ت) الدالة عند مستوى 0,01 مساوية لـ2,60.

يتضح من الجدول رقم (02) مايلي:

بلغ متوسط الذكور في السلوك العدواني ككل 16,48 في حين بلغ متوسط الإناث 11,51، وكما هو واضح أن متوسط الذكور يفوق متوسط الإناث بفرق قدره 4,97 وهو فرق كبير، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي 4,34 وبالكشف في جدول الدلالة الإحصائية لاختبار (ت) أمام درجة الحرية 196 وجد أن قيمة (ت) التي حصلنا عليها دالة إحصائيا في السلوك العدواني ككل. وجاء الفرق لصالح الذكور، فالذكور يفوقون الإناث في السلوك العدواني.

جدول رقم (03): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحجم الفرق الملاحظ وقيمة (ت) لقياس دلالة الفرق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني الجسدي الموجه نحو الآخرين.

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة

الذكور	97	5,67	3,33	4,48	0,01
الإناث	101	3,72	2,73		
الفرق بين الجنسين	×	1,95	×		

- عند درجة الحرية 196 تكون قيمة (ت) الدالة عند مستوى 0,05 مساوية لـ1,97.

-عند درجة الحرية 196 تكون قيمة (ت) الدالة عند مستوى 0,01 مساوية لـ2,60.

يتضح من الجدول رقم (03) مايلي:

بلغ متوسط الذكور في السلوك العدواني الجسدي الموجه نحو الآخرين 5,67 بينما بلغ متوسط الإناث 3,72، بفرق قدره 1,95 وأن قيمة (ت) مساوية لـ4,48 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 وبالتالي يوجد فرق جوهري بين الذكور والإناث في السلوك العدواني الجسدي الموجه نحو الآخرين، والفرق لصالح الذكور بمعنى الذكور يفوقون الإناث في السلوك العدواني الجسدي الموجه نحو الآخرين.

جدول رقم 04: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحجم الفرق الملاحظ وقيمة (ت) لقياس دلالة الفرق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني اللفظي الموجه نحو الآخرين

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكور	97	4,96	3,33	2,87	0,01
الإناث	101	3,70	2,73		
الفرق بين الجنسين	×	1,26	×		

- عند درجة الحرية 196 تكون قيمة (ت) الدالة عند مستوى 0,05 مساوية لـ1,97.
- عند درجة الحرية 196 تكون قيمة (ت) الدالة عند مستوى 0,01 مساوية لـ2,60.

يتضح من الجدول رقم (04) مايلي:

بلغ متوسط الذكور في السلوك العدواني اللفظي الموجه نحو الآخرين 4,96 بينما بلغ متوسط الإناث 3,70، بفرق قدره 1,26 وبلغ قيمة (ت) 2,87، وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 إذن يوجد فرق جوهري بين الذكور والإناث في السلوك العدواني اللفظي الموجه نحو الآخرين والفرق لصالح الذكور، بمعنى الذكور يفوقون الإناث في السلوك العدواني اللفظي الموجه نحو الآخرين.

جدول رقم 05: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحجم الفرق الملاحظ وقيمة (ت) لقياس دلالة الفرق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني الموجه نحو

الأشياء والممتلكات

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكور	97	5,86	3,90	3,77	0,01
الإناث	101	4,09	2,52		
الفرق بين الجنسين	×	1,77	×		

- عند درجة الحرية 196 تكون قيمة (ت) الدالة عند مستوى 0,05 مساوية لـ1,97.

- عند درجة الحرية 196 تكون قيمة (ت) الدالة عند مستوى 0,01 مساوية لـ2,60.

يتضح من الجدول رقم (05) مايلي:

بلغ متوسط الذكور في السلوك العدواني الموجه نحو الأشياء والممتلكات 5,86 بينما بلغ متوسط الإناث 4,09 بفرق قدره 1,77 وبلغت قيمة (ت) 3,77 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0,01، إذن يوجد فرق جوهري بين الذكور والإناث في السلوك العدواني الموجه نحو الأشياء والممتلكات لصالح الذكور، بمعنى الذكور يفوقون الإناث في السلوك العدواني الموجه نحو الأشياء والممتلكات.

تفسير الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني

بيّنت النتائج أن هناك فروق بين الجنسين في السلوك العدواني، وأن الذكور يفوقون الإناث في السلوك العدواني ككل وفي جميع أبعاده، وجاءت هذه النتائج متوقعة ومنطقية، وتتفق مع نتائج الدراسات السابقة. فتوصلت دراسة Sandidge, S.W, Freindland, E.J.(1975) إلى أنّ الذكور أكثر عدوانا لفظيا وبدنيا من الإناث (21).

وتوصلت دراسة فاطمة حنفي محمود (1995) إلى أنّ الذكور أكثر عدوانا من الإناث في العدوان ككل وفي جميع أبعاده (22). يجب أن نشير أن الفروق تتعلق بمتوسطات جماعية فالذكور أكثر عدوانا من الإناث بالنسبة للمتوسط، فأحيانا نجد أطفال عدوانيين وأطفال مسالمين من كلا الجنسين.

يرى بعض الباحثين أن الفروق بين الجنسين في العدوان هي فروق نوعية أكثر ماهي كمية، ويعزز هذا الرأي ما توصلت إليه دراسة Robert Sears (1961) بأنّ الأولاد يلجأون أكثر إلى العدوان المضاد للمجتمع، بينما تلجأ البنات إلى العدوان المخفف، والبنات عموما أقل إظهارا للعدوان من الأولاد، كما أنهن أكثر شعورا بالقلق إزاء سلوكهن العدواني (23).

وتوصلت دراسة Goldberg, L. Wilensky, H (1976) إلى أن الذكور أظهروا سلوكا

عدوانيا علنيا بدنيا ولفظيا أكثر من الإناث، وأظهرت الإناث سلوكا عدوانيا خياليا بدنيا ولفظيا أكثر من الذكور (24).

وتوصلت دراسة Owens, L.D, Mullin, C.E (1995) إلى أنّ الذكور يستخدمون العدوان البدني واللفظي أكثر من الإناث، بينما الإناث يستخدمن العدوان غير المباشر أكثر من الذكور (25).

في مجال الدراسات العربية أسفرت دراسة عزة حسين زكي (1989) عن اختلاف مظاهر العدان بين الجنسين، فكان عدوان الذكور مباشرا، أما عدوان الإناث فكان غير مباشرا (26).

وتوصلت دراسة صباح مصطفى السقا (1999)، إلى أنّ العدوان يأخذ شكل التعبير اللفظي عند الإناث، بينما يأخذ شكل الهجوم الجسدي عند الذكور (27).

يعتبر العدوان من المتغيرات الأساسية التي يتميز فيها سلوك الذكور عن سلوك الإناث، وتفسر الفروق بين الجنسين، سواء في درجة العدوان أو في طريقة التعبير عنه في ضوء عدة اعتبارات منها الثقافة السائدة في المجتمعات العربية وما تتضمنه من محددات سلوكية للجنسين، فلا أحد يجهل أن النواحي الاجتماعية لها تأثير كبير في تدعيم الفروق بين الجنسين، فهناك توقعات يحددها المجتمع للجنسين تحكم سلوكهما منذ الميلاد، فبرغم أن المفاهيم الثقافية المرتبطة بالجنس قد تغيرت تغيرا ملحوظا بالمقارنة إلى تلك المفاهيم التي كانت سائدة في الماضي، إلاّ أنّ نظرة المجتمع للأنثى لا زالت ذات طابع تقليدي، ويلاحظ أن الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني غير مقتصرة على المجتمعات العربية فقط، فحتى البحوث الأجنبية توصلت إلى نفس النتيجة، لأنّه لا يوجد بين المجتمعات من يشجع الإناث على السلوك العدواني أكثر من تشجيعه للذكور، فالطبيعة الذكورية وفق المفهوم الثقافي والأنثروبولوجي بكثير من المجتمعات ينبغي أن تتميز بالسلطة والقوة والعدوانية.

تفسر الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني على أساس مفهوم الدور الجنسي فتعدّ البنت منذ ولادتها لدورها التقليدي كزوجة وأم فتربى فيها سمات الطاعة والنعومة والضعف والخضوع، ويعدّ الولد لدوره الرجولي فتربي فيه سمات الجرأة والخشونة والقوة والسيطرة، وتتضح الفروق بين الجنسين في مرحلة الطفولة المتأخرة، حيث يزداد تعلم الطفل لدوره الجنسي.

الذكور أثناء محاولة إثبات ملاءمتهم للدور الجنسي كثيرا ما يلجأون إلى العدوان (28)، ويزداد التمييز بين الجنسين مع التقدم في النمو فتتأكد مجموعة من الخصائص عند الذكور ومجموعة من الخصائص عند الإناث.

ترجع الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني إلى تقمص الولد شخصية الأب الذي يشكل العنصر القوي في الأسرة استعدادا للقيام بدوره الرجولي في المستقبل (29). وتأثير الأب في ظهور العدوان عند الأطفال أكثر من تأثير الأم (30).

ترجع الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني إلى أسلوب تنشئة الوالدين التي تقوم على تفضيل الذكر عن الأنثى، فالذكور أقل عرضة للعقاب من الإناث، ومع تسامح الوالدين بالنسبة للذكور وعدم تسامحهما بالنسبة للإناث في عدوانهم يكون ذلك مبررا لظهور العدوان الصريح والمباشر من جانب الذكور.

التربية التي يتلقاها لا تساعده على التحكم في انفعالاته (31)، البنت تدرب على القهر والخضوع بينما الولد يشجع على العنف، فمن خلال العنف يدخل الولد عالم الرجال (32).

بعض الآباء والأمهات يشعرون بالفرحة والاعتزاز بأنّ ولدهم لديه القدرة على الاعتداء على أقرانه ويشجعونه على القصاص ممن يعتدي عليه وعلى السيطرة على أقرانه للحصول على مكانة بينهم، فهناك اعتقاد سائد لدى الوالدين أن العدوان عند الولد دليل على الرجولة والاستقلالية وإثبات الذات.

ترجع الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني إلى فروق وراثية، فالذكور بحكم تكوينهم البيولوجي يميلون إلى إظهار قوّتهم وإلى توكيد الذات، كذلك الهرمونات الجنسية لها تأثيرات هامة على سلوك كل من الذكر والأنثى والكثير من علماء النفس يعتقدون أن البنين والبنات يولدون ولديهم قليل من الميول السلوكية المتباعدة (33).

المراجع

1- سيد محمود الطواب: النمو الإنساني – أسسه وتطبيقاته-، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1998، ص311.

2- أنتوني ستور: العدوان البشري، ترجمة: محمد أحمد غالي، وإلهامي عبد الظاهر عفيفي، ط1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية، 1975، ص.5

3- فؤاد البهي السيد: علم النفس الاجتماعي، ط2، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1980، ص.172

4- Jacques Philippe Leyens : Psychologie sociale, 4eme Edition, Pierre Madraga, Bruxelles, 1979, p 136.

5- أوتوكلينبرغ: علم النفس الاجتماعي، ترجمة: حافظ الجمالي، ط2، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1967، ص142.

6-Norbert Sillamy : Dictionnaire encyclopédique de psychologie, Bordas, Paris, 1980, pp 32-33.

7- فرج عبد القادر طه وآخرون: معجم علم النفس والتحليل النفسي، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، د.ت، ص276.

8-Ahmed Douga : «The Psychologie of agression », In Revue des sciences Humaines, Publication de l'université de Constantine, N°9, 1998, pp.131-137.

9- عبد الرحمن العيسوي: الإرشاد النفسي، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 1995، ص.366

10- أحمد محمد الزعبي: "السلوك العدواني عند الأطفال، كيف نفهمه ونتجنب حدوثه؟"، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة، العدد121، السنة26، 1997، ص ص 219- 229.
11- شارلز شيفر، هوارد ميلمان: مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، ترجمة نسيمة داود ونزيه حمدي، ط1، منشورات الجامعة الأردنية، عمان، 1989، ص.363
12- أحمد محمد الزعبي، مرجع سبق ذكره.
13- طريف شوقي: "السلوك العدواني"، في علم النفس الاجتماعي، أسسه وتطبيقاته، إشراف زين العابدين درويش، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص.338
14- ليندا دافيدوف: موسوعة علم النفس، الشخصية، الدافعية، والانفعالات، ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2000، ص130.
15-Thomas D, Spencer, Norman, Kass: Perspectives in child psychology, Research and Review, McGraw- Hill Book Company, New York, 1970, pp 123-124.
16- نعيمة الشماع: الشخصية – النظرية، التقييم، مناهج البحث-، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1977، ص.235
17-Thomas D. Spencer, Norman Kass, Op-cit, PP.124-125.
18-Neil R. Carlson, William Buskist, & Neil G. Martin : Psychology, the science of Behaviour European adaptation, Pearson Education Limited, Great Britain, 2000, p 455.
19- زكريا الشربيني، يسرية صادق: تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص.149
20-Neil R. Carlson, Wiliam Biskist, & Neil G. Martin, Op-Cit, P.455.
21-Sandidge, S. Friendland, E.J: «Sex- role taking and aggressive behavior in Children», In Journal of genetic psychology, Vol.12, 1975, pp 227-231.
22- فاطمة حنفي محمود: "إعداد برنامج للعب الجماعي لخفض السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة"، في دراسات وبحوث في علم النفس، إعداد نخبة من أساتذة علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1995.
23-Robert Sears: «Relation of Early socialization experiences to aggression in middle childhood», Journal of abnormal and social psychology, Vol.63, 1961, pp 466-492.
24 -Goldberg, L. Wilensky, H: «Aggression in children in urban clinic», Journal of personality assessment, Vol.40, N°1, 1976, pp 73-80.
25- Owens, L.D, Mullin, C.E: «Gender differences in aggression in children and adolescents in south Australian Schools», International Journal of adolescence and youth, Vol.6 (1-2), 1995, pp 21-35.
26- عزة حسين زكي: "برنامج إرشادي لمواجهة مشكلة العدوانية لدى المراهقين الجانحين"، دكتوراه غير منشورة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، 1989.

27- صباح مصطفى السقا: "العدوانية واللعب، دراسة تجريبية عن أثر اللعب في حدّة السلوك العدواني عند أطفال مرحلة ما قبل المدرسة"، ماجستير غير منشورة، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، 1999.
28- عبد المجيد سيد منصور، زكريا أحمد الشربيني: علم نفس الطفولة –الأسس النفسية والاجتماعية والهدى الإسلامي-، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص.281
29- عبد الرحمن العيسوي، مرجع سبق ذكره، ص.368
30- أحمد محمد الزعبي، مرجع سبق ذكره، ص.223
31-Neffissa Zerdoumi : Enfant d'hier ; L'éducation de l'enfant en milieu traditionnel algérien, Maspero, Paris, 1970, p 169.
32-Camille Lacoste- Dujardin : Des Mères contre les femmes, maternité et patriarcat au Maghreb, Editions Bouchène, Alger, 1990, p 114.
33- ليندا دافيدوف: موسوعة علم النفس، السلوك الاجتماعي، الوراثة، البيئة والروابط الاجتماعية، ترجمة نجيب الفونس خزام وسيد الطواب، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، 2001، ص116.

أثر المناخ التنظيمي في عملية التعلم

ملخص

تناولت هذه الدراسة موضوع أثر المناخ التنظيمي على عملية التعلم بهدف معرفة واقع المناخ التنظيمي السائد بالمؤسسات الابتدائية، وذلك من خلال التساؤلات البحثية التالية:

- هل يوجد ترتيب دال لإجابات أفراد العينة على أبعاد المناخ التنظيمي لكل مقاطعة؟
- هل هناك علاقة بين المناخ التنظيمي وعملية التعلم؟
- وهل تعزى بمتغيرات (السن، الجنس، المؤهل العلمي، الحالة المدنية، سنوات العمل، والخبرة) ؟
- وما هي تصورات المعلمين حول أثر المناخ التنظيمي في ظهور تعلم التلاميذ سلوكيات غير صفية ؟.

الإجراءات المنهجية : استخدمت الباحثة المنهج الوصفي واختارت عينة عشوائية مع وحدات الدراسة بصورة قصدية، والتي قدر بـ 460 معلم (ة). وتم تطبيق استبيان المناخ التنظيمي، وأداة تقديرية، وشبكة التداعيات لـ Anna Maria Silvana Rosa، وهذا بعد التأكد من خصائصها السيكومترية.

أ. شافية غليط
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
جامعة منتوري
قسنطينة الجزائر

Résumé

Cette étude tente de répondre à la question de l'impact du climat organisationnel sur les processus d'apprentissage, en tenant compte des variables démographiques (âge, sexe, qualification pour l'éducation, état civil), et de l'expérience dans le travail à l'aide d'un échantillon de 420 enseignants dont 136 ont fait l'objet d'une analyse sociométrique. La conclusion de cette étude est que dans chaque institution prévaut un climat social particulier, malgré le caractère centralisé de sa gestion.

تمثل الطفولة قيمة وأهمية بالغة في أي مجتمع من المجتمعات، نظرا لأنها مرحلة أساسية من مراحل نمو الإنسان تنظمها مظاهر نمو مختلفة(جسمية،نفسية،عقلية،واجتماعية) تدفع بالطفل إلى التقدم نحو مراحل النمو المختلفة، والتي تعد مرحلة في غاية الحساسية، إذ توضع جذورها الأولى في عهد الطفولة المبكرة خلال الخمس سنوات الأولى من عمر الطفل، والتي خلالها توضع شخصية البالغ الراشد، فعلينا أن نلقي الضوء على طفولته وما مر به من خبرات، ففي كل هذه الجوانب نجد تفسيرا لأوجه السلوك. وما دام الأمر كذلك وجب على المجتمعات الاهتمام بمرحلة الطفولة وتوجيه العناية اللازمة لنمو الطفل

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2009.

عبر مراحل حياته المختلفة حتى يمكن أن نوفر للطفل إعدادا وتربية ونشأة سليمة تسهم في تشكيل شخصية متكاملة قادرة على التوافق، تؤثر فيها عوامل عديدة: فمنها ما يرجع إلى الفرد في حد ذاته وأخرى للأسرة والبعض الأخر متعلق بالمحيط، بما في ذلك المدرسة. فالمناخ الذي يعيشه الطفل يعتبر متغيرا فاعلا في قبول أو رفض سلوك الطفل، لأن المناخ المدرسي يعتبر قلب المدرسة وروحها وجوهرها، لما له من علاقة وطيدة بالمتغيرات التربوية المختلفة (التحصيل التربوي، التفكير، الانتباه...).

ولهذا لا ينظر إلى الطفولة بمعزل عن بيئتها. فالمناخ المدرسي الذي يعبر عن الخصائص الداخلية التي تميز مدرسة ما عن غيرها، والتي تؤثر على سلوك كل عضو فيها، والذي يشمل أسلوب معاملة المديرين لمرؤوسيهم، فلسفة الإدارة العليا، ظروف العمل، نوعية الأهداف التي تسعى إليها المدرسة، وطبيعة العلاقات بين العاملين والمتمدرسين.

كما يتأثر المناخ المدرسي بالجو العام الذي يسود البيئة الخارجية التي تعمل فيها المدرسة وبالمستوى الحضاري، استقرارها، وبمدى سيادة الأبعاد الديمقراطية التشاورية فيها. لقد توصلت الدراسات إلى أن المدرسة لا تتضمن فقط أفرادا ولكل منهم مهمة ودور في العملية التعليمية، بل تمثلها أيضا شخصيات باتجاهاتها، قيمها، وأفكارها.

إن المناخ التعليمي الصفي هو الجو العام الذي يسود غرفة الصف أثناء حدوث الموقف التعليمي، وبالتالي يشير إلى أن اللحظات التعليمية التي يحدثها المعلم ويستجيب لها الطلبة. ويرتبط بذلك المناخ النفسي الذي يشير إلى مترتبات التفاعل مع المعلم وتفاعل مع المتعلم وتفاعل المتعلم مع المعلم عبر خبرات تعليمية. ويتخذ تأثير الطلبة المتواجدين في الصف بمدى تدخلهم في البيئة (المجال الصفي) (6) فتحدد بالتفاتهم إلى عناصرها وتفاعلهم معها، بحيث تصبح جزءا من إدراكاتهم وخبراتهم، وبالتالي يحدد سلوكه لهذه الصورة وجود المتعلمين في الصف، بالطريقة نفسها يتباين إدراك وجود المعلم في الصف من لحظة تعليمية تفاعلية إلى لحظة أخرى، وفي اللحظة التي يسرح فيها الطالب، أو يقوم بسلوكيات غير مقبولة من قبل المعلم، وبالتالي ينسحب من الموقف التعليمي الصفي فينقلب المعلم متغير موضوعي غير مدرك من الطالب. وهكذا تتناوب لحظات وجود المعلم وإدراك الطالب .

ولافتراض أن المتعلمين يلتقون لتحقيق أغراض وأهداف معينة، فإن البيئة النفسية تصبح بهذا المعنى تلك البيئة التي تهيئ الفرص الكافية للطلاب للنجاح في التوافق الداخلي بين دوافعهم، حاجاتهم المختلفة،وفي التوافق الخارجي في علاقاتهم ببيئتهم الصفية. وإن كان المناخ النفسي هو إحدى النتاجات الذي يشكل بفصل تأثير السلوكيات والإجراءات المخططة التي خططها المعلم لكي يندمج فيها المتعلمين مع المواد والخبرات والإجراءات التعليمية التي يجريها في الصف ويترتب على ذلك أن تتكون علاقات واتجاهات، وأن تشبع أو تحيط أو تعوق حاجات المتعلمين، أو تظهر توقعات

(ايجابية أو سلبية) من المعلم أو اتجاهات أو سلوكيات (ايجابية أو سلبية) من قبل المتعلمين جراء تفاعلهم مع هذه المتغيرات، والتي لا ترجع فقط إلى متغيرات صفية بل إلى متغيرات أسرية أو متعلقة بالمتعلم. وبالتالي يؤدي هذا المناخ إلى تطوير سلوكيات تكيفية ايجابية بناءة تساعد المتعلمين على النمو والتفاعل والتقدم اتجاه تحقيق الهدف أو إلى تكوين سلوكيات سلبية يترتب عليها ظهور مشكلات (7)، وبهذا يعد المناخ الصفي الملائم متطلبا أساسيا لانجاز أي هدف تعليمي .

فإذا خلت غرفة الصف من الانضباط والنظام وغابت عنها العلاقات (الاجتماعية، الإنسانية) أصبحت مصدر توتر وإزعاج للطرفين على حد سواء. ومن هنا بينت الدراسات أن المناخ الصفي الملائم والذي يسوده علاقات ايجابية من أهم محكات فاعلية تحقيق أهداف التعلم وأحد العوامل الرئيسية المؤثرة في نتائج التعلم، فخوف التلميذ مثلا من المعلم ونبذه له ما هو إلا خبرة سلبية تؤدي بالتلميذ إلى سلوكيات غير مقبولة.

وهنا تبدأ المعاناة بالنسبة لكلا الطرفين، فالمعلم لا يستطيع مواجهة المشكلات والتعامل معها بأسلوب علمي، أما التلميذ لا يستطيع متابعة تعلمه، وبهذا وجب الاهتمام بالتنمية البشرية وفق أساليب ونماذج تربوية علمية موضوعية بعيدة عن العشوائية والتجريب. يقودنا هذا المجال للحديث عن أسلوب تعديل السلوك الذي استخدم في أوروبا وأمريكا، والذي أثبتت نجاحاته، والذي مد المعلمين، الآباء والمربيين بمعلومات على غاية من الأهمية في كيفية التعامل مع هذه السلوكيات

- تساؤلات البحث:

- ما واقع المناخ التنظيمي السائد في المؤسسات التربوية (الابتدائية)؟
- هل يوجد نمط مناخي مميز للمؤسسات التربوية (الابتدائية)؟
- هل يوجد ترتيب دال لإجابات أفراد العينة على أبعاد المناخ التنظيمي والدال لكل نمط معين داخل كل مقاطعة؟
- هل هناك علاقة بين المناخ التنظيمي وعملية التعلم؟
- هل تختلف إجابات أفراد العينة حول تأثير المناخ التنظيمي غي عملية التعلم، وهذا حسب متغيرات "السن-الجنس-المؤهل العلمي-مدة العمل" ؟.
- هل يؤثر النمط المناخي الصفي على تعلم سلوكيات غير صفية (حسب تصورات المعلمين/ت)؟.

- أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى الوصول إلى الأهداف التالية:

- معرفة مستوى أو نمط المناخ التنظيمي السائد في المؤسسة الابتدائية.
- التعرف على أي مدى يكون المناخ التنظيمي سندا لإشباع حاجات الأفراد (تلاميذ، معلمين والعاملين بالمؤسسة).
- معرفة الأساليب المفضلة في التعلم وذلك لاستخدامه في معرفة الأسلوب الذي يفضله المتعلمون لكل مرحلة تعليمية.

- تشجيع التلاميذ على التنافس خاصة الجماعي، لأنه يجمع بين أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي.
- الاهتمام بمشكلات الطفولة والعمل على تعديلها و/أو تغييرها، وبالتالي الإقلاع عنها لأنه يصعب اجتثاث المشكلة بعد أن تتجذر في نفس الراشد وهذا بتوفير المناخ المناسب.

2- الجانب النظري:

يستعمل مفهوم المناخ التنظيمي في الأدب الإداري مجازيا لأن كلمة مناخ بالمعنى الحر هي مصطلح جغرافي يتعلق بالبيئة وبطبيعة المناخ من حيث البرودة، الدفء في الأوقات المختلفة من السنة، واستعمال هذا المفهوم في الأدب الإداري والأكاديمي تأكيد على ضرورة النظرة للمنظمات من منظور نظامي عضوه يرى في المنظمة كائنا عضويا يتأثر و يؤثر بالبيئة المحيطة.

- تعريف هالين و كروفت:

هو "مجموعة الخصائص التي تميز إحدى المدارس من غيرها، وتؤثر في سلوك الأفراد و يكون نتاج عملية التفاعل بين مدير المدرسة والعاملين".

و"المناخ مفهوم تجريدي يعتمد على التركيبات الذهنية المكونة لدى الفرد عن الشيء المدرك، وأنه يعكس الأشياء التي تكون مصدر استشارة من الناحية السيكولوجية، وأن هذا الإدراك يمكن أن يتم على المستوى الفردي أو المستوى الجماعي".

- علاقة المناخ بالمصطلحات :

- البيئـة:

استخدم هذا المصطلح العلماء العرب، و يسند ذلك إلى **"**ابن عبد ربه**"** صاحب **"**العقد الفريد**"** هو أقدم من نجد عنده المعنى الاصطلاحي للكلمة في كتابه الجمانة من **"**العقد الفريد**"** للإشارة إلى المناخ الاجتماعي ، السياسي ، الأخلاقي والفكري المحيط بالإنسان، ثم ما ذكره **"**ابن خلدون**"** في **"**المقدمة**"** للربط بين التقدم الاجتماعي والسياسي **"**العمران**"** وبين ظروف الأرض والبيئة ، وأخيرا ليتم عرضه في دراسات الأوروبيين في القرن 19. وليتحدد في مؤتمر الأمم المتحدة 1982 "السويد" "هي رصيد للموارد المادية، الاجتماعية، المتاحة في وقت ما، مكان ما لإشباع حاجات الإنسان وتطلعاته". وبهذا أصبح مصطلح **"**البيئة**"** يدل على البيئة التصنيعية، الاقتصادية، الطبيعية، الاجتماعية، الثقافية والتنظيمية.

- الثقافة:

يعتبر مفهوم الثقافة من المفاهيم الشائعة الاستخدام وهي: " كل مقعد يشتمل على مجموعة من المعلومات والمعتقدات: الفن، القانون، الأخلاق، العادات، وأي قدرات أخرى اكتسبها الإنسان بحكم عضويته في المجتمع.

3- أنماط المناخ التنظيمي:

يرى "هالين و كروفت" أن المناخ التنظيمي يمتد من المناخ المفتوح في طرف إلى المناخ المغلق في الطرف المقابل. وعلى امتداد هذا التدرج يميز **"**هالين و كروفت**"** بين ستة أنماط من المناخ التنظيمي، وهي:

3 -1 المناخ المفتوح:

يتميز هذا المناخ بالروح المعنوية العالية التي يتمتع بها أفراده، السلوك الصادق من الجميع بالمدرسة، وفيه يعمل مدير المدرسة على تسهيل انجاز المعلمين لأعمالهم دون أن يرهقهم بالأعمال الروتينية مما يساعد على انجاز العمل وإشباع الحاجات الاجتماعية للمعلمين بسهولة ويسر وبشكل ملائم دون أن يطغى أحدهما على الآخر، وبالتالي يمكن القول أن الخصائص الرئيسية التي تميز هذا النوع من المناخ تتمثل في:

- ارتفاع الروح المعنوية وانخفاض درجة التباعد.
- ارتفاع نسبة القدرة في العمل.
- السلوك الصادق من جميع العاملين بالمؤسسة.

3 -2 مناخ الإدارة الذاتية:

يتميز هذا النوع من المناخ بالحرية شبه الكاملة التي يعطيها المدير للمعلمين في تنفيذ أعمالهم وإشباع حاجاتهم الاجتماعية في حدود مصلحة المعلم.

وترتفع الروح المعنوية للمعلمين في هذا المناخ وإن كانت لا تصل إلى مستواها في المناخ المفتوح. وهذا يرجع إلى إشباع الحاجات الاجتماعية في المرتبة الأولى، والتطلع إلى اهتماماتهم، ومن ثم تظهر الأعمال القيادية أساسا من بين الجماعة كما يتم انجاز العمل بسهولة ويسر، ويرجع هذا الأساس إلى درجة التعاون الموجود بين الأعضاء وعدم انشغالهم إلا بالأعمال الإدارية والروتينية.وبالرغم من تواجد درجة معينة من التعاون واليسر في العمل إلا أنه لا يرقى إلى المستوى السابق، ولا يعني أن الإشباع الذي يتحقق من انجاز العمل غير موجود، وإنما يحتل المرتبة الثانية بعد إشباع الحاجات الاجتماعية.

3-3 المناخ الموجه:

الشيء المميز لهذا المناخ هو الاهتمام الشديد بانجاز العمل على حساب الحاجات الاجتماعية، وهذا ما يؤثر نوعا ما على درجة ارتفاع الروح المعنوية، وبالتالي ظهور بعض المعيقات في العمل بالرغم من أن كل أعضاء المنظمة يعملون بجد. ومن ثم فليس هناك متسع من الوقت، فهو أقرب إلى المناخ المفتوح منه إلى المناخ المغلق.

وكما يتميز بالتوجيه المباشر من قبل المدير الذي لا يسمح بالخروج عن القواعد، وبالتالي يصر على أن يتم كل شيء بالطريقة التي يراها، فهو لا يهتم كثيرا بمشاعر العاملين معه، وكل ما يهمه هو انجاز العمل.

4-3 المناخ العائلي:

هو المناخ الذي يتصف بالألفة الشديدة بين العاملين جميعا، حيث توجه كل جهودهم نحو حاجاتهم الاجتماعية دون اهتمام كاف بتحقيق أهداف المدرسة وانجاز العمل، كما تسود روح معنوية متوسطة بين العمال نتيجة عدم وجود الرضا الوظيفي، لكون القائد لا يمارس دوره في توجيه نشاط المؤسسة مما يؤدي إلى ظهور قيادات متعددة. ومع ذلك فإن المدير لا يرهق المعلمين بالأعمال الروتينية بل على العكس من ذلك يقوم بتيسير الأمور بدرجة كبيرة، مما يمكنهم من تكوين علاقات غير رسمية فيما بينهم كتكوين علاقات صداقة، مما يتولد لديهم شعور بأنهم جزء من عائلة كبيرة سعيدة بالرغم من مستوى الروح المعنوية المميز لهذا النوع وعدم توفر الشعور بالرضا في العمل.

5-3 المناخ الأبوي:

يتميز هذا النوع من المناخ بتركيز السلطة في يدي المدير، وبالتالي فهو يحول دون ظهور أي مبادرات فردية بين المعلمين العاملين معه، لذا سلوكه بهذه الطريقة لا يحقق التوجيه الكافي لسير العمل بالنسبة للمعلمين العاملين معه أو إشباع حاجاتهم الاجتماعية، وتسود الروح المعنوية المنخفضة نظرا لعدم تحقيق قدر مناسب من الإشباع لانجاز العمل ولحاجاتهم الاجتماعية، وبالتالي يؤدي إلى ارتفاع درجة التباعد والإعاقة والألفة وانخفاض الروح المعنوية.

6-3 المناخ المغلق:

يسود في هذا المناخ الفتور لدى جميع المعلمين بالمدرسة نظرا لعدم إشباعهم لحاجاتهم الاجتماعية أو لعدم إحساسهم بالرضا لانجاز العمل، وهنا القائد غير قادر على توجيه نشاط أعضاء المنظمة نحو انجاز العمل ولا يرغب في الاهتمام بحاجاتهم الاجتماعية ولا بالروح المعنوية المنخفضة لدى المعلمين، وبهذا يتلخص أهم ميزات هذا النوع من المناخ في:

- انخفاض الروح المعنوية بين العاملين في المنظمة (المدرسة) بدرجة شديدة.
- ارتفاع كل من درجة التباعد والإعاقة (درجة شديدة).
- انخفاض مستوى النزعة الإنسانية.
- التركيز المستمر على الإنتاج.
- الاهتمام بالشكلية في العمل.
- يقدم القائد توجيهات غير نافعة، وبالتالي لا يترك أثرا، لأنه لا يعطي القدوة الحسنة والمثل في العمل، فما يقوله و ما يفعله أمران مختلفان تماما.

- عدم قدرة القائد على توجيه نشاط العاملين نحو انجاز العمل.

وعلى ضوء ما تم عرضه حول أنواع المناخ نستخلص خاصية أساسية التي من شأنها تحديد فعالية المنظمة كمؤسسة تعليمية، وهي قدرة المدير على خلق مناخ يسمح بظهور مبادرات قيادية سواء كانت من جانبه كرئيس أو قائد للعمل أو من جانب المعلمين، ومن ثم يفترض أن المناخ المؤسسي المرغوب فيه، هو ذلك المناخ الذي يتيح للمبادرات القيادية أن تظهر بسهولة ويسر، ويتماشى هنا الافتراض مع نتائج البحوث التي أجريت في مجال القيادة وديناميات الجماعة، والتي أظهرت أن الجماعة التي تتصف بالفاعلية هي تلك التي توفر الإشباع لأعضائها عن طريق انجاز العمل من ناحية وعن طريق إشباع الحاجات الاجتماعية من ناحية أخرى.

وعلى هذا الإحساس يكون المناخ المفتوح هو أفضل الأنماط، وبالتالي كلما اقترب مناخ المؤسسة التعليمية المعنية منه كانت أكثر قدرة على تحقيق أهدافها (4).

4- عناصر المناخ التنظيمي:

تشتق عناصر المناخ التنظيمي من مجموعة من المتغيرات المتداخلة والمتفاعلة مع بعضها والتي تسهم في خلق البيئة الداخلية للتنظيم. و يمكن توضيحها بإيجاز في:

4-1 الهيكل التنظيمي:

الذي يتمثل في البناء (الشكل) الذي يحدد التركيب الداخلي للعلاقات السائدة في المنظمة والذي يسمح بتوضيح التقسيمات والوحدات الرئيسية والثانوية التي تضطلع بمختلف الأعمال والأنشطة التي يتطلبه تحقيق أهداف المنظمة، وبالتالي يمثل الهيكل التنظيمي البناء الهرمي للعلاقات، وتدفق الاتصالات، والذي من شأنه تحقيق فاعلية المنظمة.

4-2 القيادة :

تعد من العوامل الرئيسية الفاعلة في تحديد طبيعة المناخ التنظيمي لكونها هي المسؤولة عن حركية الجماعة ونشاط المنظمة، وفي خلق التفاعل الإنساني بين العاملين بهدف كسب ولاء والتزام وانتماء العاملين داخل التنظيم من أجل تجسيد الأهداف المراد تحقيقها وإنجازها.

4-3 الاتصال:

يؤثر نمط الاتصال على المناخ التنظيمي الملائم للإبداع والابتكار والمساهمة في اتخاذ القرارات لأن الاتصال وسيلة اجتماعية يتم من خلالها التفاهم بين الأفراد وخلق ديناميكية الجماعة والتفاعل المستمر بين الفرد والجماعة على حد سواء.

4-4 المشاركة في اتخاذ القرارات :

إن هذا العنصر بالغ الأهمية، إذ يسمح للعاملين فرص إبداء الرأي، الأفكار والاقتراحات. كل هذا من شأنه أن يؤدي إلى تحسين طرق العمل وتقليص الصراع ورفع الروح المعنوية للأفراد، لكون القرار جوهر العملية الإدارية ووسيلتها الأساسية في تحقيق أهداف المنظمة، لأن إسهام كافة العاملين في المنظمة للمشاركة باتخاذه وفقا لطبيعة الأداء المناط بأي منهم في العمل تجعل سبل الالتزام بالتنفيذ واجب مناط بأي منهم، ويمثل أعلى صور البناءات التنظيمية الناجحة في الوقت الحاضر.

5-4 طبيعة العمل :

يعد عاملا مهما في تحفيز العاملين أو إحباطهم ، لكون العمل الروتيني الرتيب يؤدي إلى حدوث الملل والسأم وزيادة الإهمال واللامبالاة وعدم الاكتراث نحو اعتماد أسلوب التحديث أو التطوير. في حين الأعمال التي تتسم بالتحسن والتطوير فإنها تشجع العاملين على الاهتمام بكل قدراتهم وطاقاتهم الإبداعية في نجاح العمل وتحقيق الأهداف.

6-4 التكنولوجيا:

تعتبر التطورات التكنولوجية الحديثة من أكثر العوامل توفيرا لمناخ تنظيمي يتلاءم مع الأفراد والمنظمة على حد سواء، إلا أنه أحيانا يثير لدى العديد من العاملين خاصة ولدى المجتمع عامة بعض المخاوف كتفشي البطالة وخفض الروح المعنوية، غير أن هذه النظرة لا تتماشى والتطور التكنولوجي الذي يهدف إلى :

- توزيع المهمات والواجبات بشكل صحيح بين الأفراد والجماعات.
- إيجاد شبكات الاتصال التي تحقق التلاحم المنظمي الذي ينتظر منه الكفاءة والفاعلية.
- تحديد المستويات والعلاقات التنظيمية طبقا للاحتياجات الحقيقية في شبكات تدفق العمل.
- رفع كفاءة أداء الأفراد في المنظمة. (5)

وبهذا يلعب المناخ الصفي في غرفة الصف "الحجرة " دورا جوهريا في خلق المناخ الملائم، وهذا من خلال الأخذ بأبرز الملاحظات التالية:

- ترتيب غرفة الدراسة.
- ترتيب المقاعد (دائري).
- إخلاء الممرات بين الصفوف لتسهيل العمل الجماعي وكذا التواصل.
- توفير التجهيزات والمعينات التربوية في أكثر من زاوية في غرفة الدراسة، كما يجب أن تتميز غرفة الدراسة بالخصائص التالية:

▪ **تعددية الأبعاد**: بحيث تكون منظمة، لأنه في الغالب تكون مكتظة بالتلاميذ والواجبات والتجهيزات. ولكل فرد فيها الحق بالمشاركة في المصادر التعليمية وانجاز عدد من المهمات، ويستخدم المواد ثم يعيدها إلى حيث كانت دون أن يفقدها. كما عليهم جميعا أن ينتقلوا من وإلى الغرف الدراسية لمتابعة كل ما يحدث. كما تسمح

هذه الخاصية بالنسبة للتلاميذ ذوي القدرات المتدنية بالمشاركة وتشجعهم، وتستثير تفكيرهم.

▪ **الإلتزامية**: وتشير هذه الخاصية إلى أن كثيرا من الأشياء تحدث في آن واحد، فالمعلم وهو يشرح المفهوم، عليه أن يلاحظ مدى انتباه الطلبة ومتابعتهم للشرح، وعليه أن يقرر ماذا يفعل بشأن بعض التلاميذ المشوشين، هل يتجاهل الأمر أو يستمر في الشرح أو يهتم بذلك. وبالتالي إلى غيره من المتغيرات التي تحدث في وقت واحد عليه أن يتعامل معها والتي تؤثر في المناخ الصفي .

▪ **الفورية**: سرعة الحياة في الغرفة الدراسية، فلدى المعلمين بيئات التفاعلات المختلفة مع التلاميذ خلال اليوم الدراسي الواحد، وعليهم أن يستجيبوا بسرعة كبيرة للمثيرات الصفية، إذ بينت الدراسات أن هناك حوالي 1000 عملية تفاعل يواجهها معلمي المرحلة الابتدائية.

▪ **عدم التنبؤ**: تشير إلى عدم إمكانية التنبؤ بسير الأحداث حتى عندما تكون الخطط معدة بحرص شديد .

▪ **العمومية**: وتشير إلى أن الطريقة التي يستخدمها المعلم في التعامل مع هذه التدخلات غير المتوقعة تتم ملاحظتها وإصدار الأحكام عليها من قبل المتمدرسين، لأن الغرف الصفية تتسم بالعمومية ويستطيع المتعلمون أن يلاحظوا استمرارها إذا كان المعلم عادلا أم لا، وهل هناك محاباة لبعض المتمدرسين دون الآخرين، وما الذي يقوم به المعلم عندما تخترق الأنظمة والقوانين.

▪ **التاريخ** : الأحداث الماضية التي تبين أن للحجرة الدراسية ماضيا، إذ تعتمد معنى الأفعال التي يقوم بها المعلمون أو المتمدرسون جزءا منه على أن يكون قد حدث مسبقا ، فالمتمدرس الذي يتأخر عن الدراسة لمرات عديدة يتطلب استجابة مختلفة عن المتمدرس الذي يتأخر للمرة الأولى .

▪ **دور المعلمين في خلق المناخ الصفي**: والذي يسمح بأن يستشير أكبر قدر ممكن من الفرص للمشاركة في الأنشطة التعلمية والتعليمية وتتلخص هذه الأدوار في:
- تشجيع العمل التعاوني.
- يهتمون بتوفير شروط الصحة العقلية.
- مراعاة الفروق الفردية.
- الاهتمام بالطلبة الأقل مشاركة وببطء التعلم.
- يهتمون بمعالجة اختلالات النظام في غرفة الدراسة بعبارات موجهة (8).

5- تعريف تعديل السلوك:

" مجموعة من الإجراءات التي تشكل قوانين السلوك، التي تصف العلاقة الوظيفية بين المتغيرات البيئية و السلوك " (9).

6 – مجالات تعديل السلوك:

بينت الدراسات إلى أن تعديل السلوك يتم في مجالات متعددة والتي يرتبط بمكان وجود السلوك والتي تتمثل في:

1-6 مجال الأسرة:

وهي اللبنة الأولى في تنشئة الطفل، لكونها تطمح دائما لظهور سلوكيات مرغوبة لأفرادها، وتعمل على تعلمها لهم ومن ثم يتم تعميمها، وبالتالي عن طريقها نحكم على السلوك إن كان مقبولا أم لا.

2-6 مجال المدرسة:

تعد المدرسة من المؤسسات الاجتماعية التي تعمل على تنشئة الطفل اجتماعيا، نظرا للوقت الذي يمضيه الطفل فيها طيلة سنوات تمدرسه، أين تمده بدروس مختلفة الأهداف بالإضافة إلى معايير الضبط داخلها. والذي يتوجب من خلال المتمدرس الالتزام بها، وبالتالي نحكم من خلالها في سلوكيات المتمدرسين، وما الأنظمة والقوانين التربوية إلا بمثابة معايير للحكم على السلوك وعلى أداء المتمدرسين.

3-6 مجال التأهيل (التربية الخاصة):

وهو مجال خصب لبرامج تعديل السلوك، ويعد من أهم مرتكزات العمل في التربية الخاصة.

4-6 مجال العمل:

يعد مجال العمل من أكثر ميادين تعديل السلوك، إذ قامت الكثير من الدراسات باستعمال إجراءات تعديل السلوك من أجل زيادة مهارة العاملين أو زيادة إنتاجهم، مساعدتهم في إنجاز أعمالهم في الوقت المحدد بالكيفية المحددة.

7- الاتجاهات الرئيسية في تعديل السلوك :

1-7 الاتجاه السلوكي:

يقوم على فكرة أن السلوك ليس عرضا وإنما مشكلة بحد ذاته، وأنه يجب التعامل معها، فهمها، تحليلها، قياسها، دراسة ووضع أفضل الإجراءات للتعامل معها، مع إمكانية التحكم فيها عن طريق التحكم في المثيرات التي تحدثها وفي النتائج المترتبة عنها والذي يعتمد على قوانين تعديل السلوك مثل التعزيز، النمذجة،.....لكون الإنسان يتعلم السلوك السوي والسلوك غير السوي من خلال تفاعله مع البيئة، ويعمل التعزيز على تدعيم السلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة، وبهذا تكون اضطرابات السلوك ما هي إلا عادات خاطئة متعلمة، تعلمها الفرد ليقلل من توتره، وبالتالي كون ارتباطا شرطيا منها. وجوهر هذا الاتجاه هو إحلال سلوك ملائم ومرغوب محل سلوك غير ملائم ومكروه. وذلك عن طريق محو وإطفاء السلوك السيئ وإعادة تعلم سلوكيات جديدة ومقبولة ويتسم هذا الاتجاه بـ :

- يفترض أن السلوكيات المضطربة تكون مكتسبة إلى حد بعيد عن طريق التعلم.
- يفترض أن الأسس النفسية تشكل قواعد التعلم يمكن أن تفيد كثيرا في تعديل السلوك.
- يرفض هذا الاتجاه البحث في الأسباب الكامنة.

2-7 الاتجاه المعرفي:

يرى أن سلوك الفرد ليس ناتجا عن تفاعل بين المثيرات البيئية والفرد فقط، وأن استجابات الفرد ليست مجرد ردود أفعال على مثيرات بيئية وإنما هناك عوامل معرفية لدى الفرد قد تكون مسؤولة عن سلوكياته مثلا ثقافته، مفهومه لذاته، خبراته، طرق تربيته، تنشئته، تفكيره وعلى مدى تفاعل حديثه الداخلي مع بناءاته المعرفية، وطرق اكتسابه لتعلم السلوك الخاطئ .

3-7 الاتجاه الاجتماعي:

يرى هذا الاتجاه أن السلوك البشري ناتج عن البيئة التي يعيش فيها، إذ يتعلمه الفرد من خلال التقليد، المحاكاة، النمذجة، والملاحظة. وأن معظم السلوكيات الصحيحة أم الخاطئة هي سلوكيات متعلمة من بيئة الفرد، وصاحب هذا الاتجاه هو "ألبرت باندورا " Bandura. إذ يتعلم الطفل الاستجابات الجديدة من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ويعتبر هؤلاء الآخرون من ناحية التقنية نماذج واكتساب الاستجابات من خلال ملاحظة ما يسمى الإقتداء بالنماذج والتعلم بالملاحظة، يعتمد على الملاحظة المباشرة ويفيد في تعلم المهارات المعقدة التي لا يصلح تعلمها بالمحاولة.(11)

والخطأ كما يفسر لنا اكتساب أنماط سلوكية محببة، ويفسر لنا تعلم أنماط سلوكية لم تعزز من قبل، وعلى هذا فإن السلوك لا يقتصر على المتأثر على النموذج على ما تم ملاحظته، وإنما من خلال ترابط مجموعة من الملامح، فنماذج مختلفة تؤدي إلى استجابات تختلف عن أي من المصادر الأصلية، وكلما زاد الاختلاف بين النماذج زاد عددهم، كما زاد الاحتمال بأن تكون الاستجابة الناتجة مستحدثة.

من خلال الطرح النظري للاتجاهات التي تناولت تعديل السلوك المضطرب نجد أنواع تعديل السلوك فيما يلي:

- تعديل السلوك الصفي بزيادة حدوث السلوك، وهذا بـ:
  - التعزيز الايجابي.
  - التعزيز السلبي.
- تقليله أو حذفه، وهذا بـ:
  - الانطفاء، الإشباع، العقاب.
- تكوين عادات جديدة، وهذا بـ:

- النمذجة، التشكيل، التسلسل.(12)

بالإضافة إلى أنواع أخرى من الأساليب التي تعمل على تعديل السلوك الذي يتباين بتباين السلوك المشكل، وبهذا يعد المناخ المدرسي هو عبارة عن مجموعة من الخصائص الداخلية التي تميز مدرسة ما عن غيرها، والتي تؤثر على سلوك كل عضو فيها، ويعد بمثابة رمز الجودة بالنسبة لها، والتي يمكن تفحصها من خلال سلوك الأفراد فيها، طبيعة العلاقات التي تتم بين هؤلاء الأفراد، أسلوب معاملة المديرين لمرؤوسيهم، فلسفة المدرسة (الإدارة) ، ظروف العمل، نوعية الأهداف التي تسعى لتحقيقها، البيئة الخارجية التي تعمل فيها المدرسة وبمحتواها الحضاري، استقرارها بمدى سيادة الأبعاد الديمقراطية التشاورية فيها.

وعلى هذا الأساس أثبتت دراسات على أن المدرسة لا تملك فقط أفرادا لكل منهم مهمة ودور في العملية التعليمية، بل تملك كذلك شخصيات من يعمل فيها باتجاهاتهم، قيمهم، أفكارهم وإدراكاتهم. وكل هذه المعطيات تساهم في بناء وتشكيل جوا عاما يميز الإطار العام للمؤسسة والذي يؤثر على غرفة الصف أين يتم الموقف التعليمي والذي يشير إلى اللحظات التعليمية التي يحدثها أو يثيرها المعلم ويستجيب لها التلميذ مكونا بذلك مناخ نفسي يشير إلى مترتبات التفاعل مع المعلم ، وتفاعل مع المتعلم وتفاعل المتعلم مع المعلم عبر خبرات تعليمية، وبهذا يشمل المناخ الصفي ليس الجانب المادي فقط بل حتى الجانب الوجداني الناشئ بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم في إطار المهمات التعليمية لكون حاجة المتعلم إلى أن يتم تعلمه في حجرة دراسية ذات مناخ ايجابي أمر ضروري.

فخوف التلميذ من المعلم ونبذه له ما هو إلا خبرة سلبية تؤدي بالتلميذ إلى قلق متزايد تجعله يعمل على تكوين شعور دفاعي أو علاقات واتجاهات، وأن تشبع أو تحبط أو تعيق حاجات لدى المتعلمين أو تظهر توقعات (ايجابية أو سلبية) من قبل المعلم أو المتعلم جراء تفاعله مع هذه المتغيرات الصفية التي تسهم في تطوير سلوكات مرهونة بالموقف التعليمي، المناخ الصفي ولهذا الغرض جاءت هذه الدراسة لمعرفة أثر المناخ الصفي على تعلم سلوكيات غير صفية " غير مقبولة-مرفوضة" – من قبل المعلم. وهي دراسة ميدانية بمدارس ابتدائية على عينة من المعلمين قدر بـ 380 (معلم/ة) موزعين على 12 مقاطعة، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

8– خصائص عينة الدراسة :

المتغيرات	ت		%
الجنس	ذ	150	39.47
	أ	230	60.52
السن	28 - 23	37	9.73
	34 - 29	72	18.94
	40 -35	122	32.10

	41 - 46	70	18.42
	47 - 52	47	12.36
	53 فما فوق	32	8.42
المستوى الدراسي	ثانوي	267	70.26
	جامعي	113	29.73
الحالة المدنية	أعزب	132	34.73
	متزوج	240	63.15
	أرمل	08	2.10
مدة الخدمة	1سنة - 5سنوات	60	15.78
	6 سنوات - 11سنة	70	18.42
	12سنة - 17سنة	76	20
	18سنة - 23سنة	60	15.78
	24سنة - 29سنة	70	18.42
	30سنة فما فوق	44	11.57

إن طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهج الذي يتبع، ومنه تم استخدام المنهج الوصفي الذي يهدف إلى الكشف عن الأسباب الكامنة وراء سلوك معين، والذي يعتمد على البيانات الخاصة بالظواهر والموضوعات التي يدرسها وعلى وسائل وأدوات القياس التي تستعمل على جمع البيانات وتصنيفيها تمهيدا لتحليلها واستخلاص النتائج منها، كما يهتم بدراسة الظواهر، الظروف، المواقف، العلاقات كما هي موجودة في الواقع.

لقد تم بناء استبانة معلومات أداة تقريرية وتطبيق شبكة التداعيات لـ (Anna Maria Silvana Rosa) لمعرفة تصورات المعلمين حول أثر المناخ الصفي على تعلم سلوكيات غير صفية (العدوان، السرقة، الانطواء، الخجل، مشكلات النطق، الكلام، الهروب من المدرسة) الناتجة عن أنماط مناخية مختلفة، وحتى تكون النتائج المتوصل إليها ذات مصداقية علمية، تم خضوع وسائل جمع البيانات إلى معالجة إحصائية لمعرفة خصائصها السيكومترية والمتمثلة في الصدق والثبات. إذ تم معرفة صدق الأداء الوصفي وتمثل في الصدق المظهري والمنطقي والصدق الإحصائي (الصدق الذاتي) وصدق المحتوى،(صدق استشارة الخبراء، الصدق التمييزي، المقارنة الطرفية) كما تم معرفة ثبات الأداء (التجزئة النصفية، معرفة الاتساق الداخلي). ثم تم معرفة ثبات بنود الاستبيان (الاحتمال المنوالي) (4). وكانت النتائج كالتالي:

جدول (2) يوضح النتائج الوصفية لشبكة التداعيات حسب تصورات أفراد العينية.

الفرصة	نصها	P	N	X
الأولى	يميل p إلى (+) حول تأثير المناخ الصفي العائلي تعلم سلوك العدوان	0،80	0،70-	0،22-

الثانية	يميلp إلى (-) حول تأثيرا لمناخ الصفي المغلق تعلم سلوك الهروب من المدرسة	0،59	0،77	0،31-
الثالثة	يميل y إلى(-)النمطية حول تأثير المناخ الصفي التنافسي تعلم سلوك الانطواء	0،64	0،83-	0،19-
الرابعة	يميل p إلى(+) النمطية حول تأثير المناخ الصفي الذاتي تعلم سلوك السرقة	0،39	0،80-	0
الخامسة	يميل p إلى(-)حول تأثير المناخ الصفي الموجه تعلم سلوك الخجل	0،59	0،87-	0،56-
السادسة	يميل p إلى (0) حول تأثير المناخ الصفي الأبوي تعلم مشكلات النطق والكلام	0،65	0،83-	0،34-
السابعة	يميل ط إلى (+)حول تأثير المناخ الصفي المفتوح تعلم مشكلات الكذب	0،60	0،87-	0،61-

جدول رقم(3) يوضح النتائج العامة لشبكة التداعيات لتصورات أفراد العينية.

الفرصة	**الإجابات**			**%**		
	0	+	-	0	+	-
الأولى	202	153	30	19	75،24	14،85	9،40
الثانية	227	168	33	26	1،74	14،53	11،75
الثالثة	266	207	35	24	77،81	13،15	9،02
الرابعة	210	136	53	21	64،76	25،23	10
الخامسة	216	165	37	14	76،38	17،12	06،48
السادسة	196	154	26	16	78،67	13،26	08،16
السابعة	191	147	32	12	76،96	16،75	06،28

- ملاحظات عامة حول نتائج الجدول (المتوسطات):

نلاحظ من خلال المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد المناخ التنظيمي السائد في كل مقاطعة والتي تبين إجابات أفراد العينية (معلمين/ت) أنها تتباين باختلاف المؤسسة لكل بعد من أبعاد المناخ كالتالي:

- الاعتماد على العمل: يتراوح متوسط البعد بين (13،43 - 20،18) وهو البعد المميز أو الظاهر في المقاطعة رقم 10، وهذا ما يدل على التركيز أو الاعتماد على العمل.
- التعاون والألفة تتراوح بين (43,13- 20,18) والمميز للمقاطعة رقم 07 .
- علاقات إنسانية تتراوح بين (98,9- 43,19) والمميز للمقاطعة رقم 12.
- تباعد صراع منافسة تتراوح بين (80,10- 70,18) والمميز للمقاطعة رقم11.
- الإبداع–الإطلاع-المبادرات تتراوح بين(08-06,14) والمميز للمقاطعة رقم 07.
- اللامبالاة -الحياد تتراوح بين(39,18-80,20) والمميز للمقاطعة رقم01.

- القوة- السلطة- الخضوع- المسايرة- الإعاقة تتراوح بين(80,16-60,12) والمميز للمقاطعة رقم 12.
- الانتماء – الولاء تتراوح بين (44,26-20,6) والمميز للمقاطعة رقم02.
- التفاعل وتتراوح بين (18،95-8،40) والمميز للمقاطعة رقم08.
- الحوافز– ظروف العمل تتراوح بين(26،17-11،20) والمميز للمقاطعة رقم02.
- المصداقية في العمل تتراوح بين(19،40-07،66) والمميز للمقاطعة رقم11.

ومن خلال هذا التوزيع نلاحظ أيضا أن العاملين في المقاطعة الأولى لديهم روح معنوية منخفضة، ولا يشتكون من القوة أو السلطة أو الإعاقة في إنجاز أعمالهم، وعلى الرغم من أنهم يميلون إلى التعاون والألفة فيما بينهم إلا أن متوسط التفاعل لديهم منخفض ويميل عامل التباعد والصراع إلى الارتفاع، غير أن هذه العوامل أو الأبعاد لم تؤثر على انتمائهم وولائهم لمؤسساتهم، وبالتالي يبدو من العسير تحديد نمط المناخ السائد بهذه المؤسسة، لكونه يجمع بين المناخ الموجه وبين المناخ العائلي.

- المقاطعة الثانية:

أظهرت النتائج الخاصة بهذه المقاطعة عن انخفاض الروح المعنوية لدى العمال، وضعف في الإبداع والاطلاع- التفاعل – المصداقية في العمل، وهذا راجع إلى الاعتماد على العمل وارتفاع بعد التباعد والصراع-المنافسة والقوة واللامبالاة غير أن هذا لم يؤثر على درجة انتمائهم لمؤسساتهم، وبالتالي يمكن وصف هذا المناخ بمناخ أبوي.

- المقاطعة الثالثة:

تميل نتائج إجابات المعلمين(ت) إلى التعاون والألفة بالرغم من انخفاض بعد التفاعل والذي يعوض بارتفاع التباعد والصراع فيما بينهم، قد يرجع إلى التركيز على العمل أكثر والمصداقية في العمل، غير أن هذه العوامل لم تؤثر سلبا على درجة تماسك المعلمين وفي ولائهم وانتمائهم لمؤسساتهم، وبالتالي فمن الصعب أيضا تحديد المناخ التنظيمي السائد إذ هو مزيج بين المناخ الأبوي والعائلي والموجه.

- المقاطعة الرابعة:

أظهرت النتائج ارتفاع الأبعاد التالية: اللامبالاة، التباعد، الصراع والاعتماد أو التركيز على الانجاز والتفاعل بينما تظهر الأبعاد التالية بمتوسطات متوسطة كالتعاون، الألفة والعلاقات الإنسانية في العمل، السلطة والقوة، في حين يظهر كل من بعد المصداقية في العمل–الإبداع-الاطلاع- الانتماء بمتوسطات منخفضة، وبالتالي لا نستطيع تصنيف هذا النمط من المناخ ضمن التصنيفات المعتادة.

- المقاطعة الخامسة:

يتمتع العاملون بهذه القاطعة بعلاقات إنسانية جيدة (الألفة والتعاون)، وبتفاعل وانتماء مرتفعين، كما تظهر أيضا أبعاد التباعد واللامبالاة والاعتماد على العمل بنسب مرتفعة. إن تحليل بعد تمتع العمال بعلاقات جيدة وتماسك وتفاعل جيد فيما بينهم، لم

يقدم لنا مؤشرات واضحة عن مصادرها، هل هو الإهمال أو اللامبالاة أم إلى التركيز في العمل أو إلى ضعف المصداقية في العمل؟ وبالتالي هذا ما يشتت تمركز الأبعاد المحددة لنمط المناخ السائد في هذه المقاطعة، إذ أنه تارة يرجع إلى التركيز على العمل وتارة أخرى إلى التركيز على القوة والسلطة وإلى الإهمال واللامبالاة، وبالتالي نستنتج أن النمط المناخي السائد في هذه المقاطعة يجمع بين النمط الموجه-العائلي-الذاتي.

- المقاطعة السادسة:

يبدي فيها المعلمين (ت) علاقات جيدة من الألفة والتعامل – التفاعل فيما بينهم كما يرتفع فيها متوسط اللامبالاة والشكلية في العمل – القوة – السلطة- التركيز على العمل والمصداقية في أداء العمل، غير أن هذه العوامل أو الأبعاد لم تؤثر على درجة ولاء المعلمين لمؤسساتهم بالرغم من ظهور بعد العلاقات الإنسانية بنسب متوسطة، وبالتالي من العسير أيضا إدراك النمط المناخي السائد بهذه المقاطعة.

- المقاطعة السابعة:

يشتكي المعلمين (ت) من بعد التركيز على العمل واللامبالاة – شكلية في العمل ومن بعد القوة والقسوة – المسايرة – الخضوع، مما أدى إلى انخفاض درجة العلاقة الإنسانية والتفاعل فيما بينهم، وإلى ارتفاع بعد الصراع- التباعد- المنافسة، والذي أعاق عملهم الجماعي أو العمل ضمن فريق منسجم. غير أن هذا لم يؤثر على درجة الألفة والتعاون والذي ربما يفسر بمواقفهم في حالات أو ظروف طارئة فقط وليس إلى الألفة في العمل. وبالتالي يصعب تصنيف هذا النمط من المناخ أيضا وهذا راجع إلى تداخل الأبعاد فيما بينها.

- المقاطعة الثامنة:

يظهر على "بروفيل " هذه المقاطعة ارتفاع متوسطات الأبعاد التالية :

التركيز على العمل – التعاون والألفة –التباعد والصراع- اللامبالاة والشكلية في العمل –ا لقوة والسلطة والمسايرة والانتماء والتفاعل، وبالتالي نلاحظ بروز حث على العمل سواء كان بالتركيز على المردود أو عن طريق الشكلية في العمل لكون متوسط بعد المصداقية منخفض وكذا الاهتمام بالعلاقات الإنسانية مقارنة بالأبعاد السابقة الذكر منخفض، وبالتالي فإن نمط المناخ السائد بالمقاطعة الثامنة مزيج بين النمط المناخي المفتوح والمغلق.

- المقاطعةالتاسعة:

إن العاملين بهذه المقاطعة يتمتعون بألفة وتعاون عاليين وعلاقات إنسانية متوسطة راجعة إلى التركيز أكثر على العمل وإلى القوة والسيطرة مما أدى إلى توليد بعد التباعد- الصراع- المنافسة وانخفاض عامل التفاعل وكذا ارتفاع بعد اللامبالاة والشكلية في العمل غير أن هذه الأبعاد لم توثر على ولاء المعلمين لمؤسساتهم. وبالتالي عدم توازن ظهور متوسطات الأبعاد المحدد للنمط المناخي المميز لهذه المقاطعة.

- المقاطعة العاشرة :

الشيء الملاحظ على النتائج المبينة في الجدول أن متوسطات كل الأبعاد مرتفعة كالتركيز على العمل واللامبالاة والشكلية في العمل، الانتماء العامل وولائه لمؤسساته، التعاون والألفة، العلاقات الإنسانية والقوة والمسايرة والتفاعل، وبالتالي نستنتج وجود نمط مناخي مزيج بين المفتوح والمغلق.

- المقاطعة الحادية عشر:

يتمتع أيضا العاملون(ت) بهذه المقاطعة بعلاقات الألفة والتعاون فيما بينهم، كما يركزون أيضا على العمل مما أدى إلى ارتفاع متوسط بعد التباعد- الصراع في العمل وانخفاض بعد العلاقات الإنسانية والتفاعل ، وهذا راجع إلى ارتفاع متوسط المصداقية في العمل أو إلى اللامبالاة والشكلية فيه، وبالتالي من العسير أيضا تحديد نمط المناخ السائد في هذه المقاطعة التي تجمع بين العديد من الأبعاد.

- المقاطعة الثانية عشر:

يتمتع العاملون بهذه المقاطعة بعلاقات إنسانية مرتفعة يسودها جو مبني على التعاون والألفة وتنخفض فيه روح التباعد والصراع وتكثر فيه روح الانتماء والولاء والتفاعل بالرغم من ارتفاع متوسط بعد التركيز على العمل والمصداقية فيه، وبالتالي يميل هذا المناخ إلى المناخ الموجه (بعد الألفة) أو المفتوح (التركيز على العمل).

وبالتالي الشيء الملاحظ على متوسطات الأبعاد 12 مقاطعة هو:

- ارتفاع بعد الانتماء والولاء.
- ارتفاع بعد اللامبالاة والشكلية في العمل.
- ارتفاع بعد التباعد والصراع.
- ارتفاع بعد التعاون والألفة.
- ارتفاع بعد القوة والسلطة.
- تدبدب بعد التركيز والاعتماد على العمل.
- تدبدب بعد التعاون والألفة.
- تدبدب بعد العلاقات الإنسانية.
- تدبدب بعد التفاعل.
- تدبدب بعد المصداقية في العمل.

المراجع

1- منى يونس بحري، نازك عبد الحليم القطيشات، مدخل إلى تربية الطفل، ط1 دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان،2008، ص.11

2- مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمان المعايطة، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط1، دار المسيرة، عمان 2009، ص303.

3- يوسف قطاس، نايفة قطامي إدارة الصفوف، دار الفكر للطباعة ط2 ، عمان 2005 ص189.

4- مصطفى نوري القمش مرجع سابق، ص. 301.

5-عبد الرحيم ابراهيم المحبوب المناخ الأكاديمي كما يدركه الطلاب والطالبات في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة في كلية التربية جامعة الملك فيصل، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع-32 يناير1997، مجلة سنوية، عمان، الأردن، ص .51
6-Denison D.R corporate culture and organizational effectiveness, John Wiley Sons New York.1990.
7- سليمان الخضري الشيخ، فوزي أحمد زاهد، مناخ المؤسسات التعليمية في دولة قطر، م.ب.ت جامعة قطر، المجلد 06، الشركة الحديثة للطباعة، قطر، 1984، ص ص51-.52
8- المرجع نفسه.
9-خضير كاظم حمود، السلوك التنظيمي، دار الصف للنشر والتوزيع، ط1، الأردن2002، ص ص169-172.
10- صالح محمد علي أبو جادو، ص ص311-310.
11- قحطان أحمد الظاهر، تعديل السلوك، دار وائل للنشر والتوزيع، ط2،عمان 2004، ص23.
12- محمد أحمد محمد ابراهيم سعفان، الارشاد النفسي للأطفال، دار الكتاب الحديث، مصر، 2001، ص ص 243-244.
13- محمد حسن العمايرة، المشكلات الصفية، السلوكية، الأكاديمية، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2002، ص ص21-27.
14- Abric Jean Claude, Méthodes d'étude des représentations sociales, edi éres, Paris 2003,pp.81.84

وحدة العقل عند ابن رشد

ملخص

يقول ابن رشد بوحدة العقل، لكن داخل الإنسان لا خارجه كما هو الحال مع ابن سينا، فهو يقسم العقل إلى هُيولاني وفعال، على مستوى الوظيفة فقط أما بالفعل فهما شيئا واحدا، ومعنى الاتصال عنده يختلف عن المعنى الذي تحدده المتصوفة له، ذلك أنه يعني اتصال العقل الفعَّال بالمعقولات الهيولانية بهدف تجريدها ومن ثم ترتيبها والحكم عليها.

أ. فتيحة فاطمي
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

إن قراءة بعض الفلاسفة لمشكلة العقل عند ابن رشد، لم تكن دقيقة ونابعة من آرائه في شرحه لكتاب النفس لأرسطو، وإنما كانت عبارة عن تأويلات حرفت المعنى الرشدي عن حقيقته، إذ نسبت له آراء الأفلوطينية المحدثة، وهذا ما نلمسه بوضوح مع توما الأكويني وجون جوليفيه، فهل فعلا يمكن تصنيف ابن رشد في اتجاه الأفلوطينية المحدثة. على اعتبار أنه يقول بالعقل الكلي المفارق للجسم؟ أم أن اتجاهه أرسطي محض يقول بعقول متعددة داخل الإنسان؟ وأن مصدر الصور والمعقولات هي التجربة؟ وإذا كان الأمر كذلك، فكيف تتم عملية التجريد؟ ومنه يمكننا القول أن هذه المعقولات توجد مرة بالقوة ومرة بالفعل؟ ومن ثم فهي كائنة فاسدة وليست أزلية؟ وإذا كانت أزلية تماما، فبالضرورة ليس مصدرها التجربة، وإنما العقل الفعال؟ وعليه فما دور العقل الفعال؟ وهل هذه العقول كلها أزلية أم أن بعضها أزلي والآخر فاسد؟

Résumé

A l'instar Ibn Sinna, Ibn Rushd déclare l'unité de l'intellect, mais à l'intérieur de l'homme (pas à l'extérieur). Il divise l'intellect en intellect en puissance et intellect en acte, et ce, uniquement sur le plan fonctionnel. Le sens de la conjonction chez lui diffère de celui qui prévaut chez les soufis (mystiques musulmans). En effet, il signifie la conjonction de l'intellect actif avec les intelligibles matériels afin de les abstraire, et par la suite les classer et les juger.

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2009.

ما جعل جون جوليفيه، ينسب آراء ابن رشد في العقل إلى الأفلوطينية المحدثة هو قوله بالمعقولات المفارقة، على أنها هي السبب في كون الجواهر الحسية تصبح معقولة[1]. فهذه المعقولات مفارقة لجسم الإنسان، أي أنها توجد في عقل مفارق خارج جسم الإنسان، ومن ثم فإن عملية المعرفة هنا تكون فيضية، إذ تفيض من المحرك المفارق لفلك القمر، ومن ثم فالعقل المفارق هو الذي يفيض بالمعرفة الإنسانية ويعطي كذلك صور الأجسام وهذه النظرية في مبدئها تشبه نظرية الفارابي في الفيض[2].

فالمعرفة عند ابن رشد بهذا، تستند إلى مقولات كلية مفارقة، هي السبب الرئيسي في عقلنة المعطيات الحسية، وإدراك حقيقتها، بإعطائها المعنى الكلي، هذا يعني أن ابن رشد يقدم المعرفة العامة (أو الكمال النظري) الخاصة بالأشياء المادية التي تتوافق والعقل الاستدلالي وهذا ما يقول به الفارابي كذلك[3]. وهذا ما يؤكد عليه كذلك لورانس بولوي (Laurence Baulaye) بقوله نلمس عند ابن رشد غموض لا يمكن إزالته إلا باستعادة بعض التفاسير للأفلاطونية المحدثة، ذلك أن المعقولات الأولى عنده ليس هي التعريفات عند أرسطو، فالمعقولات الأولى متعالية عن العلم مصدرها العقل الكلي في حين أن التعريفات، هي نتاج التفكير وفق منهجه[4].

غير أن منحى ابن رشد المعرفي، يختلف عن المعنى الفيضي لها تماما، ذلك أنه لا يقر بوجود معقولات كلية مفارقة، خارج الجسم، فالكليات عنده " ليس لها وجود خارج النفس (...) وأن الموجود منها خارج النفس إنما هو أشخاصها فقط "[5]، فالمعرفة عنده إذن، تقوم بشكل أساسي على المعطى الحسي الجزئي وبفعل العقل تصبح كلية عن طريق التجريد، ومن ثم لا مجال للحديث عن معقولات مفارقة للجسم كلية عنده، لأن هذه المعقولات في نظره " لا تستطيع تفسير المعرفة الإنسانية، كما لا تستطيع نظرية الفيض تفسير وجود الموجودات إذ يجب تفسير وجودها بالقول بالمادة والصورة لا بوجود شيء خارج عنها "[6].

هذا يعني أن المعرفة عند ابن رشد، قائمة على المبدأ الأرسطي الذي يحكم فلسفته ككل وهو المادة والصورة، فالمعرفة فيها جزء مادي وهو المعطى الحسي الجزئي والآخر عقلي صوري عام، فهناك تدرج طبيعي إنساني للمعرفة[7]، أي طريق معرفي صاعد وليس نازلا كما هو الحال مع الأفلوطينية المحدثة.

فعلى الرغم من هذا الطرح المعرفي، الذي بيّن ابن رشد من خلاله طبيعة المعرفة عنده، على أنها نسبية لا فيضية، إلا أن توما الإكويني يقر بأنه شوّه فلسفة أرسطو تماما، لأنه أضاف إليها مفاهيم غريبة عن فلسفته[8]، ترجع في أصولها إلى الأفلوطينية المحدثة.

وفي مقدمة هذه المفاهيم، قول ابن رشد بالعقل المادي، الذي أطلق عليه أرسطو اسم العقل الممكن لا العقل المادي، فهذا من وضعه هو فقط، وهو " جوهر مفارق للجسم

فضلا عن الكائن، ليس له أية طريقة ليتوحد مع الجسم كصورة [...] ويقول من جهة أخرى بأن العقل الممكن واحد بالنسبة للجميع "[9].

هذا يعني بالضرورة، أن هذا العقل لا علاقة له بالنفس التي هي صورة الجسم وأنه مغاير لها تماما، وهذا يختلف عن تعريف أرسطو لها، إذ يقول – كما ذكر ذلك توما الإكويني – " الروح ليست مستقلة عن البدن في الأقل أو بعض أجزائها إذ كان من الطبيعي أن تكون منقسمة، هذا واضح بذاته، ذلك أن فعل بعض الأجزاء متعلق بالبدن، وفعل البعض الآخر لا عضو له، ومن ثم فلا شيء يمنعه من المفارقة "[10].

نفهم من هذا النص، أن أرسطو يعتبر النفس صورة للبدن، ومن ثم فهي ليست مستقلة أو خارج عنه، غير أن فعل بعض القوى النفسية يحتاج إلى عضو مثل التغذي أو النمو، وفعل بعض القوى الأخرى لا يحتاج إلى عضو مثل العقل. ومن هنا يمكننا فهم معنى قوله بالعقل المفارق (أرسطو)، على أنه " ليس له ملكة تسكن الجسم، ولكن ملكة تسكن الروح، والروح هي محرك الجسم "[11].

إلا أن ابن رشد في رأي توما الإكويني، أخذ بالتفسير المقلوب للفهم السابق، حيث قال بأن العقل ليس هو النفس ولا جزءا منها، بمعنى أنه نوع آخر من الروح، وبهذا فقط يمكنه أن يكون مفارقا مثل الجوهر الخالد[12]، وطبقا لهذا الفهم، فإن المعرفة تحدث فينا، عندما يكون " العقل الممكن في اتصال بنا عن طريق الوسيط المتمثل في الصور، ولذلك فإنه في حالة ما يكون العقل الممكن في التفكير، يكون الإنسان كذلك في التفكير"[13]، بمعنى أن العقل المادي يتصل بالعقل الإنساني عن طريق الصور أو المعقولات التي تفيض عنه، وبهذا يكون موقفه شبيها بموقف ابن سينا، لأنه لا يقول بالعقل الفردي ولأول مرة حدِّد العقل الفعال على أنه مكان لوحدة العقل الإنساني[14].

غير أن حقيقة العقل المادي عند ابن رشد، تختلف عن تأويل توما الإكويني لها تماما، ذلك أن العقل المادي ليس جوهرا مفارقا للجسم[15]، وإنما هو عبارة عن قوة من قوى النفس، أو فعل من أفعالها، يقول في ذلك: " وهذه النفس يظهر بالحس من أفعالها أن أجناسها خمسة، أولها في التقدم بالزمان وهو التقدم الهيولاني النفس النباتية ثم الحساسة، ثم المتخيلة، ثم الناطقة، ثم النزوعية... "[16]، بهذا يقر ابن رشد، أن العقل فعل من أفعال النفس، إلى جانب أفعالها الأخرى الحساسة أو النباتية... وأن هذه النفس صورة للبدن، أي أنه يحافظ على نفس التعريف الأرسطي لها، وهذا ما يؤكده رينان بقوله: "... حُمل (ابن رشد) على تفسير [...] في رسالة بارعة عرضت على كلية الآداب بباريس، فرئي فيها بأن العقل الفعال عند أرسطو ليس سوى ملكة في النفس، ولذا لا يكون العقل المنفصل غير تقبل الصور والخيالات ولا يكون العقل الفعال غير استقراء حول الصور والخيالات واستخراج أفكار عامة منه "[17].

هكذا يقر رينان ببراعة ابن رشد في تفسير حقيقة العقل عند أرسطو وتحديد طبيعته بدقة، على أنه ملكة من ملكات النفس – على خلاف ما اعتقده توما الإكويني – وأنه

داخل الجسم لا خارجه، لأن لديه " فعلان (العقل الفعال): أحدهما من حيث هو مفارق وهو أن يعقل ذاته، على ما شأن العقول المفارقة، أن تكون عليه من عقلها ذواتها وكون العاقل والمعقول منهما شيئا واحدا من كل جهة، والثاني أن يعقل المعقولات التي في العقل الهيولاني، أعني أن يصيرها من القوة إلى الفعل وهذا العقل متصل بالإنسان، وهو كالصورة له ولذلك يفعل بالإنسان متى شاء، أعني يعقل "[18]، فالعقل الهيولاني وهو الوجه الآخر للعقل الفعال، متصل بالإنسان كالصورة له، أي أنه ليس مفارقا خارج الإنسان، يمكنه من التفكير متى شاء.

وبهذا فإن نقد توما الإكويني لابن رشد، لا أساس له من الصحة، لأنه لا يقول بعقل مفارق خارج الإنسان، ولا بالمعرفة الفيضية، وهذا ما يؤكده ارنالديز بقوله: "رفض ابن رشد الأفلوطينية بشكل تام، لا يقول بأفكار مفارقة، المعقولات تكتسب عن طريق الإنسان داخله لا خارجه "[19]. وعلى هذا يمكننا أن نتساءل عن حقيقة العقل الهيولاني عند ابن رشد؟ وهل يتضمن الصور والمعقولات منذ الطفولة، أم أنه يكتسبها من خلال التجربة، وفي هذه الحالة تكون فاسدة لا أزلية؛ أم أن بعضها أزلي والبعض الآخر فاسد؟

إن العقل الهيولاني عند ابن رشد، ليس له " صورة هيولانية ليس هناك في هذا التقرير، غير الإمكانية التي تقبل صور المعقولات المادية ومنه ليس هناك طبيعة أخرى"[20]، فالعقل المادي على هذا الأساس، ليس ماديا في حقيقته، لأنه يستقبل الصور العقلية دون أن يتغير، لذلك لابد من تسميته بشكل أفضل مكان (Lieu) بدلا من مادة للعقل[21]؛ أو كما يقول ابن رشد نوع رابع من الوجود[22].

وعلى هذا فهناك اختلاف واضح بين العقل الهيولاني والمادة الأولى يبينه ابن رشد بقوله: " عند أرسطو العقل الهيولاني مختلف عن المادة الأولى، ذلك أنه يتضمن بالقوة كل المفهومات للتصورات المادية الكلية، غير أن المادة الأولى تتم بالقوة كل التصورات الحسية المفردة، دون أن تعرفها أو تدركها، والذي جعل هذه الطبيعة لها القدرة على التمييز والمعرفة مقارنة بالمادة الأولى التي لا تقدر على المعرفة ولا على التمييز، لأن المادة الأولى تستقبل صور مقسومة، بمعنى أنها فردية وخاصة، لكن العقل الهيولاني يستقبل الصور الكلية"[23].

ومن ثم فالعقل الهيولاني يختلف عن المادة الأولى تماما، وإن كان يشترك معها في التسمية، ولذلك اقترح مارك جيوفري (Marc Geoffroy) بتسميته بالمكان بدلا من المادة، لأنه عبارة عن المكان الذي يتضمن كل التصورات والمعقولات لمختلف الموجودات بالقوة، مع إمكانية إدراكه لها أما المادة الأولى، فهي عاجزة عن ذلك تماما، لأنها تتضمن صور الأشياء الحسية، ومن ثم ليس بإمكانها إدراك الكلي من خلال الجزئي، كما هو الحال مع العقل المادي، ومنه فما موضوع العقل الهيولاني؟

يقول ابن رشد: إنه " لما كان الاستعداد مما لا يفارق لزم أن يوجد في موضوع، وليس يمكن أن يكون هذا الموضوع جسما حسبما تبين من أن هذه المعقولات ليست هيولانية بالوجه الذي به الصور الجسمانية هيولانية ولا يمكن أن يكون عقلا أيضا، إذ كان ما هو بالقوة شيئا ما، فليس فيه شيء ما بالفعل مما هو قوى عليه، وإذا كان ذلك كذلك، فالموضوع لهذا الاستعداد ضرورة هو نفس "[24]، ومنه فمادام العقل الهيولاني لا يختلف عن المادة، فلا يمكن أن تكون موضوعا له، ولا يمكن كذلك أن يكون العقل هو موضوعه، لأن كل المعقولات الموجودة به، بالقوة وليست بالفعل، فمن الضروري إذن أن تكون النفس هي موضوعه. لكن هل يمكننا القول بأن العقل الهيولاني خال من أية صورة عقلية وأنه مجرد استعداد فقط؟

إن المعقولات بالنسبة لابن رشد موجودة بالقوة في العقل الهيولاني وهذا يعني أن "كل المعقولات مغمورة بالرطوبة فينا ومعوقة عن أن أتصورها، لا على أنها في ذاتها معدومة أصلا، فيكون قولنا فيها إنها ذات هيولى بالمعنى المستعار"[25]، فوجود المعقولات بالقوة، لا يعني أبدا أنها معدومة لا وجود لها، وإنما هي موجودة في نفوسنا، ولكننا لا ندركها في ذواتنا بسبب عائق معرفي ما. وهي هيولانية، لاتصال " هذه المعقولات بنا اتصالا هيولانيا وهو اتصال الصور بالمواد"[26].

وعلى هذا الأساس، فهو ينتقد ثامسطيوس وغيره من قدماء المفسرين فهم "يصفون هذه القوة التي يسمونها العقل الهيولاني أزلية، ويصفون المعقولات الموجودة فيها كائنة فاسدة، لكونها مرتبطة بالصور الخيالية وأما غيرهم ممن نحا نحوه كابن سينا وغيره فإنهم يناقضون أنفسهم فيما يصفون، وهم لا يشعرون أنهم يناقضون، وذلك أنهم يصفون مع وصفهم أن هذه المعقولات موجودة أزلية أنها حادثة، وأنها ذات هيولى أزلية أيضا، وذلك أنهم يقرون أن هذه المعقولات موجودة تارة قوة، وتارة فعلا، فهم يجعلونها بهذه الجهة ذات هيولى، ولما كان كما زعموا لا يلحقها الانفصال الهيولاني، ووجدوا لها سائر الخواص التي عددناها حكموا بذلك على أن هذه الهيولى أزلية، وأن هذه المعقولات أزلية، ولست أدري ما أقول في هذا التناقض"[27].

فإن ثامسطيوس – بالنسبة لابن رشد – قد وقع في تناقض، إذا أقر بأزلية العقل الهيولاني من جهة، وبقاء المعقولات، لاتصالها بالصور الخيالية، وهذا لا يجوز، لأن الموجود في مكان أزلي، أحرى أن يكون أزليا مثله. أما بالنسبة لابن سينا ومن نحا نحوه، فقد وقعوا في تناقض لأنهم اعتقدوا بأزلية المعقولات من جهة وبحدوثها من جهة أخرى، فهي أزلية لأنها موجودة من مادة أزلية، ومحدثة لأنها تارة توجد بالقوة وتارة توجد بالفعل، لكن في هذه الحالة، فإن هذه المعقولات لا يمكن أن تكون أزلية لأن ما يوجد بالقوة ثم بالفعل، فهو ضرورة حادث.

والذي أوقع ثامسطيوس في ذلك التناقض، هو اعتقاده أن "... كل ما هو بالقوة شيئا واجبا ألا يكون فيه شيء من الفعل الذي هو قوى عليه كالحال في الألوان والبصر، فإنه لو كان البصر ذا لون لما أمكن فيه أن يتشبث بالألوان ويقبلها، إذ كان يعوقها اللون

الحاضر فيها، ولذلك زعم، يلزم ألا يكون في العقل الهيولاني شيء من الصور التي توجد فيه بالفعل "[28]. أي أنه لو كان العقل الهيولاني به شيء ما بالفعل مما هو قوى عليه، لكان هذا عائقا له على إدراك الأشياء الأخرى وتعقلها، فلو كان البصر مثلا ذا لون لما أدرك الألوان الأخرى، ولذلك أقر بأن العقل الهيولاني لا شيء فيه من الصور بالقوة التي توجد فيما بعد بالفعل.

لكن ابن رشد يقول بأن العقل الهيولاني توجد به كل المعقولات الكلية بالقوة والتي ستكون فيما بعد بالفعل، دون أن يكون ذلك عائقا عن إدراك المعقولات كيف ذلك؟ يقول: " وليس يظهر هاهنا شيء أقرب إلى أن يكون الموضوع لهذه المعقولات من بين قوى النفس سوى الصور الخيالية، إذ كان قد تبيّن أنها إنما توجد مرتبطة بها، وأنها توجد بوجودها، وتعدم بعدمها، فإذن الاستعداد الذي في الصور الخيالية لقبول المعقولات هو العقل الهيولاني الأول. لكن هذا يلزم أن يكون الشيء يقبل نفسه إذ كان المعنى المتخيل هو بعينه المعنى المعقول، فلذلك ما يظهر أنه يجب أن يكون العقل بالقوة شيئا آخر..."[29]، فإذا كان المعنى المتخيل هو المعنى المعقول، فإن هذا سيؤدي لا محال إلى انتفاء دور العقل الهيولاني، وستكون المقولات موجودة دائما بالفعل.

وحتى لا يقع ابن رشد في هذا المأزق المعرفي، حدد ماهية العقل الهيولاني بدقة، على أنه "... جوهر هو بالقوة جميع المعقولات وليس هو في نفسه شيئا من الأشياء، لأنه لو كان شيئا في نفسه، لم يعقل جميع الأشياء لأن العقل قبول، والشيء لا يقبل نفسه"[30]، فالعقل الهيولاني بهذا قابل للمعقولات، وليس في ذاته شيئا محددا، كما نقول مثلا أن الشجرة قابلة لكل الصور التي تتشكل منها الأدوات الخشبية، وليست في ذاتها صورة محددة، لأنها لو كانت كذلك، لما تمكنت أن تكون قابلة لكل الصور الممكنة.

ومن ثم فالعقل الهيولاني، ليس كما يشرحه ألكسندر بأنه كالتحضير أو الاستعداد نفسه، لأنه لا يمكن أن نطلق على الاستعداد أنه جوهر[31]، أي أن العقل الهيولاني جوهر موجودة به كل المعقولات بالقوة لا بالفعل.

كما أن اعتقاد أفلاطون بأن المعقولات موجودة في النفس بالفعل وما على الإنسان إلا تذكرها، فإن هذا يلغي دور التعلم من جهة، ودور الحواس من جهة أخرى[32] ذلك أنه لا غنى عن الحواس في تكوين المعقولات وخاصة إذا كانت المقدمات تجريبية، وهذا ما يؤكد عليه ابن رشد بقوله: "... المعقولات التي تلتئم منها المقدمات التجريبية، ظهر أنا مضطرون في وصولها لنا أن نحس أولا ثم نتخيل، وحينئذ يمكننا أخذ الكلي، ولذلك من فاتته حاسة ما من الحواس، فاته معقول ما، فإن الأكمه ليس يدرك معقول اللون أبدا، ولا يمكن فيه إدراكه، وأيضا فإن من لم يحس أشخاص نوع ما لم يكن عنده معقوله، كالحال عندنا في الفيل "[33]، فالحس في المقدمات التجريبية، يمدنا بالمعطيات الحسية الجزئية، مما يمكننا من أخذ الصور المتخيلة، ومن ثم إدراك الكلي، وفي حالة فقدان حاسة ما، ينتج عنها فقدنا علم ما كما يقول أرسطو.

ومن هنا نلاحظ أن الاستقبال بالعقل هو مثل الاستقبال بالحس وإن الاستقبال بالحس يكتمل بالوسيط لموضوعين: في الواحد منهما هو الموضوع الذي به الحس يصبح حقيقة (إذا كان المحسوس خارج الروح)، والآخر الموضوع الذي يكون به الحس صورة موجودة، كما أنه من الضروري أن يكون المعقول حقيقة، وهذا يتعلق بالصور، إذا كانت تصورات حقيقية، والثاني الذي يحمل كل معقول حقيقي وهو العقل المادي[34]، أي أن كل منهما (الحس والعقل المادي)، في حاجة إلى موضوع حقيقي وإلى صور تحمل هذا الموضوع.

وعليه، ليس هناك اختلاف بين الحس والعقل، إلا في موضوع الحس الذي يكون به حقيقي، وهو خارج النفس، وموضوع العقل الذي يكون به حقيقي، وهو داخل النفس، وهذا ما قال به أرسطو بالذات على العقل الهيولاني[35]، كما أن العقل بإمكانه عقلنتها من ذاته، على اختلاف الحس، فإنه لا يمكنه ذلك[36].

وعلى ذلك فصدق المعقولات متوقف على صدق التصورات المتخيلة الناتجة عن المحسوسات، أي أن " هذه المعقولات إنما الوجود لها من حيث تستند إلى موضوعاتها خارج النفس، ولذلك ما كان منها صادقا كان له موضوعا خارج النفس، يستند كلية إلى صورته المتخيلة، وما لم يكن له موضوعا كعنز- أيل، وعنقاء مغرب، كان كاذبا، لكون الصور المتخيلة كاذبة "[37].

ومنه فإن هذه المعقولات، هي واحدة من جهة أنها جوهرية لا تقبل القسمة، ومن جهة أخرى أنها متعددة بتعدد خيالاتها، فهذه " الكليات ليس لها وجود خارج النفس (...) وأن الموجود منها خارج النفس إنما هو أشخاصا فقط (...) وباستناد هذه الكليات إلى خيالات أشخاصها صارت متكثرة بتكثرها وصار معقول الإنسان عندي مثلا غير معقوله عند أرسطو، فإن معقوله عندي إنما استند إلى خيالات أشخاص غير الأشخاص الذين استند إلى خيالاتها معقوله عند أرسطو، وباتصال هذه المعقولات بالصور الخيالية اتصالا ذاتيا يلحقها النسيان لذهاب الصور الخيالية ويلحقنا نحن عندما نفكر فيها الكلال ويختل إدراك من فسد تخيله "[38].

وعليه فباستناد المعقولات إلى الصور المتخيلة، اكتسبت التعدد، والاختلاف من شخص إلى آخر، طالما أن كل معقول يستند في وجوده إلى محسوسات معينة، وأن هذه المحسوسات، ليست واحدة بالنسبة للجميع، فإن المعقولات بالضرورة لا تكون واحدة عندهم.

ولو لم تكن هذه الكليات " غير متكثرة بتكثر خيالات أشخاصها المحسوسة للزم عن ذلك أمور شنيعة: منها أن يكون كل معقول حاصل عندي حاصلا عندك حتى يكون متى تعلمت أنا شيئا ما تعلمته أنت، ومتى نسيته أنا نسيته أنت أيضا، بل ما كان يكون هنا تعلما أصلا ولا نسيان "[39]، هذا يعني أن المعقولات، لو لم تكن تستند في وجودها إلى المحسوسات، لكانت واحدة بالنسبة للجميع، أي ما أعلمه أنا تعلمه أنت بالضرورة والعكس صحيح.

كما أن العقل الهيولاني، إذا كان واحدا بالنسبة للجميع، ستكون لدينا بالضرورة معرفة واحدة، فما أكتسبه أنا من المعقولات تكتسبه أنت أيضا وما أنساه أنا من المعقولات تنساه أنت أيضا[40].

وللخروج من هذا المأزق الفلسفي، اعتبر ابن رشد العقل الهيولاني، أو الكمال الأول للفرد، فردي، موجود في مادة متكثرة بالأفراد، الذين هم الناس وإنه موجود وجوهري[41].

لكن إذا كان العقل الهيولاني، هو القابل للصور المتخيلة، فمن الذي يقوم بتجريدها وإخراجها من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل؛ يرد ابن رشد على ذلك بأنه العقل الفعال، وهو عقل مفارق للهيولى تماما، لا يتميز عن المعقولات النظرية تماما، فهما شيئا واحدا، ولكونه عقلا مفارقا، فهو في ذاته عقل، يعقل ذاته حتى وإن فارق البدن، شأنه في ذلك شأن العقول المفارقة، كما يقوم بعقلنة الصور الهيولانية، وذلك بتجريدها من الهيولى وإعطائها المعنى الكلي[42]، وتركيب بعضها ببعض والحكم عليها، وهذا ما نستشفه من قول ابن رشد: إن "... فعل هذه القوة ليس هو أن ندرك المعنى مجردا من الهيولى فقط، بل وأن نركب بعضها إلى بعض، ونحكم ببعضها على بعض... "[43]، ومن ثم يتسنى له إخراج هذه الصورة من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل، فالصور " من جهة أنها هيولانية ومشار إليها، قد يلزم ضرورة، أن تكون مركبة من شيء يجري منها مجرى المادة، وشيء يجري منها مجرى الصورة، فأما الشيء الذي يجري مجرى الصورة، فإنه إذا تؤمل ظهر منه أنه غير كائن ولا فاسد "[44].

وعلى هذا فالصور الهيولانية، مركبة من مادة وصورة، لأن حقيقة هذه الصور مأخوذة من الواقع الحسي (المادي)، إلى أن العقل الفعال يجردها من المادة لتصبح عبارة عن معنى كلي، فهي من جهة أنها تمثل معطى حسي فهي كائنة فاسدة، ومن جهة أنها تمثل معنى كلي عقلي (صوري) فهي خالدة أزلية، بدليل أنه "... إذا كان القابل خالد، والفاعل خالد، فالمتكون عنهما بالضرورة خالد "[45]. وهو العقل النظري المتضمن للمعقولات النظرية، فهي إذن خالدة، إذ لا يمكن أن يكون العقل النظري خالد وهي حادثة، فالموجود في مكان أزلي لابد أن يكون أزليا، وخاصة إذا كان العقل النظري "ليس شيئا آخر غير كمال العقل الهيولاني مع العقل الفعال، بمعنى أن العقل النظري مركب من العقل الهيولاني والعقل الفعال "[46] وكلاهما أزلي، وإذا كان الأمر كذلك فما هي حقيقة العقل الفعال؟

إن ابن رشد، لم يعتمد العقل الفعال، بمفهوم النور الإلهي الذي يفيض على بعض الناس بالحقائق المطلقة، كما هو الحال مع الفارابي وابن سينا، وإنما اعتبره مبادئ العقل التي توحد بين كل البشر، وهذا ما يوضحه رينان بقوله إن " وحدة العقل لا تعبّر عن شيء آخر سوى عموم مبادئ العقل المحض ووحدة التكوين النفسي في جميع أفراد النوع البشري "[47]، بمعنى أن جميع الناس عند ابن رشد متساوين في تكوينهم النفسي والعقلي، وليس لأحد أن يدعي أنه يتمتع بقدرات نفسية تمكنه من الإطلاع على الغيب

مثلا، ولذلك فإن مبادئ التفكير النظري لديهم واحدة، تمكنهم من بلوغ معقولات نظرية واحدة، وهذا ما يؤكده أرنالديز بقوله: " يمكن الحديث عن عقل واحد بالنسبة لجميع الناس، لكن هذا لا يعني أنه ليس هناك اختلاف بين الناس في التفكير، ولكنهم يصلون إلى حقيقة واحدة "[48]، من حيث أنها صورية، ولكنها متكثرة بتكثر خيالاتها، فالمعقولات "تختلف من جهة الكم إذا نظرنا إليها باعتبار الأشخاص الذين تتحقق فيهم، أي أنها تختلف من جهة تصورنا لها عن طريق الخيال، ولكنها شيئا واحدا فقط، إذا نظرنا إليها على اعتبار أنها صور عقلية محضة في ذهن من يستحضرها، أي أنها تبدو واحدة في العقل المادي الذي يتقبلها ولا يخلع عليها صور خيالية ما "[49]، وعلى ذلك يمكن إدراك وحدة في تفكير الناس، دون أن تفقدهم هذه الوحدة فرديتهم في التفكير أو استقلالهم التفكيري.

ومن هنا يمكننا، تحديد مفهوم الاتصال عند ابن رشد بدقة، من خلال قوله: إن العقل الهيولاني هو " شيء مركب من الاستعداد الموجود فينا ومن عقل متصل بهذا الاستعداد هو من جهة ما هو متصل به عقل مستعد لا عقل بالفعل، وهو عقل بالفعل من جهة ما ليس هو متصل بهذا الاستعداد، وهذا العقل هو بعينه العقل الفعال، الذي سيظهر وجوده بعد، وذلك أنه من حيث يتصل بهذا الاستعداد فيجب أن يكون عقلا بالقوة لا يمكنه أن يعقل ذاته، ويمكنه أن يعقل غيره أعني الأشياء الهيولانية، وأما من جهة ما ليس يتصل به فيجب أن يكون عقلا بالفعل يعقل ذاته ولا يعقل ما هاهنا، أعني أنه لا يعقل الأشياء الهيولانية "[50]، فالعقل الفعال لا يتصل بالعقل الهيولاني إذا كان مجرد استعداد، وإنما يتصل بالمعقولات النظرية، لأنه هو الفاعل لها " والمخلق لها، وهو المعطى للعقل الهيولاني شيئا يشبه الإشفاف من البصر... "[51]، أي أنه بمثابة النور للبصر، لأنه يعطي للعقل الهيولاني إمكانية اكتساب الصور الهيولانية.

وبهذا نتبين أنه " يوجد في النفس منا فعلان أحدها فعل المعقولات والآخر قبولها، فهو من جهة فعله للمعقولات يسمى فعلا ومن جهة قبوله إياها يسمى منفعلا، وهو في نفسه شيئا واحد "[52]، ومنه فالعقل واحد عند ابن رشد، وإن كان له مظهران مختلفان لذات قائمة بنفسها[53].

وبهذا فإن مفهوم الاتصال عند ابن رشد، يختلف عن مفهومه عند الصوفية، فعند هؤلاء، لا نصل إلى درجة الاتصال بالعقل الفعال إلا بالزهد والتصوف، والقيام ببعض الشطحات الصوفية وغيرها... فيكون العقل الفعال بمثابة نور إلهي يخص بعض الناس فقط، ويعبر ابن رشد عن ذلك بقوله: " أما السعداء فإذا اتصلوا بالعقل الفعال، تبين أن هذا الاتصال ليس بكمال طبيعي، وإذا تؤمل كيف حال الإنسان في هذا الاتصال ظهر أنه من أعاجيب الطبيعة (...) وهي بالجملة موهبة إلهية [...] وهذه الحال من الاتحاد هي التي ترومها الصوفية "[54] ويقول أيضا: " وأما القوة الثانية (العقل النظري) فيظهر من أمرها أنها إلهية جدا، وأنها توجد في بعض الناس وهم المقصودون بالعناية في هذا النوع"[55]، وقد يقصد بهذا الكلام صديقه موسى ابن ميمون، إذ يقول هو الآخر

مثل ابن سينا وغيره بالعقل الفعال أو المكتسب، إذ يلعب دور الوسيط بين الإنسان والله تعالى وهو مفارق وله تأثير عن طريق الفيض[56]، إذ يفيض على الإنسان بالمعرفة الخالدة، التي هي المعرفة الإلهية[57]، ومن ثم يترقى الإنسان في درجات الكمال، عندما تكون المعرفة بالفعل، هذه المعرفة التي تسمح بالتوحد بين العقل والمعقولات[58].

وعليه فالاتصال عند ابن رشد، لا يكون إلا بالعلم، وبفضله فقط نصل إلى الكمال، لا بالتوحد بالمعرفة الإلهية كما هو الحال مع الصوفية.

ومن هنا يمكننا التأكيد بأن العقل واحد عند ابن رشد، وإن كان له مظهران مختلفان لذات قائمة بنفسها[59]. ومادام الأمر كذلك فالعقل الهيولاني غير كائن ولا فاسد[60]، كما هو الحال مع العقل الفعال غير أن هذا لا يعني أن لهما مرتبة واحدة في الوجود، ذلك أنه لما كانت الحكمة الإلهية، والعدل الرباني، يقتضي ألا يبقى نوع من أنواع الموجودات ولا طور من أطوار الوجود إلا ويخرج إلى الفعل، وكان العقل الذي هو المعقولات بالقوة، طور من أطوار الوجود الشريفة، وجب أن يخرج من القوة إلى الفعل ولكونه من جنس العقل، كان واجبا أن يخرجه إلى الفعل شيء هو عقل بالفعل متقدم عليه بضروب الشرف والوجود، وهذا هو العقل الفعال[61].

فعلى هذا يعتبر العقل الهيولاني أقل مرتبة وشرفا من العقل الفعال، لأن الأول عقل بالقوة ومن ثم فهو قريب من المادة، أما الثاني فهو عقل بالفعل، ومن ثم فهو بعيد عن المادة وقريب من المبدأ الأول، فالأقرب " يملك أكبر قدرة من القوة أو المادة، والأبعد يكون أقرب من المبدأ الأول وأقل احتواء على المادة العاقلة "[62].

وما تجدر الملاحظة إليه أن ابن رشد حوّر في مذهب أرسطو حتى يتفق والشريعة الإسلامية، لأنه حسب مذهب أرسطو أن النفس صورة البدن، تفنى بفنائه، وهذا لا يتناسب والشريعة الإسلامية، مما دفعه إلى تحوير مفهوم النفس لديه (أرسطو) حيث جعلها جوهرا روحانيا محضا خالدا أزليا على خلاف البدن.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى أنها شخصية خاصة بكل فرد على حدة، مما يجعل العقل كذلك شخصيا، فإن " النفس إذا لم تكن صورة للبدن فحسب، بل ذاتا روحية تتصل به، فمن الضروري أن تكون شخصية، أي خاصة بجسم معين، ويتبع ذلك أن يكون العقل المنفصل والفعال شخصيين أيضا، فإذا انطوت النفوس المختلفة على عنصر غير شخصي ومشترك بينها جميعا فذلك هو الصور العقلية التي توجد على حد سواء في جميع العقول الفردية الخاصة "[63].

وحدة العقل عند ابن رشد، لا تعني أكثر من المبادئ العقلية المشتركة بين جميع الناس، وأنه يختلف عن العقل الهيولاني من حيث أنه فاعل للصور العقلية، والآخر قابل لها، فهما وجهان لعملة واحدة وهما أزليان، ومن ثم فالعقل الفعال يوجد داخل الإنسان لا خارجه[64]، لا كما يعتقد أصحاب نظرية الفيض، على أنه خارج الإنسان.

لهوامش

1. Jean Jolivet: Divergences entre les métaphysiques d'ibn Rushd et d'Aristote., tome 1, p386.
ضمن مؤتمر ابن رشد، الذكرى المئوية الثامنة لوفاته، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجزائر، 1978.

2. Ibid, p 383.
3. Marc Geoffcoy : Averroès sur l'intellect comme cause agente et cause forinelle, et la question de la « Jonction », dans Averroès et les averroïsmes juif et latin, actes du colloque international (Paris, 16-18 Juin) 2005, Edité par J.B. Brenet, p 301.
4. Averroès : Grand commentaire de la métaphysique (livre bêta) présentation et traduction de L. Bauloye, librairie philosophique J. Vrin, Paris, 2002, p 57.
5. ابن رشد، تلخيص كتاب النفس، تحقيق وتعليق سالبادور غومث نوغاليس، المجلس الأعلى للبحوث العلمية، معهد ميغيل آسين (المعهد الإسباني العربي للثقافة)، مدريد، 1985، ص 80.
6. عاطف العراقي، النزعة العقلية في فلسفة ابن رشد، دار المعارف،مصر، 1968،ص 79.
7. عاطف العراقي، المنهج النقدي في فلسفة ابن رشد، دار المعارف، مصر،1980، ص263.
8. Thomas D'aquin: Centre Averroès, traduction d'Alain De Lebera, G F Flammarion, Paris, 1994, p 77.
9. Ibid, p 77.
10. Ibid, P 79.
11. Ibid, P 105.
12. Ibid, P 91.
13. Ibid, P 137.
14. Ernest Bloch: Avecenne et la gauche aristotélicienne, Traduit de l'allemand par Claude Moillard, édition premières pierres, 2008 pp 28-29.
15. Richard Taylor: Intelligibles in act in Averroès, dans Averroès et les averroïsmes juif et latin, actes du colloque international (Paris, 16-18 juin 2005) Edités par J.B.Brenet, Brepols publishers n.v., Belgium, 2007, p 14.
16. ابن رشد، تخليص كتاب النفس (نسخة مدريد)، مصدر سابق، ص ص 12-13.
17. رينان، ابن رشد والرشدية، ترجمة عادل زعيتر، القاهرة، 1959، ص 138.
18. ابن رشد، مقالة هل يتصل بالعقل الهيولاني العقل الفعال وهو ملتبس بالجسم، ضمن تلخيص كتاب النفس لابن رشد، نشر وتحقيق وتقديم: فؤاد الأهواني، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 1950، ص 121.
19. Roger Arnaldez: Averroès un nationaliste en islam, Editions Balland, Paris, 2ème édition, 1998, p 115.
20. Averroès: L'intelligence et la pensée sur le de anima, traduction par Alain De Libra, G F Flammarion, 2ème édition corrigée, Paris, 1998, p 57.
21. Marc Geoffroy : Op.cit, p 90.
22. Averroès: L'intelligence et la pensée, Op.cit, p70.

23. Ibid, p 58.
24. ابن رشد: تلخيص كتاب النفس (نسخة مدريد)، مصدر سابق، ص 86.
25. المصدر نفسه، ص 84.
26. المصدر نفسه، ص 73.
27. المصدر نفسه، ص ص 83-84.
28. المصدر نفسه، ص 84.
29. Averroès: L'intelligence et la pensée, op.cit, p 64.
30. ابن رشد: تلخيص كتاب النفس (نسخة مدريد)، ص 86.
31. المصدر نفسه، ص 86.
32. Averroès: L'intelligence et la pensée, op.cit, p 64.
33. ابن رشد: تلخيص كتاب النفس (نسخة مدريد)، مصدر سابق، ص 74.
34. Averroès: L'intelligence et la pensée, op.cit, p 69.
35. Ibid, p 70.
36. Abdurrahmân Badawi: Averroès (Ibn Rushd), librairie philosophique, J. Vrin, Paris, 1998, p 70.
37. ابن رشد، تلخيص كتاب النفس (نسخة مدريد)، مصدر سابق، ص 74.
38. المصدر نفسه، ص 81.
39. المصدر نفسه، ص 82.
40. Averroès: L'intelligence et la pensée, op.cit, p 63.
41. Ibid, p 63.
42. ابن رشد، مقال هل يتصل بالعقل الهيولاني العقل الفعال وهو ملتبس بالجسم، مصدر سابق، ص 121.
43. ابن رشد: تلخيص كتاب النفس (نسخة مدريد)، مصدر سابق، ص 68.
44. المصدر نفسه، ص119.
45. Averroès: L'intelligence et la pensée, op.cit, p 59.
46. Ibid, p 59.
47. رينان، ابن رشد والرشدية، مرجع سابق، ص153.
48. Roger Arnaldz: Averroès un rationaliste en islam, op.cit, p 115.
49. ابن رشد، ابن رشد: تلخيص كتاب النفس (نسخة مدريد)، مصدر سابق، ص117-118.
50. ابن رشد، تلخيص كتاب النفس، تحقيق وتعليق الفرد. ل. عبري، المجلس الأعلى للثقافة، المكتبة العربية، د.ت، ص ص24-125.
51. المصدر نفسه، ص 129.
52. المصدر نفسه، ص 125.
53. محمود قاسم، في النفس والعقل لفلاسفة الإغريق والإسلام، مكتبة الأنجلومصرية، ط4، 1969، ص 262.
54. ابن رشد، تلخيص كتاب النفس، تحقيق فؤاد الأهواني، مصدر سابق، ص 95.
55. المصدر نفسه، ص 69.
56. Alfred L. Ivry: Conjunction in and of Maïmonid and Averroès dans Averroès et les averroïsmes juif et latin, op.cit, p 243.

57. Maïmenid Averroès une correspondance rêvée, traduit de l'hébreu par Philippe Bobichon, présentation par Corette Sirat, Maisonneuve, la rose, 2004, p 138.
58. Ibid, p 138.
59. محمود قاسم، في النفس والعقل لفلاسفة الإغريق والإسلام، مرجع سابق، ص262.
60. محمد عابد الجابري، ابن رشد: سيرة وفكر (دراسة ونصوص)، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 1988، ص 203.
61. ابن رشد، مقالة هل يتصل بالعقل الهيولاني العقل الفعال، مصدر سابق، ص124.
62. محمد المصباحي، إشكالية العقل عند ابن رشد، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1988، ص 59.
63. محمود قاسم، في النفس والعقل لفلاسفة الإغريق والإسلام، مرجع سابق، ص265.
64. Alain Delibra et autres: Averroès et averroïsme, presses universitaires de France, 1991, p31.

مجلة العلوم الإنسانية ——— عدد 32 - ديسمبر 2009، المجلد أ، ص.ص.155- 170

الرحلة إلى "إرم ذات العمـــاد" (المدينة المحجوبة) بين جبران ونسيب عريضة

د. عبد السلام صحراوي
كلية الآداب واللغات
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

ملخص

هي الرحلة مع جبران ونسيب عريضة، الرحلة والطريق إلى" إرم ذات العماد " وإلى الحق والصدق، من خلال عملين أدبيين، أحدهما لجبران بعنوان " إرم ذات العماد" والثاني لنسيب عريضة، وهو عبارة عن قصيدة طويلة (ملحمة شعرية تتكون من مائتين وستة وثلاثين بيتا) وهي بعنوان " على طريق إرم" ..

لقد تحولت" إرم ذات العماد "في مخيال الأدباء والصوفية إلى رمز للبحث والوصول إلى العالم المحجوب والمجهول، عالم السماء وعالم المعرفة والحق والكمال. إنها رمز الرحلة الشاقة، رحلة المتصوفة العارفين، إلى الله والملكوت .. هذا البحث هو قراءة وعرض لعملين رائعين روعة الأدب والفن. وهو أيضا وقفة تأمل لبعض ما أبدعته العبقرية العربية في أدب الرحلة : الآخرية .

Résumé **إرم ذات العماد : المدينة المحجوبة.**

Cet article se propose de présenter et d'analyser deux œuvres littéraires merveilleuses. L'une, intitulée *Irem Dat Elimad*, est de Jabran Khalil Jabran ; l'autre, *Sur le chemin d'Irem*, est de Nassib Aarida. Irem cette ville citée par le Coran et réputée habitée par des secrets et des mystères, est devenue, dans l'imagination des écrivains et des soufis, un signe de la recherche permanente du savoir et d'un attachement spirituel à la connaissance divine.

يبدو أنّ "إرم" كانت عاصمة قبيلة "عاد" إلى الجنوب من الجزيرة العربية، وكانت مشهورة بأعمدتها المرتفعة. يقال إنّ شداد بن عاد بعد أن ملك جميع الدنيا، وسمع بالجنة أمر ألف أمير من جبابرة قوم عاد أن يبنوا له مدينة تشبهها في جمالها وفخامتها، وأن تكون مدينة من ذهب وفضة وجواهر. فخرج أولئك الأمراء، ومع كلّ أمير ألف رجل من خدمه وحشمه. وساروا حتى وجدوا أرضا واسعة، طيبة الهواء، وأعجبتهم تلك الأرض، فأمروا المهندسين والبنائين بتخطيط مدينة عجيبة. وبنيت مدينة "إرم" فكانت فتنة باهرة للعيون ...(1)

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2009.

وقد ورد في معجم ألفاظ القرآن الكريم في كلمة إِرَمَ:<< قيل : اسم بلدة عاد، كانت أبنيتهم عالية، أو من الخيام ذات العماد >>. (2) ومنهم من قال هي أرض كانت واندرست، فهي لا تعرف الآن، ولا يوجد لها أثر. ومنهم من قال هي الإسكندرية، وأكثرهم يقولون هي دمشق، وفي ذلك يورد ياقوت الحموي هذا البيت لـ شبيب بن يزيد بن النعمان بن بشير الذي يقول:

لولا التي عَلِقَتْني من علائِقَهَا لم تُمْسِ لِي إرَمٌ دارًا ولا وَطَنَـا

قالوا : أراد دمشق .(3) كما يورد صاحب معجم البلدان مقطوعة شعرية صغيرة للبحتري تتضمن ذكر الشام / دمشق وقصورها والسفر إليها وطلبها مع ذكرها باسم إرم ذات العماد وهو ما يمكن أن يؤكد عنده أن أكثرهم يقولون إنّ إرم هي دمشق. وتلك الأبيات للبحتري هي قوله :

إلَيْكِ رحلْنَا العيسَ من أرضِ بابـلٍ نجوزُ بهـا سَمْتَ الدَّبُورِ و نَهْتَدِي
فَكـمْ جَزَعَتْ من وَهدَةٍ بعدَ وَهدَةٍ وَ كمْ قَطَعَتْ من فَدْفَدٍ بعدَ فَـدْفدِ
طلبنَكِ من أمِّ العراقِ نَـوازعـًا بنَـا، و قصورُ الشامِ منكِ بمرصدِ
إلى إرَمٍ ذاتِ العمَادِ، و إنّهـا لَمَوْضِعُ قَصْدِي، موجِفًا، وتَعمُّدِي (4)

ويعتقد أغلبُ الباحثين بما ورد في بعض الكتب من أخبار غريبة عن إرم، يذهب أكثرهم إلى الأخذ بقصة شداد بن عاد الذي كان ملكا جباراً وهو الذي أمر ببناء مدينة إرم.

كما يورد ياقوت الحموي في معجم البلدان ما رواه آخرون على حدّ تعبيره من أنّ إرم ذات العمادِ، التي ورد ذكرها في القرآن، والتي لم يخلق مثلها في البلاد كانت باليمن بين حضرموت وصنعاء وهما مدينتان معروفتان اليوم. وأنّ من بناها هو شداد بن عاد الذي كان ملكا جبارا ملك الدنيا. وأنّ هذا الملك الجبّار " لمّا سمع بالجنة وما أعدّ الله فيها لأوليائه من قصور الذهب والفضة، والمساكن التي تجري من تحتها الأنهار، والغرف التي من فوقها غرف، قال لكبرائه: إنّي متخذٌ في الأرض مدينة على صفة الجنّة، فوكل بذلك مائة رجلٍ من وكلائه... تحت يدِ كلّ رجل منهم ألفٌ من الأعوان. وأمرهم أن يطلبوا فضاء فلاةً من أرض اليمن ويختاروا أطيبها تربة، ومكّنهم من الأموال، ومثّلَ لهم كيف يعملون ....>> (5) فأمروا بدورهم المهندسين والبنائين ، فخطّوا مدينة مربعة الجوانب.. << وحفروا الأساس إلى الماء وبنوا الجدران بحجارة الجزع اليماني حتى ظهر على وجه الأرض ثم أحاطوا به سورا ارتفاعه خمسمائة ذراع وغشّوه بصفائح الفضّة المموّهة بالذهب فلا يكاد يدركه البصر إذا أشرقت الشمس >>.(6) ويروى أنّ شداد كان قد بعث إلى جميع معادن الدنيا فاستخرج منها الذهب واتخذه لبِنًا. كما أمر باستخراج الكنوز المدفونة،<< وبنى داخل المدينة مائة ألف قصر بعدد رؤساء مملكته كلّ قصر على أعمدة من أنواع الزبرجد واليواقيت معقدة بالذهب، طول كل عمود مائة ذراع. وأجرى في وسطها أنهارا وعمل منها جداول لتلك القصور والمنازل وجعل حصاها من الذهب والجواهر واليواقيت، وحلّى

قصورها بصفائح الذهب والفضة وجعل على حافات الأنهار أنواع الأشجار ... وطلى حيطانها بالمسك والعنبر. وجعل فيها له جنة مزخرفة...>> (7) وقد استغرق بناؤها خمسمائة عام ..

ثمّ بعد ذلك أراد الله أن يتّخذ الحجة على هذا الملك المتجبّر، وعلى جنوده، بالرسالة والدعاء إلى التوبة، فأرسل إليه < هودا > عليه السلام، وكان من صميم قومه وأشرافهم. وجاءه هود عليه السلام* فدعاه إلى الله والإقرار بالربوبية والإيمان بالله عزَّ وجلّ وبوحدانيته. غير أنّ شداد بن عاد تمادى في الكفر والطغيان، بعد أن تمّ لملكه سبع مائة عام، راح يتمادى في غيّه وتجبّره ويعرض عما دعاه إليه هود عليه السلام << فأنذره هود بالعذاب، وحذّره، وخوّفه زوال ملكه فلم يرتدع عما كان عليه، ولم يجب هودا إلى ما دعاه إليه. ووافاه الموكلون ببناء المدينة، وأخبروه بالفراغ منها >>. (8) وعزم شداد بن عاد حين علم بالفراغ من بناء المدينة على الخروج إليها في جنوده، فخرج في ثلاثمائة ألف رجل من حرسه وجنده ومقرّبيه وأهله وحاشيته ومواليه متجها إليها. في حين خلّف على ملكه في (حضرموت) وسائر أرض العرب ابنه مُرْثَد بن شداد الذي كان فيما يقال من المؤمنين بهود عليه السلام وبرسالته إلى قومه. ولمّا صار شداد ومن معه على مقربة من مدينة إرم وانتهى إلى مرحلة منها << جاءت صيحة من السماء، فمات هو وأصحابه أجمعون حتى لم يبق منهم مُخبرٌ، ومات جميع من كان بالمدينة من الفَعَلة، والصنّاع... وبقيت خلاءً، لا أنيسَ بها>>. (9) وفي ذلك يقول الله عزّ وجلّ: " ألَمْ ترَ كيف فعل رّبك بعادٍ، إرمَ ذاتِ العمادِ، التي لمْ يُخْلقْ مِثْلُها في البلادِ، وَثَمودُ الذين جابوا الصخرَ بالواد، وفرعونَ ذي الأوتادِ، الذينَ طغَوا في البلادِ، فأكثروا فيها الفسادَ، فَصبَّ عليهم ربُّكَ سَوطَ عذَابٍ، إنَّ ربَّكَ لَبالمرصادِ ". (10)

كما يذكر الله سبحانه وتعالى قوم عاد وما حلّ بهم في سورة (الحاقة) فيقول فيهم جلّت قدرته: " فأمّا ثمودُ فأُهلِكُوا بالطاغيةِ، وَأَمَّا عادٌ فَأُهلِكُوا بريحٍ صَرْصَر عاتيَةٍ، سخّرَها عليهم سَبْعَ لَيالٍ وثَمانيَةَ أيامٍ حُسُومًا فترى القَوْمَ فيهَا صَرْعَى كأَنّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ خَاوِيَةٍ " (11) إذن " وأما عادٌ فأُهلكُوا بريحٍ صَرْصَرٍ عاتيةٍ ". يقول الطبري في تفسيره: << وأما عاد قوم هود فأهلكهم الله بريحٍ صرصرٍ، وهي الشديدة العصوف مع شدة بردها ...>> (12). ويتابع في موضع آخر قائلاً:<< ...بريحٍ مهلكةٍ باردةٍ، عتتْ عليْهم بغيرِ رحمةٍ ولا بركةٍ، دائمة لا تفتُر.) (13)

وأمّا إرم ـ المدينة، فقد ساخت في الأرض وغارت واختفت وما تزال قصورها وحدائقها مختفية في مكان ما من الجزيرة العربية . وقد خرج في طلبها أناس كثيرون آملين أن يهتدوا إليها وينعموا بمشاهدتها واكتشاف كنوزها، ولكنهم أخفقوا جميعا. ويقال أنّ الإنسان الوحيد الذي وصلها يوما بالمصادفة هو عبد الله بن قُلابَة أحد صحابة النبي (ص)، وكان ذلك في عهد معاوية. إذ تذكر بعض المراجع أنّ عبد الله بن قِلابة يذكر في قصة طويلة مفادها << أنّه خرج من صنعاء في بغاء إبلٍ لهُ ضلّتْ فأفضى به السير إلى مدينة صفتها كما ذكرنا، وأخذ منها شيئا من بنادق المسك، والكافور، وشيئا من الياقوت. وقصد إلى معاوية بالشام، وأخبره بذلك وأراه الجواهر والبنادق >>.

(14) ويذكر صاحب معجم البلدان أنّ معاوية بن أبي سفيان عندما أخبره ابن قِلابة بأمر تلك المدينة العجيبة وأتى له ببعض كنوزها لم يكن أحد يعرف حقيقة هذه المدينة . وأرسل معاوية إلى كعب الأحبار وسأله عنها فقال :<< هذه إرمُ ذات العماد التي ذكرها الله عزّ وجلّ، في كتابه، بناها شداد بن عاد ... ولا سبيل إلى دخولها، ولا يدخلها إلاّ رجل واحد صفتُه كذا. ووصف صفة عبد الله بن قِلابة؛ فقال معاوية: يا عبد الله ! أما أنتَ فقد أحسنتَ في نُصحنا، ولكن ما لا سبيل إليه، لا حيلة فيه. وأمر له بجائزة فانصرف>>. (15)

ولا يزال بعض الناس إلى يومنا هذا يعتقدون بأنّ مدينة إرم موجودة في مكان ما مختفية تحت الرمال في الجنوب الشرقي من جزيرة العرب، في الصحراء المسماة الربع الخالي، وبعضهم يعتقد بأنها في اليمن. وآخرون يظنون بأنها دمشق أو مكانا قريبا من دمشق ..

والمهم أنّ هذه المدينة العجيبة اختفت في الصحراء، فهي في مكان محجوب، عامرة بقصورها السحرية وكنوزها المباحة .. وقد طلبها كثيرون فهلكوا أو ضلّوا وعادوا قانعين من الغنيمة بالإيّاب ..

وقد تحولت كلمة << إرم >> إلى رمز يستعمل للدلالة على الوصول إلى الحقيقة أو إلى الصدق وإلى العالم المجهول الذي ينضح بالحقائق والأنوار. << كما تعني الكلمة أيضا تعبيرا صوفيا يمثل الاتحاد مع الله. وكثيرا ما استخدمه الصوفيون بأسلوبي الشعر والنثر ليصفوا مفهومهم لطريق الصوفيين ووسيلة الوصول إلى الصدق أو المثال>>. (16)

ـ << إرم ذات العماد >>* لجبران خليل جبران (1883 - 1931):

رواية جبران المسرحية بطلتها "آمنة العلوية"، وهي امرأة صوفية زاهدة. توفى والدها أثناء مرافقتها له في رحلة الحج إلى مكة، فدفنته وأقامت بجوار قبره سبع ليال، تتحدث إلى روحه وتسألها المعرفة عن العالم الآخر. وفي الليلة السابعة أوحي إليها أن ترحل إلى الجنوب الشرقي، فرحلت إلى أن وصلت الربع الخالي حيث ضلّت طريقها في الصحراء. واعتقد الناس أنّها قد ماتت. وبعد خمس سنوات، ظهرت أمينة في مدينة الموصل، وهي تتحدث إلى العلماء عن بعض الأمور السماوية، ووصفت لهم مناظر " إرم ذات العماد " . غير أنّ هذه المرأة العالمة والعارفة تصطدم بمواقف مجحفة في حقها من طرف الشيوخ والفقهاء بعد أن كانت قد استقبلت في البداية بحماس، ويبدو أنهم بعد ذلك ونتيجة لآرئها وما تحدث به من أفكار وعوالم، راحوا << يحسدونها على نجاحها ويأخذون عليها خروجها سافرة >>. (17) عند ذاك راحت أمينة تتجول من مكان إلى آخر. ووصلت إلى نهر العاصي وأطلق عليها هناك لقب "جنية الوادي". وتواصل رحلتها محدثة عن الحق والعدل والروح والجسد وعن مدينة إرم " مدينة الله " التي دخلتها بالروح والجسد .. وأمينة العلوية تشبه كثيرا " رابعة العدوية " وهي صوت جبران المعبر عن آرائه الصوفية، وهي الإنسان الوحيد ـ في نظره ـ الذي

استطاع دخول مدينة" إرم" المحجوبة ..

ويقدم جبران لهذه القصة المسرحية بتحديد المكان والزمان وأشخاص المسرحية.

أمّا المكان: فهو غابة من الجوز والحور والرمان تحيط بمنزل قديم منفرد بين منبع العاصي وقرية الهرمل في الشمال الشرقي من لبنان. وهو المكان الذي استقرت فيه آمنة العلوية بعد تجوالها وتنقلاتها.

الزمان: عصارى يوم من أيام تموز من سنة 1893 ..(والذي نلاحظه هنا هو تطابق هذه السنة مع السنة التي ولد فيها جبران، فلم يكن اختيارها اختيارا اعتباطيا).

أشخاص الرواية المسرحية هم:

- زين العابدين النهاوندي، وهو درويش عجمي في الأربعين من عمره، معروف بالصوفي.
- نجيب رحمة: أديب لبناني في الثالثة والثلاثين من عمره.
- آمنة العلوية: معروفة في تلك النواحي بجنية الوادي، ولا أحد يعرف عمرها.. (18)

ونعلم أثناء الحوار الذي يقوم عليه هذا العمل المسرحي أنّ الدرويش العجمي (زين العابدين) ولد في نهاوند، ونشأ في شيراز، وتثقف في نيسابور، وجاب مشارق الأرض ومغاربها، ولكنه يردد دوما بأنه إنسان (غريب في كلّ مكان)؛ وهذا التعبير يمثل <<الصيغة العزيزة على قلب جبران والتي اخترعها من أجله >> (19) كما أنّ هذا يجعلنا نميل إلى الاعتقاد بأنّ هذه الشخصية تمثل سمات أرادها جبران لنفسه غير أنّ هذا الدرويش العارف، هو تحديدا مسلم شيعي يقوم بمهمة اطلاع كلّ من يريد معرفة أشياء أو أخبارا عن آمنة العلوية. أمّا نجيب رحمة فهو شخصية رئيسية في المسرحية وبفضله تُثار القضايا المعرفية والدينية، وتطرح الأسئلة الحرجة. وهو الذي يخرج في طلب الجلوس بحضرة آمنة العلوية ليعرف بعض الحقائق السماوية وحقائق عن إرم ذات العماد التي لم يخلق مثلها في البلاد. وقد سمع كما سمع غيره بأنّ هذه المرأة المتصوفة قد عادت من رحلتها الطويلة في الربع الخالي محملة بالأسرار والحقائق والمعرفة واستقرت في ذلك المكان المحاط بغابة صغيرة من أشجار اللوز والجوز والرمان. وأول من يلتقي به عند الغابة المذكورة هو زين العابدين الذي يسلم عليه ويسأله عما إذا كانت آمنة العلوية تسكن المكان. ويخبره الرجل الصوفي بأنها في كل مكان وأنّ جسدها فقط يسكن هناك، وهو منزل من منازلها.

وبعد حوار طويل بينهما، وبعد تبادل الأسئلة والأجوبة يقتنع الرجل الصوفي (زين العابدين) بأنّ نجيب رحمة وهو الرجل المسيحي، على شيء من العلم والحكمة، الأمر الذي جعله يستفيض معه في الحديث عن آمنة العلوية إذ يقول له: << أعجبتني، أعجبتني. يلوح لي أنّك على شيء من العلم. إذا فاسمع . لا أعرف شيئا عن والدة آمنة العلوية سوى أنّها ماتت وهي تتمخض بابنتها. أمّا والدها الشيخ عبد الغنيّ الضرير المشهور بالعلوي فقد كان إمام زمانه في العلوم الباطنيّة والتّصوّف. وقد كان، رحمه الله، ولوعا بابنته إلى درجة قصوى فهذبها وثقّفها وسكب في روحها كلّ ما في روحه، ولماّ بلغت أشدّها أدرك أنّ العلوم التي أخذتها عنه لم تكن من العلم الذي أنزل

عليها إلاّ بمقام الزبد من البحر فصار يقول عنها: لقد انبثق من ظلمتي نور أستضيء به. ولمّا بلغت الخامسة والعشرين خرج بها لأداء فريضة الحجّ. ولمّا قطعا بادية الشام وأصبحا على بعد ثلاث مراحل من المدينة المنوّرة بلي الضرير بالحمى وتوفّي. فدفنته ابنته في لحف جبل هناك وجلست على قبره سبع ليال تناجي روحه وتستكشفها أسرار الغيب وتستعلم منها عمّا وراء الحجاب. وفي الليلة السابعة أوحت إليها روح والدها أن تطلق راحلتها وتحمل زادها على عاتقها وتسير من ذلك المكان إلى الجنوب الشرقي، ففعلت (يسكت دقيقة ويحدق إلى الأفق البعيد ثم يعود إلى الكلام) وظلت آمنة العلوية سائرة في البادية حتى وصلت إلى << الربع الخالي>> وهو قلب الجزيرة الذي لم تخترقه قافلة ولم يصل إليه سوى أفراد قليلون منذ بدء الإسلام إلى يومنا هذا . أمّا الحجّاج فظنّوا أنّها تاهت في تلك القفار وقضت جوعا . ولمّا عادوا إلى دمشق أخبروا الناس بذلك فحزن عليها وعلى أبيها من عرف فضلهما ثمّ التحف ذكرهما النسيان كأنّهما ما كانا....وبعد خمسة أعوام ظهرت آمنة العلويّة في الموصل. وكان ظهورها بما هي عليه من الجمال والهيبة والعلم والصلاح أشبه شيء بهبوط نيزك من الفضاء. فقد كانت تسير بين الناس مسفرة وتقف بحلقات العلماء والأئمة متكلّمة عن الأمور الربّانية، وتصف لهم مشاهد إرم ذات العماد بفصاحة ما سمع القوم بمثلها. ولمّا اشتهر أمرها وكثر عدد أتباعها ومريديها خاف علماء المدينة ظهور بدعة وخشوا الفتنة فشكوها إلى الوالي فاستقدمها هذا إليه وألقى بين يديها صرّة من الذهب وطلب إليها أن تغادر المدينة، فرفضت المال وتركت المدينة ليلا دون أن يصحبَها أحدٌ من الناس. ثم توجهت إلى الآستانة، فحلب، فدمشق، فحمص، فطرابلس. وكانت في كلّ مدينة من هذه المدن تثير ما سكن في نفوس الناس وتشعل ما خمد في وجدانهم فيلتفون حولها ويصغون إلى محاضراتها وأحاديث اختباراتها العجيبة مجذوبين بعوامل قويّة سحريّة. غير أن أئمة الدين وشيوخ العلم في كلّ بلد كانوا يصادرونها ويفندون أقوالها ويعرضون بها إلى الحكام. بعد ذلك طلبت نفسُها العزلةَ فجاءت هذا المكان مند أعوام واستوحدت به زاهدة متعبّدة منصرفة عن كلّ شيء سوى التعمّق في الأسرار الربّانية. هذا قليل من كثير أعرفه عن حياة آمنة العلويّة. أمّا ما حباني الله بمعرفته عن ذاتها المعنوية وما يتآلف في نفسها من القوى والمواهب فليس بإمكاني الكلام عنه الآن. ومَنْ مِنْ البشر يا ترى يستطيع أن يجمع الأثير المحيط بهذا العالم في كؤوس وأكواب؟ >>. (20)

وبعد قليل يلتفت الرجل الصوفي إلى الجهة الشرقية فيومئ إلى نجيب بأن ينتبه، فإذا هي آمنة العلوية تقف أمام الرجلين و<<هي بهيئتها وحركاتها وملابسها أقرب إلى معبودات الشعوب الغابرة منها إلى امرأة شرقية في الزمن الحاضر. ومن الصعب تحديد عمرها بمجرّد النظر إلى ملامحها، فكأنّ الشباب في وجهها يستر ألف سنة من المعرفة والاختبار. وتبادر آمنة العلوية بالحديث إلى الضيف اللبناني كما تصفه وتقول له:<< جئتَ تسألُنا عن دخولنا إرم ذات العماد؟>> فيجيبها نجيب << نعم يا سيدتي، منذ حداثتي وهذه الكلمات الثلاث " إرم ذات العماد " تعانق أحلامي

وتتمشى مع خيالي بما وراءها من الرموز والمقاصد الخفية >> (21) وبعد أن ترفع العلوية رأسها وتغمض عينيها تقول:<< أجل قد بلغنا المدينة المحجوبة ودخلناها وأقمنا فيها وملأنا روحنا من أريجها وقلبنا من أسرارها وجيوبنا من لؤلؤها وياقوتها، فمن ينكر علينا ما شاهدناه وعرفناه كان ناكرًا لذاته أمام الله >>. (22)

وعندما يسألها نجيب كيف كان دخولها مدينة إرم وهل دخلتها بالجسد أم بالروح ؟ وما هي طبيعة هذه المدينة المحجوبة؟ وهل هي مصنوعة من عناصر الأرض المتبلورة، وهل هي قائمة في بقعة معلومة من الأرض؟ أم أنها عبارة عن مدينة روحية ترافق حالة روحية ووجدانية وإيمانية يبلغها أنبياء الله في حالات الوجد والصفاء والغيبوبة، مما يجعلها تعبر عن عبور واستشراف ورؤيا ؟! وحين ذاك تجيبه آمنة، العلوية في هدوء المطمئن العارف والمملوء قلبه بالحقائق والحكمة والمعرفة فتقول : << ليس ما نراه على الأرض وما لا نراه سوى حالات روحية، وأنا قد دخلت المدينةَ المحجوبةَ بجسدي وهو روحي الظاهرة ودخلتها بروحي وهي جسدي الخفي ومن يحاول التفريق بين ذرات الجسد كان في ضلال مبين. إنما الزهرةَ وعطرَها شيءٌ واحد...>> (23) ولم يشف هذا الجواب تلهف نجيب إلى المعرفة والوقوف على حقيقة إرم فيردف سائلاً عما إذا كانت المدينةُ المحجوبةُ مجرد حالة روحية ؟ فتجيبه العلوية على الفور قائلة :<< كلّ مكان وزمان حالة روحية ....>> وتعود مرة أخرى لتقول في نفس السياق :<< أجل قد قطعنا الصحارى و قاسينا الجوع والعطش وخبرنا مخاوف النهار ورمضاءه وأهوال الليل وسكينته قبل أن رأينا أسوار مدينة الله. ولكن قد بلغ مدينة الله قبلنا من لم يَسِرْ خطوةً، وعرف جمالها وبهاءَها من لمْ يَخْتَبِرْ جوعًا في الجسدِ أو عطشًا في الروحِ. إيْ والحقّ لقد طاف في المدينة المقدّسة إخوانٌ لنا وأخواتٌ دون أن يخرجوا من المنازل التي ولدوا فيها ... >> (24)

وهكذا يتتابع الحوار في شكل أسئلة من نجيب وأجوبة من آمنة العلوية. وهو سؤال وجواب وحوار متواصل فيه الحكمة والمعرفة والأسرار والحقائق التي تنطق بها العلوية، مجيبة على أسئلة نجيب التي هي في الحقيقة أسئلة البشر جميعا، على اختلاف ألوانهم، وأديانهم، ومعتقداتهم، وعصورهم، ومراتبهم ونزعات نفوسهم. سؤال المعرفة واليقين، هذا السؤال الذي يظلّ ملحا على كلّ من يتطلع إلى النور الأبدي والحكمة الإلهية. وتتمادى أسئلة نجيب في محاولة الوصول إلى إجابات شافية إلى أن يصل إلى المرحلة الأخيرة من هذا اللقاء الذي جمعه بآمنة العلوية رفقة زين العابدين الرجل الصوفي .. وهنا ينتصب واقفا ويسألها ماذا سيقول للناس: << أأقول للناس يا سيدتي عندما أعود إليهم إنّ إرم ذات العماد مدينة أحلام روحية وإنّ آمنة العلوية قد سارت إليها على سبيل الشوق ودخلتها من باب الإيمان ؟ >>(25) فتجيبه آمنة قائلة : << قل إنّ إرم ذات العماد مدينة حقيقيّة كائنة بكيان الجبال والغابات والبحار والصحاري. وقل إنّ آمنة العلويّة قد وصلت إليها بعد أن قطعت البادّية الخالية وقاست ألم الجوع وحرقة العطش وكآبة الوحدة وهول الانفراد. وقل إنّ جبابرة الدهور قد بنوا إرم ذات العماد ممّا تبلور وتجوهر من عناصر الوجود، ولم يحجبوها عن الناس ولكن الناس حجبوا

نفوسهم عنها، فمن يضلّ الوصول إليها فليشك دليله وحاديهُ بدلاً من مصاعب الطريق وحراجتها. وقل للناس إنّ من لا يشعل سراجه لا يرى في الظلام سوى الظلام >>. (26)

وتكون نهاية اللقاء بآمنة العلوية بأن يدنو منها نجيب منحنيَ الرأس ثمّ يقبّل يدها ويطلب منها السماح له أن يعود إلى مساكن الناس، فتجيب طلبه وتتمنى له السلامة في عودته وتقول له << سر في النور وسر بأمان الله>> ويردف نجيب قائلا ومستجيبا :<< سأسير في نور المشعل الذي وضعته في يدي يا سيدتي >> (27)، وبعد أن تنظر إليه نظرة طويلة مفعمة بالأمومة، تتحول عنه وتمشي بين الأشجار إلى أن تختفي عن عينيه .. وعندها يقترب منه زين العابدين ويسأله عن الوجهة التي يقصدها، فيجيبه نجيب بأنّه يقصد منزلا لأصحاب له بقرب منبع العاصي، فيطلب منه السماح له بمرافقته. وعندها يستغرب نجيب لماذا يترك هذا الرجل مكانه بقرب آمنة وهو الذي كان يتمنى لو كان مكانه. ولكن الرجل المتصوف يخبره بأنّه يأتي مرة واحدة فقط في الأسبوع متبرّكا متزوّدا، وعندما يأتي المساء يعود من حيث أتى قانعا بما حصّله من معارف وحقائق وممتلئا بأحاديث ونسمات الروح ممّا تحدث به آمنة العلوية .. فيعلّق نجيب على ذلك قائلاً: << وددت لو جاء الناس كافة مرّة في الأسبوع ليتبرّكوا ويتزوّدوا ويعودوا قانعين مطمئنّين>>. (28) ثمّ يغادران المكان معًا باتجاه منبع نهر العاصي ..

وبالعودة إلى استخدام جبران لـ (إرم) نجد هذا التوظيف الرمزي لهذه المدينة المحجوبة قد تحوّل إلى رحلة روحية، رحلة شاقة ومتعبة كما هي رحلة الصوفية في طلب المعرفة والحقائق النورانية وأسرار الحكمة والمعرفة الربانية تماما كما يفعل الصوفية الكبار .. إنها رحلة شاقة وانقطاع عن عالم الناس وولوج في عالم الغيب والملكوت .. ومن يصل إلى إرم لا شكّ أنّه سيعود ممتلئا ومحمّلا بالحكمة والمعرفة كما عادت آمنة العلوية التي تذكرنا بالمتصوفة المشهورة رابعة العدوية (*) التي اعتادت << أن تبشر بنفس المثل، والتي عرفت مراحل رحلتها على الطريق لدى كلّ المتصوّفين والمهتمين بالفلسفة الإسلامية والفلسفة المسيحية>>. (29)

وكما هو واضح في هذا العمل لجبران خليل جبران أنه من نسج خياله وحصيلة بعض قراءاته في هذا المجال. فقد كان مهووسا بهذا الاتجاه في الفكر والفن والعقيدة .. سيّما وهو صاحب الكتب الحاملة لروح المحبة والتأمل والنبوءة؛ وهذه الروح النبوية وهذه الرسالة الروحية المثالية نجدها تسري في معظم كتابات جبران خصوصا في (المجنون، والسابق، والمواكب، والتائه، ويسوع بن الإنسان، وآلهة الأرض، وحديقة النبي)، وقد بلغت مداها في كتاب (النبي) << الذي حمل خلاصة رسالة جبران الروحية المثالية إلى البشر الغارقين في مادية العصر الحاضر الطاغية على كلّ ما هو روحي خالد فيهم>>. (30)

والمؤكد أيضا في "إرم ذات العماد" أنّ جبران قد اختار اسم آمنة العلوية اختيارا استند فيه على معاني هاتين اللفظتين ودلالاتهما؛ فآمنة تعني الهادئة المطمئنة والواثقة

من نفسها، والعلوية تعني السماوية، الرائعة. وهذه المعاني تناسب الرسالة التي حمّلها جبران لآمنة في المسرحية وهي رسالة علوية سماوية في معانيها وقيمها الروحية وفي التجربة الصوفية ذاتها التي أرادها جبران أن تتفتح عن المعرفة والحكمة والأسرار النورانية.. كما ترمز مدينة إرم المحجوبة الخرافية الأسطورية إلى رتبة المعرفة الصوفية؛ هذه الرتبة التي لا يدركها إلا القلائل المختارون من العباد. فدلّ الوصول إلى إرم بذلك على الوصول إلى المعرفة والحكمة الإلهية. ولما كانت آمنة العلوية قد دخلت إرم وعادت محملة بالأسرار والحكمة المقدسة، فقد اختارت بعد أن جالت وأكثرت من الحل والترحال، ملجأ لها وهو غابة مثمرة أشجارها في منطقة جميلة بالقرب من الهرمل . ولا شك أنّ اختيار جبران لهذا المكان له دلالاته الخاصة لديه خصوصا هذه المنطقة، وفي هذا يقول أحد الباحثين:<< وكان جبران قد زارها أكثر من مرة في صباه. وتقع هذه المنطقة على الجانب الشرقي من جبل الأرز، بينما تقوم بشرى على الجانب الآخر وهي تبعث على التفكير والتأمل الطويل ..>>(31)

ولا ننسى في هذا السياق أنّ جبران قد تاقت نفسه إلى العالم المحجوب وهو العالم السماوي الذي يسوده العدل والنور، عالم السماء، وقد سمى عالمه الخاص هذا (البلاد المحجوبة). وكتب قصيدة بهذا العنوان يناجي فيها روحه، طالبا منها أن ترافقه ليتركا عالم الناس ومساكنهم ؛ هذا العالم المادي الذي ليس فيه صديق. وهو يعتبر نفسه نباتا فريدا لا يشبه غيره، ويختلف في أزهاره عن كلّ الورود والشقائق. وقلبه شاب معطر بالنور لا يستطيع أن يمتزج بقلوب الناس المتعبة القديمة. لذلك، يطلب الرحيل من عالم القسوة والخيبة والمآسي إلى عالم المسرات والأمل وأسرار الملكوت والمعرفة واليقين. ولا بأس أن نثبت هذه القصيدة الرائعة لجبران في أخر حديثنا عنه، لأنها توافق السياق الذي نحن بصدده وتنسجم مع موضوعه. وهي كما أسلفنا بعنوان << البلاد المحجوبة>>:

هو َذا الفَجرُ فقُومي نَنصرِفْ عَن دِيارٍ ما لنَا فيها صَديقْ
ما عسَى يَرْجو نَباتٌ يختَلَف زهرُه عن كلّ وردٍ وشقيقْ
وجَديدُ القلب أنّـــى يأتلـف مع قلوبٍ كلّ ما فيها عتيقْ
هو ذا الصّبحُ يُنادي فاسْمَعي وهلمّي نَقتَـفي خطواتــه
قد كَفانا من مساء يَدّعـــي أنّ نـورَ الصّبحِ من آيــاتـه
قد أقَمنا العمرَ في وادٍ تَسير بَينَ ضلعَيهِ خيالاتُ الهُموم
وشهِدْنا اليأس أسراباً تَطيرُ فوْقَ مَتنَيه كعقبـــانٍ وبومْ
وشربنا السّقمَ من ماء الغَدير وأكَلنا السّمّ من فجّ الكـُروم
ولبسنا الصّبرَ ثَوْباً فالتَهَب فغَدونـــا نَتَرَدّى بالرّمـــادْ
وافترَشْناه وسادًا فانقَلَبْ عندما نِمْنَا هَشيماً وقَتَـــادْ

* * * *

يا بلاداً حُجبَتْ مُنذ الأزَلْ كيفَ نرْجوكِ ومن أيّ سَبيل ؟

أيّ قفرٍ دونـــــها أيّ جبَل سورُها العالي ومَنْ منّا الدّليلْ
أسَرابٌ أنتَ أمْ أنتَ الأملْ في نفوسٍ تتمنّى المُستَحيلْ ؟
أمَنامٌ يتَهادى في القُلــوب فإذا ما أستَيقَظَتْ ولّى المَنامْ
أم غيومٌ طفنَ في شمسِ الغُروب قبل أن يغرَقنَ في بحرِ الظّلامْ ؟

* * * *

يا بلاد الفكر يا مهدَ الأولى عبَدوا الحقَّ وصَلّوا للجمالْ
مـــا طلَبناك برَكْبٍ أوْ على متنِ سفنٍ أو خيلٍ ورِحالْ
لستِ في الشّرقِ ولا الغرْبِ ولا في جنوبِ الأرضِ أو نحوِ الشّمالْ
لست في الجوّ ولا تحتَ البحار لست في السّهل ولا الوعرِ الحرج
أنت في الأرْواحِ أنوارٌ ونـــار أنتَ في صدري فُؤادي يختَلجْ (32)

- <<على طريق إرم>> لنسيب عريضة (1887-1946م):

أمّا القصيدة المطولة لنسيب عريضة التي تحمل عنوان " على طريق إرم " ، فهي قصيدة طويلة تتألف من مائتين وستة وثلاثين بيتا، مقسمة إلى ست مقطوعات جعل الشاعر لكلّ منها عنوانا يعكس المرحلة التي يمر بها في رحلته إلى عالم المجهول في رحلته الروحية .

ومن خلال قراءتنا لملحمة نسيب "على طريق إرم" نجد أنه يمر وقافلته في رحلته بمراحل متتالية، بحثا عن الحق أو المجهول، ويصف الطريق إلى إرم مرحلة بعد مرحلة. وهي المراحل التي مر بها الشاعر في حيرته، كما تعكس المعاناة التي قاساها الشاعر من أجل أن يصل إلى المثال والمعرفة والسعادة الروحية.

وقد عكس نسيب عريضة في شعره ومن خلال ديوانه << الأرواح الحائرة >> شعوره وشعور إخوانه في الرابطة القلمية وفي المهجر الأمريكي عموما، بالقلق وبغربتين متلازمتين؛ غربتهم عن الوطن المادي، وغربتهم عن الوطن الروحي. وبالنسبة لنسيب فإنّ << الغربة الثانية كانت الأقسى على قلبه. فلا عجب أن تسمع للأسى في شعره أنغاما شجيّة، وأن تبصر فيه كلّ ألوان الحيرة والوحدة والوحشة. ثمّ لا عجب أن يطرح الشاعر على كلّ ذلك وشاحا لطيفا من الصوفية العميقة الصافية كالتي تطالعنا في منظومته البديعة: "على طريق إرم" >> (33) هذه المطولة التي تقوم على فكرة السفر والرحلة إلى إرم - إرم السعادة والخلاص واليقين؛ ففكرة السفر على مستوى التجارب الشعرية والأدبية هي على الأكثر << هروب من الواقع وغربته، ومحاولة لإنقاذ الذات من أزماتها. والسفر بمعظم وجوهه خيالي يسعى فيه الشاعر إلى تخطي الواقع إمّا رجوعا إلى الماضي وذكرياته، أو سعيا إلى بلوغ عالم السعادة واليقين>>. (34)

وقد اتخذ نسيب عريضة عنوان قصيدته المطولة " على طريق إرم " ليشير به إلى رحلته الروحية - الصوفية باتجاه إرم التي تمثل بالنسبة إليه مدينة روحية غير منظورة << يبحث عنها جاهدا حتى يخيّل إليه أخيرًا أنه لمح نارها من بعيد ... ولكنه لم

يصل إليها. وإرمه هذه هي المعرفة التي قضى عمره يبحث عنها>>. (35)

كما تمثل قصيدته المطولة "على طريق إرم" خريطة متكاملة للمراحل التي مر بها الشاعر في طريق رحلته وحيرته بحثا عن المعرفة وأسرار الكون والحياة والموت، والسفر باتجاه النور الخالد الذي قد يكون بعيدا وفي آخر الطريق ولا سبيل إليه إلا بالعبور من حياة إلى حياة عبر برزخ الحياة والموت والحياة أو قل الموت والحياة!. كما تدل هذه القصيدة الطويلة على الجهاد النفسي العنيف في سلم التجربة الروحية وجهاد النفس وتطهيرها لأجل البلوغ إلى الكمال والمعرفة والسعادة الروحية. << لقد سمع نسيب النداء، نداء روحه الصاعد من الأعماق، وسار نحو الضوء البعيد، وقد ظلّ طرفه عالقا به حتى عاد إلى تراب ودود. وهذا الضوء البعيد الذي اهتدت إليه بصيرة الشاعر بعد جهاد نفسي طويل، هو الوحدانية المطلقة في جوهر الحياة، تلك الوحدانية التي اطمأنت إليها نفسه، كما اطمأنّت إليها أيضا نفوس بعض زملائه من الرابطيين ولا سيما جبران، ونعيمة >>. (36)

وقد قسم نسيب قصيدته المطولة إلى ستّ مقطوعات جعل لكلّ مقطوعة عنوانا يدلّ على طبيعة المرحلة التي يمر بها الشاعر وقافلته المزعومة في تلك الرحلة الطويلة. وتتكون المقطوعة الأولى من أربعة وأربعين بيتًا وهي بعنوان << أول الطريق >> ويشير في بدايتها إلى استعداده لبدء رحلته الخيالية الروحية، وحلمه وكذا رغبته الملحة في السفر البعيد، إلى عالم آخر يسوده الجمال وهو لذلك يخاطب شخصا يسميه رفيق روحه وسمير نفسه، ليطير معه خارج حدود هذا العالم (عالم الحدود) إلى عالم بلا حدود. عالم السماء . يقول في هذه المقطوعة :

تفتَّحَتْ أعينُ الدَرَارِي واسْتَيْقَظَتْ أَنْفُسُ اللَّيالي
وَهَيْمَنَتْ في الدُجَى الأَمَانِي ورَفْرَفَتْ أَجْنُحُ الخيالِ
وَأَقْلَتَ الحُلْمُ من عِقالٍ فَطَارَ يَسْعَى إلى الجَمالِ
فَقُمْ بِنَا ، يا سَمِيرَ نَفْسِي نَقْفُو الأَمَانِي إلى الكَمَالِ (37)

وفيها يقول أيضا ملمّحا إلى أنّ عالم السماء هو عالم الروح؛ عالم روحه التي هبطت من عالم الجمال والخلد إلى عالم الفناء و القيود :

أَحِنُّ شوقًا إلى دِيارٍ رأَيْتُ فِيهَا سَنَى الجَمالِ
أُهْبِطْتُ مِنْهَا إلى قَرَارٍ أَمْسَتْ بِهِ الرُوحُ في اعْتِقالْ (38)

وتحمل المقطوعة الثانية عنوان << القلوب على الدروب>> وهي مؤلفة من ثلاثين بيتًا وفيها حديث عن القافلة وقد قطعت شوطا في الصحراء فارهقها السير وأتعبها طول الطريق في الفلاة كما هو طريقها الشاق في الحياة. ويطلب نسيب من الحداة (حداة القلوب) أن يرأفوا بها ويتركها تستريح قليلا، خصوصا وقد عسعس الليل وخيم الظلام :

خيّم الليل فوق ركبٍ أَثْقَلَتْهُمْ رحَالُ حُبٍّ
ليسَ يَدرونَ أيَّ ركبٍ يَنْتَهِي باللِقا، وقَلْبِي

في مطـايَا الركَوبْ
كـادَ شَوقاً يذوبْ (39)

وبرغم المتاعب والأهوال والرياح والأتربة التي تثيرها الرياح العاتية في الصحراء وفي الطريق الجنوبي، فإنّ الشاعر يشجع القلوب ويقوّي من إرادة القافلة أملا بالوصول إلى الطريق الصحيح، والاهتداء إلى الطريق المستقيم وجادة الصواب. فيختم هذا النشيد بهدهدة فيها نشيد ودفع إلى الأمام يغنّها الشاعر في مسامع ظعن القلوب السائرة معه في رحلته الشاقة ..

أما المقطوعة الثالثة فتحمل عنوان << الطلل الأخير>> وهي أقصر المقطوعات في هذه القصيدة المطولة، تتكون من ثمانية أبيات فقط. وفيها يناجي نسيب الطلل الذي وصلت إليه القافلة فانتصب أمامها كم يعرف سر هذه القافلة وسر من ساروا قبلها ورحلوا. ومن هذه المقطوعة قوله: مخاطبا ومناجيا الطلل:

نظرتَ إليَّ تسأَلنِي بِطَرْفٍ ملؤُهُ الأملُ
وعهْدِي الركبُ يسأَلُ إنْ أتَاكَ عنْ الأُلى رحلوا (40)

هنيئًا ! أنتَ تعرفُهُمْ وتذكُرُ أَنَّهُمْ نَزَلُوا
ولَكنِّي حلمتُ بِهِمْ وَأَتْبَعُهُمْ فَلا أَصِلُ

وفي هذه المقطوعة نجوى وفيها لهفة وحنين. كما يستحضر نسيب رمزا صوفيا إذ يتحدث عن المحبين الذين مروا قبله على الطريق ويذكر الطللُ نزولهم عنده.

ثمّ تأتي المقطوعة الرابعة أو النشيد الرابع، وهو بعنوان << القفر الأعظم>>. وتظلّ القافلة تسير ثم يلتفت الشاعر إلى نفسه، يناجيها في هذا المكان المقفر والموحش :

سيري ولو كنتِ ، نفسي ! على ضَلالٍ مبيـن
فأَيّ فضلٍ لركبٍ على الطريقِ الأمين؟!

وبعدها يأتي النشيد الخامس الذي يكوّن المقطوعة الخامسة حسب تقسيم الشاعر وهي بعنوان << القيروان>> وتنقسم هذه المقطوعة بدورها إلى ستّ مراحل. في كلّ مرحلة يلتقي الشاعر وجماعته بمحنٍ مختلفة ويمرون بتجارب قاسية، يكابدونها امتحانا لصبرهم وإيمانهم وإرادتهم ورغبتهم في الوصول إلى أسرار إرم وأسرار الكون والمعرفة والخلود.. إنّ المراحل التي تكوّن المقطوعة الخامسة، هي عبارة عن أناشيد وأغنيات جميلة وذات دلالات بعيدة. وفيها يقدم لنا الشاعر أسماء رفاقه في هذه الرحلة في قالب غنائي رائع فيقول :

قد كان في الرَكْبِ قلبي ومُهْجَتي وهَوَايـــا
والعقلُ حَامي السرايا والشوقُ زَاجي المَطايَـــا

وفي الهَوْدَجِ حُلْمِي ورَغْبَتِي والطوايـــا
بناتُ صدري وشِعْرِي والخَطَايـا الذكريـاتُ
وسَاحراتُ الأمَـانـي وعائلاتُ الخطَـايـا

ويدرك الشاعر بأنّ لا القلب يمكن أن يقود إلى أسرار الخلود والعالم السماوي ولا العقل ومنطقه الجاف، وإنما هو الانتقال من حياة إلى حياة؛ عبر برزخ يسميه الشاعر درب اللحود. فليس في هذا العالم عدل وعلم وحقائق إنها في العالم البعيد القريب الذي لا يمكن الوصول إليه إلا عبر تجردنا من عالم القيود .. و لذلك فهو في المقطوعة السادسة والخيرة يلمح ضوءا بعيدا لعلّه نور ونار إرم كما فقد وضع الشارع عنوان << نار إرم >> للنشيد أو المقطوعة الأخيرة. وفيها يلمح ذاك الضوء البعيد دون أن يصله. وهو يخاطبه قائلا في ختام المطولة:

تلك نَارُ العلَم أُوقدتْ في "إرَمْ"
قبلَ عَهْدِ القِدَمْ ما لَهَا منْ خُمُوْدْ
أو تَزُولَ العُهُوْدْ
إيه ضُـوئي البعيـدْ! لحْ و لحْ مـا تريدْ!
ليس طرفِـي يحيـدْ عنك حتى يعـودْ
لترابٍ و دوْدْ
لحْ و لحْ في الفضَـاء قد سمعتُ النِّـداء
ودليلي الرجـَاء فعسَاه يقـُود
ظـامئا للوروْدْ .(41)

إنّ هذه القصيدة التي تنفرد من بين قصائد ديوان نسيب عريضة بتصوير رحلة روحية بحثا عن الكمال والسعادة والمعرفة خلف حجب الحياة والوجود، هي في الوقت ذاته تشترك مع باقي قصائد ديوان نسيب << الأرواح الحائرة >> في ذلك الخيط الرفيع الذي ينتظمها جميعا والمتمثل في الروح الحائرة ـ روح نسيب التي كانت تتوق دوما إلى معرفة الأسرار فكان صاحبها يعاني الحيرة الشديدة والشكوك المتواصلة. ونحن ندرك هذا حتى من خلال عنوان ديوانه الذي يعكس تماما هذه الروح الحائرة المتشككة << الباحثة عن الكمال والمعرفة ... وعن السعادة الكبرى في الاتصال الروحي بمصدر الحياة والوجود. ولذلك نجد نسيبا دائم البحث مع نفسه وفي زوايا نفسه ليهتدي إلى خفايا الوجود الأعظم. ونفسه هي رفيقه ودليله ومؤنس وحشته؛ يناجيها كثيرا، ويستأنس إليها طويلا. وهو في شعره شديد الحرارة والصدق في التعبير عن هذا الجهاد النفسي العنيف الذي رافقه كلّ حياته...>>(42)

وفي الأخير ينبغي أن نشير إلى أنّ الرحلات الروحية قد اسْتُمِدتْ واسْتُلْهِمَتْ من الثقافة الإسلامية، وأنّ مصدرها ديني بالأساس. وقد عرف عن التجربة الصوفية والمقامات والأحوال والتدرج في المراتب والمعرفة، على أنها رحلة وحج إلى الله، في سبيل المعرفة والقرب والأنس واليقين ..وقد كانت أول رحلة روحية حقيقية من هذا النوع في الإسلام هي رحلة النبي (ص) والمعروفة بالمعراج إلى ملكوت السماء. وهي

مقرونة في العادة بالرحلة الليلية إلى بيت المقدس والمعروفة لدينا بالإسراء؛ " سبحان الذي أسرى بعبده ليلا من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى الذي باركنا حوله لنريه من آياتنا إنّه هو السميع البصير. " (43) وهاتان الحادثتان؛ الإسراء والمعراج كانتا مصدرا لا ينضب بالنسبة لما جاء على لسان الشعراء والصوفية والكتاب على اختلاف مشاربهم ومعتقداتهم، << وقد اتخذت حادثة معراج الرسول (ص) كنموذج لوصف رحلة الروح إلى عرش الحاكم السماوي. وبالنسبة للصوفيين، هي رمز لصعود الروح من روابط الجسد وقيوده إلى أعالي المعرفة الصوفية>>. (44) وقريب من هذا ما فعله حبران خليل جبران في << إرم ذات العماد >>، ونسيب عريضة في << على طريق إرم>>. إرم التي تحولت إلى برزخ للعبور ومحطة للوصول في رحلة من عالم الشهادة إلى عالم الغيب..

الهوامش

1- جبران خليل جبران، البدائع والطرائف، المكتبة الأدبية، بيروت، لبنان (د.ت). ص99.
2- معجم ألفاظ القرآن الكريم، مجمع اللغة العربية والإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث جمهورية مصر العربية 1989. ج1. من الهمزة إلى الضاد.
3- ياقوت الحموي، معجم البلدان، دار صادر، بيروت. ط2، 1995. مج1. ص 155.
4- أنظر المرجع نفسه، ص 155.
5- المرجع نفسه، ص 155.
6- جبران خليل جبران، البدائع والطرائف. ص 99.
7-المرجع نفسه، ص 100.
(*) هو عند أهل الأثر: هود بن خالد بن الخلود بن العاص بن عمليق بن عاد بن إرم بن سام بن نوح، عليه السلام. وفي رواية أخرى هو هود بن الخلود بن عاد بن إرم بن سام بن نوح، عليه السلام، وقيل في روايات أخرى غير ذلك.. (أنظر معجم البلدان لياقوت الحموي، مج1. ص 156.)
8- ياقوت الحموي، معجم البلدان، مج1، ص 156.
9- المرجع نفسه، ص 156.
10- القرآن الكريم: سورة الفجر، الآية من 6 إلى .14
11- القرآن الكريم : سورة الحاقة، الآيات :(5-6-7)
12- أبو جعفر محمد بن جرير الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن،ج 29 ، مطبعة مصطفى البابي الحلبي بمصر، ط2 ،1968 ، ص.49
13- المصدر نفسه، ص.49
14- ياقوت الحموي، معجم البلدان.ج1، ص ص 156-.157
15- المرجع نفسه. ص 157.
16- نادرة جميل سراج، نسيب عريضة (الشاعر الكاتب الصحفي) دراسة مقارنة، دار المعارف ، القاهرة 1970 ، ص 94.
(*) نشرت << إرم ذات العماد >> لجبران خليل جبران ضمن كتابه "البدائع والطرائف" ، كما نشرت أيضا في الإصدار الأول لمجموعة الرابطة القلمية لسنة 1921 مع أعمال أخرى شعرية ونثرية لجبران ورفاقه في الرابطة القلمية. (أنظر مجموعة الرابطة القلمية لسنة1921،

دار صادر ودار بيروت 1964 م.
17- جان لوسيرف، النزعات الصوفية عند جبران خليل جبران، ترجمة: شعبان بركات، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، صيدا ـ بيروت، د ـ ت، ص .71
18- البدائع والطرائف، ص ص 100- .101
19- جان لوسيرف: المرجع السابق، ص71.
20- البدائع والطرائف، ص ص105- .107
21- المصدر نفسه، ص .112
22- المصدر نفسه، ص 112 .
23- المصدر نفسه، ص .113
24- المصدر نفسه، ص .115
25- المصدر نفسه، ص .125
26- المصدر نفسه، ص .125
27- المصدر نفسه، ص .125
28- المصدر نفسه، ص 126.
(*) أنظر كتاب عبد الرحمان بدوي : شهيدة العشق الإلهي رابعة العدوية، القاهرة .1940
29- نقلا عن نادرة جميل سراج: نسيب عريضة الشاعرالكاتب الصحفي، ص.95
30- عيسى الناعوري: أدب المهجر، دار المعارف بمصر، ط3، 1977، ص .346
31- جان لوسيرف: النزعات الصوفية عند جبران خليل جبران،ص.76
32- البدائع والطرائف: ص ص 124- 125.
(*) ترك نسيب عريضة من الآثار المطبوعة ديوانه << الأرواح الحائرة >>، ورواية مترجمة عنوانها " أسرار البلاط الروسي"، وله قصتان منشورتان في مجموعة الرابطة القلمية لعام 1921 وهما: " ديك الجن الحمصي" و " قصة الصمصامة".
33- مختارات من نسيب عريضة، سلسلة مناهل الأدب العربي، مكتبة صادر، بيروت ص 4.
34- جورج شكيب سعادة: الموضوعات الأساسية في شعر الرابطة القلمية، دار الحداثة للطباعة والنشر، بيروت لبنان 2002 ، ص .459
35- عيسى الناعوري: أدب المهجر، ص 304.
36- المرجع نفسه ، ص .395
37- مختارات من نسيب عريضة، سلسلة مناهل الأدب العربي، ص:.86
38- المرجع نفسه، ص 88.
39- نسيب عريضة: ديوان الأرواح الحائرة، نيويورك، 1946، ص .182
40- المصدر نفسه ،ص .185
41- مختارات من نسيب عريضة " نار إرم" ص ص 93-.94
42- عيسى الناعوري: المرجع السابق، ص 304.
43- القرآن الكريم: سورة الإسراء، الآية .01
44- نادرة جميل سراج: نسيب عريضة الشاعر الكاتب الصحفي، ص 106.

الصوت والدلالة

ملخص

تنطلق دراستنا من نقد المواضعة القديمة القائلة بحصول المعنى اللغوي في جزء من الكلمة فحسب، أي أن الوحدة الصغرى للدلالة ليست "الكلمة" كما هو شائع بل "الصوت" ...هذا الأخير الذي كثيرا ما يتماهى مع الحرف الذي درسنا وندرس ويدرس أبناؤنا كونه خاليا من الدلالة في ذاته ومرتبطة دلالته بتركيبه مع عناصر صوتية (حروف) أخرى يحصل المعنى باجتماعها.

انطلاقا من هذه المواضعة التي سنعمل على تبيان تهافتها، استنطقنا جملة من المعارف والتخصصات العلمية التي هي على صلة من قريب أو بعيد بهذا الموضوع وخلصنا إلى جملة من النتائج نعرضها في ما يلي.

أ. فيصل الأحمر
قسم الأدب العربي
جامعة جيجل
الجزائر

إن فكرة هذه الدراسة دقيقة ومحددة جدا، مفادها أن للصوت المفرد وبمعزل عن كل تركيب دلالة أكيدة.هي إذن فكرة أردنا أن نبحث لها عما يسندها في التراث اللساني العربي وفي التراث اللساني الغربي (الحديث)، وأردنا التمكين لها من خلال تطبيق على المستوى الأدبي (من منطلق كون الأعمال الأدبية تجليات عليا للأداء اللغوي)...وسننظر في الجزء الأخير من هذه الدراسة في نصين أدبيين مستنطقين بعض المواقع الصوتية وباحثين عن الدلالة فيها أحاصلة هي أم لا ؟.

- إن شيوع الربط بين الكلمة والدلالة (وذلك من مخلفات التراث النحوي والمعجمي شرقا وغربا) هو الذي خلق هيمنة الكلمة، إلا أن تطور علوم الدلالة الحديثة ونشوء علم السيميولوجيا عوامل عملت على تحرير المعنى من الكلمة، إذ

Résumé

Cette étude part de la question suivante : le son simple et singulier a-t-il un sens quelconque ? Le phonème - loin de tout mot et de tout regroupement phonétique- possède-t-il une identité sémantique ? Pour y répondre, nous avons sollicité un certain nombre de disciplines et de champs scientifiques ayant un lien avec le son, la phonation, et le langage en général.

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2009.

علمتنا السيميولوجيا أن المعنى يسكن كل شيء: الحركات، الأشكال، الألوان، الحجوم، الأصوات (طبيعية وتواضعية)، وكل الصفات الممكنة...من هنا انطلق التفكير في معاني تلك المادة الصامتة المصمتة المسماة "الصوت"؛ وسنلتزم بالصوت اللغوي طبعا، لأن الأصوات غير اللغوية (والموسيقى بالدرجة الأولى) ميدان دلالي ضخم متشعب و ثري...

• يلاقي العائد للبحث في منشأ اللغة نظريات كثيرة تعتمد على عد الصوت المفرد أصلا لكل كلام ، فنظرية البو- واو مثلا- و التي أشار إلى ما يشبهها ابن جني في باب "إمساس الألفاظ أشباه المعاني"- تقول بأن أصل اللغة محاكاة الإنسان للأصوات الطبيعية، و هي نظرية يدعمها وجود كم هائل من الكلمات معانيها دالة على الصوت المرافق لحدوث فعلها(غنة، زقزقة، قهقهة، ضرب، خشخشة، طقطقة، القطة المسماة "مو" عند الأطفال الصغار، عند الصينيين القدامى وعند الأقباط كذلك !)..(17/1)
ولابن جني في هذا الاتجاه مقولة شهيرة لا بأس من استحضارها مفادها ذهاب "بعضهم إلى أن أصل اللغات كلها إنما هو من الأصوات والمسموعات كدوي الريح وحنين الرعد وخرير الماء وشحيج الحمار ونهيق الغراب وصهيل الفرس ونزيب الضبي ونحو ذلك، ثم ولدت اللغات عن ذلك فيما بعد، وهذا عندي وجه صالح، ومذهب متقبل".(417/2)

ولا تنأى عن هذا الاعتقاد النظرية التعجبية العاطفية (Pooh- Pooh) التي تقول أن الخامة الأولى للمعاني كلها أصوات تعجبية انفعالية عاطفية تعبر عن مشاعر الإنسان القديم، وقريب من جوهر هذه النظرية جوهر نظرية محاكاة الأصوات لمعانيها (نظرية ماركس مولر) التي تدور على محور قريب جدا من محور هذه الدراسة، فمولر يرى – مثلما رأت العرب قديما- معنى أو زمرة من المعاني تميز كل حرف، فالحاء تدل على الانبساط و السعة و الراحة (حب، رحب، بحر، حرب، سحر، حرية، حلول،...) والغين للظلمة والانغلاق والخفاء والانقباض (رغم، غيب، غيرة، غش، شغب، غضب، لدغ، فراغ، سغب) (19/1-20).
هي خمس نظريات أو ست تقف قبالة نظريتي التوقيف الإلهي (الإلهام) و نظرية التواضع لتفسير نشأة اللغة، وكلها تقول بأن الخامة الأولى للمعنى هي الصوت المفرد أو الفونيم أو المقطع الصوتي – في أحسن الأحوال- (20/1-21 ثم24-26)

• الحجة الكبرى لما نبحث له عن حجج في هذه الدراسة آتية من ملاحظة العلماء للطبيعة الصوتية للكتابة؛ و المقصودة أن المعاني أثناء الكتابة تؤدي بواسطة حروف مفردة تعادل الأصوات البسيطة، وهذا يدل على أن دارسي اللغة منذ الألفية الثالثة قبل الميلاد قد عملوا على الترجمة الرسمية/الحفرية/الخطية لأهم مكون لغوي (وهو الصوت) وإلا لكانت الحروف تمثل معاني الكلمات مثلا أو معاني أعقد مثلما هي حال الكتابة التعبيرية Pictogrammes التي لم تستطع الانتشار رغم خدماتها اللغوية. فالرموز "اللغوية" رموز صوتية، ومعنى هذا أن طبيعة اللغة تتخذ في المقام الأول

صورة صوتية منطوقة مسموعة فالكتابة في أحسن أحوالها محاولة للتعبير عن اللغة في واقعها الصوتي(43/3).

وليس بعيدا عن تأمل المحدثين هذا تأمل القدماء وهم ينظرون في تسمية الحرف بهذا الاسم لأن الحرف في اللغة هو حد الشيء، فكذلك الكلام منقطع إلى أجزاء حد كل منها الصوت المفرد (الحرف)، وهذه نظرة تجزيئية دقيقة جدا وقف عندها القاضي عبد الجبار(255/4) وكذلك تسميتهم الكلام حديثا لأنه - كما يقول الرازي- يحدث مرحلة إثر مرحلة كترتب الأحوال في الدنيا ، فهو "يحدث حالا بعد حال على الأسماع" (269/4).

- مادة علمية وافرة حول دلالة الصوت تأتينا من خلال البحث في دلالات فواتح السور نحو "ألم" و "كهيعص"و "حم"...الخ...فقد تشعب البحث في دلالات هذه الأصوات المفردة الآتية قصدا على هذا الشكل، وذهب المفسرون والعلماء مذاهب لا حد لها تصر كلها على جعل الرأي الوحيد هو عدم تحديد الدلالة النهائية والأكيدة لهذه الحروف، مثلما تتفق حول كونها ذات معنى مركب (يتجاوز الكلمات و الجمل والأفكار والسياقات)، معنى يفيض فيما وراء الصوت الذي شاع افتراض خلوه من المعنى، ويتفق المحدثون على كون ابن حيان الأندلسي (ق 8هـ) أفضل و أوسع من بحث في الأمر وهو نفسه القائل :إن الفواتح أصوات مفردة دالة على سورة أو معادلة لمعانيها ناهيك عن كون السور مسماة بأسماء هذه الحروف، فمتعاطو القراءة وعلماء الأصول يقولون "كهيعص" ولا يقولون "مريم"، فضلا عن القول الأكثر شيوعا والذي مؤداه سرية معنى هذه الأصوات وباطنيتها التي لا تؤديها كلمة مثلما يؤديها صوت (102-101/5).

- فإذا بحثت في المعجمية عن سند لدلالات الأصوات وجدت تلك الأخبار الغريبة عما درج العرب عليه من إطلاق الحروف على أشياء محددة بعينها نعرف منها جميعا المثال الذي مفاده تسميتهم للحوت نونا و للجبل جيما حتى قيل أن الشكل العربي/النبطي/القبطي للصوت "جيم" يشبه شكل الجبل نفسه...وقد أورد ابن قتيبة قائمة تامة لمجموع التسميات العربية التي اختزلت إلى حروف :

الألف: الواحد من كل شيء، والرجل الذي لا زوجة له، وفعل ماض...

الباء: الشيخ كثير الجماع.

التاء: الآنية التي تحلب فيها البقر.

الطاء:الرجل إذا شاب ولا يشبع من الجماع، وسنام البعير، ومهبط الوادي،...الخ (158-156/5)

وما يهمنا من هذه النوادر الغريبة المثيرة للدهشة و ربما للابتسام أيضا هو الجانب الذي نحن بصدده، و الأمر يجعلنا ننظر بجلاء كيف أن العرب منذ القديم درجوا على التعامل مع المعنى المركب (الاسم) بصيغة الصوت المفرد (الحرف) وهو أمر سنجد له في الثقافة الأجنبية الاختصارات التي نعرفها جيدا لأسماء الأشياء إلى حروف (les abréviations) أو الحروف التي تصير رموزا مفتاحية أو افتتاحية (les initiales) مثلما

يحدث مع الأسماء ، فلدى المشاهير مثلا يقول الفرنسيون B.B والمقصود (Brigitte Bardot) أو يقولون BHL والمقصود الفيلسوف الشهير (Bernard Henry-Levy) ...الخ...(وللفائدة فقط فهذا هو أحد الآراء الواردة في تفسير الحروف الواردة فواتح للسور(105/5-106)...وذلك ما قد نسميه التفسير الطلسمي !).

- لن نجانب الصواب إن قلنا إن أهم ما قيل في الباب الذي نحن بصدده هو ما أورده أبو الفتح بن جني سواء ما جاء به هو نفسه و ما أثبته عن الآخرين مطورا ومعدلا ومصححا.

وربما يجدر بنا البدء بالحديث عن النظرية المنسوبة إليه نسبة مطلقة لا ريب فيها يذكرها هو نفسه ويعترف بها المؤرخون بعده، تلك طبعا هي نظرية الاشتقاق الأكبر. يقول:" هذا موضع لم يسمه أحد من أصحابنا؛ غير أن أبا علي- رحمه الله- كان يستعين به و يخلد إليه، مع إعواز الاشتقاق الأصغر، لكنه مع هذا لم يسمه...وإنما هذا التلقيب لنا نحن، وستراه فتعلم أنه لقب مستحسن، وذلك أن الاشتقاق عندي على ضربين: كبير وصغير. فالصغير ما في أيدي الناس وكتبهم؛ كأن تأخذ أصلا من الأصول فتتقراه فتجمع بين معانيه و إن اختلفت صيغه و مبانيه.(...)
وأما الاشتقاق الأكبر فهو أن تأخذ أصلا من الأصول الثلاثية، فتعقد عليه وعلى تقاليبه الستة معنى واحدا، تجمع التراكيب الستة وما يتصرف من كل واحد منها عليه، وإن تباعد شيء من ذلك (عنه) رد بلطف الصنعة والتأويل إليه؛ كما يفعل الاشتقاقيون ذلك في التركيب الواحد" (490/2).

إن نظرية ابن جني هذه تقترح مباشرة هوية دلالية للصوت، أو على الأقل لاجتماع الأصوات بعضها إلى جانب بعض...وهو ما لم يفكر فيه آخر...ولعل هذا النوع من التفكير يكون أكثر إثمارا لو أنه دعم بتأملات عابرة للغات قد تجيب الأسئلة الكبرى حول ما لاحظه العلماء من اتفاق للغات على تباين المواقع و الأزمنة في تسمية بعض المعاني التي نعلم أنها قديمة ومرافقة للإنسان منذ القدم...فتسميات الله كلها فيها حرف حلقي (هـ) ومد بالألف والواو: الله، إله، Goth, God, Theo، إلوهيم، جيهوفاه،Dio، يهوه ,Dieu...فلماذا هذا الإصرار؟...
ونلاحظ أن ابن جني واثق مما يذهب إليه، ونقرأ معه هذا المثال: يقول: "فمن ذلك تقليب (ج ب ر) فهي أين وقعت– للقوة والشدة- منها: جبرت العظم، والفقير، إذا قويتهما وشددت منهما. والجبر: الملك لقوته وتقويته لغيره. ومنها (رجل مجرب) إذا جرّسته الأمور ونجذته فقويت منته واشتدت شكيمته. ومنه الجراب لأنه يحفظ ما فيه...ومنه البرج لقوته في نفسه وقوة ما يليه به، وكذلك البرج لنقاء بياض العين وصفاء سوادها، هو قوة أمرها، وأنه ليس بلون مستضعف...ومنه رجب لتعظيمهم إياه عن القتال فيه، وإذا كرمت النخلة على أهلها فمالت دعموها بالرجبة، وهي شيء تستند إليه لتقوى به، والراجبة: أحد فصوص الأصابع، وهي مقوية لها" (491/2)..
فالحروف المجتمعة كلها تحيل على معان متقاربة في أحد الأبعاد ولو تباعدت في أبعاد أخرى وهذا مثير للحيرة.

ألا يكون السؤال واجبا: هل للحروف/الأصوات هوية مسبقة؟ ثم السؤال الناتج عنه: ألا يكون تطور اللغات حسب الحاجة و بواسطة المواضعة قد أبعد الأصوات عن مسافاتها الأصيلة؟...لإجابة سؤال كهذا نحتاج طبعا إلى أكثر من هذه الدراسة و أكثر من دارس واحد إلا أن إرهاصات الأمر جلية كما نرى.

- على يد أخرى نقرأ مع ابن جني دائما ملاحظاته حول توجه المعنى اتجاها معينا لمجرد اجتماع بعض الأصوات.

يقول ابن جني: " ونحو قولهم: حاحيت، و عاعيت، وهاهيت؛ إذا قلت حاء، وعاء، وهاء. و قولهم بسملت، و هللت، وحوقلت؛ كل ذلك (وأشباهه) إنما يرجع في اشتقاقه إلى الأصوات، والأمر أوسع.

ومن طريف ما مر بي...ازدحام الدال والتاء والطاء والراء واللام والنون، إذا مازجتهن الفاء على التقديم والتأخير، فأكثر أحوالها ومجموع معانيها أنها للوهن والضعف ونحوهما" (415/2).

ويضرب أمثلة على ذلك: الدالف= الشيخ الضعيف، الظليف= المجان، الطنف= ما أشرف خارج البناء، الدنف= المريض، الفلاة= الهلاك، الطرف= أضعف ما في الشيء (وهو أضعف من وسطه)، الفرد= الضعيف لعزلته، الفارط= المتقدم،...الخ.

والفكرة المقترحة هنا فكرتان لا واحدة، إحداهما ما سبق مروره معنا أثناء الحديث عن تفسير فقهاء اللغة لنشأة اللغة من اقتراح الأصوات لألفاظ ومعان مرتبطة بهوية صوتية لا تحتاج إلى تأويل لطيف- حسب تعبير ابن جني نفسه-...

والفكرة الثانية عالقة بما أسميناه دلالة الأصوات ...فكأننا نقول – مع ابن جني طبعا- إن الصوتين متى اجتمعا يتجهان مباشرة إلى عنوان يعرفانه، وإلا فلماذا كل هذا التقارب في تقاليب المادة على تباين تفاصيلها...وما نود إضافته هنا هو الإشارة الذكية – رغم كونها بديهية إلى حد ما- إلى وجود حالات استثنائية تبتعد بأحد الألفاظ المشاكلة صوتيا لما نحن بصدده عن المعنى الذي يجمع ألفاظ المادة المعنية، وتفسير الأمر من باب أول هو كون تلك الحالة استثناء لا يفعل سوى تأكيد القاعدة، ومن باب آخر، لا بد من الانتباه إلى الحيوية الكبيرة للغة و قابلية التطور وظهور الطفرات أثناء هذا التطور، بحيث يمتنع في كثير من الحالات الرجوع إلى المواقع الأصلية للظاهرة...و هذا معطى علمي ثابت لا ينكره مشتغل على اللغة.

- ننظر الآن - في الجزء الثاني من دراستنا هذه - في براهين أدبية على المقدمات اللغوية التي أوردناها، و نود في البداية الإشارة إلى بعض القضايا العامة المتعلقة بالأداء الصوتي للمعنى الأدبي و كيف أنه بعد مستقل بالغ الأهمية وليس محطة يمر بها الكاتب/القارئ مرور الكرام سيرا صوب الكلمة التي هي مسكن المعنى القاعدي، قبل الجملة التي هي عاصمة المعاني بلا منازع.

لقد لاحظ الأستاذ إبراهيم عبد الرحمن في دراسته لبعض النماذج الجاهلية كيف أن الظواهر الصوتية – التي أصبح معروفا بعدها الدلالي و مدروسا كأول مستوى من

مستويات الدراسة الأسلوبية للشعر خاصة- تعمل على إضفاء بعد دلالي لا تؤديه الكلمات و الأبيات تماما ...أي أن الصوت يقول ما لا تقوله الكلمة؛ و من ذلك ما لاحظه من إصرار الأعشى على صوت بعينه هو ألف المد الذي يحقق –حسب الناقد- بطئا موسيقيا لطوله المفرط، و هو صوت يصر عليه الأعشى – وهنا الطرافة- في قصائد المديح والهجاء- من أجل تحقيق بعد تأملي ينتج تأكيدا لمعاني كثر عدها انفعالية غير تأملية (الطمع و الغضب) ...فالتوكيد و الإصرار و التثبيت الذي يصيب هذه المعاني لا يأتي من محمول القول- لأنه مشبوه ينتظر و ربما مشكوك فيه- بل من السبيل الصوتية و طريقة الأداء الصوتي لهذه المعاني**(84/6)**. ...فيصبح الصوت بعدا يعمل على مستوى مستقل تماما عن المستويات الأخرى.

• من جهة ثانية لاحظ المشتغلون على الدراسات الأسلوبية للشعر أن ظاهرة الإنشاد تعمل بنشاط و فعالية على إضفاء أبعاد جديدة على معنى القصيدة، فبعدما أقر القدامى كون الشعر كلاما موزونا مقفى، جاء السؤال حديثا: هل كل كلام موزون مقفى شعر؟ والإجابة طبعا:لا...و جوهر القضية كامن في التفاعل بين المستويات العديدة للنص الشعري...أما إضافة الإنشاد كبعد إضافي ينعش البعد الصوتي للشعر، بل ويحدده أحيانا أو يعطيه امتدادا لا يمكن له اكتسابه خارج الدائرة الصوتية/الإنشادية، فمما لم ينتبه إلى خطورته إلا الأسلوبيون المحدثون، يقول محمد الضالع: "تضيف القراءة الجهرية للنص الشعري تفسيرا فرديا له، يتحول فيه البناء العروضي المجرد، ويبرز فيه الأداء اللغوي الصوتي الذي يحمل ملامح إيقاعه وقوالبه، مثل التنغيم والنبر والاستغراق الزمني بنوعيه الفونيمي والجملي، حيث توظف فيها الوحدات اللغوية توظيفا فنيا" (135/7).

فالأسلوبيون وهم يحللون خصائص النص الشعري فيما وراء الميراث البلاغي ويستنطقون كل المواقع الممكنة للمعنى الشعري، وجدوا أن القواعد المتحكمة في الإبداع الشعري "بنوعيها النحوي والعروضي لا تكون بمنأى عن إنتاج الدلالة الخاصة بالقصيدة لأن كل جانب من الجوانب على مستوى الأصوات والصيغ والمفردات والتراكيب والوزن الشعري الخاص واختيار القافية المعينة بتعاون مع الآخر، ومن هنا يكون إنتاج الدلالة حاصلا لعدد كبير من التوقعات التي تتآزر وتصنع سياقًا معيّنًا يساعد بدوره على توجيه فهم الجزئيات في إطار النص كله"(137/7).

إنها كيمياء لغوية دلالية معقدة يشكل الصوت فيها عنصرًا رئيسًا، أو عنصرًا قاطعًا مصيريًا غيابه يؤدي إلى تعطيل التفاعل وتعليق المعنى الشعري...

• من جهة ثالثة يأتي كلود ليفي شتراوس لمجموعة من التأملات الطريفة حول التجربة الصوتية ودلالتها، وكذلك حول الأداء الحسي للمعطيات الصوتية؛ وهو ما كان يدرس منذ القرن 18، تحت العنوان الجامع "الحس المشترك" أو المطابقات بين الحواس"...وينقل ملاحظات كثيرة نقتبس منها ما يتقاطع مع موضوعنا المحدد. يقول:" بخصوص السماع اللوني (حالة خاصة من هذه المطابقات بين الحواس، التي يشار

إليها باسم الحس المشترك) سجل جاكبسون هذه الملاحظة: "إن الاقتران الجلي بين لون شديد اللونية مثل الأرجواني، وإرنان البوق الشديد الصوتية، وبين ذرى الصبغية الصوتية (/a/) والسكونية (/k/) في اسم اللون: الأرجواني écarlate مدهشا حقا" (93/8) ، ويضيف المترجم ملاحظة كون الأمر يصح أيضا على اللفظة الإنجليزية scarlet ، ونضيف نحن أننا مع نفس المدرجين الصوتيين الواردين في نعت اللون(القاني) إذا ما انتقلنا إلى الدائرة العربية !!!
ثم يشير كلود ليفي شتراوس إلى ارتباط الصوت العالي المفخم « a » في التجربة الإنسانية (و خاصة لدى الأطفال، و هم مؤشر ممتاز) باللون الأحمر مستفيدا من وثائق كثيرة لدى فنانين تشكيليين و علماء اجتماع ثم في خواطر صحفية و مقاطع نثرية...قبل أن يورد مقاطع لآرثر رامبو تربط الصائت المفخم باللون الأسود (الذي هو درجة عليا من الحمرة فيعلق على المقطعين التاليين: **(94/8)**.

- من قصيدة "صوائت Voyelles":
A, noir corset velu de mouches éclatantes
(الألف ، مشد أسود مظلل بذبابات صارخة)

- من قصيدته المطولة: "إشراقات Illuminations"
Des blessures écarlates et noires éclatent
Dans les chairs superbes
(جراح قرمزية، وسوداء تسطع في الأجسام الفاتنة)

وإذا كنا ننقل كلام هذا الألسني الأنثربولوجي الجليل دون رغبة في المناقشة فإن الجدير بالذكر هو الشبه الصوتي بين (قاني écarlate) وبين (صارخة éclatantes).
علما أن الخاء مدرج قريب من الكاف المفخمة الغائرة في تجويف الفم، بدليل ان كل الخاء عربية تنقل لدى الأوروبيين كاف مفخمة !!!.

وليس بعيدا عن كل هذا ما كان مع الشعراء الفرنسيين المشتغلين على ما يسمى القصائد الصوتية، و التي تفقد الكلمات فيها موقعا ليصير البيت مصاوتات قاعدية منظومة لاستثارة انطباعات هي في غنى عن الكلمة، و من أهم المشتغلين عليها في فرنسا: روني شار R. Char وهنري ميشو H. Michaux و خاصة ميشال ليريس M. Leiris (81-67/9).

• من جهة رابعة يشير الناقد ريتشاردز إلى كون المستوى الصوتي هو المجال الفاصل في مسألة المفاضلة بين الشعراء؛ ذلك أن الأدب توليفة صوتية و لفظية ثم دلالية، وأن الأدباء يشتركون في المعجم وفي الرؤى- إلى حد ما- ثم يشتركون في الزاد البلاغي، ويبقى النسيج الصوتي لشاعر ما (والناتج عن مجموع الاختيارات المعجمية والتركيبات النحوية التي يفرضها على النص، وما ينتج عنها مجتمعة من هندسة صوتية متميزة)، ذلك هو بالذات ما يجعل شاعرا حسنا وآخر جيدا والثالث عبقري زمانه (61-60/10) .

وهذا هو نفسه ما دفع صاحبي كتاب "نظرية الأدب" إلى استخلاص دقيق لطيف مفاده أن الشبكة الصوتية للنص الأدبي، والتأثير الجمالي الناتج عنها هو بالتدقيق ما يجعل النص الأدبي عظيما في لغته وناشزا أو باهتا في لغة أخرى يترجم إليها. (208-205/10)

• ونختم هذه الملاحظات بالقراءة الذكية التي جاء بها المتأخرون من النقاد العرب القدامى لما أثبته المتقدمون حول النشاز الحادث من غريب اللفظ، وحول مصطلح الغريب أصلا...إذ يبدو أن الغريب انبنى على ركيزتين إحداهما قلة تداول اللفظة في الدوائر اللغوية الرسمية، والثانية هي الشعور بالغرابة أو بالنشاز أو بالحرج من الجملة الموسيقية التي تشكلها الكلمة لمجموع أصواتها المؤتلفة...ولعدم الغرابة شروط (هي شرط الفصاحة طبعا) لخصها ابن سنان بأن يكون تأليف اللفظة من حروف متباعدة المخارج، وأن يكون لتأليفها في السمع حسن ومزية، وأن تكون غير متوعرة وحشية، وأن تكون جارية على العرف العربي الصحيح. (67/10)

هذه القاعدة تطور النظر إليها بفضل فرض الأصوات لمعانيها، فقد لاحظ النقاد لجوء الشعراء الأكثر اقتدارا والأعظم حساسية صوتية إلى ألفاظ نواشز، وإلى الغريب المنفّر عن قصد، ثم تساءلوا فوجدوا الأثر الدلالي لتلك الأصوات متماشيا مع السياق العام للنص وخادما – رغم الغرابة والنفور والنشوز- لمعنى القصيدة فاستحدثوا تقسيمات أقل تحجرا من تقسيمات الأوائل. ويلخص هذه الآراء ابن الأثير بكون الوحشي ينقسم إلى قسمين: "أحدهما غريب حسن ، والآخر غريب قبيح و ذلك أنه منسوب إلى اسم الوحش الذي يسكن القفار، وليس بأنيس و كذلك الألفاظ التي لم تكن مأنوسة الاستعمال، وليس شرط الوحشي أن يكون مستقبحًا، بل يكون نافرًا لا يألف الإنس، فتارة حسنا، وتارة يكون قبيحًا، وعلى هذا فإن أحد أقسام الوحشي. وهو الغريب الحسن- يختلف باختلاف النسب والإضافات ... ويقول:" فلا تظنن أن الوحشي من الألفاظ ما يكرهه سمعك وثقل عليك النطق به، وإنما هو الغريب الذي يقلّ استعماله فتارة يخفّ على سمعك ولا تجد فيه كراهة، وتارة يثقل سمعك وتجد فيه الكراهة".**(68/10)**

هذه الملاحظات بالغة الأهمية في التعرف على عمق التجربة الإنسانية (الشعورية والدلالية طبعًا) التي يخوضها الإنسان مع الصوت المفرد البسيط، والتي تضاهي مضاهاة تامة تجاربه مع اللغة، ومع المعنى المركب، وحتى مع المعنى المتعالي، كما هي الحال مع المعاني الميتافيزيقية.

• نأتي الآن إلى الجزء الأخير من دراستنا لنعاين قصيدتين اخترناهما لقرابة نفسية وتذوق اعتباطي... الشيء الذي من شأنه تدعيم النتائج التي نزعمها...والقصيدتان من عيون الشعر العربي في الفترة العباسية وكل المتأدبين يعرفونهما جيدا، ولهذا لن نثبتهما على متن هذه الدراسة... الأولى بائية بشار التي مطلعها:

هل من رسول مخبر عني جميع العرب

وهي الهجائية الكبرى التي أثبت فيها شعوبيته، والتي نعت العرب فيها بكل النعوت القبيحة الممكنة... فسياقها صاخب غاضب وربما حزين إذا ما نظرنا إلى وضعية أبناء الشعوب في المرحلة التي نحن بصددها...والبنية الصوتية التي نستنطقها تخبر بالأشياء نفسها:

- الحرف الغالب هو الباء وهو صاخب مجهور خارجي (صادر من الشفتين)... وفي غلبته رفع للهجة وإعلاء للصوت ما بعده إعلاء... إنه صوت يختزل الغضب ويقول الثورة الصامتة التي اعتملت مطولا في صدور بني العباس في ظل حكم بني أمية ذوي النزعة العروبية... وتقول كذلك الثورة الأخطر منها التي هي ثورة الموالي الذين أسيئت معاملتهم مرارا وبكل الطرق الممكنة... إلا أن الغضب الكامن الذي لا مهرب له من التحول إلى شيء من الحزن و من نغمات الأسى، لا يجد في ما ذكرناه من المواقع الصوتية ما يترجمه، فيلجأ إلى الكسرة الأسيانة الحزينة التي تغلق باب القافية بالاستغراق في الكسرة التي هي استغراق في كسر الصوت وخفضه (ولهذا سميت كسرة)... اللذين هما استغراقان في انكسار الإيقاع النفسي: وهذا بالضبط ما تحاول الدراسة قوله.

- تتكئ القافية على تتالي ثلاث حركات، والدارسون يرون في هذا النمط من التشكيل الصوتي تعبيرا عن الحركية والنشاط والحيوية. والسياق العام للقصيدة يبرر هذا الاختيار التشكيلي؛ فبشار في موقف محاججة و مطارحة قولية؛ بل إن جسد نصه هو الكم المثير من التفاصيل الحقيرة التي ارتبطت بحياة العرب في الجاهلية، والتي جعلها تقف قبالة نظيراتها لدى ملوك الفرس... وهذا كله سياق حيوي إلى درجة كبيرة.

- لاحظنا كذلك ظاهرة صوتية جديرة بالتوقف والمساءلة؛ القافية – ضد كل التوقعات- باء مكسورة؛ أي حرف مجهور قوي صاخب يؤدى مع خفض الصوت وكسره... وفي هذا على ما نظن قصد من الشاعر للحصول على شعور بالاختناق، فالجهر المحاصر بخفض الصوت ينتج شعورا قويا بالضغط الداخلي، بالثورة الصامتة، بالانفجارات المكبوتة التي قد تعطي تحفة شعرية نادرة...

● أما القصيدة الثانية التي أردنا الوقوف عندها فهي رائية أبي تمام الشهيرة في وصف الربيع، والتي هي قصيدة غريبة النظم لأن باعثها الأساسي هو مدح الخليفة، في حين يسيطر عليها وصف الربيع وآثاره بلغة جميلة وصور خلابة يعرفها المتأدبون جميعا؛ وهي التي مطلعها:

رقت حواشي الدهر فهي تمرمر وغدا الثرى في حليه يتكسر

وقد تأملنا الموقعين الصوتيين الرئيسيين: القافية والروي، فوجدنا الأداء الصوتي يكاد يكون مغنيا عن كل إطالة حديث. وسنجمل كلامنا مثلما فعلنا مع النص السابق في ثلاث ملاحظات أساسية:

- إن قافية بحر الكامل على صلة ببحرها أكثر مما هي عليه الحال مع بحور أخرى، أين نجد كثرة في الزحافات والعلل تجعل القافية مستقلة في تشكيلها الصوتي عن

هندسة باقي الأبيات...في الكامل نجد القافية لصيقة بباقي البحر؛ لأن الوتد المجموع (علن) والذي تتكئ عليه القافية من شأنه أن يتكرر ست مرات كاملة (بعدد التفعيلات) ؛وهذا التكرار من شأنه خلق إيقاع منتظم (متفا+علن+متفا+علن...) انتظاما لا ينكسر؛ وذلك لأن الكامل بحر نقي فيه تفعيلة واحدة متكررة، وليس بحرا مختلطا. (52/11)

نحن إذن أمام ظاهرتين لهما دلالتان: الأولى هي إشاعة الطمأنينة داخل النفس التي هي على موعد مع إيقاع متكرر رتيب منتظم، وهذا يتماشى مع الصور البديعة التي يصطنعها أبو تمام للربيع، والتي هي تمهيد لتصوير حال البلاد في عهد الخليفة الممدوح، والاستراتيجية هي المجاورة والتناظر، فالطبيعة يرعاها الله، وهي جميلة كما نرى بعيني الشاعر، والبلاد يرعاها الخليفة، وهي هانئة مستقرة كما نرى يعيني الشاعر، والانزلاق من "عدل الطبيعة" إلى "عدل الخليفة" يحدث على متن النص، والموسيقى بهذا المنطق تشيع "عدلا للإيقاع" يتماشى مع الرتابة والانتظام والتكرار المنسجم لهذا البحر.

هذا من جهة ومن جهة أخرى، فتفعيلة الكامل ترتكز على كثرة الحركات وقلة السواكن، الأمر الذي يترجمه العروضيون بإشاعة الحركة والحيوية في المعاني. (394/12)

والوظيفة الصوتية هنا مبررة بكون الحماس والحيوية يتماشيان مع السعادة والفرحة والحبور المسيطرة على القصيدة...سعادة المتلقي هي سعادة بالربيع ومثلها السعادة بالخليفة ودليلها سعادة الموسيقى... إنها استراتيجية نادرة في الشعر العربي القديم...وقد يكون هذا سبب كون النص من العيون.

- سنلاحظ أن دور القافية في هذه القصيدة مثل دورها في القصيدة السابقة؛إنهما متشابهتان في كونهما مطلقتين (الروي متحرك) مجردتين من التأسيس والردف، موصولتان بحرفي اللين(و-ي)...والأهم كونهما مشبعتين بالحروف المتحركة؛ وإن كانت قصيدة بشار أكثر حركية (ثلاثة أحرف متحركة في مقابل حرفين لدى أبي تمام)؛ والسبب في اعتقادنا كون الأولى أصخب من الثانية...

أما الروي فهو راء مرفوعة، وهي حرف مكرر لسنا بحاجة إلى التذكير بدوره - الدلالي- النفسي من إشاعة الاهتزاز في الفم ثم في النفس وفي المعاني عموما (93/13)...وهو اهتزاز السعادة؛ هذه الأخيرة التي ترتبط في كثير من اللغات بالراء (فرح- حبور- راحة- كركرة- ترويح- رخاء- فردوس- انبهار -..الخ)

repos-bonheur-heureux-richesse-paradis-ivresse-rire-humour-rest…

وستكون الملاحظة الأخيرة متعلقة بحركة الرفع المتماشية مع حركة الفم أثناء الضحك والامتلاء بالهواء المنسرح، والتي يقابلها لدى بشار الكسرة التي قلنا إنها تحمل تعبيرا عن أسى قديم كامن في أنفس الجماهير المناضلة في صفوف بني العباس والذين كانوا مضطهدين أيام الأمويين.

من خلال هذه المعاينة السريعة لهذه المواقع الصوتية نصل دون ارتباك إلى كون

الصوت موجها(بكسر الجيم وفتحها) للمعنى المسيطر على البناء الذي يهندسه الصوت. وكون الملاحظات التي أوردناها مطردة يبين لنا إلى أية درجة يلتصق الصوت بالمعنى، ويعيدنا من التأل الأدبي إلى ما قلناه في المقدمات اللغوية حول الصلة الأكيدة الوثقى بين الصوت والدلالة.

المراجع

1- أنيس فريحة، نظريات في اللغة، الكتاب اللبناني، بيروت، 1979.
2- ابن جني أبو الفتح، الخصائص، دار الكتب العلمية، لبنان،ج.1
3- عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية للنشر، 1984.
- عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، لبنان، ط2، 1986.
5- محمد بدري عبد الجليل، براعة الاستهلال في فواتح القصائد والسور، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005.
6- إبراهيم عبد الرحمن، قضايا الشعر في النقد العربي، مكتبة الشباب، مصر، ط3، 1999.
7- محمد صالح الضالع، الأسلوبية الصوتية، دار غريب، مصر، 2002.
8- كلود ليفي شتراوس، النظر، السمع، القراءة، تر: خليل أحمد خليل، دار الطليعة، لبنان، ط1، 1994.
9-Claire Marie Bancquart : La poésie Française d'aujourd'hui , Armand Colin, 1994.
10- حسني عبد الجليل يوسف، التمثيل الصوتي للمعاني، الدار الثقافية للنشر، مصر، ط1، 1995.
11- مصطفى السعدني، البنيات الأسلوبية في الشعر العربي الحديث، منشأة المعارف، مصر.
12- موسى الأحمدي نويوات، المتوسط الكافي في علم العروض والقوافي، دار الحكمة، الجزائر، ط4، 1994.
13- فيصل الأحمر، السيميائية الشعرية، منشورات الإمتاع والمؤانسة، الجزائر، 2005.

مجلة العلوم الإنسانية —— عدد 32 - ديسمبر 2009، المجلد أ، ص.ص.183- 190

مساهمة ابن خلدون في بناء نظرية القيمة والسعر

ملخص

علاقات العمل هي جوهر ولب النشاط الإنساني في المؤسسات الصناعية بين مالك لوسائل الإنتاج وذلك الذي يبيع قوة عمله، هذه العلاقة غالبا ما تكون غير متكافئة ومثيرة للصراع، بيد أنه بالنظر إلى هذا الالتقاء ساهم ابن خلدون في وضع نظرية القيمة من حيث مفهومها وكيفية تحديدها، وتطرق إلى السعر باعتباره التعبير النقدي للقيمة وإلى العوامل المؤثرة فيه، حيث درس الأسعار في حالتها السكونية والحركية. النتيجة أن ابن خلدون يعتبر أحد رواد نظرية القيمة في العمل.

د. حسين يحيوش

كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

مقدمة

مقولة القيمة من المقولات الجوهرية والأساسية للاقتصاد السياسي، باعتبارها جوهر العملية الإنتاجية وأساس العملية التوزيعية، إذا سلمنا بأن علم الاقتصاد هو علم خلق الثروة وتوزيعها، أدركنا أن العلاقة بينهما علاقة تحدد طبيعة العلاقات الاقتصادية السائدة وطبيعة التلاؤم أو الصراع بين الطبقات، لهذا نرى أن القيمة والأمور المتعلقة بها قد احتلت مكانة خاصة في الفكر الاقتصادي، حيث تعرض لها بالدراسة والتحليل كل المفكرين والمدارس الاقتصادية على اختلاف مشاربهم الفكرية والإيديولوجية.

فكيف عالج ابن خلدون القيمة؟ وكيف حددها؟ وما هي علاقة السعر بالقيمة؟ وما هي مساهمته في تطوير نظرية القيمة؟.

Résumé

Ibn Khaldoun a contribué à une présentation de la théorie de la Valeur tant sur le plan de sa formation que dans la manière de sa détermination, définissant le prix comme l'expression monétaire de la valeur. Il a étudié les différents facteurs qui l'ont influencée.
Ibn Khaldoun, traita le mécanisme de prix selon une double approche: statistique et dynamique.

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2009.

1- القيمة عند أرسطو:

كان أرسطو (Aristote) أول من تطرق إلى قيمة السلعة، وقد ميز بين استعمالين للسلعة: استعمال سليم واستعمال غير سليم[1]، أو استعمال طبيعي واستعمال غير طبيعي، فالأول يعني:« قيمة الإشباع الذي تعطيه السلعة لمن يستهلكها أو يستعملها»[2] أما الثاني فيعني:« قيمة ما يحصل عليه الفرد من السوق نتيجة لمبادلة سلعة بغيرها من السلع »[3].

لقد أشار أرسطو إلى أن لكل شيء استعمالين، وكلاهما ينتمي إلى الشيء بصفته هذه، ولكنهما لا ينتميان إليه بنفس الطريقة، وأشار إلى وجود علاقة بين الاستعمالين: طبيعي وغير طبيعي، ولكنه لم يحدد تلك العلاقة.

حام حول تحديد قيمة الأشياء، وتردد في كيفية تحديدها، فتارة يوحي أنه يعتمد المنفعة في ذلك حيث يشير إلى أن حاجة كل منا للآخر هي المحرك، وتارة يشير إلى العمل عند مقارنته بين عمل المعماري وعمل الحذاء، ومرة ثالثة يعتمد السعر حينما يتكلم عن عدالة التبادل.

فالتبادل يكون عادلا عندما يكون متكافئا، والعدالة ربطها بالعامل الأخلاقي وليس بالعوامل الاقتصادية، وهذا هو الاتجاه السائد لديه : النقود مقياس للقيمة.

2- القيمة عند المدرسين (توماس الاكويني):

فرق Albertos Maginus في دراسته للقيمة بين الأمر الطبيعي والأمر الاقتصادي، وأكد أن لكل واحد منها شأن في تحديد قيمة الأشياء، بيد أن الأمر الطبيعي له علاقة بالرغبات والنزوات الشخصية، في حين أن الأمر الاقتصادي له علاقة بتحديد تكاليف الإنتاج، ويشير إلى أن العمل يشكل جزء من التكلفة.

في دراسته للقيمة تأثر توماس الاكويني بأفكار أستاذه البرتوس ماجنوس حيث أدخل العامل الطبيعي في صلب المناقشة وتوصل إلى أن هذا العامل لا يرتبط بالنزوات الشخصية وإنما بالحاجات الإنسانية، وهذه الأخيرة مرتبطة بالعقيدة والأخلاق من حيث تهذيبها، واعتبر أن السعر يتغير بتغير الحاجة، وأكد ضرورة عدالة السعر، وهو بذلك أخلط بين القيمة والسعر.

3- نظرية القيمة والسعر عند ابن خلدون:

ناقش ابن خلدون القيمة في الفصل الخامس من المقدمة تحت عنوان: في حقيقة الرزق والكسب، وشرحها أن الكسب هو قيمة الأعمال البشرية، في حين عالج الأسعار في الفصل الثاني عشر تحت عنوان: في أسعار المدن.

1-3. نظرية القيمة:

ينطلق في عرضه من أن الله خلق للإنسان ما يحتاجه في هذا الكون، يتحصل الإنسان على رزقه وكسبه ومعاشه من الملك الذي استخلف عليه إما عن طريق السعي والعمل المباشر أو عن طريق المبادلة (العرض).

أولا- أنواع السلع:

من خلال عرضه لقيمة السلعة، ينظر إلى السلع من زوايا مختلفة:

أ- من زاوية كيفية استعمال السلعة: وهنا نراه يفرق بين الكسب والرزق.

• الرزق: الحاصل من العمل الذي تعود منفعته من استعماله في مصلحة وحاجات المنتج (المنتوج - Produit).

• الكسب: الحاصل من العمل الذي لا ينتفع ولا يستعمل في صالح المنتج وحاجاته الشخصية بطريقة مباشرة (السلعة - Marchandise).

« ثم إن ذلك الحاصل أو المقتنى إن عادت منفعته على العبد وحصلت له ثمرته من إنفاقه في مصالحه وحاجاته يسمى ذلك رزقا... وإن لم ينتفع به في شيء من مصالحه ولا حاجاته فلا يسمى بالنسبة إلى المالك رزقا والمتملك منه حينئذ يسعى العبد وقدرته يسمى كسبا »[4].

ب- من زاوية قدرة السلعة على سد الحاجة: ابن خلدون مقتنع بأن هناك علاقة وطيدة بين تطور العمران وبين طبيعة السلع الضرورية منها والكمالية. وفي هذا المجال يفرق بين ثلاثة أنواع من السلع:

1- السلع الضرورية: هي الأقوات من الحنطة وما في معناها، والتي لا يتم بقاء الإنسان إلا بوجودها (سلع أهل البدو).

2- الحاجي من السلع: وهي سلع ضرورية، لكن فقدانها أو عدم الحصول عليها لا يضر بحياة الإنسان (سلع أهل الحضر).

3- السلع الكمالية: سلع خاصة بكبار الأثرياء وتستعمل للترف (سلع الأثرياء).

« واعلم أن اختلاف الأجيال في أحوالهم إنما هو باختلاف نحلتهم من المعاش... والابتداء بما هو ضروري منه ونشيط قبل الحاجي والضروري»[5].

ج- من زاوية طبيعة السلعة: وهنا نراه يميز بين نوعين من السلع لاقتناء رزقه وكسبه ومعاشه.

- سلع يتحصل عليها الفرد بعمله (السلع الاقتصادية).

- سلع يتحصل عليها من الطبيعة دون سعي لاقتنائها (السلع الحرة).

« وقد يحصل له ذلك بغير سعي كالمطر المصلح للزراعة وأمثاله، إلا أنها إنما تكون معينة ولابد من سعيه معها»[6].

ثانيا- تحديد قيمة السلعة:

يفرق ابن خلدون بين المفادات (القيمة الاستعمالية) وهي قدرة المفاد على حاجة لدى الإنسان، وبين الكسب (القيمة التبادلية) وعندما يستعمل مقولة القيمة فإنما يقصد بها القيمة الحقيقية للسلعة أثناء التبادل لأن قيمة المنتوج (الرزق) لا يظهر لأنه لا يدخل مجال التبادل،« وقد تخفى ملاحظة العمل كما في أسعار الأقوات بين الناس، فإن اعتبار الأعمال والنفقات فيها ملاحظ في أسعار الحبوب كما قدمناه، لكنه خفي في الأقطار التي علاج الفلح فيها ومؤنته يسيرة فلا يشعر به إلا القليل »[7].

إن قيمة السلعة تتحدد بكمية العمل المنفق في إنتاجها، وهو لا يتردد في ذلك حيث يقول « ثم أعلم أن الكسب إنما يكون بالسعي في الاقتناء والقصد الى التحصيل، فلابد من سعي وعمل ولو في تناوله وابتغائه من وجوهه... فلا بد من الأعمال الإنسانية في كل مكسوب ومتمول»[8].

لم يتوقف ابن خلدون على اعتماد العمل كأساس لتحديد قيمة الأشياء وإنما استمر في التحليل ليبين أن ذلك العمل يتكون من عمل ظاهر يؤدى أثناء العملية الإنتاجية، وعمل مقتنى من الحيوان والنبات والمعدن وهو عمل مجسد في السلعة ولكنه لا يظهر (عمل مستتر). « إن كان عملا بنفسه مثل الصنائع فظاهر، وإن كان مقتنى من الحيوان والنبات والمعدن فلا بد فيه من العمل الإنساني كما تراه، وإلا لم يحصل ولم يقع به انتفاع »[9].

يستمر ابن خلدون في التحليل بشكل معمق ليصل إلى أن قيمة السلعة تتناسب طرديا مع كمية العمل المبذول في إنتاجها، أي كلما زادت كمية العمل زادت قيمة السلعة « وقد يكون مع الصنائع في بعضها غيرها مثل النجارة والحياكة معهما الخشب والغزل إلا أن العمل فيها أكثر فقيمته أكثر، وإن كان من غير الصنائع فلا بد من قيمة ذلك المفاد والقنية من دخول قيمة العمل الذي حصلت به، إذ لولا العمل لم تحصل قنيتها، وقد تكون ملاحظة العمل ظاهرة في الكثير فيها فتجعل له حصة من القيمة عظمت أو صغرت »[10].

كما يبين كيفية تحديد قيمة السلعة، ويؤكد أن هذه القيمة لا تظهر إلا أثناء التبادل الذي يرجعه ابن خلدون إلى تقسيم العمل بين أفراد المجتمع، وتقسيم العمل يرجعه لأسباب أمنية وأخرى اقتصادية وهي الأساس« وأيدي البشر منتشرة فهي مشتركة في ذلك، وما حصل عليه يد هذا امتنع عن الأخر إلا بعوض، فالإنسان متى اقتدر على نفسه وتجاوز الضعف سعى في اقتناء المكاسب لينفق ما أتاه الله منها في تحصيل حاجاته وضروراته بدفع الأعواض عنها» [11].

بعد أن أوضح ابن خلدون مفهوم القيمة وأساس تحديدها، أكد على ضرورة وضع كل مجتمع إنساني معيار اقتصادي لقيمة ما يتم إنتاجه من السلع طالما أنها معروضة للتداول في الأسواق[12]، لقد بين أن قيمة المفادات والمكتسبات إنما ترجع إلى الذهب والفضة (النقود) لثبات قيمتها، أي أن السعر هو التعبير النقدي للقيمة « إن الله تعالى خلق الحجرين المعدنين من الذهب والفضة قيمة لكل متمول وهما الذخيرة والقنية لأهل

العالم في الغالب، وإن اقتنى واهما في بعض الأحيان فإنما هو لقصد تحصيلها بما يقع في غيرها من حوالة الأسواق التي هما عنها بمعزل» [13].

من خلال كلامه عن السعر السائد في السوق يؤكد ابن خلدون على أهمية وضرورة أن يكون هذا السعر قريبا من قيمة العمل المبذول في إنتاج السلعة لأنه كسب ومعاش أهل المصر، وإذا اعتدي على هذا السعر: سعر الشراء أو سعر البيع، بطريقة أو بأخرى وخاصة من طرف الدولة حيث تقوم بشراء سلع الناس أبخس الأثمان، وفرض السلع عليهم بأغلى الأسعار، فإن ذلك يعني اغتصاب قيمة عملهم ظلما وعدوانا.

إن اغتصاب قيمة العمل يؤدي إلى إلحاق الخسارة بسائر المنتجين والتجار وذهاب رؤوس الأموال عن الأسواق، وفي ذلك بداية للتقاعد عن السعي من طرف الرعية، وإشارة لكساد السوق، وإنذار بنقص جباية السلطان واضمحلال العمران،«الرزق والكسب إنما هو قيم أهل العمران ... واغتصبوا قيمة عملهم ذلك وهو متمولهم فدخل عليهم الضرر وذهب لهم حظ كبير من معاشهم... أفسد أمالهم في العمارة وقعدوا عن السعي فيها جملة فأدى ذلك إلى انتقاض العمران وتخريبه والله سبحانه وتعالى أعلم وبه التوفيق »[14].

يلامس ويحوم ابن خلدون في هذه العبارة حول مقولة فائض القيمة عندما يشير إلى اغتصاب جزء من قيمة العمل وعدم حصول الفرد على قيمة عمله كاملة يعتبر أخذ مجاني وعدوان على أحوال الناس يؤدي إلى الخلل والمفاسد، وقد حظر الشرع ذلك كله وشرع المقايسة في البيع والشراء.

2-3. نظرية السعر:

كما سبقت الإشارة إليه يفرق ابن خلدون بين السلع الضرورية والسلع الكمالية، وأن هذه الأخيرة تابعة لمستوى تطور العمران، أي كلما استبحر العمران وتوسع زاد الطلب على الحاجي والكمالي من السلع والعكس صحيح، أي أن الاشتغال بها تابع للطلب، بناء على ما سبق يصل إلى نتيجة مفادها أن السعر بصورة عامة وسعر الكماليات بصورة خاصة تابع للعرض والطلب، « والاستثناء الوحيد في ذلك هو سعر الذهب والفضة » [15].

يقدم ابن خلدون تحليلا دقيقا للسعر ومحدداته في السوق باعتباره يعبر عن قيمة الأشياء ومقياسا لها، يدرس السعر في حالته السكونية (الستاتيكية) وفي حالته الحركية (الديناميكية) في السوق، وهذه الأخيرة يعرفها « بأنها أماكن تشمل حاجات الناس» [16].

أولا- الحالة السكونية:

السعر باعتباره التعبير النقدي للقيمة يتحدد في الحقيقة في حالته الطبيعية بثلاثة عوامل هي:

• كمية العمل المبذول في إنتاج السلعة.

• كلفة أو قيمة علاج الأقوات (نفقة الإنتاج) حيث أن استعمال الأراضي الأقل خصوبة يؤدي إلى ارتفاع أسعار القوات (استعمال الأراضي الحدية) وسبب ذلك إصلاحها وفلحها يتطلب « نفقات لها خطر، فاعتبروها في سعرهم »[17].

• المكوس والفرائض والمغارم التي يفرضها السلطان في الأسواق، وهي تزداد بتدهور العمران وهرم الدولة.

أما من الناحية العملية والواقعية فان أسعار السلع تتغير وفقا لعرضها والطلب عليها في السوق.

ثانيا- الحالة الحركية:

يؤكد ابن خلدون أن كل المفادات والمكتسبات تخضع أسعارها للتقلبات صعودا وهبوطا حسب الظروف السائدة في أسواق هذه السلع (حوالة الأسواق) وهذه خاضعة إلى درجة التقدم والتطور في المجتمع (تطور العمران).

- طبيعة الأسعار في حالة تطور العمران:

إذا استبحر المصر، وكثر سكانه، زادت الأعمال الإنسانية، وزادت ثروته وأدى ذلك إلى رخص أسعار الضروري وغلاء أسعار الكمالي من السلع.

أما رخص أسعار الضروري من المعاش فيرجعه أساسا إلى كثرة الأعمال الإنسانية المشتغلة بها فتوفر حاجاتها منها وما يزيد، ونتيجة لذلك تتوفر فضلة كبيرة من السلع الضرورية (فائض) عن أهل المصر فترخص أسعارها في الغالب (زيادة العرض يؤدي إلى انخفاض السعر).

أما ارتفاع أسعار الكمالي من المعاش في حالة تطور العمران فيرجعه إلى طبيعة الكمالي:

1- الكمالي من الأقوات:

ارتفاع أسعار الكمالي من المعاش في حالة تطور العمران يرجعه إلى ثلاثة أسباب أساسية هي:

• لا يشتغل بها إلا القليل من أهل المصر.

• تطور العمران يترتب عليه زيادة الطلب على تلك السلع والمرافق والاستكثار منها، فيقصر الموجود منها على الحاجات (عجز العرض عن مسايرة الطلب).

• بذل أهل الترف أثمانها بإسراف في الغلاء لحاجاتهم إليها أكثر من غيرهم فيقع بها الغلاء.

2- الكمالي من الصنائع:

إذا استمر العمران ارتفعت أسعار الكمالي من الصنائع فيرجعه إلى[18]:

• كثرة الحاجة لمكان الترف في المصر بكثرة العمران.

- اعتزاز أهل الأعمال والصنائع لخدمتهم.
- كثرة المترفين وكثرة حاجاتهم إلى امتهان غيرهم.

هذه العوامل تؤدي إلى المزاحمة والمنافسة على الاستئثار بعمل العمال والصناع وأهل الحرف فتغلوا أعمالهم وبالتالي تزيد أسعار السلع.

- طبيعة الأسعار في حال تدهور العمران:

إذا ضعف العمران، وقل ساكن المصر، قلت الأعمال الإنسانية، وهي ظاهرة مرتبطة أساسا بمرحلة هرم الدولة، قلت ضروريات الحياة بقلة الأعمال فيها، أي قلة النشاط الاقتصادي فيها، فترتفع أسعارها لكثرة الطلب عليها ولأهميتها المعاشية. أما الحاجي والكمالي فترخص أسعاره لتدهور حوالة الأسواق بقلة الساكن وضعف الأحوال وعدم الحاجة إليه.

خاتمة

يسند منظرو الاقتصاد السياسي مفهوم القيمة والمقولات الاقتصادية المرتبطة بها (من عمل سعر وثروة) إلى المفكر الاقتصادي الانجليزي وليام بيتي (W.Petty 1623-1687)[19] ويعتبرونه رائد نظرية القيمة وواضع أسسها، كما يرجعون تحليلها وتفسيرها بصورة عملية إلى من جاؤوا من بعده أمثال آدم سميث (A.Smith) ودافيد ريكاردو (D.Ricardo) ويربطون كل ذلك بأرسطو على أنه وضع النواة الأولى للقيمة، ناسين أو متناسين مساهمة ابن خلدون في وضع وتحليل نظرية القيمة والسعر.

ليس من باب المبالغة أو التحيز، بل من باب الإنصاف وإعطاء الرجل حقه، يمكن القول، اعتمادا على ما سبق تقديمه وشرحه حول نظرية القيمة والسعر أن أفكار ابن خلدون في الموضوع جاءت على مستوى من التحليل والتدقيق والعلمية لا يختلف البتة عن أفكار المدرسة الكلاسيكية، رغم أن أفكاره سابقة عنها بأكثر من ثلاثة قرون ويتجلى ذلك من خلال:

- اعتماد ابن خلدون نظرية القيمة في العمل، (الكلاسيك يتبنوا نظرية القيمة في العمل).
- فرق بين العمل الظاهر والعمل المستتر المقتنى من الحيوان والنبات والمعدن (العمل الحالي والعمل الماضي عند الكلاسيك، العمل الحي والعمل الميت عند ماركس).
- فرق بين المفادات والمكتسبات (القيمة الاستعمالية، والقيمة التبادلية).
- السعر هو التعبير النقدي للقيمة.
- فرق بين القيمة الحقيقة للسلعة (القنية) وتقيم بالعمل وبين سعرها في السوق (السعر الطبيعي، والسعر الجاري عند آدم سميث).
- السعر السائد في السوق تتحكم فيه ظروف المزاحمة أي حوالة الأسواق (السعر الجاري أو سعر السوق حسب آدم سميث خاضع لقانون المنافسة، أي لقانون العرض والطلب).

• تطرق ابن خلدون إلى السلع التي يتحصل عليها الإنسان بالسعي والعمل والسلع التي يحصل عليها من الطبيعة (السلع الاقتصادية والسلع الحرة).

المراجـع

1- راشد البراوي، تطور الفكر الاقتصادي، دار النهضة العربية، القاهرة،1976 ، ص 20.
2- حسين عمر، موسوعة الفكر الاقتصادي، الجزء الأول، دار الكتاب الحديث، ص36.
3- حسين عمر، مرجع سبق ذكره، ص36.
4- مقدمة ابن خلدون، الطبعة الخامسة، دار القلم، بيروت، 1984، ص381.
5- المرجع السابق، ص120.
6- نفس المرجع، ص381.
7- نفس المرجع ، ص348.
8- نفس المرجع، ص381.
9- نفس المرجع ، ص381.
10- نفس المرجع ، ص.348
11- تيسير رداوي، تاريخ الأفكار والوقائع الاقتصادية، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، حلب، 1986 .
12- موسوعة الفكر الاقتصادي، مصدر سبق ذكره، ص.122
13- مقدمة ابن خلدون، مرجع سبق ذكره، ص381.
14- نفس المرجع السابق، ص.289
15- موسوعة الفكر الاقتصادي، مصدر سبق ذكره، ص125.
16-عبد الرحمان يسري أحمد، تطور الفكر الاقتصادي، الدار الجامعية،2003، ص.166
17- مقدمة ابن خلدون، مرجع سبق ذكره، ص.364
18- نفس المرجع السابق، ص.363
19- تطور الفكر الاقتصادي، مرجع سبق ذكره، ص216.

التعامل مع الاقتصاد غير الرسمي: تحليل ومقارنة بعض التجارب

ملخص

اعتبر الكثير من الباحثين الاقتصاديين أن الاقتصاد غير الرسمي هو ظاهرة ملازمة للاقتصاد الرسمي، وذلك بحكم أن الأوضاع والظروف الرسمية هي التي ساعدت على توفير الجو المناسب لتواجد هذه الظاهرة وانتشارها.

يهدف هذا المقال إلى دراسة بعض تجارب البلدان التي نجحت سياساتها في التعامل مع ظاهرة الاقتصاد غير الرسمي مع الإشارة إلى الوضعية العامة للاقتصاد غير الرسمي في الجزائر.

أ. ملاك قارة

كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

لقد كثر الحديث في الآونة الأخيرة عن تنامي ظاهرة الاقتصاد غير الرسمي خاصة في البلدان التي مستها موجة التحولات والتغيرات في عدة نواحي: السياسية، الاقتصادية، والاجتماعية. مما دفع بهذه البلدان إلى البحث وبالتعاون مع مختلف المنظمات الدولية عن أسباب انتشار ظاهرة الاقتصاد غير الرسمي، درجة خطورتها، وكيفية التعامل معها.

يتناول هذا المقال دراسة بعض تجارب البلدان التي نجحت سياساتها في التعامل مع الاقتصاد غير الرسمي، وحظيت بتشجيع من قبل المنظمات الدولية مع الإشارة إلى الوضعية العامة للاقتصاد غير الرسمي في الجزائر وتقديم بعض الاقتراحات بناء على النتائج المستخلصة من تجارب البلدان السابقة .

Abstract

Some economic researchers consider informal economy as parallel phenomenon to formal economy and this because of formal conditions behind the creation of the appropriate climate for the existence of the informal economy and its spreading.

This paper aims to study experiences of some countries that succeeded in dealing with informal economy, taking into account the general condition of informal economy in Algeria.

أولا- تعاريف الاقتصاد غير الرسمي:

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر2009.

توجد عدة محاولات استهدفت إعطاء تعريف لمختلف تسميات الاقتصاد غير الرسمي، نذكر من بينها:

أ-الاقتصاد التحتي (Economie Souterraine):

تتماشى تعريفات الاقتصاد التحتي مع نوعية النشاطات المخفية، وفي هذا السياق يقول Pastiau مختص في هذه المسألة، كما يذكر (Hatier, 1992 :11) " الاقتصاد التحتي يشمل كل النشاطات الاقتصادية التي تتحقق على هامش التشريعات والتي تفلت بشكل كبير من حسابات المحاسبة الوطنية".هذا يعني أنها تجمع في نفس الوقت بين النشاطات المخفية لكونها غير قانونية، أو الموسومة بالغش (عمل مخفي، الغش الضريبي، ...الخ)، والنشاطات الخاصة (العمل المنزلي، التطوعي).

ويضيف فورتن (Fortin ,1996 :6) أن هذا النوع من الاقتصاد غير الرسمي يستبعد الإنتاج المنزلي الذي لا يخضع للمبادلة في الأسواق الرسمية أو غير الرسمية والسوداء.

أما شنايدر (Schneider,2002 :2) فيقول بأن الاقتصاد التحتي لا ينحصر فقط عند النشاطات غير القانونية، بل يشمل أيضا العائد غير المصرح به الصادر من إنتاج السلع والخدمات القانونية.

وحسب نظام المحاسبة الوطنية لسنة 1993 (SCN 1993) فإن الإنتاج التحتي يعبر عن مجموعة الأنشطة المنتجة والقانونية التي تكون مخفية عن السلطات العمومية بغرض تجنب إما دفع الضرائب، أو احترام بعض القوانين (OCDE ,1994 :43).

ب- القطاع غير الرسمي (Secteur informel):

حسب نظام المحاسبة الوطنية، فإن القطاع غير الرسمي يحدد بالرجوع إلى وحدات الإنتاج المؤسساتي التي تتميز ب:

- ضعف مستوى التنظيم واستعمال وسائل الإنتاج البدائية.
- عدم الفصل بين العمل، رأسمال وعلاقات العمل القائمة أساسا على مناصب التشغيل العرضية أو على صلات القرابة الشخصية أو الاجتماعية بدلا من العقود الرسمية.

ج- الاقتصاد الموازي (Economie parallèle):

يضم الأنشطة التي تمارس على هامش النظام التجاري التقليدي، فهو لا يتعلق بالعمل المخفي، لأن الأفراد اختاروا هذا النوع من الأنشطة لسهولة ممارسته، وليس من أجل البحث عن الربح. إذ أن هذه الأنشطة يصعب قياسها (Beck, 2000 :7).

د- الاقتصاد غير المنظور (Economie non observée) :

إن مصطلح (الاقتصاد غير المنظور) (ENO) يرتبط بالأنشطة الاقتصادية التي من المفروض أن تكون مندمجة في الناتج الداخلي الخام (PIB) ، لكنها لسبب أو لآخر تكون غير مسجلة في حسابات المحاسبة الوطنية (OCDE,2003 :4).

ويشمل هذا النوع من الاقتصاد الأنشطة التي لا يمكن ملاحظتها مثل الأنشطة غير الرسمية، الباطنية، ...الخ (OCDE,2003 :43). فهو يغطي ثلاثة أنواع من الاقتصاد: غير القانوني، الخفي، وغير الشرعي.

هـ- الاقتصاد الخفي:

يعبر الاقتصاد الخفي عن الأنشطة الشرعية غير أن جزءا من إنتاجها أو كله يتم إخفاؤه لأغراض متعددة أهمها:

- التهرب من دفع الضريبة على الدخل أو الرسم على القيمة المضافة وباقي الرسوم الأخرى وذلك من خلال التصريح الجزئي بالإنتاج أو الدخل.

- الغش في الاشتراكات الاجتماعية والتصريح الجزئي بالتشغيل.

- انتهاك معايير العمل التي يحددها القانون.

و- الاقتصاد غير الرسمي:

الاقتصاد غير الرسمي هو ظاهرة واقعية ظهرت في مختلف أنحاء العالم تتم فيها العلاقات التجارية بين مختلف المتعاملين في إطار غير رسمي (لا توجد تصريحات ضريبية، عدم دفع الاشتراكات الاجتماعية، وأيضا عدم احترام القواعد والقوانين العمل،...الخ). إذن فالاقتصاد غير الرسمي يشمل كل الأنشطة الخارجة عن الإطار الرسمي (أنشطة الاقتصاد التحتي، العمل الأسود، القطاع غير الرسمي، ...الخ.).

- ثانيا- حجم الاقتصاد غير الرسمي في مختلف بلدان العالم:

يرجع المحللون الاقتصاديون أسباب انتشار الاقتصاد غير الرسمي في مختلف دول العالم خاصة الدول النامية إلى الأزمات الاقتصادية التي مرت بها، بالإضافة إلى برامج إعادة التصحيح الهيكلي التي فرضت عليها من قبل صندوق النقد الدولي والبنك العالمي.

يمثل الجدول التالي نسبة الاقتصاد غير الرسمي من الناتج الداخلي الخام لمختلف بلدان العالم خلال سنة 2003:

الجدول (1): نسبة الاقتصاد غير الرسمي من الناتج الداخلي الخام لمختلف بلدان العالم خلال سنة 2003

المنطقة	البلد	حصة الاقتصاد غير الرسمي من PIB %
جنوب شرق آسيا	اندونيسيا	78
	فليبين	72
	تايلندا	50
آسيا الجنوبية	بنغلادش	17
	الهند	91
إفريقيا الشمالية	الجزائر	42
	المغرب	45
	تونس	50
	مصر	55
إفريقيا الجنوبية	بنين	93
	تشاد	74
	غانا	72
	كينيا	72
	إفريقيا الجنوبية	51
أمريكا اللاتينية	أرجنتين	49.3
	برازيل	47.1
	الشيلي	38
	كولومبيا	55.6
	المكسيك	39.2
	البيرو	59.1

Source: Ilo,Global Employment Trends, Geneva, 2003.

يتضح لنا من خلال الجدول أن أكبر نسبة الاقتصاد غير الرسمي من الناتج الداخلي الخام تظهر بشكل واضح بجنوب شرق آسيا، في البلدان التالية: اندونيسيا

(78%)، الفلبين (72%). كما تظهر أيضا بنسبة كبيرة في بلدان آسيا الجنوبية على رأسها الهند (91%).

أما في إفريقيا الشمالية فإن هذه النسبة تظهر في كل من: تونس (50 %)، ومصر (55%). بينما في إفريقيا الجنوبية فنجدها في كل من: بنين (93%)، تشاد (74%).

وفي بلدان أمريكا اللاتينية فإن النسبة الكبيرة للاقتصاد غير الرسمي تظهر في كل من: البيرو (59.1%)، كولومبيا (55.6%).

إن الجدول رقم (2) يمثل نسبة الاقتصاد غير الرسمي من الناتج الوطني الخام (PNB) (%) في كل منطقة من العالم حسب تقديرات سنة 2006.

الجدول (02): نسبة الاقتصاد غير الرسمي من الناتج الوطني الخام (PNB) (%) سنة 2006

المنطقة	الاقتصاد غير الرسمي من الناتج الوطني الخام (%)
آسيا الشرقية	24.3
أوروبا الشرقية ووسط آسيا	37.7
أمريكا اللاتينية	41.5
أفريقيا الشمالية	27.5
دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية	17.4
إفريقيا الجنوبية	42.3
آسيا الجنوبية	35.7

Source : World bank,2006.

يظهر جليا من هذا الجدول أن نسبة الاقتصاد غير الرسمي من الناتج الوطني الخام تتوزع كما يلي: أفريقيا الجنوبية (42.3%)، ثم تليها منطقة أمريكا اللاتينية (41.5%). في حين أن آسيا الجنوبية تقدر نسبة الاقتصاد غير الرسمي فيها بحوالي(35.7%).

إن انتشار الاقتصاد غير الرسمي في مختلف بلدان العالم وتفاقم حدته جعلت من هذه البلدان تبحث عن مختلف الأساليب القادرة على التعامل معه بغية إدماجه في الاقتصاد الرسمي.

ومن بين أهم البلدان التي اعتبرت سياساتها ناجحة اتجاه الاقتصاد غير الرسمي، وحظيت بتشجيع من قبل المنظمات العالمية كصندوق النقد الدولي والبنك العالمي نذكر: السنغال، تونس والمكسيك.

ثالثا- عرض تجارب السياسات الناجحة لبعض البلدان اتجاه الاقتصاد غير الرسمي.

أ- تجربة السنغال:

عرف السنغال كغيره من البلدان الإفريقية مرحلة عدم الاستقرار في الجانب الاقتصادي منذ استقلاله سنة 1960، هذا ما دفعه للخضوع إلى برامج إعادة التصحيح الهيكلي التي فرضت عليه من قبل صندوق النقد الدولي والبنك العالمي، وقد شرع في تطبيقها ابتداء من سنوات الثمانينيات.

ومن بين ما تضمنته هذه البرامج: تغيير النظام الاقتصادي المتبع والتوجه نحو اقتصاد السوق، خوصصة المؤسسات، تسريح العمال، تخفيض قيمة العملة،...الخ، ولقد كان لهذا أثر سلبي خاصة على الناحية الاقتصادية والاجتماعية لهذا البلد .

كما أن فرص الشغل عرفت انخفاضا ملحوظا في هذا البلد خلال الفترة (1985-1990)، وقد رافق ذلك تنامي القطاع غير الرسمي الذي فتح مجالا لتلبية احتياجات الأفراد خاصة منها: العمل. (OMS,2001 :2)

ويمكن ذكر أهم العوامل التي ساعدت على نمو الاقتصاد غير الرسمي في السنغال:
- النمو الديمغرافي المتزايد، وما رافقه من سوء توزيع المعدات ووحدات الإنتاج التي تتلاءم مع القطاع الحديث. (ظاهرة النزوح الريفي نحو المناطق العمرانية).
- تفاقم البطالة وتزايد الفقر نتيجة الإصلاحات التي حدثت على مستوى الاقتصاد الكلي، وما تسبب من مشاكل خاصة بالوظيف العمومي.
- الإخفاق المدرسي: يمثل المحرومون من النظام الدراسي وغير المسجلين في هذا النظام جزءا كبيرا من القطاع غير الرسمي.

يعتبر التوظيف في الاقتصاد غير الرسمي مهما في الحياة المهنية الخاصة بالأفراد المقيمين بالمناطق العمرانية، فحسب تقرير المنظمة العالمية للعمل الذي أعد سنة 1977 بداكار عاصمة السنغال فإن:
- حوالي 79.6% من وحدات القطاع غير الرسمي ترتكز على نشاطات قطاع الإنتاج.
- حوالي 15% في أنشطة قطاع الخدمات.
- ونحو 5.7% في قطاع إنشاء العمارات.

أما التحقيق الذي أجري سنة 1988 فقد أعطى نظرة أوضح وأشمل عن القطاع غير الرسمي في داكار حيث تم تحليل هيكل القطاع غير الرسمي عبر مختلف فروع الأنشطة وقد أسفر على ما يلي: (OIT,1997 :8).
- أصبحت أنشطة التجارة من بين أهم أنشطة القطاع غير الرسمي، بحوالي72%.
- تمثل أنشطة الإنتاج 15.4% من مجموع القطاع .
- تمثل أنشطة النقل 4.4% من الأشخاص العاملين فيه.
- وأخيرا فإن قطاع إنشاء العمارات يمثل 0.4% من مجموع القطاع.

يبين الجدول الموالي حجم القطاع غير الرسمي من الناتج الوطني الخام بالسنغال للفترة الممتدة بين 1980-2006 :

الجدول (03) حجم القطاع غير الرسمي من الناتج الوطني الخام (الفترة 1980-2006)

السنوات	1980	1990	2000	2006
النسبة(%)	76	60	43.2	40

Source:Charmes,1999 Own calculations based on world bank data, Washington D.C,2002. World bank, 2006.

"عرف هذا القطاع انتشارا كبيرا لدرجة أن بعض مؤسساته فرضت نفسها على المستوى العالمي، فعلى سبيل المثال: الوكالة التجارية برا مبوب (Bara Mboup) والتي توجد منذ 25 سنة تعمل بالشراكة مع شركة كوريا الجنوبية (Samsung) وتحقق رقم أعمال يقدر ب 3.2 مليون من الدولارات حسب إحصائيات أجريت سنة 1998 ". (Diouf,2003 :1) .

كما أجري تحقيق آخر سنة 2001 من طرف المكتب الدولي للعمل في مدينة سانت لويس (St-Louis) وقد خلصت نتائجه أن أنشطة القطاع غير الرسمي تنقسم إلى:

- حوالي 61 % تجارة.
- 35% الحرف التقليدية.
- 4 % نقل ومواصلات.

يمكن القول بأن هيكل القطاع غير الرسمي في السنغال يضم مجموعة من الأنشطة الاقتصادية وهي: إنتاج وتوزيع السلع والخدمات على مستوى صغير وتمارس هذه الأنشطة بدرجات متفاوتة.

1- السياسات المتبعة من طرف الدولة اتجاه الاقتصاد غير الر سمي:

في بادئ الأمر، كانت السلطات السنغالية تبحث عن مختلف الوسائل والأدوات اللازمة من أجل القضاء نهائيا على الاقتصاد غير الرسمي، وذلك نظرا للآثار السلبية التي يخلفها هذا الأخير. لكن ومع مرور الوقت اقتنعت بأنه من الصعب محو هذه الظاهرة وإنما يجب التعامل معها بصفة تجعلها تدمج تدريجيا في الاقتصاد الرسمي واعتبارها كمرحلة انتقالية نحو اقتصاد حديث.

لقد وجدت السلطات السنغالية بأن القطاع غير الرسمي له قدرة هائلة في امتصاص البطالة، لهذا الغرض اتبعت سياسات تساعد على تأطير هذا الأخير، وأصبحت حاليا تعتبر نموذجا ناجحا.

فالسياسات الحكومية الموجهة حاليا نحو القطاع غير الرسمي تمس خاصة: أنشطة الحرف التقليدية، الإنتاجية، والخدمات، بالإضافة إلى الأنشطة التجارية والنقل ومن أهمها: سياسات دعم وترقية المؤسسات الصغيرة (PME) التي لعبت دورا هاما في العلاقات السوسيو- الاقتصادية، هذه الأخيرة تهدف إلى: تكوين، تحفيز وتوجيه مدراء المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في المستقبل- الذين يجدون صعوبات في تسيير

مشاريعهم- كإعطائهم معلومات الخاصة بإنشاء المؤسسة وما تحتاجه من: العمالة، الأموال والخدمات،...الخ.

بالإضافة إلى التركيز الكبير على قطاع الحرف الذي يواجه صعوبات خاصة على مستوى الاقتصاد الكلي الذي يعرفه البلد بالإضافة إلى مشكل العمل والدخل.

كما يمكن القول أيضا بأن تدخل الدولة في محاولة تغيير القطاع غير الرسمي قد مس عدة مستويات، تتلخص في النقاط التالية:

- الخدمات المقدمة على مستوى المنشأة: في هذا الصدد تم إنشاء خلية خاصة بالتعاملات السوسيو اقتصادية، وهي تعتبر كخلية مساعدة للمؤسسة. تتوج بإنشاء مؤسسات صغيرة ومتوسطة، بالإضافة إلى الصناعات الصغيرة والمتوسطة .

- مساهمات المؤسسات اتجاه هذا القطاع: شجعت السلطات في هذا الصدد إقامة مركز اقتصادي يهدف إلى البحث عن الطرق والوسائل التي تساعد على تغطية النقص الموجود في القطاع غير الرسمي.

بالإضافة إلى إنشاء مركز التكنولوجيات الجديدة للاتصال NTIC والذي يهدف إلى تكوين ورفع مستوى المؤهلات التقنية والمهنية للأفراد الذين يمارسون نشاطات غير رسمية، كما قامت مدينة داكار وبالتعاون مع المعهد العالي لمقاولية التسيير بوضع سياسات التكوين المجاني الموجهة إلى كل الأشخاص بصفة عامة وإلى أصحاب نشاطات القطاع غير الرسمي بصفة خاصة.

أما من ناحية فرض الضرائب على هذا القطاع فقد عملت الدولة على تقديم تسهيلات، ففي عام 1993 حاولت الحكومة أن تفرض على عمال القطاع غير الرسمي الرسم على القيمة المضافة فرفضوا ذلك بحجة عدم امتلاك محاسبة منظمة تشبه المؤسسات الرسمية، وبالتالي كان من المستحيل أن يثبت المبلغ الذي يدفع للدولة ومن أجل ذلك أنشئت ثلاثة أنواع من الضرائب تتلاءم مع طبيعة العمل في هذا القطاع: رسم التعادل، ضريبة المهنة، والضريبة الجزافية.

في البداية، عرفت الحكومة مشاكل في تطبيق هذه الضرائب، وذلك لصعوبة الاتصال بهؤلاء العمال وتحسيسهم، أما حاليا فمعظم عمال القطاع غير الرسمي يدفعون رسوما للحكومة.

قامت أيضا السلطات السنغالية بإنشاء صندوق دعم القطاع غير الرسمي، والذي يهدف إلى:

- الإدماج التدريجي للقطاع غير الرسمي في القطاع الرسمي.
- تهيئة الظروف التي تساعد على خلق العمل في القطاع غير الرسمي.
- العمل على كيفية إدماج الحماية الاجتماعية في القطاع غير الرسمي.

- إنشاء وحدة الإنتاج وإصلاح الحرف (UPPA) بالتعاون مع المنظمات الدولية تهدف هذه الأخيرة إلى إعطاء تكوين متخصص في كيفية تحسين أداة الإنتاج والحرف، وذلك بغرض إنشاء شبكة من الوحدات الصغيرة القادرة على الإبداع، التجديد والتأقلم مع الاحتياجات الجديدة في السوق. (BIT,1996 :5) .

ب- تجربة تونس:

عرف الاقتصاد التونسي تغيرات جوهرية خلال فترة السبعينيات، حيث أخذت السياسة الاقتصادية المنتهجة نمطا جديدا من خلال الانفتاح على الخارج، وذلك عن طريق إمضاء عدة اتفاقيات للتبادل الحر واتخاذ مجموعة من الإجراءات التحفيزية لتشجيع الاستثمارات الأجنبية، وكذا تنويع الصادرات التي اعتمدت بصفة خاصة على: البترول، الفوسفات، الزراعة، الصناعات التحويلية والتعدين، بالإضافة أيضا إلى السياحة التي تلعب دورا أساسيا في تمويل الاقتصاد التونسي، حيث سجل عام 2004 حوالي: 5 ملايين سائح، ويتوقع أن يصل عددهم سنة 2016 إلى نحو 100 مليون سائح.

1- الاقتصاد غير الرسمي في تونس:

يضم القطاع غير الرسمي في تونس مجموعة الأنشطة الصغيرة سواء كانت شرعية أو غير شرعية التي تهدف في مجملها إلى تحقيق هدفين:

- الهدف الأول: يصبو إلى تطوير العمل الخاص بالمؤسسات التي توفر للعاملين فيها دخولا ضعيفة.

- الهدف الثاني: هو البحث عن تعظيم الإنتاج والربح بكل الطرق مهما كانت صفتها (قانونية أو غير قانونية).

ويمكن حصر أهم أسباب تنامي الاقتصاد غير الرسمي في تونس في النقاط التالية:

1- انهيار النظام الاشتراكي وانتهاج الاقتصاد التونسي للحرية الاقتصادية ابتداء من سنة 1970.

2- عجز القطاع الرسمي عن خلق مناصب شغل خاصة بفئة الشباب وخاصة غير المؤهلين منهم.

3- سهولة ممارسة أنشطة القطاع غير الرسمي، فهذه الأخيرة لا تتطلب استثمارات كبيرة أو معدات وتكوين مهني كبير.

4- تطور قطاع السياحة و الحرف التقليدية مما ساهم بشكل كبير في التنامي المتزايد للمؤسسات الصغيرة غير القانونية.

5- التزايد الكبير لفئة الشباب خاصة غير المؤهلين منهم.

يتكون القطاع غير الرسمي في تونس عادة من عدة شركات مصغرة تختلف أنشطتها من تجارية، صناعية وإنتاجية للسلع والخدمات تمتاز بضعف التنظيم فيها، وما يلاحظ عن الإدارة الضريبية التونسية أنها متساهلة مع هذه المؤسسات (تبحث عن الطرق التي تساعد على تنظيمها وليس متابعة أصحاب هذه المؤسسات)، وذلك نظرا

للإيجابيات الاجتماعية التي يقدمها القطاع غير الرسمي إذ يؤمن معيشة حوالي 15 ألف عائلة لم يستطع القطاع الرسمي تلبية حاجاتها. **(**Benarous.M,2004:5**).**

2- نوعية القطاع غير الرسمي في تونس:

حسب مختلف التحقيقات والتحاليل حول الاقتصاد غير الرسمي التونسي، اتضح أنه يشكل هيكلا جد متشابك يتكون على الأقل من أربعة فروع مختلفة أهمها: (Sboui.F:8)

- الفرع الأول: القطاع غير الرسمي التساهمي الأولي:

يلعب هذا القطاع ديناميكية اقتصادية هامة، فهو يساهم بشكل كبير في خلق مناصب العمل بإمكانياته التي تشبه مثيلتها في القطاع الرسمي، كما تسمح منتجات هذا القطاع بالاندماج مع الحياة الاقتصادية والدخول في المنافسة مع أكبر مؤسسات القطاع الحديث (الرسمي) وهو يصبو إلى التحول إلى قطاع مهيكل تنظيميا.

- الفرع الثاني: القطاع غير الرسمي التساهمي الثانوي:

يتميز هذا القطاع بيد عاملة أقل تكوينا، كما تتميز تجهيزاته بنوعية أقل جودة مقارنة بالقطاع غير الرسمي الأولي إلا أن أهداف القطاع الثانوي لا تختلف عن أهداف القطاع الأولي إذ أن مؤسسات هذا الأخير تحاول تحسين وضعيتها من أجل إيجاد وضع أكثر تنظيما لتحقيق هدفها الذي يتمثل في التحول إلى شكل من أشكال القطاع الأول.

- الفرع الثالث: القطاع غير الرسمي الحرفي:

يسير هذا الفرع من قبل حرفيين متخصصين وهو يتألف من مؤسسات مصغرة حرفية التي تكبر شيئا فشيئا لتندمج في المحيط الاقتصادي مع احتفاظها بمميزاتها التقليدية.

- النوع الرابع: القطاع غير الرسمي الهامشي:

ينتمي عادة الأشخاص الذين يعملون في هذا القطاع لأسر فقيرة، تتميز أنشطة هذا الفرع بضعف رأسمالها مما يجعل هدفها الأساسي هو إشباع احتياج الأفراد خاصة الأساسية.

يمثل الجدول رقم (4) تقدير العمل في القطاعات غير الرسمية التالية: القطاع التساهمي الأولي، الثانوي والقطاع الحرفي خلال سنة 1995.

الجدول (4): تقدير العمل في القطاعات غير الرسمية: التساهمي الأولي، الثانوي والقطاع الحرفي خلال سنة 1995.

تقدير العمل	القطاعات التساهمية			القطاع الحرفي
تقدير العمل	الأولي	الثانوي	المجموع	القطاع الحرفي
متوسط عمر المؤسسات	12	16		20
- متوسط معدل النمو السنوي الإجمالي	%3.17	%0.07		%0.92
- الأجراء	%3.84	%0.56		%2.44

- غير الأجراء	%1.90	%0.52		%0.37

Source: Sboui.F: Enquête CED-LAREA,Sfax,1995.

3- الإجراءات المتخذة في تونس اتجاه القطاع غير الرسمي:

- سياسة إدماج القطاع غير الرسمي في الاقتصاد الوطني:

قامت السلطات التونسية باتخاذ عدة إجراءات وإتباع مختلف السياسات التي من شأنها توفير مناصب الشغل للبطالين وتنمية القطاعات التالية: الزراعة والصيد، والحرف التقليدية، وذلك عن طريق تعديل السياسة الضريبية، الجمركية، والمالية التي تعتمد على جلب مختلف مصادر التمويل التي تعتمد على إيرادات الميزانية العامة للدولة وخلق صناديق خاصة بهذا التمويل، حيث تم إنشاء الصندوق الخاص بتنمية الزراعة والصيد البحري (FOSDA et FOSEP) بالإضافة إلى إنشاء صندوق آخر يسمى بصندوق القرض التعاضدي (CLCM) وخلق شركة اشتراكات التعاضدية الفلاحية، وهذا من أجل تسهيل منح القروض للفلاحين أصحاب المهن الصغيرة والمتوسطة. كما تم إنشاء الصندوق الوطني للضمانات، والذي يهتم بالتمويل البنكي للمؤسسات المتوسطة.

- التضامن والدعم المالي لأصحاب المشاريع الصغيرة:

اتخذت السلطات التونسية عدة إجراءات وتدابير لدعم أصحاب المشاريع الصغيرة أهمها: إنشاء صندوق التضامن الوطني (FSN)، صندوق عروض العمل (Promotion d'emploi)، نظام القروض الصغيرة الممنوحة من طرف البنك التونسي للتضامن والبنك الإسلامي.

- تجربة البنك الإسلامي :

تم إنشاء البنك الإسلامي التونسي سنة 1983، مهمته تقديم قروض دون ضمانات لكن يشترط تقاسم الربح والخسارة مع المقترضين إن وجد ذلك. يختص هذا الأخير بشكل كبير في منح القروض الصغيرة، تعتبر المرابحة من بين أهم تقنيات تمويله (تمويل قصير المدى)، كما للبنك أيضا تقنيات أخرى يستعملها في تمويلاته كالمشاركة وهي تقنية متوسطة الأجل والمضاربة.

- البنك التونسي للتضامن (BTS):

عرفت سنة 1997 إنشاء هذا البنك بهدف دعم وتشجيع منح القروض الصغيرة التي توجه خاصة لأصحاب المهن الصغيرة، والأنشطة غير الرسمية، بالإضافة إلى أصحاب التجارة الصغيرة، وفي المقابل تقدم تسهيلات فيما يخص استرجاع القروض وفوائدها حيث يقدر معدل الفائدة بحوالي 5% كل سنة.

كذلك من بين أهداف هذا النوع من البنوك مساعدة المحتاجين من فئة الشباب المؤهلين الذين ليس لديهم الوسائل والمعدات لإنشاء مشروع ما، حيث أن هذا البنك لا يشترط ضمانات على القروض الممنوحة.

حقق البنك التونسي للتضامن حوالي 70% من أهدافه فبعد 3 سنوات من ممارسة نشاطه تلقى حوالي 67034 طلب خاص بالقروض، وبعد دراسة 57084 من الملفات المعروضة للدراسة والتقييم والاختيار، قبلت منها 28020، مما سمح بخلق حوالي 40.000 منصب عمل جديد.

تجدر الإشارة إلى أن معظم القروض توجه خصيصا إلى شراء المعدات والأدوات الخاصة بالمشاريع الممولة (BTS ,2000 :16) .

- صندوق التضامن الوطني (FNS) :

في سنة 1992 تم إنشاء صندوق التضامن الوطني، وهو تابع للخزينة العمومية، ومن بين أهداف برامجه: التشغيل. فهو قادر على خلق مصادر لدخول مستقرة للأفراد حيث تم تمويل في الفترة الممتدة ما بين 1994 و1997 حوالي 31345 من المشاريع الصغيرة، وهذا ما يؤكد مكانة هذا الصندوق من الناحية الاقتصادية والاجتماعية (FSN ,1997 :18) .

- الصندوق الوطني للعمل:

تم فتح هذا الصندوق حديثا بهدف تخفيض معدل البطالة عن طريق البحث عن مناصب للعمل لتوظيف الشباب البطالين خاصة الحاصلين على شهادات تعليمية والمهتمين بإنشاء المؤسسات.

يمول هذا الصندوق من مختلف الجهات كالدولة، المؤسسات والجمعيات،...الخ. لقد حقق أهدافه المرجوة، ففي سنة 2000 استطاع أن يلبي أكثر من 60.000 طلب منها 9000 كانت في شكل قروض وجهت لمساعدة أصحاب المشاريع الصغيرة.

كما تم إنشاء الوحدة التونسية للتضامن الاجتماعي (UTSS) التي تتضمن برنامج الحماية الاجتماعية الخاص بالطبقة ذات الدخول المتدنية حيث تم وضع نظام يهتم بتمويل المشاريع الصغيرة في سنة 1998، وقد تم تمويل حوالي 6000 مشروع (Lahmar.R,2002 M2).

أما فيما يخص فئة النساء فقد استفدن من شهادات خاصة منحت لهن من طرف وزارة أعمال النساء والأسرة (MAFF) من أجل مساعدتهن على ممارسة أنشطة اقتصادية تسمح لهن بالاستفادة من القروض بسهولة، بالإضافة إلى الاتحاد الوطني للنساء التونسيات (UNFT) الذي يهتم بالأخص بمساعدة النساء على التكوين المهني والتعلم من أجل خلق مقاولية نسائية (L'entrepreneuriat féminin) .

ج- تجربة المكسيك:

تعرض الاقتصاد المكسيكي لعدة أزمات، ففي نهاية السبعينيات وبداية الثمانينيات ارتفع معدل التضخم من 15% إلى 30% ، هذا ما أدى بدوره إلى فقدان السيطرة على

التحكم في تسيير الاقتصاد، بالإضافة إلى تذبذب سعر صرف العملة (البيزو) مما أدى إلى حدوث أزمة البيزو (la crise du peso) سنة 1994، حيث انخفضت قيمة العملة المحلية (البيزو) وقفز معدل التضخم من 10% عام 1994 إلى أكثر من 40% عام 1995 كما ظهرت في نفس السنة أزمة أخرى تعرف بأزمة الركود. كل هذا خلف آثارا سلبية على الاقتصاد المكسيكي.

لقد استطاع المكسيك الخروج من أزماته المتعاقبة بفضل اعتماده على القطاع الصناعي الذي يرتكز بالدرجة الأولى على صناعات (Maquiladora) وهو قطاع صناعي ينشط فيه عدد كبير من أشهر مجموعات الصناعية مثل PEMEX (رابع منتج عالمي للبترول) و CEMEX (ثالث منتج عالمي للاسمنت)، وBIMBO (أول مجموعات عالمية للمخابر الصناعية) أما أهم المتعاملين في هذا القطاع: الولايات المتحدة الأمريكية (حوالي 88%)، أمريكا الوسطى والجنوبية (4%)، الاتحاد الأوروبي (3.5%).

إن أهم ما يميز قطاع الصناعة في المكسيك هو استفادته من نظام ضريبي جد منخفض حيث أن هذا الأخير يسمح للمصدر باستيراد المواد الذي هو بحاجة إليها بدون دفع أية رسوم، مما أدى إلى جلب العديد من المؤسسات الاستثمارية في المكسيك من أجل التصدير إلى الولايات المتحدة الأمريكية بحكم الحدود التي تفصل بين البلدين والتي تمثل موقعا هاما لدخول البضائع المكسيكية إلى الولايات المتحدة الأمريكية وهذا ما يضمن حصة كبيرة من واردات الخزينة الأمريكية.

1- الاقتصاد غير الرسمي في المكسيك:

ركز المكسيك في عهد الرئيس "فيسونت فوكس" « Vincente fox » في سياسته على نظام التبادل الدولي الذي يعطي أهمية كبيرة للصادرات سعيا منه لجعل هذا البلد يواجه التحولات العالمية التي على رأسها العولمة. لكن سياسته تعرضت لعدة انتقادات وذلك نظرا للآثار السلبية التي خلفتها نذكر منها:

- أغلب القطاعات التي تحتل النسبة الكبيرة في تمويل الصادرات المكسيكية تنتمي إلى قطاع « Maquiladora » الذي يتميز بيد عاملة رخيصة ذات دخل ضعيف.
- وفقا لهذه السياسة بقيت فئة من المجتمع على هامش العولمة، أي بمعنى آخر وحسب المنظمة العالمية للعمل فإن حوالي 85% من مناصب العمل الجديدة التي شغلت في سنوات التسعينيات كانت في القطاع غير الرسمي.

لقد كانت فترة التسعينيات فترة التحول الاقتصادي الكبير في المكسيك وقد تجلى ذلك خاصة في برامج التصحيح الهيكلي الذي خضع لها هذا البلد وما نتج عنه من التحرر الأكثر في السياسة المالية وخوصصة الاقتصاد بشكل عام، كذلك إمضاء اتفاقية (نافتا)، بالإضافة إلى الأزمات الاقتصادية المتتالية التي حلت بهذا البلد والتي جعلت الدولة عاجزة عن توفير مناصب الشغل للمكسيكيين مما أدى بهم للجوء إلى طلب العمل في القطاع غير الرسمي فحسب إحصائيات المعهد الوطني للإحصاء المكسيكي فإن

حوالي 11 مليون مكسيكي مؤهل للعمل يعملون في القطاع غير الرسمي.(M.Carlyvels,2007 :2).

الجدول (05): حجم العمالة في القطاع غير الرسمي بالمكسيك سنة 1998

	العمـالة غير الرسمية	نسبة العمالة غير الرسمية من القطاع غير الرسمي (%)
المؤسسات غير الرسمية	8.858.481	23
العمالة غير الرسمية في القطاع الزراعي	7.334.412	19
العمالة غير الرسمية خارج المؤسسات غير الرسمية	8.480.252	22
المجمـــوع	24.673.145	64

Source: ILO: Men and women in informal Economy: A statistical picture, 2002, Geneva, p34.

يلاحظ من خلال هذا الجدول أن حجم العمالة غير الرسمية في المؤسسات غير الرسمية يمثل حوالي 23% من إجمالي العمالة في القطاع غير الرسمي، وهي نسبة تساوي بالتقريب حجم العمالة غير الرسمية خارج المؤسسات غير الرسمية (22%) .

يمثل الجدول رقم (6) مقارنة تركيبة العمالة في الاقتصاد غير الرسمي بالمكسيك لسنتي 1998-2000 :

الجدول رقم (06): مقارنة تركيبة العمالة غير الرسمية بالمكسيك لسنتي1998-2000

	سنـــة 1998		سنـــة 2000	
	الجنـــس		الجنـــس	
نوع الأنشطة	نساء	رجال	نساء	رجال
مجموع العمالة غير الرسمية	11.421.446	22.110.180	11.360.205	21.837.658
العمالة غير الرسمية في القطاع غير الزراعي	6.762.709	10.576.024	6.794.849	10.623.431
العمالة غير الرسمية في القطاع الزراعي	1.066.251	6.268.161	904.772	5.752.589
العمالة غ الرسمية في				

المؤسسات غ الرسمية				
	3.592.486	5.265.995	3.660.584	5.461.638

Source: ILO: Men and women in informel economy :A statistical picture, 2002,Geneva,p38

تتوزع تركيبة العمالة في الاقتصاد غير الرسمي حسب نوعية الأنشطة الممارسة، فحسب الجدول السابق نلاحظ أن الحصة الكبيرة للنساء في العمالة غير الرسمية لسنتي 1998-2000 كانت تظهر بشكل خاص في الأنشطة المتعلقة بالمؤسسات غير الرسمية مقارنة بالقطاعات الأخرى كالقطاع الزراعي والقطاع غير الزراعي، في حين أن الحصة الكبيرة الخاصة بجنس الرجال والمتعلقة بسنتي1998-2000 تظهر بشكل كبير في الأنشطة الخاصة بالقطاع الزراعي، ويرجع المحللون الاقتصاديون هذا السبب إلى البنية الجسدية التي يتميز بها الرجل مقارنة بالمرأة مما تجعله يمارس أنشطة القطاع الزراعي بكثرة.

أما فيما يخص الأنشطة المتعلقة بالمؤسسات غير الرسمية، فنلاحظ التقارب الكبير بين الحصتين المتعلقة بالنساء والرجال. ومن بين أهم أشكال الاقتصاد غير الرسمي في المكسيك:(Georgestron.M et autres, 2005:1)

1- الصناعات الصغيرة التي تحقق نموا ضعيفا في الإنتاج.

2- معظم المؤسسات في المكسيك لا تحترم التشريعات والقوانين .

3- انتشار الرشوة في أوساط المتعاملين الإداريين مما يؤدي ببعضهم إلى غض النظر عن بعض الأنشطة.

4- الصناعات الحرفية هي التي تغلب في القطاع غير الرسمي.

5- تواجد أيضا في القطاع غير الرسمي مؤسسات الأعمال الصغيرة (صغار أرباب العمل، والعاملين لحسابهم الخاص).

2- الإجراءات المتخذة اتجاه الاقتصاد غير الرسمي في المكسيك:

لقد اتخذت السلطات المكسيكية عدة إجراءات اتجاه الاقتصاد غير الرسمي، نذكر من بينها:

- إنشاء صندوق الترقية من أجل التنمية الإقليمية والشغل: خصصت المكسيك في إطار مشروع محاربة الفقر حوالي ثلث (3/1) من موارد هذا المشروع من أجل تمويل الصندوق الذي يهدف خاصة إلى خلق مناصب شغل جديدة بالإضافة إلى مساعدة المزارعين، وفئتي النساء والشباب.

- الصندوق البلدي للتنمية الاجتماعية :

يهدف هذا الصندوق إلى تمويل مختلف العمليات التي غرضها إنشاء الطرقات والشوارع ، بالإضافة إلى متابعة وصيانة الوحدات العلاجية المتواجدة في الشوارع.

- الصناديق الخاصة بالمجموعات الاجتماعية:

تشجع مثل هذه الصناديق المساهمات الاجتماعية من أجل تدعيم الجمعيات المخصصة لمساعدة الشباب، النساء والأشخاص المسنين.

- صناديق المؤسسات التضامنية:

تهتم بمساعدة المنظمات التي يكون هدفها خلق شغل ودخول جديدة، بالإضافة إلى مساعدة المشاريع التجارية، كما تمنح هاته الصناديق أيضا مساعدات مالية وضمانات بنكية، تكوين وتربصات وإيجاد فرص عمل.

ولقد استطاعت صناديق المؤسسات التضامنية في نهاية التسعينيات من مساعدة حوالي 2495 مؤسسة صغيرة، منها 31% أنقذت من الإفلاس، بالإضافة إلى توظيف حوالي 23234 شخص.

- تشجيع الاستثمار الأجنبي:

بعد تحقيق الاقتصاد المكسيكي لعدة نتائج ايجابية هامة: كالتحكم في معدلات التضخم والبطالة، التوسع في حجم الصادرات، بالإضافة إلى تحقيق نمو ملحوظ في معظم قطاعات الإنتاج الرئيسية، كل ذلك شجع الحكومة المكسيكية على فتح الأبواب الواسعة أمام تدفق الاستثمارات الأجنبية المباشرة بغرض تحقيق هدفين أساسيين هما:

1- توطين عائدات هذه الاستثمارات في الاقتصاد المكسيكي على المدى البعيد، مما سيساعد على تحقيق نمو اقتصادي أكبر.

2- توجيه هاته الاستثمارات بغرض التخفيف من حدة العجز المستمر في الحساب الجاري، وميزان المدفوعات، لفتح باب آخر من عالم الشغل لفئة البطالين.

ولقد بلغت التدفقات الاستثمارية الأجنبية بحوالي17.8 مليار دولار أمريكي سنة 2005، مما جعل من الاقتصاد المكسيكي ينافس اقتصاديات البلدان الناشئة في اجتذاب الاستثمارات.(Wyrsch.N,2005 :8) .

من خلال عرضنا السابق للاقتصاد غير الرسمي في كل من السنغال، تونس والمكسيك، لاحظنا أن هناك أسباب مشتركة بين هذه البلدان، أدت إلى تنامي هذه الظاهرة وتوسعها، يمكن حصر أهمها في:

- الأسباب الاقتصادية:

1- انتقال اقتصاديات هذه البلدان إلى نظام اقتصاد السوق.

2- وقوع اقتصاديات هذه البلدان في أزمات مختلفة: أزمة الديون، انهيار أسعار البترول، تخفيض العملة...الخ.

3- السياسات المفروضة من قبل صندوق النقد الدولي على اقتصاديات هذه البلدان كسياسة التصحيح الهيكلي وما نتج عنها من آثار سلبية مست خاصة قطاع الشغل.

4- الانفتاح نحو الأسواق العالمية وما نتج عنه من تخفيض للرسوم الجمركية.
5-عدم قدرة القطاع الرسمي على تلبية حاجات الأفراد، مما دفع بهم للبحث عن طرق وأساليب للعمل في القطاع غير الرسمي.
6- صعوبة الحصول على موارد مالية (خاصة فيما يتعلق بالقروض التي تمنح من قبل البنوك).

- الأسباب الاجتماعية:

1- الفقر والحاجة الماسة للعمل من أجل تحقيق الاحتياجات الأساسية فمعظم الأفراد الذين يعملون في القطاع غير الرسمي يكون هدفهم الأساسي هو الحصول على دخول تضمن لهم تحقيق متطلباتهم الضرورية.
2- النمو الديمغرافي المتزايد.
3- الهجرة المتزايدة نحو المدن.
4- الإخفاق المدرسي.
5- انتشار الأمراض الفتاكة (كالسيدا وغيرها) التي تتسبب في موت العديد من الشباب مما يدفع بالمسنين والأطفال للبحث عن العمل في القطاع غير الرسمي من أجل ضمان قوت عيشهم.

رابعا- نظرة عامة حول الاقتصاد غير الرسمي في الجزائر:

تعد الجزائر من بين أهم البلدان التي تعاني من تنامي ظاهرة الاقتصاد غير الرسمي، وذلك راجع إلى التغيرات التي عرفها الاقتصاد الجزائري والتي تزامنت مع كل فترة تاريخية مر بها، ولعل أهم مرحلة ميزت هذا الأخير هي فترة ما بعد منتصف الثمانينيات التي شهدت فيها الجزائر أزمة اقتصادية حادة انجر عنها بروز عدة سلبيات كان لها تأثير كبير على مردودية الاقتصاد الوطني، مما دفع بالجزائر للتوجه إلى إصلاحات حملت في طيتها تغيير النظام الاشتراكي المتبع وتبني نظام اقتصاد السوق.

ويمكن ذكر أهم الأسباب التي ساعدت على تنامي ظاهرة الاقتصاد غير الرسمي في الجزائر:(لجنة علاقات العمل،71:2004).
- أزمة انهيار أسعار البترول وتأثيراتها على انخفاض معدلات الاستثمار، وما نتج عنها من ارتفاع في معدلات البطالة.
- أزمة المديونية الكبيرة التي حتمت على الجزائر الخضوع لشروط صندوق النقد الدولي لإعادة جدولة الديون مرورا بالإصلاح الهيكلي الذي كان له تأثيرا سلبيا خاصة على الناحية الاجتماعية: (انتشار الفقر والبطالة).
- عدم مرونة الجهاز المصرفي الجزائري مما يعرقل تمويل المشاريع الصغيرة والمتوسطة وهذا ما يؤدي إلى البحث عن طرق وفرص بديلة في القطاع غير الرسمي.
- النمو الديمغرافي المتزايد.
- انتشار الرشوة والفساد خاصة في الإدارات العامة.

1- القطاعات غير الرسمية الأكثر انتشارا في الجزائر:

أ- قطاع البناء و الأشغال العمومية:(Abrika.B,2001 :4)

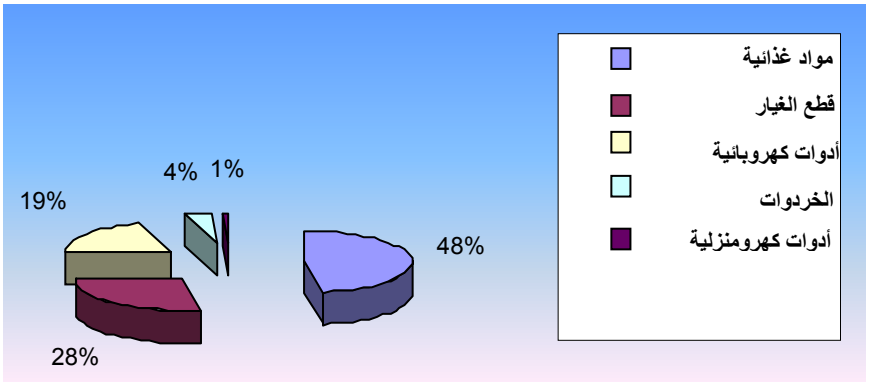
يعتبر من بين أهم القطاعات المغذية للاقتصاد الخفي، خاصة بعد الإصلاحات الاقتصادية التي أسفر عنها غلق العديد من المؤسسات العمومية، وبالتالي خلق الجو المناسب لنشوء مؤسسات مصغرة غير رسمية .

ب- قطاع التجارة:

وأهم أسباب انتشار التجارة غير الرسمية هي:

- ارتفاع معدل البطالة عند الشباب خاصة الذين يطلبون العمل لأول مرة.
- تحرر التجارة الخارجية أدت إلى فتح الأسواق على السلع والخدمات الأجنبية مما ساعد على تنامي ظاهرة تقليد العلامات التجارية وانتشار السلع المغشوشة في الأسواق الجزائرية كما يوضحه الشكل رقم (2).

الشكل رقم(1): نوعية السلع المغشوشة المتواجدة في الأسواق الجزائرية سنة 2006



Source: Direction de lutte contre la fraude : La contrefaçon en Algérie, 2007, p6.

- غياب الشفافية في ممارسة الأنشطة التجارية وغياب ثقافة استعمال الشيكات في العمليات التجارية.

كما توجد أيضا قطاعات أخرى تنشط في القطاع غير الرسمي كقطاع المنتجات الغذائية، قطاع النسيج، وصناعة الأثاث...الخ.

2- حجم القطاع غير الرسمي في الجزائر:

إن مختلف الأزمات التي مرت بها الجزائر كانت ذات أثر سلبي سواء على الناحية الاقتصادية أو على الناحية الاجتماعية مما ساعد على تنامي القطاع غير الرسمي الذي جاء يلبي احتياجات الأفراد كتوفير مناصب للعمل، تلبية الحاجات الأساسية، ...الخ، مثلما يوضحه الجدول رقم (7).

الجدول(7): حجم الاقتصاد غير الرسمي من الناتج الوطني الخام (الفترة: 1988-2006).

السـنوات	نسبة الاقتصاد غير الرسمي من PNB (%)
1988	19.5

25.4	1990
32.95	1998
34.1	2000
42	2003
34.2	2006

Source: Adair.P: l' économie informelle au Maghreb,2002.
Own calculations based on world bank data, Washington D.C, 2002.World bank, 2006 **.**

وبالرغم من المجهودات التي تقوم بها الجزائر في القطاع غير الرسمي لمحاولة إدماجه في الاقتصاد الوطني كمنح المساعدات للمؤسسات الصغيرة، دعم المشاريع المتعلقة بالنشاطات التقليدية، اتخاذ تدابير صارمة لمكافحة الغش الضريبي، وضع برامج خاصة بالشغل ،... الخ. إلا أن ذلك يبقى غير كاف، مقارنة بما قامت به مختلف البلدان الأخرى مثل تونس، السنغال والمكسيك.

خامسا- الاقتراحات:

اعتمادا على النتائج المستخلصة من تجارب البلدان السابقة الذكر، يمكن تقديم جملة من الاقتراحات نذكر أهمها:

- ضرورة وجود تسيير جيد للحاكمية، مما سيغلق المجال أمام انتشار الرشوة، الفساد والبيروقراطية ويسهل توفير الجو الملائم لدراسة المشاريع التي بإمكانها منح مناصب كثيرة للشغل.
- تشجيع وتنمية الاستثمار الأجنبي، مما سيسمح بخلق فرص جديدة للعمل.
- إعادة النظر في سيرورة الجهاز المصرفي وجعله يتوافق ويتماشى مع احتياجات المجتمع.
- تقديم تسهيلات في منح القروض وتخفيض الضمانات، مما سيساعد على تنمية المشاريع الصغيرة والمتوسطة، وهذا ما سيفتح مجالا لتوظيف فئة الشباب البطال.
- إعادة النظر في التشريعات والقوانين الضريبية.

المراجع

1-Beck.C: Mots associés avec économie , ed Mauray,Paris,2000.
2-Bit : Travail décent et économie informel, secteur de l'emploi, 2002.
3- Benarous.M: Le secteur informel en Tunisie, répression ou organisation ? CEREL, 2004.
4- BTS : Rapport d'activité, Tunisie, 2000.
5-Cartyvels. M : Mexique en attente du miracle économie, Risal collectifs, 2007.
6-Charmes.J :L' emploi informel, université de Versailles.
7-Diouf.I :Le poids du secteur informel sénégalais, directeur des petites et moyennes entreprises,2003.
8-Fortin.B : les enjeux de l économie souterraine, CIRANO, 2002.

9-FNS : Rapport d'activité, Tunisie, 1997.

10-Georgestron .M : Le Mexique, rapport de mission, 2005.

11-Hatier. M : Les milliards de l'ombre, ed Mauray, France, 1992.

12-Lahmer.R: Négociation salariale et conjoncture économique, séminaire,2002.

13-Sboui.F: Les systèmes productifs informels en tunisie. LAREA, Tunisie, 1996.

14-Schneider.F : Sous la protection de l'ombre, FMI, 2002.

15-ILO : Men and women in informal economy : A statistical picture, Geneva,2002.

16- OCDE : Manuel sur la mesure de l économie non observée, 2003.

17-OIT : Rapport de la commission de l'économie informelle, Genève, 2002.

18-World Bank Group: World Development Indicators data base, www.devdata.worldbank.org, 2006.

19-Wysch.N et Tremblay.A:Rapport annuel sur l'économie au Mexique, Mexique, 2006

20-المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي: القطاع غير الرسمي أوهام وحقائق، تقرير لجنة علاقات العمل، جوان2004.

العلاقة بين السيولة وكفاءة سوق رأس المال

ملخص

يهدف هذا المقال إلى معرفة العلاقة بين السيولة وكفاءة سوق رأس المال من خلال دراسة تأثير السيولة على الكفاءة، ذلك لأن السيولة تعتبر أحد مقومات السوق الجيد، كما أن مقومات السوق الجيد هي نفسها مقومات السوق الكفء باستثناء السيولة، حيث اكتشفنا من خلال هذه الدراسة أن تصرفات فريق الضوضاء هي التي تساهم في تحقيق التوافق بين السيولة والكفاءة، غير أن تصرفات فريق المعلومات توضح أن هناك علاقة عكسية بين السيولة والكفاءة، هذا ما أدى إلى تكثيف الجهود للبحث عن الأسباب والسياسات التي من شأنها أن تحقق لسوق رأس المال السيولة والكفاءة معا.

أ. سميرة لطرش
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

Résumé

L'objectif de cet article est d'éclaircir la relation entre la liquidité et l'efficience du marché financier à partir de l'effet de la liquidité sur l'efficience du marché financier.

On a remarqué que les conditions essentielles pour la création d'un bon marché sont identiques à celles d'un un marché efficient, sauf la condition de liquidité.

On a constaté à travers cette étude qu'il y a une relation négative entre la liquidité et l'efficience du marché financier, ce qui nécessite le renforcement des efforts pour la recherche des méthodes et des politiques qui permettront d'effectuer la liquidité et l'efficience du marché financier.

مقدمة

يعتبر سوق رأس المال المكان الذي يلتقي فيه المتعاملون على الأوراق المالية (طويلة الأجل)، سواء كانت سوق حاضرة أو سوق عقود مستقبلية، سوق منظمة (بورصة) أو غير منظمة، بشقيها السوق الثالث والسوق الرابع، أو أسواق احتكارية تحتكرها مؤسسات عمومية من أجل التعامل في نوع محدد من الأوراق المالية.

ولا نعتقد أن هناك من يستطيع أن ينكر الدور الأساسي الذي تلعبه أسواق رأس المال من خلال تعبئة الادخار، تمويل الاستثمارات، المساهمة في تنمية الاقتصاد الوطني، توفير السيولة، تنظيم عمل المؤسسات والرقابة عليها، وتوجيه الموارد المالية نحو المجالات الأكثر ربحية.

وكلما كانت هناك سلامة في التنظيم وحسن في الإدارة كلما اقتربنا أكثر من تحقيق كل هذه الأهداف مجتمعة، وكلما دل ذلك على كفاءة سوق رأس المال. بمعنى

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2009.

أنه يمكن الحكم على مدى تطور سوق رأس المال من خلال دراسة مدى كفاءة سوق رأس المال، لذلك نلاحظ أن أغلب الدول تسعى جاهدة لزيادة كفاءة أسواقها المالية وذلك بتوفير الشروط اللازمة لذلك.

يجب الأخذ بعين الاعتبار كذلك أن من بين أسس أو مقومات السوق الجيد نجد السيولة، لهذا ورغبة منا في معرفة العلاقة بين السيولة وكفاءة سوق رأس المال، قمنا بهذه الدراسة انطلاقا من الإشكال المثير للجدل فيما يخص هذين العنصرين.

1.1. أهداف الدراسة

نهدف من خلال هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين السيولة وكفاءة سوق رأس المال، انطلاقا من دراسة تأثير السيولة على كفاءة سوق رأس المال وذلك بالتعرض إلى:

- مفهوم كفاءة سوق رأس المال.
- أشكال كفاءة سوق رأس المال.
- متطلبات الكفاءة الاقتصادية لسوق رأس المال.
- مفهوم السيولة.
- كيف يحقق السوق السيولة.
- استراتيجيات تحسين سيولة و كفاءة السوق.

2.1. أهمية الدراسة

ترتكز الدراسة بصورة أساسية على أهمية الموضوع، حيث لا يمكننا أن نتجاهل ما وصلت إليه الدول من تقدم فيما يخص كفاءة سوق رأس المال، حيث تعتبر أسواق رأس مال و.م.أ أكثر الأسواق كفاءة، وحتى الدول العربية حققت تقدما ملحوظا في تنظيم ومتابعة أسواق رأسمالها، لذلك يعتبر هذا النوع من البحوث قاعدة تسمح بتسليط الضوء على تجارب دول سبقتنا في هذا المجال لنقتدي بها.

كما أنه يعتبر أساس نظري يثري حاجات الطلبة والباحثين في موضوع كفاءة سوق رأس المال، خاصة بالنسبة للجزائر أين تكاد تكون ثقافة الاستثمار في سوق رأس المال غائبة تماما، كما أن المقومات الأساسية لقيام سوق رأس المال عندنا شبه معدومة، فهل يمكننا أن نتحدث عن كفاءة سوق رأس المال.

3.1. إشكالية البحث

تتمثل الإشكالية المدروسة في كيفية تأثير السيولة على كفاءة سوق رأس المال، وذلك بالتركيز على توضيح الكيفية التي يخلق بها السوق سمات السيولة، بالإضافة إلى دراسة الركائز الأساسية التي يقوم عليها السوق الجيد ومنها السيولة.

وعليه كيف تتحقق هذه السيولة؟ وكيف تؤثر على كفاءة سوق رأس المال؟ بمعنى هل هناك علاقة بين السيولة وكفاءة سوق رأس المال ؟ وما هي طبيعة هذه العلاقة ؟

4.1. فرضيات البحث

من أجل تغطية مختلف جوانب الموضوع قمنا بوضع الفرضيات التالية :

- في ظل السوق الكفء تنعكس جميع المعلومات وبسرعة على سعر الورقة المالية.
- سعر الورقة المالية في السوق الكفء يعكس قيمتها الحقيقية.
- تشترك السيولة والكفاءة في بعض الشروط اللازمة لقيام كل واحدة منها.
- تساهم تصرفات فريق الضوضاء في تحقيق الانسجام بين السيولة والكفاءة.
- هناك علاقة عكسية بين السيولة والكفاءة.

1.5. طريقة البحث

اعتمدنا في انجاز هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال دراسة مفهوم كفاءة سوق رأس المال، أشكال الكفاءة، ومتطلبات الكفاءة الاقتصادية من جهة، ودراسة مفهوم السيولة، والكيفية التي تتحقق بها السيولة من جهة ثانية، لنحاول توضيح العلاقة بين السيولة والكفاءة في مرحلة أخرى.

2 . كفاءة سوق رأس المال

" مفهوم الكفاءة يفترض سوق مثالي، بمعنى سوق بورصة، سعر الأصول فيه يسمح باتخاذ قرارات صائبة حول تخصيص الموارد، لأن سعر الأوراق المالية يعكس في لحظة معينة، في المتوسط، بشكل صحيح، كل المعلومات المتاحة، سواء حول الأحداث السابقة أو المستقبلية.(1)

بمعنى أنها " السوق التي تكون في حالة التوازن المستمر. بحيث تكون أسعار الأوراق المالية فيها مساوية تماما لقيمتها الحقيقية، وتتحرك بطريقة عشوائية دون إمكانية السيطرة عليها. (2)

كما أنه في ظل السوق الكفء نجد أن سعر الورقة المالية يتغير بسرعة تبعا لنوع المعلومات الجديدة التي يتحصل عليها المتعاملون في هذا السوق، فإذا كانت هذه المعلومات مرضية، أي تعكس صورة ايجابية عن المنشأة المصدرة لهذه الورقة المالية، سنلاحظ زيادة الطلب عليها مما يؤدي إلى ارتفاع أسعارها والعكس صحيح .
وعليه يمكن القول أن سعر السهم في السوق الكفء هو مرآة عاكسة لكل معلومة تصل السوق بشأن ذلك السهم.

وإذا كان الأمر كذلك فإنه يمكن الادعاء بأنه في ظل السوق الكفء تكون القيمة السوقية للسهم هي قيمة عادلة تعكس تماما قيمته الحقيقية أو الذاتية التي يتولد عنها عائد يكفي لتعويض المستثمر عما ينطوي عليه الاستثمار في ذلك السهم من مخاطر. (3)

وتلعب المعلومة دورا هاما في السوق الكفء، إذ تعتبر الأساس الذي يعتمد عليه المتعامل في اتخاذ قراره بالاستثمار في ورقة مالية ما من عدمه. وتعتبر الميزانيات المحاسبية وجدول حسابات النتائج، والتقارير السنوية والنصف السنوية، والنشريات التي تفرضها لجنة تنظيم ومراقبة عمليات البورصة على المنشآت المسجلة في البورصة من أهم مصادر المعلومات اللازمة لاتخاذ قرارات الاستثمار المناسبة في أسواق رأس المال .

إن التطورات التكنولوجية الحالية بما توفره من وسائل اتصال، انترنت، حاسبات آلية، وسائل الإعلام، كلها ساهمت في سهولة الوصول إلى المعلومات الضرورية بسرعة وبدون تكاليف مبالغ فيها.

هذه المعلومات قد تكون سابقة (تاريخية) كالنتائج التي حققتها المنشأة في سنوات سابقة، كما قد تكون حالية أو مستقبلية، من خلال القيام بتقديرات وتنبؤات لما سيكون عليه وضع المنشأة في سنوات لاحقة. وعليه يمكننا القول أن:

1- " المعلومات المناسبة تلعب الدور الأساسي في صياغة وتعديل التوقعات، وبالتالي في تحريك سوق الأوراق المالية سواء من حيث حجم المعاملات المتعلقة بالأوراق المالية أو من حيث تغيرات أسعار هذه الأوراق.
2- تلعب المعلومات المحاسبية والمالية دورا كبيرا فيما يتعلق بفاعلية القرارات الاقتصادية سواء أكان ذلك على مستوى المستثمر الفرد أو على المستوى القومي ككل.
3- نقص المعلومات المحاسبية التي يتم نشرها في سوق الأوراق المالية يؤدي إلى عدم قدرة المستثمر على التقييم الدقيق لمستوى أداء الوحدات الاقتصادية مما يؤدي في أغلب الأحوال إلى زيادة الأسعار الفعلية للأسهم عن أسعارها الحقيقية.
4- عدم ملائمة البيانات والمعلومات التي تعرضها التقارير المالية الحالية المعدة وفقا للأساس التاريخي في القياس المحاسبي لاحتياجات المستثمرين في سوق الأوراق المالية، بالإضافة إلى تعدد أساليب القياس المحاسبي البديلة.
5- لن يقدم المستثمر في الأسهم على شراء السهم إلا إذا توصل إلى تقدير ملائم لسعر السهم الذي يقبل أن يدفعه، وهذا السعر يتوقف بصفة أساسية على عاملين:
- تدفقات العائد وتوقيته الزمني، أي توزيعات الأرباح، وتتأثر بسياسة الشركة فيما يتعلق باحتجاز الأرباح المطلوبة لنمو الشركة.
- معدل العائد المطلوب والملائم للاستثمار في السهم، ويتأثر بعوامل السوق.
6- لتحديد القيمة الحقيقية للسهم يلزم تحليل الظروف الاقتصادية العامة ثم تحليل ظروف الصناعة التي تنتمي إليها الشركة ومن ثم تحليل ظروف الشركة، والقيمة الحقيقية للسهم تتمثل في:
- التدفق النقدي المتوقع.
- معدل الخصم الذي يتضمن المخاطرة. (4)

وعليه فانه في السوق الكفء تتحدد القيمة الاستثمارية لأي ورقة مالية حيث أن " القيمة الاستثمارية للورقة المالية هي القيمة الحالية للتدفقات النقدية المستقبلية التي يتوقع صاحب الورقة المالية أن يحصل عليها" .(5)

وفي حالة وجود اختلاف بين سعر الورقة المالية وقيمتها الاستثمارية فهذا يدل على عدم كفاءة سوق رأس المال. وعموما فإنه في ظل وجود عدد كبير من المتعاملين الذين يسعون إلى شراء الأوراق المالية التي تحقق عوائد مستقبلية مرتفعة، اعتمادا على

المعلومات التي تم الحصول عليها.

وانطلاقا من كون أن المعلومات تكون متوفرة ومتاحة للجميع وبتكاليف منخفضة، فإننا نعتقد أنه لن يكون لأي واحد من هؤلاء المتعاملين الحظ في تحقيق فرص ربح غير عادية مقارنة بغيره من المتعاملين، بمعنى أنه في السوق الكفء نلاحظ أن جميع المتعاملين سيحققون نفس معدل العائد، وهو معدل عائد عادل لأنه يسمح لكل متعامل بتغطية مخاطر الاستثمار في تلك الورقة المالية. هذا يعني أنه في السوق الكفء تكون القيمة السوقية للسهم مساوية لقيمته الاستثمارية (الحقيقية).

1.2. الكفاءة الكاملة والكفاءة الاقتصادية

إن أسعار الأسهم تتغير مباشرة بعد كل معلومة جديدة يتحصل عليها المتعاملون في هذا السوق– تبعا لطبيعة هذه المعلومة – وهو ما يعني أنه لا توجد فترة زمنية بين الحصول على المعلومات وتحليلها وبين التغير في سعر السهم.

إن هذا المبدأ ينطبق تماما على مفهوم الكفاءة الكاملة، التي يتطلب تحقيقها توفير مجموعة من الشروط، نوردها فيما يلي:

"1– المعلومة المناسبة يجب أن تكون متاحة مجانا لكل المشتركين في السوق.

2– يجب أن يكون عدد المشتركين في السوق كبيرا (مرتفعا)، بالشكل الذي يجعل معاملاتهم لا تترك أثرا كبيرا على سعر السهم، وأن تكون بينهم منافسة حقيقية." (6)

3 – يجب أن يتصف المستثمرون بالرشد.

4 – يجب أن لا تكون هناك تكاليف على المعاملات، ويجب أن لا تكون هناك قيود مادية على كمية الأوراق المالية المتداولة، ولا تكون هناك قيود على الدخول أو الخروج من سوق رأس المال.

لكن بالرجوع إلى هذه الشروط، نلاحظ أنها صعبة التحقيق، فبالنسبة للشرط الأول لا يوجد ما يضمن أن لا يكون لأحد المتعاملين في أسواق رأس المال علاقات صداقة أو قرابة في المنشأة المعنية تسمح له بالحصول على المعلومات الضرورية قبل غيره من المتعاملين، كما لا يمكننا إلغاء فكرة وجود تكاليف وقيود على المعاملات في أسواق رأس المال .

كما أن وجود عدد من المؤسسات التي تبرم صفقات ضخمة على نوع من الأوراق المالية من شأنه ترك أثر على سعر هذه الورقة المالية.

يبقى شرط الرشادة هو الشرط الوحيد المعقول، حيث نجد فعلا أن معظم المتعاملين يسعون إلى تحقيق أكبر عائد ممكن في ظل مستوى معين من المخاطرة.

وإذا ما رجعنا إلى الكفاءة الاقتصادية فإنها تعني وجود فاصل زمني بين الحصول على المعلومات وتحليلها وانعكاس تلك المعلومات على أسعار الأسهم.

2.2 . متطلبات الكفاءة الاقتصادية

إن تحقق الكفاءة الاقتصادية في أسواق رأس المال يتطلب توافر شرطين أساسيين، هما كفاءة التشغيل و كفاءة التسعير.

1.2.2. كفاءة التسعير

" تعرف كفاءة التسعير بأنها الكفاءة الخارجية لأنها تعتمد على وصول المعلومات إلى المتعاملين بالسوق بسرعة وبتكلفة منخفضة، ويكون أمام كل المتعاملين في السوق الفرصة لتحليل المعلومات وتحقيق الأرباح، وينعكس هذا على صعوبة تحقيق أرباح غير عادية، والمستثمر الذي يخسر يكون بسبب جهله وعدم تحليله للمعلومات المتوافرة في السوق". (7)

2.2.2. كفاءة التشغيل

وهي التي تعرف باسم الكفاءة الداخلية، ذلك لأنها تقوم على مبدأ خلق التوازن بين العرض والطلب داخل سوق رأس المال في ظل انخفاض تكاليف المعاملات.

وهو الأمر الذي يشجع على زيادة حجم المعاملات مع سرعة تنفيذها، كما أنه في ظل كفاءة التشغيل لن يتمكن المتخصصون من تحقيق عوائد مرتفعة نظرا لانخفاض تكاليف السمسرة.

3.2. الصيغ المختلفة للكفاءة

إن طبيعة المعلومات المنعكسة على سعر السهم، بمعنى فيما إذا كانت معلومات عامة أو خاصة، ماضية أو حاضرة، هي التي تعكس الصيغ المختلفة للكفاءة والتي تتمثل في:

1.3.2. الصيغة الضعيفة للكفاءة

"يعني فرض الصيغة الضعيفة أن سعر التداول للأوراق المالية يعكس المعلومات التاريخية فقط، وهذا ما يرتبط بقواعد التحليل الفني كوسيلة للحكم على تطور السوق وبالتالي يصبح تحليل المعلومات المتاحة عديم الجدوى للمستثمر.(8)

2.3.2. فرض الصيغة متوسطة القوة

في ظل الصيغة متوسطة القوة لكفاءة سوق رأس المال، فإن سعر السهم يعكس جميع المعلومات، سواء كانت هذه المعلومات تخص التغيرات التاريخية لسعر السهم وحجم التداول عليه، أو كانت هذه المعلومات تتعلق بالظروف الدولية، وظروف الاقتصاد الوطني، ظروف الصناعة التي تنتمي إليها المنشأة، أو ظروف المنشأة في حد ذاتها.

3.3.2. الصيغة القوية للكفاءة

يعني أن أسعار الأسهم لا تعكس المعلومات المنشورة فحسب، وإنما تعكس أيضا تلك المعلومات التي لم تنشر.أختبر هذا الشكل بالعديد من الطرق أهمها: صناديق الاستثمار، والمتاجرة الداخلية.

وإذا كانت الكفاءة واضحة في المستويين الأوليين في أغلب الأحيان، فهي غير ذلك في الشكل الثالث نظرا لإمكانية استعمال المعلومات المحتكرة من قبل بعض الفئات من

المتعاملين الداخليين INSIDERS لتحقيق أرباح غير عادية. (9)

4.2. مقومات السوق الجيد

يمكننا جمع مقومات السوق الجيد في أربعة عوامل أساسية:

- كفاءة التشغيل وكفاءة التسعير، والتي سبق وأشرنا إليها في متطلبات الكفاءة الاقتصادية لسوق رأس المال.

- دقة وسرعة وصول المعلومات، حيث يفترض أن السوق الجيد يتيح للمتعاملين فيه كل المعلومات الخاصة بحالة السوق، بمعنى حجم العرض والطلب، ومن ثم أسعار البيع والشراء في الوقت المناسب وبالدقة المطلوبة.

- عدالة السوق: بمعنى إعطاء نفس الفرصة لجميع المتعاملين في الحصول على المعلومات الضرورية وبالسرعة المطلوبة وفي نفس التوقيت.

وفي حالة ما إذا حدث خلل بين العرض والطلب نتيجة لورود حجم كبير من أمر معين، سواء كان أمر بيع أو أمر شراء على نوع معين من الأوراق المالية، فإن لجنة تنظيم ومراقبة عمليات البورصة تلجأ إلى توقيف التعامل على هذا النوع من الأوراق المالية حتى تتيح الفرصة لجميع المتعاملين للتعامل عليها، الأمر الذي من شأنه أن يعيد التوازن بين العرض والطلب.

هذا النوع من الإجراءات من شأنه أن يعطي الفرصة لجميع المستثمرين للتعامل على ورقة مالية معينة – بيعا أو شراء- بما لا يسمح باحتكار التعامل من طرف مستثمر معين أو جهة معينة. كما يسمح بتفادي الهزات الكبيرة التي تحدث في أسواق رأس المال نتيجة الارتفاع الحاد، أو الانخفاض الحاد في الأسعار الراجع إلى اختلال التوازن بين العرض والطلب.

وإذا أمعنا النظر جيدا في هذه المقومات سنجدها نفس الخصائص والشروط التي سبق وأشرنا إليها في توضيح مفهوم كفاءة سوق رأس المال، وهو الأمر الذي يعني أن السوق الكفء هو نفسه السوق الجيد في ظل الشروط المذكورة. يبقى آخر مقوم من مقومات السوق الجيد وهو السيولة.

" يقصد بالسيولة liquidity أن يستطيع البائع والمشتري إبرام الصفقة بسرعة وبسعر قريب من السعر الذي أبرمت به آخر صفقة على ذات الورقة، وذلك على فرض عدم ورود معلومات جديدة إلى السوق. وهذا يعني أن السيولة تتطلب بالإضافة إلى سهولة التسويق، توفر سمة الانتظام orderly market أي سمة انتظام الأسعار والتي يقصد بها استقرار الأسعار أي عدم تعرضها لتغيرات كبيرة من صفقة إلى أخرى. (10)

لكن كيف يحقق السوق السيولة ؟

يجب أن نميز في سوق رأس المال بين نوعين من المتعاملين، متعاملين على أساس معلومات موضوعية عن منشأة معينة يحصلون عليها من مصادر موثوقة كالنشريات،

والجداول المالية وغيرها ، ومتعاملون يتعاملون على أساس الإشاعات والتقديرات أو التخمينات الشخصية وهم من يطلق عليهم اسم فريق الضوضاء.

وهناك اعتقاد بأن فريق الضوضاء هو الذي يحرك السوق ويجعله أكثر نشاطا، بما يسمح بخلق السيولة. كيف ذلك ؟

لو فرضنا أن جميع المتعاملين في السوق هم من أصحاب المعلومات، فسنجد أن أغلب الأوامر ستكون متشابهة، بمعنى إما أن أغلب الأوامر أوامر شراء، أو أن أغلبها أوامر بيع، وحتى لو حرر أحد المتعاملين أمر شراء ووجد باقي المتعاملين دخلوا كبائعين، فإنه سيتردد كثيرا في تنفيذ الأمر، كما قد يتراجع عن الشراء ظنا منه أن باقي المتعاملين حصلوا على معلومات جديدة لم يعلم بها. وهو الأمر الذي سيجعل حركة التعامل في سوق رأس المال بطيئة جدا.

لذلك يساهم فريق الضوضاء بشكل كبير في تنشيط سوق رأس المال، حيث أن تعاملهم على أساس التخمينات الشخصية أو الإشاعات سيجعل القيمة السوقية للورقة المالية تبتعد كثيرا عن قيمتها الحقيقية، وهو ما يعطي الفرصة لفريق المعلومات بإبرام صفقات تسمح لهم بتحقيق عوائد ناتجة عن الفرق بين أوامر البيع وأوامر الشراء، كما أن تحرك فريق المعلومات في هذه الحالة سيؤدي في نهاية المطاف إلى إعادة التوازن بين العرض والطلب، ومن ثم الرجوع بقيمة الورقة المالية إلى قيمتها الحقيقية، وهكذا...

وعليه نلاحظ أن تعاملات فريق الضوضاء تسمح بتحقيق سمتي العمق والاتساع للسوق. ونقصد بالعمق أن هناك أوامر مستمرة (بيع أو شراء على الورقة المالية)، أما الاتساع فيقصد به وجود عدد كبير من أوامر البيع وأوامر الشراء، على الورقة المالية، وهاتين الصفتين تسمح بتقليل الخسائر الرأسمالية الناتجة عن الاختلال الكبير في الأسعار، إذ يكون التغير في السعر صغير.

وتوفر هاتين السمتين في السوق سيؤدي إلى تحقيق السيولة، بمعنى سيجعل الورقة المالية سهلة التسويق .

4. السيولة وكفاءة سوق رأس المال

تظهر العلاقة بين السيولة وكفاءة سوق رأس المال، من خلال التغيرات السعرية التي يحدثها فريق الضوضاء، وتلك التي يحدثها أصحاب المعلومات. حيث تعتبر التغيرات التي يحدثها فريق الضوضاء تغيرات مؤقتة ما تلبث أن ترجع إلى حالة التوازن.

أما التغيرات التي يحدثها أصحاب المعلومات الناتجة عن وصول معلومات جديدة إلى السوق فإنها لا تحدث تغير فوري في السعر، وإنما يتغير السعر شيئا فشيئا حتى

يصل إلى المستوى الجديد تبعا لطبيعة المعلومة (صفة الانتظام).

يبدو أن التوافق بين السيولة والكفاءة يظهر في حالة التغيرات السعرية التي يحدثها فريق الضوضاء، حيث أن التغير في السعر يكون سريعا وهو ما يعكس كفاءة السوق. هذا من جهة، و من جهة ثانية، أن التغير في السعر يحدث فارقا ولو طفيفا بين سعر البيع وسعر الشراء، وهو ما يشجع أصحاب المعلومات على التعامل على الورقة المالية، مما يسهل عملية تسويقها وبذلك تتحقق السيولة.

كما أن السعر هنا وتبعا لتصرفات فريق الضوضاء، يعكس الانتظام من جهة، كما قد يؤدي إلى إيقاف التعامل لفترة محددة – في حالة وصول طلبيات كبيرة على ورقة مالية معينة– حتى يتحقق التوازن بين العرض والطلب. وهاتين الصفتين ضروريتين لتحقيق الكفاءة، وكذلك ضرورية لتحقيق السيولة.

غير أننا سنصل إلى نتيجة معاكسة تماما في حالة التغيرات السعرية التي يحدثها أصحاب المعلومات، إذ يتضح في هذه الحالة أن هناك علاقة عكسية بين السيولة والكفاءة ، كيف يكون ذلك ؟

لأنه وكما سبق وأوضحنا أن تغير السعر الناتج عن تصرفات أصحاب المعلومات لا يحدث مرة واحدة، بل أن السعر يستغرق بعض الوقت حتى يصل إلى القيمة الحقيقية للورقة المالية، وهو ما يعكس صفة الانتظام ويعكس كذلك سيولة الورقة المالية.

غير أن تحرك السعر بهذا الشكل سيسمح لبعض المستثمرين من تحقيق أرباح غير عادية وهو ما يتعارض مع مفهوم كفاءة سوق رأس المال. وهو ما يعني أن العلاقة عكسية بين السيولة والكفاءة، وأن السوق الذي يحقق السيولة لن يحقق الكفاءة.

كما أن تعديل الخلل في الأسعار الذي أحدثه فريق الضوضاء – والذي سمح بخلق السيولة للسوق– سيستغرق وقتا طويلا حتى يعود بالأسعار إلى مستوى التوازن، وهو ما يتعارض مع مفهوم الكفاءة.

يمكن للشخص أن يفكر بأنه لتجاوز هذه الحالة يجب التخلي عن فريق الضوضاء، الأمر هكذا يبدو بسيطا، لكن في الواقع غياب فريق الضوضاء سوف يؤدي إلى ركود التعامل في أسواق رأس المال، إذ غالبا ما يتعامل أصحاب المعلومات مع فريق الضوضاء أكثر من تعاملهم مع بعضهم البعض، كما أن لركود التعامل في سوق رأس المال من شأنه أن يقلل من عدد المتعاملين فيه، ونحن نعلم أن من شروط تحقيق الكفاءة وجود عدد كبير من المتعاملين في سوق رأس المال.وعليه يبدو جليا وجود تعارض واضح بين السيولة وكفاءة سوق رأس المال .

وبما أنه لا يمكن التقليل من أهمية كفاءة أسواق رأس المال لما لها من دور في توجيه الموارد المالية نحو المجالات الأكثر ربحية، و كما أنه لا يمكن لأي سوق أن يقوم ويستمر من دون سيولة، فهل يمكن الجمع بينهما ؟

5. اتجاهات لزيادة الكفاءة والسيولة في سوق رأس المال الأمريكي

نريد أن نشير إلى أنه تم دراسة السوق الأمريكي هنا، لأن أسواق رأس المال الأمريكية تعتبر هي الرائدة أو السباقة في هذا المجال، لذلك فإننا سنحاول من خلال هذه الدراسة إلقاء الضوء على مختلف السياسات والأساليب المستخدمة من أجل تحسين سيولة وكفاءة سوق رأس المال، وهذا من خلال تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال .

انطلاقا من ذلك نجد أن من أهم الاتجاهات المعتمدة لتحسين كفاءة وسيولة السوق الأمريكية يمكن أن نذكر: عمولة السمسرة، تحديث أدوات التعامل في سوق رأس المال، توحيد سوق رأس المال أو خلق سوق رأسمال قومي موحد.

1.5. عمولة السمسرة

يعتبر التحول من فرض عمولة سمسرة ثابتة إلى فتح المجال للتفاوض بشأن هذه العمولات من بين الإجراءات التي من شأنها أن تزيد من كفاءة وسيولة سوق رأس المال.فتخفيض عمولة السمسرة من شأنه أن يشجع الاستثمار مما يساهم في زيادة حجم الأوامر واستمرارها، بمعنى المساهمة في تحقيق صفتي العمق والاتساع بالشكل الذي يخلق السيولة.

كما أن تخفيض عمولة السمسرة يعتبر أحد شروط تحقيق الكفاءة الكاملة، وهكذا نستطيع القول أنه يمكننا الجمع بين السيولة والكفاءة من خلال تخفيض عمولة السمسرة.

2.5. تحديث أدوات التعامل

" في مارس 1976 أدخلت بورصة نيويورك نظام الكتروني لإبلاغ الأوامر DOT(Designated Order Turnaround). يسمح للسمسار الذي يتمتع بعضوية النظام بإبلاغ أوامر السوق market orders الصغيرة مباشرة إلى المكان الذي يوجد به المتخصص Trading floor الذي يتعامل في السهم محل الأمر، وذلك من خلال طرف الحاسوب المتصل بالنظام، دون أن يمر الأمر بالمقصورة Floor booth التي يوجد فيها السماسرة الوكلاء. وبمجرد تنفيذ الأمر يقوم المتخصص بإبلاغ بيت السمسرة بذلك من خلال طرف الحاسوب أيضا ، كل ذلك في خلال فترة لا تتجاوز في المتوسط دقيقتين.

هذا، وفي البداية كان الحد الأقصى لعدد الأسهم التي يتضمنها الأمر 100سهم ثم ارتفع بعد ذلك إلى 599 سهم. والآن زادت طاقة النظام وأصبح قادرا على تناول أوامر السوق على الأسهم الفردية بحد أقصى 2099 سهم، ومن ثم فقد أطلق عليه بنظام سوبر دت SUPER DOT .

ليس هذا فقط، بل يقدم النظام الجديد الضمان بتنفيذ الأمر وإبلاغ النتيجة لمن أصدره، وذلك في حدود ثلاث دقائق. وإذا لم يبلغ صاحب الشأن في خلال تلك المدة فإن هذا يعد بمثابة رسالة ضمنية بأن الأمر قد تم تنفيذه بالسعر الذي كان يجري به التعامل في لحظة صدور الأمر. وإلى جانب ذلك يتعامل السوبر دت مع أوامر سوق

أكبر في حدود 30099 سهم، ولكن دون ضمان لوقت التنفيذ .(10)

إن إدخال هذا النوع من الأنظمة على أسواق رأس المال من شأنه أن يعفي المستثمرين من دفع عمولة تجار الصالة وهو ما يساهم في رفع كفاءة وسيولة السوق.

3.5. خلق سوق رأسمال أمريكي موحد

" في محاولة لرفع كفاءة وسيولة أسواق رأس المال أدخل الكونجرس الأمريكي في عام 1975 تعديلات على قوانين الأوراق المالية SECURITIES ACTS AMENDMENTS أعطيت بمقتضاها لجنة الأوراق المالية والبورصة صلاحية التصرف من أجل توحيد كافة أسواق رأس المال – المنظمة وغير المنظمة – في سوق قومي واحد NATIONAL MARKET SYSTEM(NMS) وذلك من خلال ربط كافة الأسواق بشبكة اتصالات الكترونية، من شأنها أن تزيد من حجم المعلومات المتاحة وضمان سرعة وصولها إلى الأطراف المعنية. هذا بالإضافة إلى إتاحة أفضل فرصة ممكنة للمستثمرين لأن يبرموا الصفقات في ظل أفضل الشروط.(10)

ولخلق سوق موحدة لا بد من توفر مجموعة من العوامل منها مركزية التقارير والمعلومات، ومركزية المعلومات عن الأسعار، ومركزية دفتر الأوامر المحددة، بالإضافة إلى المنافسة المفتوحة.

خـاتمة

إن أسواق رأس المال وجدت أساسا من أجل تعبئة المدخرات وتمويل احتياجات المنشأة والجهات المختلفة، بمعنى توجيه الموارد المالية إلى الاستثمارات المربحة بالشكل الذي يسمح بتمويل النمو الاقتصادي و تحريك عجلة الاقتصاد.

فهي بذلك تعتبر أداة فعالة لتحقيق تنمية شاملة ومتسارعة تمس مختلف جوانب الحياة، وكلما توفرت الشروط والمقومات الأساسية لقيام هذه السوق كلما اقتربنا أكثر فأكثر من تحقيق الكفاءة لها.

والسوق الكفء هو السوق الذي يتغير فيه سعر الورقة المالية بسرعة تبعا لنوع المعلومات التي ترد إلى السوق، بمعنى إذا كانت معلومات سارة (متفائلة) ستدفع بالأسعار إلى الارتفاع والعكس صحيح، أي أن سعر الورقة المالية في السوق الكفء يعبر عن قيمتها الحقيقية، وهي قيمة عادلة تكفي لتعويض المستثمر عن مخاطر الاستثمار في مثل هذا النوع من الأوراق المالية، حيث أن سعر الورقة المالية يعتبر مرآة عاكسة لكل معلومة تصل إلى السوق.

وتتحقق الكفاءة الكاملة في السوق في حالة عدم وجود فترة زمنية بين وصول المعلومة إلى السوق وانعكاسها على الأسعار، أما إذا استغرق انعكاس المعلومات الجديدة الواردة إلى السوق بعض الوقت، فإننا سنكون أمام مفهوم الكفاءة الاقتصادية، وفي ظلها سيكون هناك اختلاف بين القيمة السوقية للورقة المالية و قيمتها الحقيقية لبعض الوقت.

وتأخذ كفاءة السوق صيغ مختلفة، وهي الصيغة الضعيفة للكفاءة، والصيغة متوسطة القوة، والصيغة القوية للكفاءة، وتختلف كل صيغة عن الأخرى تبعا لطبيعة المعلومة التي تقوم عليها كل صيغة.

كما أن قيام سوق جيد يتطلب توفر مجموعة من الشروط، وهي دقة وسرعة وصول المعلومات، عدالة السوق، كفاءة التسعير والتشغيل، والسيولة.

إن الشروط الثلاثة الأولى هي نفسها الشروط اللازمة لقيام سوق كفء، غير أن الشرط الرابع ألا وهو السيولة يضعف كفاءة السوق.

والسيولة يقصد بها إمكانية إبرام صفقات بيع أو شراء بسرعة وبسعر قريب من آخر سعر أبرمت به الصفقة على ورقة مالية معينة. وتتحقق السيولة في السوق بفضل فريق الضوضاء، وهم متعاملون يتعاملون على أساس من الضوضاء، الإشاعات والتخمينات الشخصية، وليس على أساس معلومات موضوعية متحصل عليها من مصادر موثوقة. كما هو الشأن بالنسبة لأصحاب المعلومات.

رغم ذلك نجد أن فريق الضوضاء يساهم بشكل كبير في زيادة التعامل على الأوراق المالية، مما يساهم في تسهيل تسويق الورقة، ومن ثم تحقيق السيولة، كما يساهم في تحقيق الكفاءة كذلك كونه يعكس الانتظام من جهة، ومن جهة أخرى يؤدي تصرف فريق الضوضاء كذلك في إيقاف التعامل لفترة محددة، وهي من مميزات السوق الكفء.

تبدو العلاقة بين السيولة والكفاءة عكسية تماما، في ظل التغيرات السعرية التي يحدثها أصحاب المعلومات، لأنه في هذه الحالة سيتحقق شرط الانتظام وبالتالي تحقيق السيولة، نتيجة للفترة التي يستغرقها السعر حتى يرجع إلى سعر التوازن، كما سيتمكن بعض المستثمرين من تحقيق أرباح غير عادية وهو ما يضعف كفاءة السوق.

لذلك اتجهت الكثير من الجهود والمحاولات في العديد من الدول إلى محاولة زيادة سيولة وكفاءة السوق، وكذلك الجمع بينهما، وهو ما حدث في السوق الأمريكي، حيث تم اعتماد جملة من السياسات والإجراءات لتحسين سيولة وكفاءة السوق، نذكر منها فتح المجال للتفاوض بشأن عمولة السمسرة، تحديث أدوات التعامل في أسواق رأس المال، وخلق سوق رأسمال أمريكي موحدة.

ومازالت هذه الدول تعمل جاهدة في البحث عن السبل والإجراءات التي تمكنها من تحقيق الكفاءة في أقصى درجاتها لأسواقها، أفلا تكون هذه الحالات دافعا لنا لننشئ أسواق مالية مماثلة.

المراجع

1-Mickael Barre, Françoise Lorand, la réaction du marché boursier français à l’annonce

d'une OPRA, mémoire DESS finance d'entreprise, université de Rennes 1, Octobre 1998.p 40
2 - Belkagui A, accounting theory, new York, Harcaurt brace, jovanor , INC, 1981.p 48
3- منير إبراهيم هندي ، أساسيات الاستثمار في الأوراق المالية ، توزيع منشأة المعارف بالإسكندرية، 1996، ص400.
4-http://www.ozlibyanstudents.com/montada-f22/topic-t162.htm /9-10-2009 -11 :25.
5- Gérard Marie Henry, les marchés financiers, Armand colin, Paris, 1999.p39.
6– Yves Crozet, Bernard Belletante, Pierre – Yves Gomez, Bernard Laurent, Dictionnaire de banque et bourse, Ed Armand Colin, Paris ,1993.p121.
7– إيهاب الدسوقي، اقتصاديات كفاءة البورصة، دار النهضة العربية، القاهرة، 2000، ص 34.
8- منير إبراهيم هندي، الأوراق المالية و أسواق رأس المال، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1995، ص 505.
9– محفوظ جبار، كفاءة البورصة الجزائرية خلال الفترة 1999-2001، مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة سطيف، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، العدد 3، 2004، ص85.
10- منير إبراهيم هندي، الأوراق المالية وأسواق رأس المال، توزيع منشأة المعارف الإسكندرية، 1999. ص 557.

البرمجيات الوثائقية الملائمة للمكتبات الجامعية الجزائرية

ملخص

يحاول البحث انتقاء البرمجيات الوثائقية التي تساعد المكتبات الجامعية الجزائرية في التسيير الالكتروني لأرصدتها الوثائقية، ومن ثم الاستجابة على أفضل وجه لرغبات روادها. علما أن البرمجيات مصطلح يطلق على جميع البرامج اللازمة لتشغيل الحاسوب وتنظيم عمل وحداته، وتنسيق العلاقة بين هذه الوحدات. ويعبر عنها بأنها البرامج في الإعلام الآلي التي تعني: " حبكة إعلامية، وهي مجموعة أعمال متكاملة من المنطق والتحليل والبرمجة ضرورية لعمل إعلامي منتظم".

إن قدرة المسيرين للمكتبات الجامعية الجزائرية على اقتناء البرمجيات الجيدة، تجنبهم خلال مراحل التشغيل التعامل مع البرمجيات التي لا تحقق الحلول المنتظرة منها، والتي قد تظهر عيوبها من حين لآخر عند التطبيق. وسعيا لتجنب تلك العيوب يتم استعراض المواصفات التي تساعد في الاختيار الجيد للبرمجيات المناسبة لتسيير مختلف المصالح والمرافق الإعلامية بالمكتبات الجامعية الجزائرية، وجملة من النماذج عن البرمجيات الوثائقية، والوظائف الأساسية لنظام التشغيل الالكتروني للأرصدة الوثائقية.

أ. احمد بودوشه
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

Résumé

Notre étude essaye de se pencher sur le problème du choix d'un logiciel documentaire qui aiderait les bibliothèques universitaires dans la gestion électronique du fond documentaire, pour mieux répondre aux besoins de ses usagers. Pour ce faire, il importe de connaître les fonctions essentielles du système d'exploitation électronique des documents, de passer en revue quelques modèles de logiciels documentaires et d'examiner en profondeur les différentes spécifications qui permettront de faire le choix le plus rationnel.

مقدمة

إن عصر المعلومات لم ينشأ من فراغ، حيث أن أنظمة المعلومات تتطور وتتفاعل مع الأنظمة الأخرى في صورة تكاملية وتكافلية، تعكس أهمية المعلومات، مما جعل الاقتصاد المعاصر يعتمد أساسا على المعرفة والاتصالات كمنابع للثروة، بدلا من الموارد الطبيعية وقوة العمل التقليدية.

هناك من المجتمعات، مثل المجتمع الياباني الذي بدأ في صياغة إطار استراتيجيات ماوراء المعرفة. والتي تقوم أهم ركائزها على:(1)

- المحور المعرفي الذي يركز على ضرورة التخطيط للحفاظ على الخبرات المعرفية المتاحة للمؤسسات المختلفة.
- محور تكامل المعارف عن طريق إنشاء

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2009.

شبكات المشاركة في المعرفة.
- محور تدريب الأفراد على كيفية توثيق معارفهم و خبراتهم.

هذا المدخل يقودنا للحديث عن البرمجيات الملائمة للمكتبات الجامعية الجزائرية، حيث أن الوقت قد حان لهذه المكتبات لتبني الأتمتة واستخدام الحاسوب والاعتماد على برمجيات جاهزة خاصة بالتسيير الالكتروني للأرصدة الوثائقية في مرحلة أولى والقيام بتطويرها محليا وداخليا حسب ما يناسبها، في مرحلة ثانية.

في هذا الاتجاه يبين هذا المقال أن المكتبات الجامعية الجزائرية تعاني حتى الآن من طرق التسيير التقليدية ومن ثم عدم السيطرة على مخزونها الوثائقي.

إذا كانت المكتبات الجامعية توصف بأنها فضاءات للبحث العلمي والتحصيل المعرفي فإن التطور الذي تعرفه هذه المكتبات في العالم المتطور يفرض عليها أن تتحول وفي أقرب الآجال إلى فضاءات الكترونية ورقمية.

يحاول البحث الإجابة عن عدد من الأسئلة حول موضوع البرمجيات الوثائقية أهمها:
- ماذا يعني مصطلح البرمجيات الوثائقية ؟
- ما هي الأتمتة؟ وما هي أساسيات استخدام الحاسوب في المكتبات الجامعية الجزائرية؟
- ما هي المواصفات التي تساعد في اختيار البرمجيات الوثائقية الملائمة للمكتبات الجامعية الجزائرية؟

- مفهوم البرمجيات :

البرمجيات عبارة عن مجموعة من البرامج. حيث أن الحاسوب يتكون من جزئين رئيسيين مختلفين عن بعضهما، و لكن يرتبط كل جزء بالآخر ارتباطا وثيقا هما :

1 الكيان المادي : (hardware)

تتشكل مكوناته المادية من: وحدة الإدخال، ووحدة المعالجة المركزية، ووحدة الإخراج، ووحدة التخزين المساعدة، ووحدات الاتصال.

2 البرمجيات: (software) وهي جميع البرامج التي يتم استخدامها لتشغيل الحاسوبو يقوم الحاسوب بأداء أربعة عمليات أساسية: (2)

أ- إدخال البيانات

ب- معالجة البيانات لتصبح معلومات مفيدة.

ج- تخزين البيانات والمعلومات بشكلين:

1 - التخزين في إدارة الحاسوب لفترة مؤقتة من أجل المعالجة.

2 - التخزين الثانوي من أجل حفظ البيانات والمعلومات بشكل دائم.

د- إخراج المعلومات بعد المعالجة.

علما أن الحاسوب جهاز جامد، يتم تنظيم عمله من خلال مجموعة من الأوامر والايعازات يطلق عليها البرمجيات. (3)

وهناك من يشير كذلك إلى أن البرمجيات، مصطلح يطلق على جميع البرامج اللازمة لتشغيل الحاسوب، وتنظيم عمل وحداته، وكذلك تنسيق العلاقة بين هذه الوحدات... (4)

وفي نفس السياق يذكر الشامي، حسب الله في الموسوعة العربية تحت مادة: برامجيات.

برامج تجهيزية: مجموعة التعليمات التي تهيئ معدات الحاسوب لتأدية المهام. والبرامج التشغيلية للأجهزة والمعدات والتطبيقات كلها برمجيات ...(5)

كما أن هناك مجموعة من المعاجم التي تم الاطلاع عليها قد تعرضت لهذا المصطلح بصور مختلفة بعضها كان مختصرا حيث أشار إلى برامج الكومبيوتر: software (6) والبرامج في الإعلام الآلي: logiciel (7)

هناك تعريف أخر يشير إلى أن: Logiciel:sm: حبكة إعلامية: مجموعة من أعمال متكاملة من المنطق والتحليل والبرمجة ضرورية لعمل إعلامي منتظم (8)

يدخل ضمن التعريف كذلك نظم التشغيل بصفة عامة، والبرمجيات المعيارية التي تقوم الشركة المصنعة بإعدادها، والتي تمكن المستفيدين من استغلال عمل الحاسوب على أفضل وجه، إضافة إلى البرامج التطبيقية التي تتواجد عند استخدام الحاسوب (9)

وهناك من يقسم الحاسوب إلى ثلاث مكونات أساسية :(10)

- المعدات أو الأجهزة.
- مقومات التشغيل أو البرامج التي بناء عليها تقوم الأجهزة بتنفيذ عمليات معينة.
- البيانات أو المعلومات التي تقوم الأجهزة أو المعدات ومقومات التشغيل بتجهيزها واختزانها واسترجاعها أو معالجتها بأي شكل من أشكال المعالجة.

وهناك من يضيف العنصر البشري إلى هذه المكونات.

ومهما يكن فإن الحاسوب هو جهاز أو آلة الكترونية تستقبل البيانات بشكل يسهل عليها قراءتها ثم تقوم عن طريق الاستعانة ببرنامج خاص بعملية تحريك وتشغيل هذه البيانات من أجل الحصول في النهاية على نتائج أو إجابات أو حلول.

يشتمل على عنصرين رئيسيين كما سبقت الإشارة، وكما هو واضح في معظم المصادر المتعلقة بالمجال، لا يمكن له أن يعمل بدون واحد منهما، وهما: (11)

- التجهيزات المادية: HARDWARE : Le matériel
- التجهيزات الفكرية: SOFTWARE : les logiciels

وما يهمنا في هذه الورقة هو التجهيزات الفكرية وهي مجموعة من التعليمات والأوامر التي يغذى بها الحاسوب حتى يقوم بأداء العمليات المختلفة المطلوبة منه.

وتتكون هذه التجهيزات الفكرية من:

- برامج نظام التشغيل.
- برامج ترجمة اللغات.
- برامج التطبيقات.

تختص المجموعة الأولى من البرامج بتنظيم استخدام وحدات الحاسوب المختلفة وتنظيم إدخال وترتيب واسترجاع البيانات في ذاكرة الحاسوب. أما المجموعة الثانية المتعلقة بترجمة اللغات فهي تختص بترجمة تعليمات وأوامر برامج التطبيقات المكتوبة بلغة ذات سهولة نسبية بالنسبة للإنسان إلى لغة الآلة (صفر وواحد) التي يمكن تحويلها بسهولة إلى نبضات كهربائية تستخدم في مغنطة الحلقات.

أما المجموعة الثالثة المتعلقة ببرامج التطبيقات هي عبارة عن مجموعة التعليمات والأوامر التي يكتبها الإنسان للحاسوب لكي يقوم بالعمليات الحسابية والمنطقية وعمليات تخزين واسترجاع المعلومات.

- أهمية البرمجيات الوثائقية في المكتبات الجامعية الجزائرية:

لقد سبقت الإشارة أن الحاسوب جهاز جامد، وأن البرمجيات تشكل قسما رئيسيا فيه وبدونها لا يمكنه تقديم أي شيء، ومن ثم فهي عنصر أساسي ضمن نظام التشغيل الآلي للمكتبة.

هذه الإشارة البسيطة تحمل دلالة قوية على أهمية التجهيزات الفكرية للحاسوب، وهي برامج تجهيزية تهيئ معدات الحاسوب لتأدية المهام المطلوبة منه، أي أنها البرامج التشغيلية للأجهزة والمعدات والتطبيقات. مما يؤكد أن الحاسوب لا يقوم بمعالجة البيانات المدخلة إلا بتوافر البرمجيات الأساسية اللازمة.

وإذا جاز لنا عرض بعض الأمثلة لتوضيح الأمر أكثر: يمكن الإشارة إلى القانون الدستوري الذي يقوم بتأسيس سلطات وأجهزة الدولة ويحدد صلاحياتها إلا أنه لا يضع آليات لتشغيلها وبث الحركة فيها لتقوم بواجباتها ووظائفها حيث يترك أمر تشغيلها وتحريكها للقانون الإداري من خلال مراسيم وقوانين وقرارات. لقد أردنا من خلال ذكر هذا المثال تشبيه القانون الدستوري بالأجهزة المادية للحاسوب، والقانون الإداري بالأجهزة الفكرية أو البرمجيات. وعليه لا يمكن الحديث عن الأتمتة ولا عن التشغيل الآلي للمكتبة ولا عن إستخدام الحاسوب ولا عن المواصفات... وغيرها إلا بتوافر البرمجيات.

- أتمتة وأساسيات استخدام الحاسوب في المكتبات الجامعية الجزائرية

مفهوم الأتمتة: (AUTOMATION) وتعني مكننة، آلية. أوتوماتية أي تشغيل أوتوماتي، تشغيل آلي. وهي تعني كذلك أساليب التنفيذ الأتوماتي لنظم العمل ومعالجة البيانات باستخدام مجموعة من الأجهزة والآلات يتم إختيارها متوافقة مع بعضها في تكوين نظامي متكامل يحقق الغرض الذي تستخدم من أجله. ويتميز التشغيل الأوتوماتي بثلاث خصائص رئيسية هي: (12)

- المكننة أو الميكنة أي إحلال الآلات محل عمل الإنسان ومهارته.
- التلقيم المعاد، أي أن الآلات تنظم نفسها ذاتيا لتفي بالمتطلبات المقررة مسبقا.
- العملية المتواصلة، أي أن مرافق الإنتاج تكون متكاملة بحيث تؤلف عملية إنتاجية موحدة.

علما أن استخدام الحاسوب في المكتبة يتم باستخدام ثلاثة مصطلحات: (13)

- مصطلح ميكنة المكتبات
- مصطلح نظام المكتبة الآلي
- ومصطلح نظام المكتبة المتكامل.

كما أن هناك خطوات للحوسبة تتمثل في: (14)

– اختيار الأجهزة المناسبة ومن ثم البرمجيات التي سيتم تشغيلها ونظام الحوسبة.
– فهرسة وتصنيف وتكشيف مصادر المعلومات على نماذج تعد لهذه الغاية.
– تجهيز قواعد البيانات وبناء حقول الإدخال وشاشات العمل المناسبة.

– تدريب الكادر البشري الذي يقوم بإدخال البيانات خاصة وأن الإدخال الصحيح سيوفر استرجاع صحيح للمعلومات.
- تدريب كادر بشري مؤهل على تقديم الخدمات الآلية لمجتمع المستفيدين ومن ثم تدريب المستفيدين على استخدام نظام المكتبة، ووضع اللوائح الإرشادية لكيفية الاسترجاع ومن ثم الرجوع إلى مصادر المعلومات بسهولة ويسر.
– تدريب كادر بشري على طباعة قوائم بيبلوغرافية من النظام المحوسب وكذلك المقدرة على استخراج قوائم إحصائية مختلفة.

وبعبارة أدق الانتقال بالمكتبة أو أي مؤسسة توثيقية أخرى من التشغيل اليدوي إلى التشغيل الآلي لجميع وظائفها وخدماتها. إلا أن الأمر يتطلب تحقيق السيطرة اليدوية على الرصيد الوثائقي من تهيئة وترتيب وتصنيف وفهرسة وتكشيف وتنظيم...الخ قبل التفكير في الانتقال إلى التشغيل الآلي أي الأتمتة.

وهذا ما يجب القيام به بالنسبة للمكتبات الجامعية الجزائرية، حيث الوقت قد حان إذا لم يكن قد فات، وخاصة المكتبات التي لا تزال تسير بالطرق التقليدية. عليها أن تحذو حذو بعض المكتبات التي شقت طريق الأتمتة ومنها مكتبة جامعة سطيف ومكتبة جامعة الأمير عبد القادر ومكتبة جامعة قسنطينة التي قطعت أشواطا ملموسة على طريق الحوسبة وغيرها.

- أساسيات استخدام الحاسوب:

إن البرمجيات الوثائقية تتطلب استخدام الحاسوب وهي جزء منه. ولا يمكن الحديث عن البرمجيات دون الحديث عن الحاسوب، حيث البرمجيات هي التي تقوم بمهمة تشغيل الحاسوب، وبدونها يتحول الحاسوب إلى جماد.

ومن ثم فإن الأتمتة في المكتبة الجامعية أصبحت أمرا ضروريا لا مفر منه دون الحديث عن التكلفة والمعوقات، ومن ثم يصبح استخدام الحاسوب في المكتبات الجامعية الجزائرية ضرورة حتمية. وأن إستخدام الحاسوب في المكتبات الجامعية الجزائرية يستلزم من المكتبيين التعرف على بعض الأساسيات المتعلقة باستخدام الحاسوب من أجل التعامل مع المعلومات، وهي:(15)
- الغرض من استعمال الحاسوب في التعامل مع المعلومات: وهو السرعة والدقة في تهيئة المعلومات وجعلها في متناول المستفيدين.
- لا يستطيع الحاسوب تهيئة المعلومات إلا بعد السيطرة اليدوية عليها بالأساليب التقليدية. لا بد من السيطرة اليدوية قبل السيطرة الآلية حيث لا يمكن الإستعانة بالحاسوب للقيام بالإجراءات التوثيقية التي تعجز عن القيام بها بالشكل التقليدي لأن أجهزة الحاسوب تحتاج إلى بلورة البيانات والمعلومات وتنظيمها ووضعها بشكل منظم ثم خزنها تمهيدا لمعالجتها واسترجاعها بالشكل المطلوب.
- الحاسوب يقبل المعلومات والبيانات كما هي وبالشكل الذي خزنت به، ولا يمكنه التمييز بين ما هو صحيح وما هو خطأ، وعليه يجب التأكد من صحة البيانات والمعلومات ودقتها قبل إدخالها إلى الحاسوب، ومراجعتها بعد الإدخال مباشرة.
- يحتاج الحاسوب للتعامل مع المعلومات إلى مستلزمات أساسية تتمثل في:

- وجود معلومات مرتبة ومنظمة، حيث يتم التأكد من صحتها ودقتها وترتيبها بشكل منطقي تمهيدا لخزنها ومعالجتها واسترجاعها والإفادة منها، يمكن أن يتم تسجيل هذه المعلومات والبيانات على مصادر ورقية قبل إدخالها إلى الحاسوب.
- وجود الأجهزة المناسبة (HARDWARE) حيث تحتاج عملية الأتمتة إلى مجموعة من الحواسيب، وعدد من ملحقاتها. يعتمد عدد الأجهزة المطلوبة وسعتها على نوع الحاسوب وحجم البيانات والمعلومات المطلوب معالجتها وعدد رواد المكتبة المعنية، ويتم كذلك تحديد عدد الأجهزة الملحقة اللازمة لعمليات الإدخال والإخراج والوحدات المساعدة الأخرى.
- وجود البرمجيات الملائمة (SOFTWARE) لقد سبقت الإشارة أن الحاسوب بدون برمجيات يتحول إلى جماد، ومن ثم فإن الحاسوب لا يقوم بمعالجة البيانات المدخلة إلا بتوافر البرمجيات الأساسية اللازمة. وهناك أنواع من البرمجيات منها ما يرافق الحاسوب، وهناك برمجيات يتم تطويرها من قبل الشركة المصنعة وبعضها يتم تطويرها داخليا في المؤسسات المعنية. من المفيد للمكتبات الجامعية الجزائرية أن تسير في هذا الاتجاه، ولكن مع الاستعانة بالمهندسين في الإعلام الآلي ومحللي النظم والمبرمجين، وكذلك يوجد نوع آخر يتمثل في البرمجيات الجاهزة وهي مفيدة قد تصلح في بعض التطبيقات. وتشير العديد من المصادر إلى إمكانية المكتبات ومراكز المعلومات الإفادة من الأنظمة و البرمجيات الجاهزة التي أعدت خصيصا لها مثل:MINISIS CDS/ISIS, DOBIS LOBIS وغيرها.(16)
- وجود نظام ملائم للاتصالات (communication system): يعتمد نجاح استعمال الحاسوب في المكتبات الجامعية وغيرها من مراكز المعلومات والمؤسسات التوثيقية بصفة عامة على مدى تطور أنظمة الاتصالات بمختلف أنواعها في بلادنا. هذه الأنظمة كما هو معروف تعرف تطورا ملحوظا ولا تشكل أي عائق عند استخدام الحاسوب في مكتباتنا الجامعية، وذلك بعد دخول المكتبات ومراكز المعلومات عصر الاتصال عن بعد، والبحث بالاتصال المباشر بواسطة الحاسوب . علما أن معظم وسائل الاتصال التي تحتاج إليها المكتبات الجامعية الجزائرية قد أصبحت متوفرة ومتاحة بشكل كبير.

إضافة إلى هذه الإمكانات الهائلة في مجال الاتصالات هناك من يشير إلى أن المكتبات الجامعية العربية يمكنها استغلال إمكانات وقدرات القمر الصناعي العربي - عرب سات - في مجال خدمات المعلومات مما يساعد على تطورها.(17)

وتجدر الإشارة إلى أن هناك خطوات عند التخطيط لشراء وتجهيز النظام الآلي للمكتبة الجامعية، وهي: (18)

- تحديد ملامح المكتبة وتقييم الاحتياجات.
- وضع خطة إستراتيجية.
- وضع أولويات الخدمة.
- تحويل أولويات الخدمة إلى مواصفات نظام.
- إعداد وثيقة المواصفات الرسمية.
- تقييم عروض الموردين.

- وضع النظام محل التنفيذ.
- خلق قاعدة البيانات.
إضافة إلى عدد من المتطلبات منها :

المتطلبات المالية: لاشك أن مشروع الأتمتة واستخدام الحاسوب في المكتبات الجامعية الجزائرية يتطلب أموالا كافية لضمان نجاح عملية حوسبة هذه المكتبات، وحسب علمنا فان الجامعات الجزائرية بما لها من قدرات مالية يمكنها تمويل مثل هذه المشاريع الهامة بكل راحة وخاصة الجامعات الكبرى حيث يمكنها اقتطاع المبالغ اللازمة من ميزانية المصالح المشتركة.
و تتمثل النفقات المالية في هذا المجال فيما يلي:
* النفقات المالية التي تتطلبها الأجهزة – الحواسيب–.
* " " " " البرمجيات.
* نفقات تهيئة الفضاءات والتجهيزات اللازمة .
* " إعداد و تدريب العاملين في المكتبات الجامعية .
* " صيانة الأجهزة والبرمجيات والبيانات.
* " أخرى مثل نفقات الخبراء والمستشارين واللقاءات التقنية والعلمية، جميع عمليات الصيانة والتطوير للأنظمة المستخدمة .

- **المتطلبات الإدارية والبشرية**: (MANAGEMENT AND MANPOWER)
وتتمثل هذه المتطلبات في جوانب التنظيم والتشغيل للأجهزة، ومنها جوانب الإدارة وتهيئة الطاقة البشرية مثل محللي النظم، والمبرمجين ومشغلي النظم، ومدخلي البيانات... الخ. ووضع أسس التنسيق والتعاون مع المؤسسات الأخرى التي تتعامل مع نظم مماثلة، وغير ذلك من الأمور والمسائل المتعلقة بالأتمتة وتشغيل الأنظمة.

- **المتطلبات الفنية**: (TECHNICAL REQUINREMENT) وتتمثل هذه المتطلبات بالمعرفة العلمية والتقنية بالمسائل المتعلقة بالأجهزة والبرمجيات، وتهيئة الجو العلمي المناسب لها في أوساط العاملين بالمكتبة وكذلك روادها.

- **المستفيدون**: حيث يعتبر المستفيدون في المكتبات الجامعية الجزائرية الهدف الأساسي لخدماتها الحديثة والمتطورة، ومن ثم من الضروري التعرف على طبيعة احتياجاتهم إلى المعلومات ونوع هذه المعلومات وخصائصها وأشكالها ولغاتها، وذلك من أجل العمل على إشباعها وتلبية مختلف رغباتهم.

أنواع البرمجيات :
- البرمجيات software: الحاسوب جهاز جامد، يتم تنظيم عمله من خلال مجموعة من الأوامر، والايعازات يطلق عليها البرمجيات. وهي أنواع: (19)
1- برمجيات النظام SYSTEM SOFTWARE
2- برمجيات التأليف COMPILATION SOFTWARE

3- البرمجيات التطبيقية APPLICATION SOFTWARE

1- برمجيات النظام SYSTEM SOFTWARE: وهي ضرورية لتشغيل الحاسوب، وتنظيم علاقة وحداته بعضها ببعض. ويضم هذا النوع برامج التشغيل وهي سلسلة من البرامج تخزن فيه داخليا لتصبح جزء منه. مهمتها ضبط عمليات التشغيل لمختلف الوحدات المكونة للحاسوب، والوحدات الملحقة به، و يعمل نظام التشغيل كوسيلة اتصال بين المستفيد (المشغل) والحاسوب.

ومن الوظائف المهمة لنظام التشغيل أيضا القيام بتحميل البرامج والإشراف عليها، أي نقلها إلى الذاكرة من أجل تنفيذها. وتشمل برمجيات النظام البرامج الخاصة بالعمليات الروتينية أو البرامج المساعدة. ويمكن الحصول عليها- البرامج المساعدة- من الشركات المصنعة أو المتخصصة في تصميم البرمجيات وتطويرها. أو يتم تطويرها محليا في المؤسسة المعنية، و تقوم هذه البرامج المساعدة بالعديد من العمليات.

2 - برمجيات التأليف: COMPILATION SOFTWARE: وهي تعني مجموعة من البرامج التي تقوم بترجمة التعليمات المكتوبة بإحدى لغات البرمجة ذات المستوى العالي (HIGH LEVEL LANGUAGES) إلى لغة الآلة، أي إلى لغة يفهمها الحاسوب، وهي عبارة عن رموز مكتوبة بالأرقام الثنائية(0,1)، وبعد الانتهاء من عملية الترجمة يصبح البرنامج جاهزا للتنفيذ.

3- البرمجيات التطبيقية APPLICATION SOFTWARE: هي عبارة عن برامج معدة لتشغيل عمليات معينة ذات طبيعة نمطية. حيث يمكن تطبيقها (مع تغيرات طفيفة) في مؤسسات مختلفة. يتم إعداد هذه البرامج بإحدى لغات البرمجة ذات المستوى العالي. تشتمل هذه البرامج على كافة التعليمات التي تحدد بصورة تسلسلية عمليات المعالجة اللازمة للبيانات و كيفية تنفيذها. ومن أمثلة هذه البرمجيات في المؤسسات التوثيقية: برامج التزويد والإعارة والدوريات والفهرسة والإحصائيات... وغيرها.

المواصفات التي تساعد على الاختيار الجيد للبرمجيات الوثائقية الملائمة :

إن قدرة المسيرين للمكتبات الجامعية الجزائرية على اختيار البرمجيات الملائمة قد تكون محدودة في الوقت الراهن في معظم المكتبات الجامعية، ومن ثم فلا مناص من استعانة هذه المكتبات بالخبرات التقنية في مجال الحاسوب والبرمجيات والنظم، مما يصبح من الضروري إيجاد صيغة تسمح للمكتبات الجامعية الجزائرية بتوظيف المبرمجين ومحللي النظم ومشغليها وغيرهم من أخصائي الحاسوب. وأن توفر هذه الكفاءات المتخصصة في مجال الحاسوب يساعد في الاختيار والانتقاء الجيدين للبرمجيات الوثائقية الملائمة للمكتبات الجامعية الجزائرية، ومن ثم تجنب التعامل مع البرمجيات التي لا تحقق الحلول المنتظرة منها، والتي قد تظهر عيوبها من حين للأخر أثناء التطبيق.

علما أن المتخصصين في المجال يؤكدون بان لا حاجة لمديري المكتبات بصفة عامة

إلى معلومات مفصلة عن برامج وأجهزة الحاسوب، ومن الأفضل أن يترك ذلك للمتخصصين في مجال الحاسوب. ومع ذلك من المفيد لهؤلاء الفهم الأساسي لبعض المصطلحات والمفاهيم الشائعة بكثرة، وذلك قد يفيد في مساعدتهم على إدراك عيوب تطبيقات الحاسوب، ويفيدهم كذلك في المشاركة باقتدار في عملية اختيار البرمجيات الوثائقية الملائمة لمكتباتهم وتمكنهم من اتخاذ قرارات واعية بالنسبة لأكثر النظم فاعلية في الاستخدامات الداخلية.(20)

والجدير بالذكر أن التخصصات تتوسع وتزداد، ولكنها تتجه نحو التخصصات الدقيقة، ومع توسع المعرفة البشرية أصبح من الصعب استيعاب أكثر من تخصص وأن الدقة العلمية تفرض علينا الاحترام الدقيق لهذه التخصصات، ويترك الأمر في جميع المجالات لأهله. ومن ثم فمن غير المعقول أن يتحول الإنسان بمجرد معرفة بسيطة بتشغيل الحاسوب إلى أستاذ في الإعلام الآلي لأن الأمر هنا يحتاج إلى معرفة معمقة في الإعلام الآلي وفي الحاسوب بصفة أخص. لأن المتخرجين من مكتبيين سيصبحون في المدى القريب مسيرون للمكتبات الجامعية وسيجدون أنفسهم في حاجة إلى المزيد من المعارف التقنية في مجال الحاسوب، وقد يجدون صعوبة عند القيام باقتناء البرمجيات أو عند اتخاذ قرارات مهمة تتعلق بالأنشطة التي لها أهمية متزايدة.

وكما سبقت الإشارة فإن نظم الحواسيب تتكون من عنصرين رئيسيين هما: (21)

- البرامج والأجهزة.

والبرامج نوعان ، هما: التطبيقات والنظم.

التطبيقات: توفر برامج التطبيقات الأعمال الوظيفية من وجهة نظر المستفيد مثل البرنامج الذي يقوم بتوفير نظام الإعارة، علما وكما رأينا في السابق أن البرنامج هو عبارة عن مجموعة من التعليمات .

النظم: تشير المصادر إلى الكثير من أنواع برامج النظم. ومن أهمها: المجمعات (ASSEMBLERS)، والمترجمات أو المؤلفات (COMPILERS)، وتستخدم هذه البرامج لتحويل البرامج المكتوبة بلغة رمزية إلى رموز آلية يتطلبها الحاسوب. وهناك تفصيلات كثيرة في هذا الخصوص لا مجال لعرضها في هذا البحث المحدود.

إن المواصفات التي يتم استعراضها فهي من اجل الاسترشاد بها ولا يمكن اعتبارها معايير نهائية. حيث أن دراسة معايير اختيار البرمجيات الوثائقية تستند إلى تنوع دوافع المكتبات في اقتناء البرمجيات حسب طبيعتها وظروفها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.

هناك من حصر دوافع بعض المكتبات لتبني النظم الآلية في الأسباب التالية : (22)

- تقديم خدمات أفضل لأكبر عدد ممكن من الرواد.
- مواجهة الزيادة الهائلة في المعلومات، ومحاولة التحكم في تدفقها لأجل إتاحتها بسهولة لرواد المكتبة.
- محاولة التقليص في تكلفة العمل من أجل توجيه الموارد الأخرى لقطاعات أخرى في الخدمات المكتبية.
- محاولة رفع كفاءة العمل في الإجراءات الفنية بالمكتبات.

- إتاحة الفهرس الآلي على الخط المباشر للمستفيدين.
- محاولة تقليص حجم السجلات والفهارس الورقية.
- تهيئة أرضية للتعاون مع أنظمة المكتبات الأخرى، ودعم الجهود التعاونية.

اختيار البرمجيات الوثائقية الملائمة:

إن اختيار البرمجيات الوثائقية المناسبة للمكتبة الجامعية يتطلب مراعاة مجموعة من الاعتبارات، أهمها: (23)

أولا- اعتبارات عامة:

أ – تكلفة البرمجيات.

ب- مورد البرمجيات.

ج- مناسبة البرمجيات للتطبيقات المطلوبة.

د – الجهات المستخدمة لهذه البرمجيات.

هـ الجهة التي كتبت البرمجيات.

ثانيا- الدعم الفني، و يراعى في ذلك ما يلي:

أ - هل يقدم المورد أو المزود (fournisseur) أي دعم فني للبرنامج.

ب- ما هو التوثيق المتوافر.

ج– هل يوفر المورد التدريب على استخدام البرنامج.

د – كيفية الحصول على التعديلات والتطوير.

هـ كيف سيتم الحصول على الطبعات المستقبلية للبرنامج.

و– هل هناك ناد أو مجموعة للمستخدمين

ثالثا: الجوانب الفنية وتشمل على:

أ – سهولة إستخدام البرنامج.

ب – ملاءمة البرنامج لنظام الحاسوب المستخدم.

ج – لغة البرمجة ونظام التشغيل المناسب.

د – البرامج الأخرى المساعدة

هـ حدود البيانات، ما هي الحدود بالنسبة:

- لحجم الملف
- لعدد التسجيلات في القاعدة الواحدة
- لعدد الحقول في التسجيل الواحدة
- لحجم الحقل وقدرته الاستيعابية
- ولحجم التسجيلة والبيانات التي تستوعبها.

لاشك أن التفكير في اقتناء البرنامج الملائم الذي نرغب في استخدامه في المكتبة الجامعية يتطلب كذلك محاولة تحديد جملة من المواصفات التي تتم على أساسها عملية اختيار البرنامج أو النظام. من أجل ذلك نحاول استعراض بعض المواصفات لتكون مرشدا وموجها لمسيري المكتبات الجامعية، أو لعلها تكون إضافة متواضعة لمعارفهم في هذا المجال تعينهم وتساعدهم على الاختيار الجيد للبرمجيات الوثائقية عند الحاجة إليها أو عند

الأتمتة لمكتباتهم، واستخدام الحاسوب من أجل التسيير الآلي لوظائف المكتبة وخدماتها، وهي كما يلي: (24)

المواصفات العامة:

- تحديد المواصفات الفنية التي تستخدم البرمجيات الوثائقية.
- التعرف على الشركة المصنعة للبرنامج، خبرتها، سمعتها...الخ.
- صيانة النظام، تحديد الجهة التي تقوم بالصيانة، والمكان الذي تتم فيه الصيانة، وتكاليف الصيانة... الخ.
- التأكد من النظام المسوق، ومحاولة مقارنة المواصفات المعروضة في الأدلة.
- التعرف على المساعدات التي تقدمها الشركة المصنعة.
- التأكد من الصيغة المتعلقة بتدريب العاملين المكلفين بتشغيل البرمجيات.
- محاولة الاتصال بالخبراء والجهات المتخصصة لأخذ فكرة واضحة عن النظام.
- التعرف على اللغة المستخدمة في النظام.
- المعرفة المسبقة بنظام الاستغلال المستخدم في نظام التشغيل. هل هو مثلا:MS-DOS MACINATOSH أو VM أو VMS أو MVS أو COSG.
- تقدير الطاقة الضرورية لذاكرة التخزين، بالاعتماد على أهمية الرصيد الوثائقي، والنمو المحتمل لهذا الرصيد، والحجم الضروري للذاكرة لتشكيل الملفات...الخ.
- إمكانية تعامل نظام التشغيل مع الأنظمة الموجودة في المؤسسات التوثيقية الأخرى وخاصة التي لها علاقات وطيدة معها بما يحقق إمكانية تبادل المعطيات بين هذه الأنظمة أخذا وعطاء.
- التأكد من المسائل المتعلقة بأمن المعلومات، وإجراءات الحفظ التلقائية ومستوى السرية ...الخ.
- التأكد من قابلية النظام للتطوير الداخلي والإضافة والحذف.
- أخذ فكرة واضحة عن الأنظمة الفرعية، والتأكد من إمكانية تركيب نظم فرعية مستقلة.

المواصفات التي تتعلق بكل وظيفة من وظائف المكتبة وخدماتها:

إن المكتبات الجامعية الجزائرية كغيرها من المكتبات في العالم تسعى لخدمة روادها بفعالية وبسرعة وبأقل جهد ووقت وتكلفة من خلال أعمال ووظائف أو خدمات أساسية. وبصفة عامة تتمثل هذه الخدمات الأساسية في الاقتناء والفهرسة والتصنيف وضبط الدوريات وخدمة المراجع والإعارة والإحصائيات والنشر والإحاطة الجارية وخدمات البحث بالاتصال المباشر وخدمة البث الانتقائي للمعلومات وخدمات تدريب المستفيدين والخدمات البيبليوغرافية... الخ

وأن دور البرمجيات الوثائقية التي تستخدمها المكتبات الجامعية تتمثل في تغطية كل هذه الوظائف والخدمات، ولكن يجب الانتباه إلى أن بعضها لا يؤدي كل هذه الوظائف، وقد يقتصر على وظيفة واحدة أو وظيفتين من بين الوظائف المذكورة سابقا، إلا انه توجد أنظمة توصف بأنظمة التشغيل المتكاملة التي بإمكانها القيام بأغلبية هذه الوظائف.

وعليه فهناك مجموعة من المواصفات الأساسية التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند اختيار البرمجيات الوثائقية.

مكونات نظام التشغيل:

يتألف نظام التشغيل من أجزاء رئيسية بحيث يتم تخصيص الجزء المعين لإدارة المصدر المعين والإشراف عليه، وقد تختلف هذه الأجزاء من نظام تشغيل لأخر، ولكنها جميعا توفر وبالحد الأدنى البرمجيات التالية كمكونات لنظام التشغيل. (25)

1- برمجيات إدارة الذاكرة الرئيسية والتي تشرف على الذاكرة الرئيسية وتديرها.

2- برمجيات إدارة العمليات وإدارة وحدة المعالجة المركزية، حيث تعمل هذه البرمجيات على إدارة وحدة المعالجة والإشراف عليها.

3- برمجيات إدارة الإدخال والإخراج، وتختص هذه البرمجيات بالإشراف على تنفيذ عمليات الإدخال والإخراج وربط الوحدات الضرورية لتنفيذ عملية الإدخال والإخراج.

4- برمجيات إدارة الملفات (نظام الملفات)، وتشرف هذه البرمجيات على تنفيذ كافة العمليات على الملف.

5- برامج المنفعة العامة وهي برامج مختصة تختلف من نظام تشغيل لآخر مثل برنامج مفسر تعليمات نظام التشغيل، برامج الفرز، والمترجمات.

6- البرنامج المشرف (supervisor) أو النواة (kernel) والذي يتولى عملية تحفيز البرمجية اللازمة والتنسيق بين البرمجيات من خلال قسم المراجع بالقوة التكنولوجية وإمكاناتها الواسعة، مما جعلها تقوم بتدريب المكتبيين والمكتبيات على حسن استخدامها بكفاءة وفعالية وأخذ الاهتمام يتزايد بتدريب المستفيدين.

لا يمكن للحواسيب الضرورية للمكتبات الجامعية أن تعمل، أو أن تقوم بمعالجة المعلومات واسترجاعها، والقيام بمختلف المهام التي تتعلق بمختلف المصالح والمرافق الإعلامية بهذه المكتبات، إلا بتوافر البرمجيات الأساسية اللازمة والملائمة. وتأتي هذه البرمجيات عادة مع الحاسوب، إلا أن المكتبات الجامعية الجزائرية بإمكانها تطويرها حتى تتلاءم مع المهام الإعلامية المختلفة التي تقوم بها خدمة لروادها، وبالإمكان أيضا تعديلها أو الإضافة إليها. مما يصبح من الضروري أن تستعين المكتبات الجامعية الجزائرية بالمهندسين في الإعلام الآلي وبمحللي النظم للقيام بالمهام المذكورة بكفاءة وباقتدار مما يؤدي بهذه المكتبات إلى تسويق هذه البرمجيات الوثائقية بعد تطويرها وتحسينها وتعديلها والإضافة إليها أن اقتضى الأمر ذلك . والجدير بالذكر كذلك أنه يمكن لهذه المكتبات أن تستعين كذلك ببرمجيات جاهزة مثل (MINISIS)، و(CDS/ISIS) وغيرهما. (26)

خاتمة

ينطلق البحث من واقع المكتبات الجامعية الجزائرية، ويتجه بالدرجة الأولى إلى المسيرين والعاملين فيها، وهو خلفية علمية وتقنية هامة حول الأنظمة الآلية والتسيير الإلكتروني للأرصدة الوثائقية بهذه المكتبات، وكل ما يتعلق بالبرمجيات الملائمة، وأساسيات إستخدام الحاسوب ومتطلبات الأتمتة، والمواصفات، ومعايير إختيار النظم والبرمجيات، ومن ثم يمكن أن يكون البحث دعما أساسيا لمعارف وخبرات المسيرين للمكتبات الجامعية الجزائرية والعاملين فيها.

الهوامش

1- غنيمي محمد أديب رياض، شبكات المعلومات (الحاضر والمستقبل)، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، 1997 ، ص ص 12-13.

2- قنديلجي عامر إبراهيم، السامرائي إيمان فاضل، تكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها، عمان، مؤسسة الوراق، 2002 ، ص ص 119-120.

3- همشري أحمد عمر، عليان ربحي مصطفى، المرجع في علم المكتبات والمعلومات، عمان، الأردن ، دار الشروق، 1997 ص ص 437-438.

4- مزلاح رشيد، استخدام النظام الآلي في مكتبة الأمير عبد القادر...د.ع.م.(DSB) . قسنطينة. 2001، ص16.

5- الشامي احمد محمد، حسب الله سيد، الموسوعة العربية لمصطلحات علوم المكتبات والمعلومات والحاسب، انجليزي–عربي، مج، 3، القاهرة، المكتبة الأكاديمية،2001، ص2061.

6- البعلبكي روجي، المورد: قاموس عربي– انجليزي، بيروت، دار العلم، 1996، ص 234.

7- بن حمودة بوعلام المفتاح، قاموس فرنسي–عربي، ط.2.، الجزائر، دار الأمة، 1997، ص 481.

8- سهيل إدريس، المنهل: قاموس فرنسي– عربي، ط 17، بيروت، دار الآداب، 1996، ص 730.

9- مزلاح رشيد، مرجع سابق، ص16.

10- قاسم حشمت، مدخل لدراسة المكتبات وعلم المعلومات، القاهرة، دار غريب، 1995، ص 183.

11- عبد الهادي. محمد فتحي، مقدمة في علم المعلومات، القاهرة، دار غريب، د.ت، ص ص 218-221.

12- الشامي احمد محمد، حسب الله سيد، مرجع سابق، ص261.

13- عبد الجواد سامح زينهم، نظم المكتبات المتكاملة: الإتجاهات والتكنولوجيات الحديثة، القاهرة، 2007، ص26.

14- عبابدة حسان، استخدام الحاسوب في المكتبات ومراكز المعلومات، عمان، دار صفاء، 2005، ص 135.

15- همشري احمد عمر، عليان ربحي مصطفى، مرجع سابق، ص 443.

16- همشري، احمد عمر، عليان ربحي مصطفى، المرجع نفسه، ص 443.

17- همشري، احمد عمر، عليان ربحي مصطفى، المرجع نفسه، ص 443.

18- عبد الجواد سامح زينهم، مرجع سابق، ص455.

19- همشري احمد عمر، عليان ربحي مصطفى، مرجع سابق، ص ص 437- 438.

20- كلايتون مارلين، ترجمة الصوينع علي سليمان، إدارة مشاريع التشغيل الآلي في المكتبات، الرياض، معهد الإدارة العامة، 1992، ص 93 .

21- كلايتون مارلين، ترجمة الصوينع علي سليمان، مرجع سابق، ص 93 .

22- بن السبتي عبد المالك، تكنولوجيا المعلومات: أنواعها، ودورها في دعم التوثيق والبحث العلمي، أطروحة دكتوراه الدولة، جامعة منتوري قسنطينة، 2002، ص ص 81-82.

23- عبابدة حسان، مرجع سابق، ص ص، 50-48.

24- بن السبتي عبد المالك، مرجع سابق.

25- القاضي زياد عبد الكريم، المفاهيم الأساسية في أنظمة التشغيل، عمان، مكتبة المجتمع العربي،

2004، ص 14.
26- همشري عمر احمد، عليان ربحي مصطفى، مرجع سابق ص 562.

السمات الشخصية وعلاقتها باتجاهات طلاب أقسام التربية البدنية نحو مهنة التدريس

ملخص

يسعى هذا البحث إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين سمات الشخصية والاتجاهات نحو مجالات مهنة تدريس التربية البدنية لدى طلاب قسم التربية البدنية في الصفوف الدراسية الأربعة.
وذلك من خلال العوامل التالية:
- نسبة التغير في سمات الشخصية لدى طلاب الصفوف الأربعة .
- الكشف عن الفروق في اتجاهات الطلاب نحو مجالات مهنة التربية البدنية في الصفوف الدراسية الأربعة.
- البحث عن العلاقة الممكنة بين سمات الشخصية والاتجاهات المهنية لدى طلاب عينيه البحث في الصفوف الدراسية الأربعة.
وقد تم تطبيق مقياس "البروفيل الشخصي" لجوردن ومقياس الاتجاهات نحو مجالات مهنة التربية البدنية على عينة بلغ عددها 400 طالب.

أ. أحمد حيمود
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

Résumé

L'attitude des étudiants en licence d'éducation sportive à l'égard de l'enseignement de l'éducation sportive : tel est l'objet de notre présente étude. Cette attitude change-t-elle au fil des ans ? Est-elle tributaire du type de personnalité ? Portant sur un échantillon de 400 étudiants, l'étude confirme le lien entre la personnalité de l'étudiant et les variations de son attitude à l'égard de l'enseignement de l'éducation sportive.

مقدمة

1- مشكلة البحث:

تعتبر مهنة التربية البدنية من المهن ذات الأصل التربوي التي تستند إلى مجموعة من الأسس العلمية والعملية حتى تسهم في الارتقاء بمستوى الفرد والمجتمع، وزيادة كفاءته الإنتاجية من خلال مجموعات متعددة من الأنشطة، تتفاعل مع بعضها البعض لتشكيل الفرد المتزن، المتكامل، القادر على التكيف مع بيئته ومجتمعه. فالتربية البدنية وسيلة تربوية تعمل على تطوير الفرد والمجتمع، ولذلك تعددت مجالاتها وتشعبت، مما دعا إلى ضرورة توفير قيادات تشغل مهام متعددة تحقق دورها في تطوير المهنة والمجتمع وتشكيل أفراده وجماعاته ومؤسساته.

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2009.

ووفقا للنظام المتبع في بلدنا للإعداد لمختلف التخصصات من خلال التعليم الجامعي، يخضع الاختيار والتوجيه لمختلف الأقسام والمعاهد إلى أسلوب يعتمد على ما يحصله الطالب من معدلات في شهادة البكالوريا بجانب بعض المعايير الأخرى للاختيار كاختبارات القبول البدنية للتوجيه لقسم التربية البدنية .

ويشير علماء النفس والتربية إلى أن هذا النظام ينتج عنه كثير من المشاكل نتيجة لعدم اتفاق ميول واتجاهات وسمات الطلاب مع طبيعة الدراسة بهذه الأقسام.(1)

ومن الناحية النفسية فإن الرضا عن الدراسة والعمل لا يتحقق إلا إذا توافر للفرد التوجيه التربوي والمهني المبني على أسس علمية، ويدخل ضمن هذا المفهوم الشخصية بما تحتويه من نواحي معرفية ووجدانية، والتي تحتوي على ميول وقيم واتجاهات نفسية، وكلها صفات مكتسبة نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته. (2)

كما أن رضا مدرسي التربية البدنية بالمرحلة الثانوية عن العمل في مهنة التدريس قد يرتبط ببعض متغيرات الشخصية التي تؤثر على اتجاهات الأفراد نحو هذه المهنة.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود رغبات حقيقية لدى بعض الطلاب للالتحاق بأقسام التربية البدنية ، بل أنهم أجبروا على هذا النوع من الدراسة سواء لشرط المعدل في البكالوريا، أو لمجرد الرغبة في الحصول على الشهادة، مما قد يؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو الدراسة، وبالتالي نحو المهنة التي تؤهل لها أقسام التربية البدنية، لأسباب تتعلق بعدم التقدير المعنوي والمادي من المجتمع، ونقص الإمكانيات بالمدرسة، بجانب الإرهاق في العمل دون حافز.

ولا تعتبر المشاكل السابق ذكرها الأساس في تكوين اتجاهات سلبية، ولكن سمات الفرد لها دور في التأثير على اتجاهات الأفراد، سواء كانت إيجابية أو سلبية، وفي محاولة للباحث للاستقصاء في أسباب الاتجاهات الإيجابية أو السلبية نحو مهنة التربية البدنية، ومن خلال الإطلاع على عدد من المراجع والأبحاث، أمكن التعرف على أن الإيجابية في الاتجاه المهني، ترتبط بالتوجيه التربوي والمهني المبني على أسس سليمة، والذي يعتمد على أسس عديدة تشمل الشخصية بمفهومها الشامل والتي هي " النمط الكلي الفريد للسمات الذي يميز الشخص عن غيره من الأفراد ".(3)

أي أن الشخصية تتألف من مكونات عديدة معرفية ووجدانية، وقد حظيت الجوانب المعرفية وخاصة الذكاء والقدرات العقلية في علاقتها بالتوجيه التربوي والمهني باهتمام معظم الباحثين، أما الجانب الوجداني فقد اهتم الباحثون فيه بمدخل الميول أكثر من غيره من الجوانب الوجدانية الأخرى ومنها الاتجاهات التي تعتبر من الركائز الهامة في التوجيه التربوي والمهني. (4)

وقد أشارت العديد من الأبحاث إلى زيادة الاهتمام بالمظاهر الخارجية للشخصية وما يترتب عليها من سلوك يؤثر على الأفراد، ويرجع ذلك لسهولة قياس السلوك الظاهر، وقد تجاهلوا المظاهر الداخلية للشخصية، حيث تتضمن الاتجاهات، القيم والدوافع وغيرها من المكونات التي لا تظهر بصورة مباشرة. (5)

2- ماهية البحث وحدوده :

يهدف هذا البحث إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين سمات الشخصية واتجاهات طلبة قسم التربية البدنية نحو مهنة التدريس. وتقتصر هذه الدراسة على عينة من طلبة قسم التربية البدنية من جامعة منتوري قسنطينة (الجزائر).

3 - أهداف البحث :

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

- التعرف على سمات الشخصية من خلال مقياس " البروفيل الشخصي " لجوردن لدى الطلبة عينة البحث في الصفوف الأربعة.
- التعرف على الاتجاهات نحو مجالات مهنة التربية البدنية لدى الطلبة عينة البحث في الصفوف الأربعة.
- التعرف على العلاقة بين سمات الشخصية والاتجاهات المهنية لدى الطلبة عينة البحث في الصفوف الأربعة.

4 - أهمية البحث والحاجة إليه :

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية :

- الحاجة لقياس بعض المتغيرات النفسية من خلال اختبارات القبول لانتقاء الطلبة المتقدمين للالتحاق بأقسام التربية البدنية.
- غياب دراسات تناولت طبيعة العلاقة بين سمات الشخصية والاتجاهات في مجال التربية البدنية، وبذلك تمثل هذه الدراسة إضافة علمية للتخصص.

5- فروض البحث :

1- توجد فروق دالة إحصائيا في سمات الشخصية كما يقيسها (جوردن) لدى عينة البحث في الصفوف الدراسية الأربعة.

2- توجد فروق دالة إحصائيا في الاتجاهات نحو مهنة تدريس التربية البدنية لدى عينة البحث في الصفوف الدراسية الأربعة.

3- توجد علاقة دالة إحصائيا بين سمات الشخصية وبين اتجاهاتهم نحو المجالات المهنية.

6- التعريف ببعض المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في الدراسة :

تباينت آراء المختصين في مجال السمات الشخصية والاتجاهات المهنية ولذلك يتناول الباحث فيما يلي توضيحا لعدد من هذه المفاهيم والمصطلحات، كما يتبناها في هذه الدراسة :

أ-المهنة :" عمل يتطلب علوم تخصصية توجهها المبادئ ، وتحتاج إلى إعداد أكاديمي طويل ومركز". (6)

ب-الاتجاه: "ميل الفرد الذي ينحو بسلوكه تجاه عناصر البيئة الخارجية قريبا منها أو بعيدا عنها، متأثر في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة التي تفرضها البيئة".

ج-السمة: " هي أي طريقة متميزة ثابتة نسبيا، يتميز بها الفرد عن غيره من الأفراد ". (7)

د- الشخصية :" تنظيم عقلي مظهر من مظاهر الشخصية، عقله، مزاجه، مهاراته، خلقه، وكل اتجاه كونه خلال حياته ".(8)

7- الأبحاث والدراسات السابقة :

يعتبر موضوع الاتجاهات والشخصية غير منفصل ، فاتجاهات الشخص وقيمه تعمل على تكوين الأبعاد الهامة لشخصيته، وبالمثل فمكونات الشخصية تعتبر جزءا محددا لنموه، ومعبرا عن اتجاهاته الشخصية، إلا أن الشخصية والاتجاهات لا تعتبران موضوعان مترادفان ، وذلك لأن الشخصية أكثر اتساعا، فالفرد عبارة عن مجموعة من الاتجاهات والقيم والدوافع والميول.(9)

وفي إطار ما تمكن الباحث من الحصول عليه من دراسات وأبحاث مرتبطة بمجال دراسته قام بتصنيفها إلى مجموعتين كما يلي :

أ- دراسات متعلقة بالاتجاهات نحو التربية البدنية أو أحد أنشطتها.

ب- دراسات متعلقة بسمات الشخصية في إطار نشاط التربية البدنية.

ومن خلال تفحص الدراسات المتعلقة بالاتجاهات نحو التربية البدنية أو أحد أنشطتها يرى الباحث ما يلي :

أوضحت عدد من الدراسات أن زيادة نمو الاتجاهات التربوية تكون للأسباب الآتية :

- زيادة درجة تأهيل المعلم تربويا، وذلك عن طريق زيادة عدد سنوات التحصيل الدراسي.
- دراسة المواد التربوية النظرية والتطبيقية.
- التفوق الدراسي والرياضي يزيد من نمو الاتجاهات التربوية.
- تأثير عملية التعزيز على نمو الاتجاهات التربوية.
- لفترة التربية العملية تأثير إيجابي على الاتجاهات التربوية.

أما فيما يخص الدراسات المتعلقة بسمات الشخصية في إطار أنشطة التربية البدنية فنرى أن من يتميزون بسمات شخصية هم :

- المدرسون الأكثر نجاحا في مهنتهم.
- الرياضيون المتفوقين دراسيا ورياضيا.
- والمدرسون الأكثر رضا عن عملهم.

ومن خلال هذا العرض استخلصنا أن هناك بعض الاختلافات بين الدراسات السابقة وبين الدراسة الحالية من حيث مشكلة البحث، حيث تناول الباحث في هذه الدراسة علاقة سمات الشخصية باتجاهات طلبة قسم التربية البدنية نحو مهنة التدريس، وحيث أن سياسة التكوين هي إعداد قادة في مجال التربية البدنية، فيجب ألا نتجاهل النواحي النفسية والوجدانية التي تؤثر تأثيرا مباشرا أو غير مباشر على تقدم مستوى الطلاب، فاتجاه الطالب نحو دراسته يتوقف على مدى إشباع تلك الدراسة لميوله وحاجاته سواء كانت إيجابية أو سلبية.

كما يتضمن هذا البحث دراسة بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على اتجاهات الطلاب نحو مهنة التربية البدنية، ومن هذه المتغيرات سمات الشخصية، حيث يتوقف ذلك على رضا أو عدم رضا الطالب عن دراسته ونجاحه في مهنته.

ومن خلال العرض السابق توصل الباحث إلى أن هذا البحث قد يضيف رؤيا جديدة من خلال التوصل لمعرفة إلى أي مدى تساهم سمات الشخصية في تعديل اتجاهات الطلاب نحو مهنة التربية البدنية، فهذا قد يساعد في إدخال بعض المتغيرات ضمن اختبارات القبول حتى تسهم في انتقاء الطلاب المتقدمين للقسم بما يتناسب مع ميولهم، ورغباتهم، ويتفق مع طبيعة الدراسة بهذه الأقسام، وبالتالي مع المهنة التي يؤهل لها هذا القسم.

II– خطة وإجراءات البحث:

1- المنهج المستخدم: تحقيقا لأهداف البحث اتبع الباحث المنهج الوصفي المقارن.

2- مجتمع وعينة البحث :

يتمثل مجتمع البحث طلاب قسم التربية البدنية بجامعة منتوري قسنطينة، وتم اختيار عينة قوامها (400 طالب) بالطريقة العشوائية البسيطة بواقع (100 طالب) من كل صف دراسي ، يتراوح أعمارهم ما بين (18 – 24 سنة)، وقد استبعد الباحث كل الطلاب المسجلين من الخارج.

3- أدوات جمع البيانات :

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استعان الباحث في جمع بياناته بالأدوات التالية :

- مقياس **" البروفيل الشخصي"** لسمات الشخصية لـ**" ليونارد جوردن"**، ترجمة جابر عبد الحميد وفؤاد أبو حطب.(10)
- مقياس **" الاتجاهات "** نحو مهنة التربية البدنية لـ **" ليلى عبد السلام"**.(11)

أ- **مقياس البروفيل الشخصي لسمات الشخصية**:

ويقيس أربع سمات شخصية هي: السيطرة، المسؤولية، الاتزان الانفعالي والاجتماعية.

- السيطرة: سمة تتولد لدى الأشخاص الذين يتخذون أدوارا أساسية ونشطة في الجماعة، والواثقون من أنفسهم، والذين لهم دور إيجابي في علاقاتهم بالآخرين، والذين يميلون لاتخاذ القرار، ولهم أدوار قيادية، وهم أشخاص يعتمدون إلى أنفسهم.

- المسؤولية : سمة تظهر واضحة فيمن لديهم عزيمة على الاستمرار في العمل والمثابرة على المشكلات وحلها، وهم أفراد يمكن الاعتماد عليهم، ويتميزون بالاستقرار في آرائهم، ولا يلقون بتبعات العمل على الآخرين.

- الاتزان الانفعالي: سمة يتميز أصحابها بالثبات، والقدرة على ضبط النفس، وهم لا يعانون من القلق والتوتر والحساسية والعصبية الزائدة، فهم أشخاص لهم قدرة على ضبط انفعالاتهم.

- الاجتماعية: سمة تظهر فيمن يميلون لمخالطة الناس، ويميلون للعمل في جماعات، ومن يستطيع تكوين علاقات كثيرة، وخاصة العلاقات الإنسانية، وتدل

الدرجات المنخفضة للأفراد غير الاجتماعيين على نقص في هذه النواحي وتحديد الاتصالات الاجتماعية، وفي الحالات المتطرفة قد نجد تجنبا فعليا للعلاقات الاجتماعية.

ب- مقياس الاتجاهات نحو مهنة التربية البدنية :

ويتناول تحليل مهنة التربية البدنية لستة مجالات علمية هي: التدريس، التوجيه، التدريب، الإشراف، الإعلام، والعلاقات العامة.

وتعبر المجالات الستة في هذا المقياس عن :

- مجال التدريس:عملية تربوية هادفة، حيث تهدف لتربية وتثقيف الفرد، واستغلال طاقاته وقدراته، بجانب مساعدته على تكوين خبرات وتنمية مهاراته.
- مجال التوجيه: يلعب دورا هاما في عملية المتابعة، حيث تتم بين طرفين إحداهما القائم بعملية التوجيه، والآخر موجه.
- مجال التدريب: هدفه رفع مستوى اللاعب لأعلى أداء رياضي.
- مجال الإشراف: ويتطلب تنظيما وإدارة لكافة الأنشطة الرياضية بجميع المؤسسات.
- مجال الإعلام: له دور في نشر الوعي الرياضي بين المواطنين عن طريق وسائل الإعلام.
- مجال العلاقات العامة: لها دور في الاتصال حيث يعتبره وسيلة تربط بين المؤسسات والأفراد بغرض تلاقي وجهات النظر للوصول للتكيف الاجتماعي المتبادل.

4- خطوات البحث :

بعد تحديد منهج وعينة البحث، وأدوات جمع بياناته قمنا بالخطوات التالية :

- إجراء دراسة استطلاعية لحساب المعاملات الإحصائية لأدوات جمع البيانات وهي :

أ - صدق الأدوات : استند الباحث في اختياره لاختباري البحث إلى قبول مستوى الصدق الذي عرضه كل من " جابر عبد الحميد " لمقياس السمات الشخصية، و" ليلى عبد السلام " لقياس الاتجاهات والتي تميز بها الإختباران.

ب- ثبات اختباري البحث: لحساب ثبات اختباري البحث قام الباحث بتطبيقهما على عينه قوامها (50 طالبا) تمثل المجتمع من خارج العينة، وذلك بطريقة الاختبار وإعادة تطبيقه، وذلك بفارق زمني مقداره 15 يوما، وبإيجاد معامل الارتباط بين مرتي التطبيق لكل من سمات الشخصية والاتجاهات نحو المجالات المهنية، قمنا بإيجاد معاملات الصدق الذاتي لأبعاد المقياسين عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات للتأكد من صدق الإجراءات.

- **المعالجة الإحصائية للبيانات:** وقد تم استخدام المعاملات الإحصائية التالية :
  - معامل الارتباط البسيط .
  - تحليل التباين. F.TEST
  - الموازنة بأقل فوق معنوي محسوبة بطريقة SCHEFE

- اختبار الفروق بين المتوسطات .T.TEST
وقد قام الباحث بمقارنة دلالة نتائجه بالدرجة الجدولية عند مستوى (0.05).

III– النتائج والتوصيات :

1- النتائج :

في إطار ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة وفي حدود عينة البحث وإجراءاته يقدم الباحث الإستخلاصات التالية :

أ- وجود فروق دلالة إحصائيا في سمات الشخصية لدى طلاب قسم التربية البدنية.

ب- وجود فروق دالة إحصائيا بين الاتجاهات نحو مجالات مهنة التربية البدنية، بينما يختفي اتجاه الطلاب نحو مجال التوجيه.

ج- وجود علاقة إرتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين كل من سمات السيطرة والمسؤولية والاجتماعية وبين الاتجاهات نحو المجالات المهنية (العلاقات العامة والتدريس والإعلام للتربية البدنية لدى طلاب قسم التربية البدنية) .

د- يتسم طلاب السنة الأولى بالاجتماعية، يليها السيطرة ثم المسؤولية فالاتزان الانفعالي.

- يتسم طلاب السنة الثانية بالاجتماعية، يليها السيطرة ثم الاتزان الانفعالي فالمسؤولية.

- يتسم طلاب السنة الثالثة بالاجتماعية، يليها المسؤولية ثم الاتزان الانفعالي فالسيطرة.

- يتسم طلاب السنة الرابعة بالاجتماعية، يليها المسؤولية ثم الاتزان الانفعالي فالسيطرة.

ويختلف ترتيب سمات الشخصية لدى طلاب الصفوف الدراسية المختلفة وفقا للخبرات الدراسية التي يتعرض لها صف دراسي.

هـ- ويتجه طلاب السنة الأولى نحو مجالات التدريب يليها العلاقات العامة ثم التدريس فالإعلام ثم الإشراف فالتوجيه.

- أما طلاب السنة الثانية يتجهون نحو مجالات التدريب يليها الإعلام ثم الإشراف فالتوجيه ثم علاقات عامة فالتدريس.

- ويتجه طلاب السنة الثالثة نحو مجالات التدريب يليها العلاقات العامة ثم الإشراف فالتدريس ثم الإعلام والتوجيه.

- ويتجه طلاب السنة الرابعة نحو مجالات التدريب يليها العلاقات العامة ثم الإشراف فالتدريس ثم الإعلام فالتوجيه.

ويختلف ترتيب المجالات المهنية لدى طلاب الصفوف الدراسية المختلفة وفقا لفهم هذه المجالات والقدرة على تطبيقها.

2- التوصيات :

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج وإستخلاصات يقدم التوصيات التالية :

- إدخال بعض الاختبارات ضمن اختبارات القبول للمتقدمين لقسم التربية البدنية

كاختبارات الاتجاهات المهنية والثقافية والرياضية.

- الاهتمام بمدرس التربية البدنية من حيث توفير مجالات علمية وإشتراكهم في دورات لتجديد معلوماتهم .

- العمل على تطوير المناهج الدراسية التربوية بالجامعة وذلك بإدخال بعض التعديلات لتعطي اتجاهات تربوية إيجابية مرغوبة لدى الطلاب.

- ضرورة استمرار المواد التربوية بقسم التربية البدنية طوال السنوات الدراسية.

- اهتمام القائمين بتدريس المواد التربوية بتطبيق المعلومات وتوجيه الطلاب لكيفية استخدامها.

- تطوير برامج الإعداد المهني لطلاب قسم التربية البدنية مع استخدام أساليب حديثة للتدريس، تحدث تفاعل بين الخبرات النظرية والتطبيق لمختلف المواد الدراسية.

- زيادة الاهتمام بالإعلام الرياضي والتثقيف الرياضي لإظهار القيمة المهنية للتربية البدنية.

المراجع

1- عبد الرحمن العيسوي، علم النفس العام، دار النهضة العربية، بيروت، 1987، ص199 .

2- فؤاد أبو حطب، القدرات العقلية، ط 2، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1978، ص 7.

3- فؤاد أبو حطب، نفس المرجع، ص .37

4- رياض معوض، علم النفس التربوي، ط 2، دار المعارف، القاهرة، 1963، ص 93.

5- عبد الرحمن العيسوي، مرجع سابق، ص .199

6- ليلى عبد العزيز زهران،أصول التربية الرياضية،عادل للطباعة، القاهرة، 1982، ص .9

7- سيد غنيم، سيكولوجية الشخصية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1973، ص 250.

8- سيد غنيم، نفس المرجع، ص .90

9- فؤاد أبو حطب وخير الدين عويس، علم النفس الاجتماعي والنشاط الرياضي، مكتبة الإنجلو مصرية، القاهرة، 1984، ص 193.

10- محمد حسن علاوي، علم النفس الرياضي، ط 5، دار المعارف، القاهرة، 1983.

11- حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي،ط 4، عالم الكتب، القاهرة،1977.

Revue SCIENCES HumaineS n°32, Décembre 2009- Vol A, pp.7-23

Motivation à la réussite et activité métacognitive dans une situation de résolution de problème

Résumé

L'étude présentée examine l'impact de la motivation à la réussite sur l'activité métacognitive chez une population de stagiaires de la formation professionnelle.

L'évaluation de la motivation à la réussite des stagiaires à l'aide du questionnaire de motivation de forner (Q.M.F-T) a permis de constituer un groupe de sujets dont la motivation est élevée et un autre dont la motivation est faible.

La tour de Hanoi a été retenue pour analyser l'activité métacognitive de ces deux groupes de sujets. Quatre dimensions ont été étudiées : le jugement métacognitif, les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les expériences métacognitives.

Les résultats révèlent que les sujets dont la motivation à la réussite est élevée mettent en jeu un fonctionnement métacognitif qui leur permet de mieux gérer le processus de résolution de la tâche proposée que ceux dont la motivation à la réussite est faible. Intervenir sur la motivation devient alors une action nécessaire pour rendre plus efficace l'activité des apprenants dans les situations de formation.

Chahrazed ZAHI
Manoubia MATI
Laboratoire Education- Formation-Travail.
Faculté des Sciences Humaines et Sociales.
Université d'Alger 2.
(Algérie)

ملخص

إن الدراسة المقدمة تدرس تأثير دافعية النجاح على النشاط الميتامعرفي عند عينة من متربصي التكوين المهني.

سمح تقييم دافعية النجاح بواسطة استبيان الدافعية لفورنر (ا.د.ت) بتشكيل مجموعة من الأفراد ذوي دافعية عالية ومجموعة أخرى من الأفراد ذوي دافعية منخفضة.

تم الاعتماد على برج هانوي لتحليل النشاط الميتامعرفي لأفراد المجموعتين. درست من أجل ذلك أربعة أبعاد: الحكم الميتامعرفي، الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية والخبرات الميتامعرفية. بينت النتائج وجود فروق دالة في الوظيفة الميتامعرفية المعتمدة من قبل أفراد المجموعتين أثناء تنفيذ المهمة المقترحة. بالتالي يصبح التدخل على الدافعية فعلا ضروريا لجعل نشاط المتعلمين أكثر فعالية في وضعيات التكوين.

Introduction

Un des problèmes majeurs auxquels est confronté le système d'enseignement et de formation, c'est de permettre aux apprenants de réaliser des apprentissages efficaces susceptibles d'engendrer la réussite.

Les différentes conceptions qui expliquent la réussite scolaire mettent clairement l'accent sur l'autonomisation de l'apprenant dans l'activité pédagogique. En se référant à différents auteurs qui se sont intéressés à la réussite des apprentissages, Grangeat (1997) retient trois critères pour définir l'autonomisation : la capacité d'attribuer aux savoirs scolaires un sens afin de les réinvestir dans d'autres contextes que ceux dans lesquels ils ont été acquis, la capacité de gérer et de contrôler son activité intellectuelle et enfin la capacité d'établir une coordination entre son propre point de vue et celui des autres.

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2009.

En effet, même si les difficultés d'apprentissage sont depuis longtemps, et encore aujourd'hui, étudiées en se référant à la théorie de Piaget et interprétées en termes d'opérations intellectuelles (Higelé, 1987, 1997), il est actuellement clairement admis que les processus métacognitifs constituent un paradigme important de la réussite scolaire.

C'est pourquoi les difficultés des apprenants ne sont plus considérées uniquement comme résultant de déficits cognitifs mais elles sont également expliquées par l'absence de compétences métacognitives permettant de contrôler et de gérer l'activité cognitive.

La métacognition fait référence à la connaissance et au contrôle qu'un système cognitif peut avoir de lui-même et de son propre fonctionnement (Chartier, Lautrey 1992).

Deux grands courants se sont distingués dans la définition de ce concept. Le premier est celui de Favell (1985) qui explique la métacognition par les connaissances métacognitives ou métaconnaissances relatives aux variables personne (connaissances que peut avoir un individu sur lui-même et sur les autres), tâche (connaissances sur la nature des informations à traiter et les exigences des tâches) et stratégie (connaissances relatives aux moyens et aux buts susceptibles de permettre de conduire une activité à son but) et par les expériences métacognitives qui sont « des pensées » ou « des sentiments » qui reflètent la prise de conscience des processus cognitifs en action et permettent par conséquent le contrôle et la régulation nécessaire à la réalisation d'une activité cognitive.

Le deuxième courant représenté par Brown (1978) a davantage porté sur la notion d'habiletés cognitives, proche de la variable stratégie développée par Flavell, qui désigne les processus par lesquels le sujet contrôle son activité lors de la résolution d'une tâche.

La métacognition concerne donc la connaissance que possède une personne sur ses processus cognitifs et le contrôle, appelé également autorégulation, qu'elle exerce sur ces processus.

De nombreuses études mettent l'accent sur le fait que les élèves en difficulté d'apprentissage effectuent peu d'autorégulation contrôlée de leur activité cognitive (Wong, 1991). Ainsi les sujets en difficulté peuvent posséder les registres cognitifs nécessaires, mais se trouvent dans l'incapacité de les mobiliser pour comprendre ou résoudre des situations qui présentent des difficultés (Doly 1997). La métacognition constitue donc un cadre pertinent pour analyser les difficultés des apprenants.

Il est important toutefois de préciser que la qualité de l'activité métacognitive est affectée par des facteurs intermédiaires susceptibles d'influencer l'utilisation délibérée par l'individu des connaissances dont il dispose lorsqu'il doit résoudre un problème particulier.

Parmi ces facteurs, les aspects affectifs et motivationnels sont souvent évoqués. Le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1977 ; Bouffard-Bouchard et all 1988), l'attribution (Cullen, 1985 ; Biggs, 1984), le site de contrôle (Noel 1991), la motivation (Wong, 1985 ; Doly 1996) sont autant d'aspects qui peuvent affecter l'utilisation des différents processus nécessaires dans le déroulement d'une activité cognitive et jouent

de ce fait un rôle central dans le déclenchement par le sujet d'un processus de prise en charge consciente de sa démarche d'apprentissage.

Les résultats que nous livrons dans cet article sont tirés d'une étude (Mati 2003) qui s'est intéressée à l'impact d'une variable conative, à savoir la motivation à la réussite, sur l'activité métacognitive. Ce choix se justifie par le fait que des observations menées dans le secteur de la formation professionnelle (Zahi et all 1998 ; Zahi, Boussena, 2000 ; Zahi, 2005) ont montré que la pratique actuelle d'information et d'orientation, qui se caractérise principalement par une gestion des flux de jeunes et non par une dimension pédagogique réelle, détermine pour une grande part les choix professionnels des stagiaires qui sont dans la plupart des cas hâtifs et peu réfléchis. L'absence de travail sur le projet professionnel entraîne très souvent une faible implication du jeune dans sa formation qui se traduit dans beaucoup de cas par de grandes difficultés dans les études ou par un abandon. La motivation est apparue comme élément déterminant du parcours de formation du jeune. Beaucoup de chercheurs d'ailleurs s'accordent aujourd'hui à dire que la motivation est essentielle dans l'explication du comportement de l'apprenant et mettent l'accent sur la capacité de celle-ci à prédire la performance dans les situations de formation.

En s'intéressant aux facteurs affectifs et motivationnels des conduites scolaires et pré- professionnelles d'adolescents et de jeunes adultes, Forner (1986, 1987, 1992 ,1996) a analysé la motivation à la réussite qu'il définit comme une tendance générale incitant la personne à « fonctionner par projets » dans les diverses situations de son existence, c'est-à-dire à construire puis réaliser des projets. Dans le domaine scolaire, elle incite à rechercher la réussite.

D'un point de vue opérationnel, la motivation à la réussite est conçue comme étant une combinaison de trois dimensions en corrélation positive : le besoin de réussite (ou besoin de réalisation), le contrôle interne- externe (ou locus of control) et la perspective temporelle.

Une personne manifeste un besoin de réussite « quand elle se donne un but présentant une certaine difficulté, met en place une activité susceptible de lui permettre d'atteindre ce but et persiste suffisamment pour n'être pas arrêtée par des obstacles non décisifs ».

La personne manifeste un certain contrôle interne quand «elle s'estime capable d'atteindre son but par ses compétences ou habilités, considère que ses chances de réussite sont fonction de l'intensité de son comportement et pense pouvoir agir sur les évènements du fait de leur relative prévisibilité».

Et enfin la personne inscrit son activité dans une perspective temporelle quand « elle accorde plus d'importance aux possibilités ultérieures qu'aux réalités présentes, pense à long terme (elle a une perspective temporelle étendue) et prend en compte les durées dans l'organisation de ses conduites ».

Le travail que nous présentons envisage la motivation dans sa relation à la métacognition. En effet, bien qu'il est presque banal aujourd'hui d'affirmer que la motivation intervient dans la formation, la motivation n'a été que rarement reliée à la métacognition et cela malgré le fait qu'il est largement établi que l'activité métacognitive est sollicitée de manière importante dans les situations d'apprentissage. L'objectif visé est donc d'analyser l'impact de la motivation à la réussite sur l'activité métacognitive chez une population de jeunes adultes de la formation professionnelle.

1-Dispositif expérimental

Pour mesurer la variable indépendante à savoir la motivation à la réussite, cent quarante deux sujets (142) préparant un diplôme de technicien supérieur (comptabilité, informatique, secrétariat de direction, esthétique et modélisme) ont répondu collectivement à un questionnaire de motivation à la réussite. Cette première situation expérimentale a permis de faire la distinction entre trois groupes de sujets : ceux ayant obtenu des notes élevées (sujets à forte motivation à la réussite), ceux ayant obtenu des notes moyennes (sujets à motivation à la réussite moyenne) et enfin ceux ayant obtenu des notes faibles (sujets à faible motivation à la réussite).

Seuls les groupes à forte motivation à la réussite (n=22) et à faible motivation à la réussite (n=17) ont été retenus pour la deuxième situation expérimentale dans laquelle il est demandé de résoudre un problème, celui de la tour de Hanoi ; cette situation a permis l'analyse de l'activité métacognitive des deux groupes de sujets.

1.1-La première situation expérimentale

L'outil utilisé pour mesurer la motivation à la réussite est le questionnaire de motivation de forner (Q.M.F-T).

Le QMF-T comporte 48 propositions (items), « La tâche du sujet est de décrire ses manières habituelles de se comporter, de penser, de percevoir les choses, les gens ou les situations dans ses activités liées à l'acquisition de sa formation ». Pour chaque proposition, le sujet doit dire si le comportement décrit correspond ou pas à son propre comportement. La passation est réalisée en temps libre.

Il faut noter que dans la mesure où les sujets maîtrisent mieux la langue arabe, le QMF a été traduit dans cette langue. La version finale en langue arabe a été retenue après trois passations de l'épreuve à des échantillons de sujets du secondaire et de la formation professionnelle. Les résultats des deux premières versions du test ont fait l'objet d'analyses psychométriques (fidélité, validité) suivies de corrections des items.

L'analyse psychométrique de la troisième version a montré une fidélité (test- re-test) élevée (r= 0.89) et une validité élevée.

En effet, les corrélations entre les scores obtenus à chaque item et à la dimension à laquelle celui-ci appartient - besoin de réussite, contrôle interne- externe et perspective temporelle- sont significatives à α=0.05 ou à α=0.01.

Les corrélations observées entre les scores obtenus à la motivation à la réussite et à chacune des trois dimensions, à savoir le besoin de réussite, le contrôle interne- externe et la perspective temporelle, sont positives et significatives ; elles sont respectivement de 0.83, 0.72 et 0.76.

Les corrélations entre les trois dimensions sont elles aussi positives et significatives bien que moyennement élevées. Elles sont comme suit :

- Besoin de réussite et contrôle (r= 0. 42)
- Besoin de réussite et perspective temporelle (r=0. 48)
- contrôle et perspective temporelle (r=0.30)

1.2- La deuxième situation expérimentale

La tâche expérimentale retenue pour analyser l'activité métacognitive est la tour de Hanoi ; celle-ci est considérée comme une tâche classique de résolution de problèmes.

Le problème dans cette situation consiste à déplacer des piles de disques de taille décroissante d'une tige A à une tige C en utilisant une tige intermédiaire B. Ces piles

sont d'abord de trois et quatre disques (phase d'entraînement) puis de cinq et six disques (expérimentation).

La consigne utilisée met l'accent sur un ensemble de contraintes liées aux déplacements : le sujet ne peut déplacer plus d'un disque à la fois, ne peut prendre que le disque qui est au-dessus d'une pile et ne peut pas poser un disque plus grand sur un disque plus petit.

Le caractère non familier de la tâche et les contraintes particulières sur les déplacements font de cette tâche une situation nouvelle qui ne fait pas appel à des stratégies déjà élaborées mais qui, au contraire, requiert l'élaboration de procédures propres à cette situation non habituelle. Grâce à un feed-back externe, le sujet peut procéder lors de la résolution du problème à un auto- contrôle et une auto-évaluation de son activité.

L'analyse de l'auto- contrôle et de l'auto-évaluation du sujet se fait grâce aux indices comportementaux et verbaux recueillis à l'aide de l'observation et de la verbalisation.

L'expérimentation s'est faite en deux étapes : la première considérée comme une phase d'entraînement a concerné la réalisation de la tâche avec trois et quatre disques et a visé d'abord la familiarisation du sujet avec la tâche et ses contraintes puis son entraînement à réaliser cette tâche tout en verbalisant ses différentes actions ; la seconde étape a trait à l'expérimentation elle- même. Les résultats présentés dans cet article concernent la résolution du problème avec six disques.

Un temps moyen de cette résolution a été calculé lors de la pré expérimentation. Il est de 25 minutes ; un temps supplémentaire de cinq minutes a été accordé aux sujets.

Une grille d'analyse a été mise au point pour analyser les protocoles verbaux et comportementaux (Zahi 2002). Cette grille a été inspirée des études sur les processus d'autorégulation et d'auto- contrôle (Bouffard-Bouchard et Pinard (op.cit), Larivée et al., 1989, Noël (op.cit) et des travaux portant sur la modélisation de la résolution du problème de la tour de Hanoi (Richard1982, 1990).

Quatre dimensions ont été retenues pour analyser l'activité métacognitive : le jugement métacognitif, les stratégies cognitives, les expériences métacognitives et les stratégies métacognitives.

La grille présentée ci-dessous reprend les quatre dimensions retenues en précisant les critères analysés dans chacune de ces dimensions ainsi que les techniques qui ont permis le recueil de données pour chaque critère.

Le jugement métacognitif

Dans cette étude, les sujets ont été invités, avant de commencer à résoudre le problème, à exprimer un jugement quant à leur performance finale (réussite ou échec). Ce jugement métacognitif peut se présenter sous trois cas de figures : jugement réaliste lorsque le jugement correspond à la performance réalisée, jugement optimiste lorsque le jugement est positif (réussite) alors que la performance est négative (échec) et jugement pessimiste lorsque le jugement est négatif (échec) alors que la performance est positive (réussite). (Verbalisation).

Quelques indicateurs des stratégies cognitives

Il est important de noter qu'en ce qui concerne les stratégies cognitives, l'analyse n'a pas été axée sur les stratégies cognitives elles mêmes, mais beaucoup plus sur un

ensemble d'indicateurs qui nous permettent d'apprécier l'efficacité des actions. Ceci s'explique par le fait que l'objectif du présent travail concerne davantage l'activité métacognitive. Les indicateurs retenus sont :

- les performances globales, c'est à dire la réussite ou l'échec (observation)
- le temps de résolution du problème (observation)
- le nombre de déplacements réalisés (observation)
- la persévérance, c'est à dire l'acceptation ou le refus du temps supplémentaire (observation).

Les stratégies métacognitives

- La planification de la démarche cognitive. Elle englobe :
    - le temps de réflexion mis par le sujet avant de commencer à effectuer le premier déplacement (observation) et les commentaires préalables qui peuvent accompagner ce temps de réflexion (verbalisation)
    - la définition de buts intermédiaires- qui peuvent à leur tour être décomposés en sous- buts- pour l'atteinte de l'objectif final (verbalisation).

- L'autocontrôle. Il comprend :
    - le contrôle du temps par le sujet durant la résolution du problème (observation)
    - le rappel de la consigne par le sujet durant la résolution du problème (verbalisation)
    - le contrôle externe, c'est à dire toutes les fois où le sujet fait appel à l'expérimentateur. Les sollicitations sont du type «montrez moi comment faire», «et après, qu'est ce que je fais ?», « vous êtes sûr que la solution existe ?», «c'est sûr, je suis obligé de respecter les règles de la consigne ? » (verbalisation).

- L'évaluation (verbalisation).

L'évaluation est de deux types. Durant la résolution du problème le sujet peut soit se fixer des buts intermédiaires et avancer par étapes successives, soit procéder par essais et erreurs sans buts intermédiaires précis.

Dans le premier cas, le sujet procède à une évaluation en se basant sur l'écart constaté entre ce qu'il a effectué ou ce qu'il lui reste à effectuer comme déplacements et les buts intermédiaires fixés. Il s'agit d'une évaluation par rapport à un but intermédiaire ou un sous- but. Dans le second cas, le sujet ne prendra en considération que ses résultats et l'évaluation se fera par rapport au but final, qui est celui de déplacer la pile de disques de la tige A à la tige C. Le sujet fera donc soit de simples constats sur ses actions par rapport à l'atteinte de l'objectif final, soit des commentaires sur les déplacements réalisés tels que «ça ne sort pas», «ça ne vient pas».

- La régulation (verbalisation).

Le but est de déterminer comment se fait le changement de stratégies d'un épisode à un autre. Autrement dit, il s'agit de montrer comment le sujet procède, sur la base des éléments identifiés dans les différents épisodes qui composent le protocole verbal, pour passer d'un épisode à un autre. Pour cela nous nous sommes intéressées à la fin de l'épisode, c'est à dire à ce moment d'arrêt qui constitue une réflexion du sujet sur

l'efficacité de sa démarche. La fin de l'épisode peut être un contrôle, une évaluation ou tout simplement un sentiment exprimé par le sujet après une suite d'actions.

Les expériences métacognitives

Les expériences métacognitives concernent les différents sentiments exprimés par le sujet durant la résolution du problème. Elles ont trait aux variables personne, stratégie, tâche et objectif (verbalisation).

2- Résultats

Les résultats concernent les deux situations expérimentales. La première a trait à l'évaluation de la motivation à la réussite des stagiaires. Sur la base des scores obtenus, deux groupes ont été formés : un groupe à forte motivation et un autre à faible motivation. Les résultats de la deuxième situation expérimentale portent sur l'analyse de l'activité métacognitive de ces deux groupes de stagiaires.

2-1 La motivation à la réussite

Les résultats obtenus (tab.1) montrent que les notes brutes des cent quarante deux (142) sujets auxquels a été administré le questionnaire de motivation varient entre 16 et 44.

Classes	FR	%
16 - 17	3	2.11
18 - 19	0	0
20 - 21	2	1 ,4
22 - 23	3	2,11
24 - 25	10	7,04
26 - 27	14	9,86
28 - 29	12	8,45
30 - 31	22	15,5
32 - 33	17	11,97
34 - 35	24	16,9
36 - 37	13	9 ,15
38 - 39	12	8,45
40 - 41	8	5,63
42 - 43	1	0,7
44	1	0 ,7
Total	142	100

Tab. (1) Distribution des notes de la motivation à la réussite

En prenant en considération les notes extrêmes, nous avons dégagé deux groupes de sujets : le premier dont les notes varient entre 38 et 44 constitue le groupe de sujets (n=22) à forte motivation à la réussite. Le deuxième groupe (n=18) qui a obtenu des notes allant de 16 à 25, forme le groupe de sujets à faible motivation à la réussite.
La moyenne du groupe à forte motivation est de 39.6 avec un écart type de 1,63 alors que pour l'autre groupe, elle n'est que de 22. 37 avec un écart type de 2,75.

2-2 Motivation à la réussite et activité métacognitive

Les résultats présentés concernent l'activité métacognitive, analysée à partir des quatre dimensions retenues, des deux groupes de sujets, à savoir le groupe à forte motivation à la réussite et le groupe à faible motivation à la réussite.

2-2-1Le jugement métacognitif

Les données (tab.2) montrent que les sujets du groupe à forte motivation à la réussite ont, dans leur majorité, un jugement métacognitif réaliste, c'est-à-dire que le résultat correspond à leur jugement préalable.

	Jugement métacognitif réaliste		Jugement métacognitif optimiste		Jugement métacognitif pessimiste		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Sujets à forte motivation à la réussite	21	95 ,45	1	4,54	0	0	22	100
Sujets à faible motivation à la réussite	8	47,05	5	29,41	4	23,53	17	100

Tab (2). Jugements métacognitifs des deux groupes de sujets

Il faut préciser que pour le groupe de sujets à faible motivation à la réussite, nous travaillons avec n=17, car un des sujets de l'échantillon a refusé de continuer la tâche après avoir connu un échec dans la réalisation du problème avec 5 disques.

Les sujets de ce groupe se distinguent beaucoup plus par un jugement métacognitif irréaliste ; plus de la moitié des sujets (9/17) ont donné soit un jugement pessimiste (résultats plus élevés que l'estimation) soit un jugement optimiste (résultats plus bas que l'estimation). L'analyse statistique a montré une différence significative entre les deux groupes (χ2yates=12,09, ddl= 2, α=0,01).

2-2-2 les indicateurs des stratégies cognitives

Les indicateurs des stratégies cognitives des sujets sont la réussite ou l'échec dans la résolution, le temps de la résolution, le nombre de déplacements effectués et la persévérance.

2-2-2-1 La résolution du problème

Les données (tab.3) révèlent que sur les 22 sujets à forte motivation à la réussite, 21 d'entre eux ont résolu le problème et 1 seul sujet a échoué, et cela malgré le temps supplémentaire.

Le deuxième groupe de sujets, c'est-à-dire celui dont la motivation à la réussite est faible, a enregistré 12 réussites et 5 échecs.

	Réussite		Echec		Total	
	F	%	F	%	F	%
Sujets à forte motivation à la réussite	21	95,46	1	4,54	22	100
Sujets à faible motivation à la réussite	12	70,58	5	29,42	17	100

Tab(3). Résolution du problème par les deux groupes de sujets

L'analyse statistique montre une différence significative entre les deux groupes de sujets (χ2yates=4,59 ddl= 1, α=0,05). Les sujets du groupe à forte motivation à la réussite résolvent le problème de la tour de Hanoi mieux que ne le fassent les sujets du groupe à faible motivation à la réussite. Précisons également que les six sujets qui ont connu un échec dans la résolution du problème ont tous émis un jugement métacognitif optimiste.

2-2-2-2 Le temps de résolution

Les données (tab.4) montrent que les temps de résolution les plus courts sont marqués par les sujets dont la motivation à la réussite est élevée. Seuls 4 sujets (sur 22) ont enregistré des temps de résolution dépassant 17 minutes.
Par contre pour le groupe dont la motivation à la réussite est faible, 9 sujets (sur 17) ont mis plus de 17 minutes pour résoudre le problème.
La moyenne des temps de résolution (en minutes) pour le groupe à forte motivation est de 12,59 avec un écart type de 5,52 ; ce temps est de 17, 05 pour le groupe à faible motivation à la réussite avec un écart- type de 5,47.

	Temps de la résolution en minutes				**Total**
	5-10	11-16	17-22	23-31	
Sujets à forte motivation à la réussite	11	7	2	2	22
Sujets à faible motivation à la réussite	2	6	8	1	17

Tab(4). Distribution des temps de résolution des deux groupes de sujets

L'analyse statistique révèle une différence significative entre les moyennes de temps de résolution des deux groupes (t=2,53, ddl= 37, α=0,05).

2-2-2-3 Le nombre de déplacements

Plus de la moitié des sujets faisant partie du groupe à forte motivation à la réussite ont effectué un minimum de déplacements, c'est-à-dire entre 96 et 170 déplacements. Seuls 2 sujets du groupe à faible motivation à la réussite ont réalisé ces scores (Tab.5).

	Nombre de déplacements				Total
	96 - 170	171 - 245	246 - 320	321 - 395	
Sujets à forte motivation à la réussite	12	7	2	1	22
Sujets à faible motivation à la réussite	2	9	3	3	17

Tab. (5) Distribution du nombre de déplacements des deux groupes de sujets

Là aussi, l'analyse statistique montre une différence significative entre les deux groupes (χ2yates=8,48, ddl= 3, α=0,05).

2-2-2-4 La persévérance

Les effectifs concernés par cette variable sont très réduits. En effet, 6 sujets seulement n'ont pas réussi à résoudre le problème de la tour de Hanoi ; 5 d'entre eux font partie du groupe de sujets à faible motivation. Sur ces 5 sujets, 3 ont accepté de poursuivre la résolution en utilisant le temps supplémentaire. Le stagiaire faisant partie du groupe de sujets à forte motivation et n'ayant pas résolu le problème a, lui aussi, accepté le temps supplémentaire.

Concernant cette première dimension, il ressort que les stratégies cognitives utilisées par le groupe de sujets à forte motivation à la réussite sont moins coûteuses en temps et en déplacements que celles du deuxième groupe.

2-2-3 Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives sont analysées à partir des activités de planification, d'autocontrôle, d'évaluation et de régulation.

2-2-3-1 La planification de l'activité

Deux aspects ont été analysés dans la planification : le temps d'anticipation et les commentaires préalables à la résolution ainsi que les buts et sous- buts fixés durant la réalisation de la tâche.

- **Le temps d'anticipation et les commentaires préalables**

Le temps d'anticipation est utilisé par 5 sujets chez le groupe à forte motivation à la réussite et par 4 sujets chez le groupe à faible motivation à la réussite. Tous ces sujets accompagnent ce temps de réflexion par des commentaires.

La seule différence que nous avons notée entre les sujets des deux groupes se rapporte au contenu des commentaires. Les sujets à faible motivation ont des commentaires qui ont trait au rappel de la consigne et aux objectifs fixés, alors que plus de la moitié des sujets (3 sur 5) à forte motivation reviennent dans leurs commentaires à leur expérience précédente, c'est-à-dire à la résolution du problème avec 5 disques.

- **Les buts**

Les sujets ayant formulé un nombre de buts supérieur à la médiane générale sont plus nombreux dans le groupe de sujets à forte motivation à la réussite que dans l'autre groupe (tab. 6).
Précisons également que chacun des sous-groupes obtenus a formulé un nombre précis de buts. Le nombre de buts est de 70 pour le groupe de sujets à forte motivation à la réussite (10 pour n_1, et 60 pour n_2) et de 42 pour le groupe de sujets à faible motivation à la réussite (15 pour n_3 et 27 pour n_4)

	Nombre de sujets qui formulent un nombre de buts inférieur à la médiane générale	Nombre de sujets qui formulent un nombre de buts supérieurs à la médiane générale	Total
Sujets à forte motivation à la réussite	n_1= 7 (31.81 %)	n_2 = 15 (68.18 %)	22
Sujets à faible motivation à la réussite	n_3= 10 (58.82 %)	n_4 = 7 (41.17 %)	1 7

Tab. (6) Répartition des sujets par rapport au nombre de buts formulés

L'analyse statistique révèle une différence significative entre les deux groupes. En utilisant le test de la médiane, le calcul du $\chi 2$ ($\chi 2$=3,93, ddl= 1, α=0,05) montre que les sujets à forte motivation à la réussite ont exprimé un nombre de buts supérieur à la médiane générale (med = 2,5) significativement plus important que les sujets à faible motivation à la réussite.
L'analyse des protocoles verbaux a également mis l'accent sur le fait que les sujets à forte motivation à la réussite utilisent plus de buts intermédiaires.
Le recours à un plus grand nombre de buts et de buts intermédiaires chez le groupe à forte motivation à la réussite peut expliquer la mise en œuvre de stratégies moins coûteuses en temps et en déplacements que nous avions fait observer plus haut.

2-2-3-2 L'autocontrôle de l'activité

L'autocontrôle qui a été analysé à partir de trois critères à savoir le rappel de la consigne, le contrôle du temps et le contrôle externe (le recours à l'expérimentateur) n'a pas connu de différence significative entre les deux groupes.
Le groupe à forte motivation a enregistré 5 contrôles du temps, 3 rappels de la consigne et 4 contrôles externes. Quant au groupe à faible motivation, il a totalisé 4 contrôles du temps, 5 rappels de la consigne et 6 contrôles externes.

2-2-3-3 L'évaluation de l'activité

L'évaluation de l'activité peut se faire soit en se référant aux buts déjà fixés, soit en se basant uniquement sur les résultats.
Les données montrent une différence entre les deux groupes lorsqu'il s'agit de procéder à des évaluations sur la base des buts fixés. Les sujets ayant effectués un nombre d'évaluations de buts supérieur à la médiane générale sont plus nombreux dans le groupe de sujets à forte motivation que dans l'autre groupe (tab.7).

	Nombre de sujets qui font un nombre d'évaluations de buts inférieur à la médiane générale	Nombre de sujets qui font un nombre d'évaluations de buts supérieur à la médiane générale	Total
Sujets à forte motivation à la réussite	n_1= 2 (9.09 %)	n_2 = 20 (90.90 %)	22
Sujets à faible motivation à la réussite	n_3= 6 (35.29 %)	n_4 = 11 (64.70 %)	1 7

Tab. (7) Répartition des sujets par rapport au nombre d'évaluations de buts réalisées

Chacun des sous-groupes obtenus a enregistré un nombre précis d'évaluations de buts. Le nombre d'évaluations de buts est de 39 pour le groupe de sujets à forte motivation à la réussite (0 pour n_1 et 39 pour n_2) et de 18 pour le groupe de sujets à faible motivation à la réussite (0 pour n_3 et 18 pour n_4).
En utilisant le test de la médiane, le calcul du $\chi 2$ ($\chi 2$=6,13, ddl= 1, α=0,05) montre que les sujets à forte motivation à la réussite ont effectué un nombre d'évaluations de buts supérieur à la médiane générale (med=0,95) significativement plus important que les sujets à faible motivation à la réussite.

2-2-3-4 La régulation de l'activité

Porter un intérêt à la régulation de l'activité durant la résolution du problème, c'est chercher à savoir comment le sujet passe d'un épisode à un autre. Le passage d'un épisode à un autre peut se faire sur la base d'un contrôle, d'une évaluation de buts, d'une évaluation de résultats ou tout simplement à partir d'une expression de sentiments.

Les données obtenues montrent que l'élément de régulation qui différencie les deux groupes concerne le recours à l'évaluation de buts. Les sujets ayant régulé leur activité à partir d'un nombre d'évaluations de buts supérieur à la médiane générale sont plus nombreux dans le groupe de sujets à forte motivation que dans l'autre groupe (tab. 8).

	Nombre de sujets qui font des régulations à partir d'un nombre d'évaluations de buts inférieurs à la médiane générale	Nombre de sujets qui font des régulations à partir d'un nombre d'évaluations de buts supérieurs à la médiane générale	Total
Sujets à forte motivation à la réussite	n_1= 5 (22.72%)	n_2 = 17 (77.27%)	22
Sujets à faible motivation à la réussite	n_3= 6 (35.29%)	n_4 = 11 (64.70 %)	17

Tab. (8) Répartition des sujets par rapport à l'utilisation de l'évaluation de buts comme élément de régulation

Le nombre d'évaluations de buts est de 25 pour le groupe de sujets à forte motivation (25 pour n_2 et 0 pour n_1) ; ce nombre est de 15 pour le groupe de sujets à faible motivation à la réussite (15 pour n_4 et 0 pour n_3).
En utilisant le test de la médiane, le calcul du $\chi 2$ ($\chi 2$=4,07, ddl= 1, α=0,05) montre que les sujets à forte motivation à la réussite ont utilisé comme élément de régulation de leur activité un nombre d'évaluations de buts supérieur à la médiane générale (med=0,5) significativement plus important que les sujets à faible motivation à la réussite.

2-2-4 les expériences métacognitives

Rappelons que les expériences métacognitives sont des sentiments exprimés par le sujet durant la résolution du problème. Elles concernent les variables personne, tâche, stratégie et objectif.
Les expériences métacognitives relatives à la variable personne (tab.9) sont celles qui ont enregistré les pourcentages les plus élevés et cela pour les deux groupes. C'est d'ailleurs la seule variable pour laquelle l'analyse statistique révèle une différence significative entre les deux groupes.

	Expériences métacognitives Tâches		Expériences métacognitives Personnes		Expériences métacognitives Objectifs		Expériences métacognitives Stratégies		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Sujets à forte motivation à la réussite	21	22.34	40	42.55	19	20.21	14	14.89	94	46.3
Sujets à faible motivation à la réussite	17	15.6	68	62.38	14	12.84	10	9.17	109	53.69
Total	38	1872	108	53.2	33	16.25	24	11.82	203	100

Tab. (9). Expériences métacognitives des deux groupes de sujets

En effet, en utilisant le test de la médiane, le calcul du $\chi 2$ ($\chi 2$ =4,16, ddl= 1, α=0,05) montre que les sujets du groupe à faible motivation sont significativement plus nombreux que les sujets du groupe à forte motivation à avoir exprimé un nombre d'expériences métacognitives relatives à la variable personne supérieur à la médiane générale (med=2.04).

Une analyse de contenu des expériences métacognitives relatives à la variable personne, révèle que ces sentiments se rapportent à la capacité à résoudre ou pas le problème ; ils sont pour certains à teneur positive et pour d'autres à teneur négative.
Les sujets faisant partie du groupe à faible motivation à la réussite ont exprimé davantage de sentiments à teneur négative. Les sentiments exprimés sont du genre « je me mets toujours dans des situations impossibles », « je commence à être fatigué » « je ne sais pas comment déplacer le disque ». Ces sentiments révèlent une attitude défaitiste marquée par l'impossibilité à surmonter les difficultés.

Les sentiments à teneur positive tels que « je suis bien comme cela, j'y arrive », « je vais finir par trouver », « il y a bien une solution » « que pensez-vous (en s'adressant à l'expérimentateur), je suis intelligent » ont été plus présents chez les sujets à forte motivation à la réussite. Ces derniers ont exprimé plus clairement leur volonté à dépasser les obstacles et à trouver la solution. Les expériences métacognitives à teneur positive semblent jouer un rôle important dans la résolution du problème, puisqu'elles permettent aux sujets d'atteindre l'objectif.

3- Discussion

Le premier constat que nous pouvons faire à partir des résultats obtenus est que le groupe à faible motivation à la réussite est une population hétérogène au plan cognitif et métacognitif. En effet sur dix sept sujets (17), douze sujets (12) ont pu résoudre le problème de la tour de Hanoi et cinq sujets (5) ont échoué dans la résolution.
Il faut noter, toutefois, que si ces résultats nous permettent de mettre l'accent sur le fait que les sujets à faible motivation à la réussite ne forment pas forcément une population homogène quant à leur manière d'appréhender les situations, ils montrent néanmoins que la réussite de ces sujets est soumise à des conditions de réalisation différentes de celles des sujets à forte motivation à la réussite : ils utilisent plus de déplacements et leur temps de réalisation est plus long. Leurs stratégies cognitives sont donc plus coûteuses en temps et en déplacements.

Ce constat trouve des éléments d'explication dans la différence qui a caractérisé les stratégies métacognitives adoptées par les uns et par les autres.
Nous avons tout d'abord relevé que les jugements métacognitifs des sujets à forte motivation à la réussite se rapprochent davantage de la réalité, puisque les appréciations émises se caractérisent dans leur ensemble par leur aspect réaliste.
D'autre part, les sujets à forte motivation à la réussite, contrairement aux sujets à faible motivation à la réussite, planifient de manière systématique leur démarche avant de commencer les déplacements. En effet, leur performance se justifie par la mise en jeu d'une planification de l'action rigoureuse marquée par la fixation de buts et de sous-buts et par l'évaluation systématique de la démarche de résolution.
Le passage d'un épisode à un autre s'est caractérisé chez cette population par l'évaluation d'un but ou d'un sous-but alors que pour la majorité des sujets à faible motivation à la réussite, le passage d'un épisode à un autre s'est souvent fait à partir de l'évaluation des déplacements (actions sans buts), d'un contrôle ou tout simplement de l'expression d'un sentiment. Les expériences métacognitives ont constitué pour ces sujets le moyen privilégié pour passer d'un épisode à un autre.

A cela s'ajoute également une différence quant à la nature des sentiments exprimés lors de la réalisation de la tâche. Pour les sujets à faible motivation à la réussite, la variable personne est celle qui a connu les fréquences les plus élevées. De plus, les expériences métacognitives concernant cette variable sont à teneur négative. Face à la difficulté, les sujets expriment des sentiments qui se rapportent essentiellement à leurs limites personnelles. Dans ce cas précis où les expériences métacognitives sont à teneur négative, les sujets ne développent pas une attitude qui leur permet de dépasser les obstacles et de rechercher de manière active la solution. Les expériences métacognitives ne jouent plus alors le rôle de «feed-back interne conscient» qui permet de contrôler l'efficacité de l'action, et par conséquent constituent un obstacle à

l'atteinte de l'objectif. Par contre pour les sujets à forte motivation à la réussite, les expériences métacognitives à teneur positive qu'ils ont exprimées ont servi de moteur et de ce fait les ont aidés à surmonter les difficultés rencontrées et ont contribué à la résolution du problème.

L'analyse des processus d'autorégulation mis en jeu par de jeunes adultes peu scolarisés dans la résolution de la tour de Hanoi (Zahi, 2002 op.cit) a révélé des résultats similaires. En effet, les sujets qui n'ont pas résolu le problème proposé ont pour la plupart manifesté durant la réalisation de la tâche des expériences métacognitives à teneur négative. Cela veut dire que les sentiments exprimés par les sujets lors de la résolution du problème traduisent essentiellement leur manque de confiance quant à leurs capacités de réussite. Sans que les aspects affectifs et motivationnels soient au centre de cette étude, les résultats obtenus ont révélé que les sujets qui réussissent sont ceux qui montrent une assurance, restent concentrés sur leur tâche et tentent de dépasser les obstacles alors que ceux qui ne réussissent pas sont ceux qui réagissent négativement durant la gestion du processus de résolution en mettant en avant leurs limites, en faisant preuve d'énervement, ce qui parfois les amène jusqu'à l'abandon. C'est pourquoi il est important de souligner le rôle des facteurs affectifs et motivationnels dans le fonctionnement du sujet, notamment dans la gestion du processus de résolution d'une tâche.

Conclusion

Les résultats présentés ont mis en évidence le rôle de la motivation à la réussite dans la résolution d'un problème. La motivation à la réussite semble constituer un facteur intervenant de manière pertinente dans le processus d'autorégulation mis en jeu par les sujets lors de la réalisation d'une tâche. Les sujets dont la motivation à la réussite est élevée sont ceux qui ont développé une activité plus efficace.

Un tel résultat est important à souligner car dans les situations d'apprentissage, l'apprenant est constamment confronté à des situations de résolution de problèmes qui nécessitent de sa part la mise en œuvre de compétences cognitives et métacognitives.

C'est pourquoi nous pensons que l'absence de motivation qui caractérise les choix d'un grand nombre de stagiaires, constitue un des facteurs qui peuvent expliquer les difficultés d'apprentissage.

Si la motivation à la réussite a un impact sur l'activité du sujet, son développement peut alors devenir un des objectifs explicite du personnel d'orientation dans les établissements scolaires et de formation professionnelle. L'intervention sur la motivation du stagiaire peut contribuer à rendre plus efficace l'activité de celui-ci et à augmenter ses chances de réussite.

Précisons que dans l'étude présentée, la motivation et l'activité métacognitive ont été considérées respectivement comme variables indépendante et dépendante. Cela veut dire que l'analyse des deux variables s'est faite de manière distincte : la motivation à la réussite a été analysée avant la résolution du problème (pour identifier les sujets dont la motivation à la réussite est élevée et ceux dont la motivation à la réussite est faible) et l'activité métacognitive des deux groupes de sujets a été examinée pendant la résolution de la tâche.

L'approche expérimentale et la situation dite « artificielle » (la tour de Hanoi) retenues dans cette étude ont été dictées par notre souci de procéder à une analyse fine des mécanismes mis en jeu par les sujets dans la résolution du problème. C'est là, nous

semble t-il, un détour nécessaire qui nous permettra de revenir vers les situations «naturelles» mieux armées conceptuellement.

Il va sans dire que dans les situations d'apprentissage qui sont des situations dites « naturelles », les aspects conatifs, cognitifs et métacognitifs sont en permanente interaction et de ce fait il est parfois difficile de savoir clairement si une variable relève de facteurs métacognitifs ou motivationnels. Des aspects conatifs, tel un système de soi positif (Bouffard-Bouchard 1998), peuvent procurer l'assurance et la motivation nécessaires à l'élève pour une implication active dans ses activités d'apprentissage, ce qui lui permettra d'acquérir plus de ressources cognitives et métacognitives et d'être par conséquent plus efficace. Cette efficacité contribuera à son tour à maintenir et à consolider son système de soi. C'est pourquoi, dans le cadre d'une nouvelle recherche, nous envisageons d'analyser les dimensions motivationnelle et métacognitive dans leur interaction dans une situation "naturelle"qui est l'apprentissage des mathématiques.

Références bibliographiques

-Bandura, A. (1977). Self- efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.

-Biggs, J.B. (1984).Learning strategies, student motivation patterns and subjectively perceived success. In Kirby, J.R (dir) Cognitive strategies and educational performance. New-York: Academic Press.

-Bouffard-Bouchard, T., Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. International Journal of Psychology, 23, 409-431.

-Bouffard-Bouchard, T. (1998). Système de soi et métacognition .In L.Lafortune.,P.Mongeau., R.Pallascio., (Eds), Métacognition et compétences réflexives, 203-222. Canada : Les éditions logiques.

-Brown, A.L. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of meta-cognition. In Glaser, R. (Eds.). Advances in instructional psychology (p 76-115). Vol n° 1, Hillsdale N.J : Lawrence Erlbaum Associates.

-Chartier, D., Lautrey, J. (1992). Peut-on apprendre à connaître son propre fonctionnement cognitif ? L'orientation scolaire et professionnelle, 1, 251-270.

-Cullen, J.L. (1985). Children's ability to cope with failure: implication of metacognitive approach for classroom. In Metacognition, Cognition and Human Performance, vol 2. Edtition Forrest-Presley &Co. Academic Press.

-Doly, A.M. (1996). Motivation et métacognition, Cahiers pédagogiques, hors série « la motivation ».

-Doly, A.M. (1997). Métacognition et médiation à l'école. In M. GRANGEAT (Eds), La métacognition, une aide au travail des élèves (pp17-61).Paris : ESF.

-Flavell, J-H. (1985). Développement métacognitif. In Bideaud, J., Richelle, M. (Eds.) psychologie développementale, problèmes et réalités (p 29- 40). Bruxelles : Mardaga.

-Forner, Y. (1986). Les déterminants non cognitifs des projets scolaires et professionnels des lycéens en classe terminale. Thèse de Doctorat de 3e cycle. Université René Descartes.

-Forner, Y. (1987). L'attitude motivée chez les lycéens de classe terminale : Modèle, Structure et variabilité. Orientation scolaire et professionnelle, 16, 131-150.

-Forner, Y. (1992). La motivation à la réussite dans les situations de formation : Q.M.F-T Manuel. Issy- les- moulineaux : Editions et Applications Psychologiques.

-Forner, Y. (1996). Quelle place pour la motivation à la réussite dans l'explication des résultats au « bac de français ». Revue de Psychologie de l'éducation, n° 1, 125-146.
-GrangeaT, M. (1997). La métacognition, une aide au travail des élèves. Paris : ESF.
-Higele, P. (1987). Les activités de remédiation cognitive d'inspiration piagétienne. Education Permanente, n° 88/89, 123-127.
-Higele, P. (1997). Construire le raisonnement chez les enfants : analyse critique des exercices. Editions RETZ.
-Larivee, S., Bouffard-Bouchard, T., Tremblay, R., Charlebois, P., & Gagnon, C. (1989). Stratégies cognitives et processus d'autorégulation chez des familles en situation de résolution de problèmes logiques. International journal of psychology, 24, 465-483.
-Mati, M. (2003). Motivation à la réussite et activité métacognitive dans une situation de résolution de problème. Thèse de magistère, Faculté des Sciences Humaines et Sociales Université d'Alger.
-Noël, B. (1991). La métacognition. Bruxelles : De Boeck- Wesmael.
-Richard, J-F. (1982). Planification et organisation des actions dans la résolution du problème de la tour de Hanoï par des enfants de 7 ans. L'année psychologique, 82, 307- 336.
-Richard, J-F. (1990). Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions. Paris: Armand Colin.
-Wong, B.Y.L. (1985).Metacognition and learning disabilities In Metacognition, Cognition and Human Performance, vol 2. Edition Forrest-Presley &Co. Academic Press.
-Wong, B.Y.L. (1991). The relevance of metacognition to learning disabilities. In Wong, B.Y.L. (dir), learning about disabilities (p 231-258) New-York: Academic Press.
-Zahi, C. Boussena, M., & Cherifati, D. (1998). Choix de formation et abandons dans le secteur de la formation professionnelle. Revue Algérienne de Psychologie et des Sciences de l'éducation, n° 7, 103-115.
-Zahi, C., Boussena, M. (2000). Pratique d'orientation dans le système éducatif en Algérie et motivation des jeunes. Colloque of American Institute of Maghrebin studies (AIMS) « comment préparer les maghrébins pour le 21ème siècle : rôle de l'éducation ».Tunis 1- 3 Juin**.**
-Zahi, C. (2002). Processus d'autorégulation mis en jeu par de jeunes adultes peu scolarisés dans une situation de résolution de problèmes, 1ere journée du laboratoire Education, Formation, Travail, 26 Juin, Alger.
-Zahi, C. (2005). Du transfert à la maîtrise technologique. Les conditions psychologiques de développement des compétences dans les situations de formation professionnelle, Thèse de Doctorat d'état. Université d'Alger.

Revue SCIENCES HumaineS n°32, Décembre 2009 - Vol A pp25-35

Pour un renouveau des pratiques pédagogiques à l'université

Résumé

Cette étude s'est déroulée durant l'année universitaire 1996/1997, elle n'en demeure pas moins d'actualité et soulève un certain nombre d'obstacles et de facteurs entravant le bon déroulement de la formation à l'université.
Les actes (de formation) et les acteurs (enseignants et étudiants) n'ont pas changé et les pratiques d'enseignement et d'apprentissage n'ont pas évolué.
Cet article révèle précisément la nécessité d'agir sur les pratiques pédagogiques des enseignants car on peut les considérer comme étant au cœur de l'action de formation et que si un effort de remédiation doit être fait, c'est à ce niveau qu'il faut le réaliser.
Cette nécessité d'un renouveau des pratiques pédagogiques est plus que toujours d'actualité à la lumière de l'introduction de la réforme LMD eu égard aux méthodes de formation basées sur l'apprenant qu'elle prône.

Hamoudi ROUAG
Laboratoire d'Analyse des Processus Sociaux et Institutionnels
Université Mentouri
Constantine (Algérie)

ملخص

يعالج هذا المقال بعض العوائق التي تؤثر في السير الحسن للتكوين في الجامعة الجزائرية. إن أفعال التكوين والفاعلين من أساتذة وطلبة بقوا هم أنفسهم، وحتى ممارسات التدريس والتعلم هي ذاتها لم تعرف تطورا وإبداعا.
يؤكد هذا المقال على ضرورة تطوير الممارسات البيداغوجية للأساتذة لأنهم يمثلون بؤرة الفعل التكويني. وتعد هذه العملية ضرورة لتجديد الممارسات البيداغوجية حدث الساعة في ضوء تطبيق إصلاحات نظام ل-م-د التي تركز مناهجها على المتكون.

Le problème:

Enseigner, c'est exercer un métier qui suppose des qualités humaines particulières certes mais c'est aussi posséder une habilité technique qu'on ne peut s'approprier que par une formation spécialisée complétée et améliorée par une expérience dans ce domaine.
Formation initiale obligatoire et perfectionnement sur le plan pédagogique des enseignants en activité constituent à notre avis des passages obligés voire vitaux pour toute institution de formation ayant pour souci l'amélioration de la qualité et la réussite du plus grand nombre.

Qu'en est-il à l'université algérienne en général à ce propos? Exige-t-on, en sus du niveau académique, ***un*** ou ***des*** critères de formation pédagogique attestant des aptitudes du candidat

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2009

à l'enseignement lors de son recrutement? Existe-t-il une structure qui prend en charge de manière nette la formation et le perfectionnement des compétences pédagogiques des enseignants?

La réponse nécessairement négative à ces deux questions ne fait aucun doute et préfigure de la position peu reluisante et dévalorisée de la pédagogie à l'université algérienne. Il y aurait même beaucoup à dire sur le statut de la pédagogie, son acceptation et sa raison d'être même à l'université.

Ce constat un peu amer sur l'insuffisance voire l'absence et l'inexistence d'une formation initiale et/ou continue doit-il être considéré comme un obstacle majeur à toute initiative ou action qu'un enseignant se doit d'entreprendre à son niveau pour améliorer ses pratiques pédagogiques?

La réponse à cette question n'est pas simple car d'une part si l'on considère que l'enseignant détient son pouvoir et son autorité de l'institution, il intériorise en conséquence ses lois, et reproduit de façon plus ou moins consciente avec les étudiants les rapports qu'il entretient avec elle; d'autre part si l'on considère que l'enseignant constitue un élément central de l'action pédagogique, il se doit d'être le point de départ, le déclencheur, le provocateur et l'initiateur de toute tentative d'innovation ou d'amélioration éventuelle des pratiques pédagogiques.

Abstraction faite des moyens, l'enseignant universitaire a-t-il la volonté et le désir d'améliorer ses pratiques pédagogiques en général, quand on sait qu'il n'est soumis à aucune exigence particulière en la matière et moins encore d'évaluation sous quelque forme que ce soit ? Pire encore si l'on considère que l'effort et la compétence pédagogiques sont complètement omis dans la promotion ou la gestion de la carrière de l'enseignant universitaire.

Il nous semble que dans le cas particulier de l'université algérienne beaucoup d'efforts restent à déployer pour favoriser et promouvoir l'aspect pédagogique. En tout état de cause la multiplicité de facteurs que nous venons d'évoquer (absence de formation pédagogique initiale, inexistence d'une structure de perfectionnement des enseignants, effectifs pléthoriques, contraintes institutionnelles, dévalorisation de la compétence pédagogique dans la promotion des enseignants) ne plaident nullement en sa faveur pour l'instant et attesteraient plutôt d'un état de délabrement de la question.

Notre préoccupation essentielle, justement par le biais de cette réflexion est d'essayer de comprendre l'impact de ces facteurs sur les pratiques pédagogiques en cours à l'université de Constantine à travers les perceptions et les attentes qu'ont les enseignants sur cette question.

Pour revenir aux présuppositions de cette problématique, notre objectif est de déterminer s'il y a une relation entre l'absence ou l'insuffisance de formation pédagogique des enseignants universitaires, leurs pratiques pédagogiques et l'échec massif constaté.

De nos jours et dans une optique strictement communicative, savoir ne suffit plus. L'activité d'enseignement a pour finalité de susciter des apprentissages. Il nous semble que la maîtrise et la connaissance de la matière sont certes une condition indispensable mais pas suffisante. Il faut lui associer une compétence pédagogique certaine qui doit se traduire chez l'enseignant par une capacité à envisager, créer et animer des situations susceptibles de favoriser et de faciliter la compréhension et l'assimilation chez l'apprenant .

L'enseignant devient celui qui fournit un cadre théorique et conceptuel à la recherche et l'activité de l'étudiant dans sa quête d'appropriation du savoir. De ce fait, il ne devient notamment qu'un guide dans la construction du savoir.

Ce renouveau pédagogique si nous pouvons l'appeler ainsi ne doit pas, à notre avis, remettre totalement en cause les pratiques pédagogiques déjà en cours. Au contraire elles doivent constituer la base de départ d'une amélioration de l'action pédagogique.

Si nous transposons ce schéma théorique sur le terrain de l'université algérienne, la question essentielle que nous nous posons et qui constitue l'ossature et la pièce maîtresse de nos interrogations c'est de savoir quels sont les facteurs (autrement dit les obstacles) qui empêchent l'émergence d'un renouveau pédagogique en matière de pratiques d'enseignement et d'évaluation ?

Pour mener cette réflexion à son terme nous partons du principe que si un effort de rémédiation doit être entrepris, nous pensons qu'il faut le réaliser à travers les pratiques pédagogiques considérées à juste titre comme le coeur de l'action de formation.

Nous partons aussi du principe que pour installer de nouvelles habitudes et pratiques pédagogiques, il faut nécessairement agir sur les agents ou acteurs impliqués à des degrés divers dans leur mise en place : à savoir l'enseignant, l'étudiant et l'université en tant qu'institution tenue par sa mission d'organiser l'enseignement, de pourvoir les moyens et matériels nécessaires (documentation, laboratoires, moyens didactiques...) en vue de faciliter la tâche aux deux premiers éléments pour être à la mesure des exigences en matière d'innovations .

Nous restons cependant convaincus que toute action d'innovation ne bénéficiant pas d'une adhésion et d'une implication volontaires des enseignants est vouée à l'échec en raison de la résistance au changement qu'elle peut provoquer. Ce qui explique l'intérêt de centrer ce travail sur l'enseignant. Cette adhésion de l'enseignant à une action d'innovation est à notre avis une condition indispensable mais néanmoins insuffisante si elle n'est pas accompagnée par un mouvement institutionnel renforçant les préoccupations pédagogiques des enseignants.

A cet effet quelles solutions ou propositions ont été adoptées par l'université pour répondre à la nécessité d'une amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants ? A-t-elle tenté d'établir même ponctuellement un diagnostic des pratiques pédagogiques en cours ? A-t-elle fourni les outils et moyens nécessaires aux enseignants afin de les amener à s'interroger et à réfléchir sur leurs pratiques en vue de les améliorer ? Dans sa mission d'enseignement, l'institution universitaire a-t-elle pris des mesures concrètes propres à assurer notamment le perfectionnement pédagogique des enseignants pour compenser la faiblesse ou l'absence de formation initiale ?

De son côté l'enseignant universitaire, partagé qu'il est entre ses missions d'enseignement et de recherche, souhaite-t-il un changement dans ses pratiques pédagogiques ? Si oui, accepte-t-il de fournir les efforts nécessaires quand on connaît la force de l'habitude ? A-t-il la motivation nécessaire pour solliciter un recyclage ou un perfectionnement pédagogique susceptibles de bouleverser ses habitudes en matière de pratiques alors qu'il n'est nullement contraint de le faire d'une part et que d'autre part ceci ne lui apporte rien ni en promotion ou avancement ni en rémunération ? Les enseignants moins diplômés axent leurs efforts dans le domaine scientifique beaucoup plus valorisant. Ceux plus diplômés considèrent qu'ils n'ont rien à démontrer et, de ce fait, tous deux marginalisent la pédagogie.

La qualité de l'enseignement détermine la performance scolaire de l'étudiant. C'est une profession de foi que nous partageons entièrement et l'expérience de Bloom B.S. en 1984 le démontre amplement. En effet si, nombreux sont les auteurs et les recherches qui imputent l'échec ou la réussite à des facteurs sociaux ou individuels, nous considérons et partageons pour notre part que les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants sont également dans une large mesure à leur origine. Nous nous demandons si ce n'est pas le cas à notre avis à l'université de Constantine en général et dans quelques départements en particulier. Ces dits départements se caractérisent par un fort taux d'échec des étudiants. Comment les enseignants de ces départements expliquent les raisons de l'échec de leurs étudiants ? *Les échecs sont-ils attribuables à des causes liées aux étudiants ou à* des *causes liées aux pratiques pédagogiques ou à des facteurs liés à l'environnement universitaire* ? La toile de fond qui se profile, évoque-t-elle une relation entre les pratiques pédagogiques des enseignants et l'échec de leurs étudiants?

Nous avions affirmé précédemment que si un effort de remédiation doit être entrepris, nous pensons qu'il faut le réaliser au niveau des pratiques pédagogiques car étant au coeur de l'acte de formation. Nous considérons que seule la mise en place et l'institutionnalisation d'une formation pédagogique efficiente et permanente peut constituer une solution pour une amélioration des pratiques pédagogiques. *Cependant existe-t-il, chez les enseignants, une attente en matière de formation pédagogique?* Si c'est le cas pourra-t-elle contribuer à un meilleur exercice de leur métier et à l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques ?

En d'autres termes et pour revenir à la question centrale en ce qui concerne les obstacles qui empêchent un renouveau en matières de pratiques pédagogiques, à qui incombe la responsabilité : à l'enseignant qui exerce un métier pour lequel il n'a pas été suffisamment préparé ou à l'institution universitaire qui n'exige aucune compétence en la matière à ses agents ou aux deux à la fois? Ou bien y a t-il d'autres facteurs qui contribuent de près ou de loin, souvent de façon indirecte, à la stagnation de la situation en cours? Nous pensons principalement à certaines difficultés, certes identifiées le plus souvent et qui ajoutent à la démotivation et au manque d'initiative chez les enseignants : effectifs d'étudiants pléthoriques, fonds documentaires dépassés, manque de moyens matériels...

Hypothèses :

Au terme de cette problématique, nous élaborons les hypothèses générales suivantes:

1 - Les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants sont à l'origine de l'échec universitaire des étudiants.

Le questionnement que nous nous posons à ce propos serait de manière plus précise: Quelles sont celles qui sont davantage liées à l'échec universitaire des étudiants?

2 - L'absence de formation pédagogique des enseignants est à l'origine des difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur métier.

Ici, nous nous questionnons à propos des difficultés sur lesquelles les enseignants mettent particulièrement l'accent.

3 - Une formation pédagogique éventuelle permettrait aux enseignants d'améliorer leurs pratiques pédagogiques.

Là, notre questionnement repose sur les pratiques pédagogiques qui pourraient particulièrement être améliorées.

Méthodologie :

Notre pré enquête a été réalisée naturellement à l'université de Constantine pour des raisons fort évidentes : spécificité de notre thème de recherche se rapportant à l'institution universitaire, notre appartenance professionnelle à cette structure en ce sens qu'elle nous facilite les contacts avec les intéressés (les enseignants) et donc l'accès au terrain de recherche et le recueil de données.

Il nous a donc paru suffisant de limiter notre champ d'investigation à l'université de Constantine pour des raisons pratiques mais aussi par rapport à l'importance nationale de cette institution, considérée comme l'une des premières d'Algérie, de par le nombre d'étudiants inscrits ainsi que le nombre d'enseignants, sans oublier la diversité des spécialités enseignées.

Initialement notre investigation devait toucher l'ensemble des départements de cette université et en conséquence tout le corps enseignant mais des raisons d'orientation de notre recherche nous ont contraint à circonscrire notre enquête à trois départements : sciences technologiques, sciences vétérinaires et sciences économiques en raison du taux d'échec particulièrement élevé qui y est observé. En effet, ces trois instituts sont, parmi les départements composant l'université de Constantine, ceux qui présentent les plus forts taux d'échec. C'est pourquoi il nous a paru particulièrement intéressant de choisir spécialement ces trois départements.

La population parente concernée par l'enquête proprement dite est constituée de l'ensemble des individus auxquels s'applique la recherche et d'évidence le choix de cette population et les caractéristiques qui lui sont inhérentes sont définis en fonction des objectifs de l'enquête et des hypothèses de travail.

Dans le cas qui nous préoccupe à travers cette recherche, l'effectif de notre population parente est relativement restreint, et de ce fait nous avons préféré procéder à une enquête exhaustive et donc de ne pas opérer un échantillonnage. Nous avons donc pris comme population d'enquête la totalité de la population mère, à savoir tous les enseignants des trois départements les plus concernés par l'échec des étudiants: départements des sciences économiques, départements des sciences vétérinaires et départements des sciences et technologie.

Au total, l'effectif enseignant de ces trois départements, tous grades confondus, s'élève théoriquement à 215 enseignants. Sur cet effectif total, nous devons signaler l'absence prolongée de certains enseignants, pour cause de détachement pour formation à l'étranger, de mise en disponibilité, ou de congés de maladie. Comme nous devons également souligner que les 12 enseignants interrogés lors de la pré enquête n'ont pas été retenus lors de l'enquête proprement dite, au même titre que les 3 enseignants auprès desquels a été testé le questionnaire avant sa passation définitive. Nous devons en outre signaler les déperditions qui ont eu lieu lors de l'enquête : un certain nombre d'enseignants n'ont pas rendu le questionnaire qui leur a été proposé. Ceci a ramené la taille de notre population d'enquête de 215 à 139 enseignants.

Les caractéristiques de la population d'enquête:

La population effective sur laquelle a porté notre enquête est donc constituée de 139 enseignants dont:
- 43 appartiennent au département des sciences économiques au lieu de 96
- 27 au département des sciences vétérinaires au lieu de 44
- 69 au département des sciences et technologie au lieu de 75.

Ces enseignants se répartissent également selon l'ancienneté dans la fonction d'enseignant de la manière suivante:
- 1 à 10 ans d'ancienneté: 74
- Plus de 10 ans d'ancienneté: 65

Nous voulons également mentionner la répartition par grades de ces enseignants, répartition qui se présente de la manière suivante:
- Maîtres de conférences et professeurs: 7
- Maîtres-assistants: 93
- Assistants: 39.

La quatrième variable informative est celle qui nous paraît la plus intéressante à mentionner: c'est le fait que les enseignants aient bénéficié ou non d'une formation pédagogique à l'enseignement universitaire. A ce sujet, nous remarquons que cette variable se répartit de la manière suivante:
- Nombre d'enseignants ayant bénéficié d'une formation pédagogique: 30
- Nombre d'enseignants n'ayant pas bénéficié d'une formation pédagogique: 109

Ainsi, le département d'appartenance, l'ancienneté dans la fonction d'enseignant, le grade et le fait d'avoir ou non bénéficié d'une formation pédagogique nous semblent être les quatre variables informatives les plus importantes qui influent sur les opinions des enseignants aussi bien en ce qui concerne l'échec des étudiants, les difficultés qu'ils rencontrent dans leur métier d'enseignant ou leurs attentes en matière de formation pédagogique.

Le premier volet du questionnaire aborde des données factuelles et concerne des aspects professionnels (département d'origine, grade, année de recrutement) et des aspects pédagogiques (avoir reçu ou non une formation pédagogique) des enseignants questionnés ainsi que sur des informations personnelles (sexe).

Le second volet (questions de 1 à 36) se rapporte aux facteurs explicatifs de l'échec des étudiants de façon globale. Cependant cette partie se décompose à son tour en trois sous parties distinctes :
- la première (questions de 1 à 9) met en relief des facteurs liés aux étudiants quant à l'explication de leur échec;
- la seconde (questions de 10 à 27) met en relief des facteurs liées aux enseignants dans l'explication de cet échec
- la troisième (questions de 28 à 35) aborde des facteurs liés à l'environnement universitaire (conditions et moyens) et pouvant expliquer l'échec des étudiants.

Le troisième volet (questions de 36 à 43) se rapporte aux difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leur métier. Ces difficultés concernent aussi bien leurs activités d'enseignement et d'évaluation (questions 36, 37, 38, 39 et 40) que leurs relations avec les étudiants (41, 42 et 43).

Le quatrième et dernier volet (questions de 44 à 52) se rapporte quant à lui aux retombées que peut avoir une formation pédagogique éventuelle sur l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants aussi bien en ce qui concerne leurs activités d'enseignement et d'évaluation (questions 44, 44, 46, 47, 48 et 49) que dans leurs relations avec les étudiants (questions 50, 51 et 52).
Pour récapituler et préciser le rôle de chaque volet dans la vérification de nos hypothèses, nous signalons que:
- le premier volet concerne les variables indépendantes et d'autres informatives pouvant jouer un rôle dans l'élaboration des opinions des enseignants en ce qui concerne leur perception sur les causes de l'échec des étudiants, les difficultés qu'ils rencontrent dans la pratique de leur métier et leurs attentes en matière de formation pédagogique.
- le second volet permettra de vérifier notre première hypothèse concernant les facteurs explicatifs de l'échec des étudiants.
- Le troisième volet aura pour rôle de recenser la nature des difficultés rencontrées par les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques en raison de l'insuffisance ou de l'absence d'une formation pédagogique. Ce qui nous permettra de vérifier la deuxième hypothèse de cette recherche.
-le quatrième et dernier volet aura pour objectif de vérifier notre troisième hypothèse relative aux attentes des enseignants en matière de formation pédagogique

Résultats

Il ressort des résultats de l'A.F.C. que les pratiques pédagogiques des enseignants sont perçues comme facteurs explicatifs de l'échec des étudiants essentiellement chez:
- les enseignants qui ont suivi une formation pédagogique.
- les enseignants de l'institut des sciences économiques qui ont une ancienneté de plus de dix ans.
- les maîtres de conférence dans une certaine mesure.

Dans les présupposés de notre recherche, nous avions affirmé que les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants sont en grande partie à l'origine de l'échec des étudiants. Cependant, il s'avère que cette affirmation est trop simple et ne traduirait pas la réalité si l'on s'en tient à certaines particularités révélées par l'A.F.C.
En effet, quand nous observons attentivement les résultats, il s'avère que l'absence ou la présence de la formation pédagogique constitue une dimension fondamentale dans la modélisation de l'opinion des enseignants quant à l'impact de leurs pratiques pédagogiques sur l'échec de leurs étudiants.

Il apparaît que les enseignants qui ont bénéficié d'une formation pédagogique considèrent que l'absence de celle-ci, conjuguée aux pratiques pédagogiques en vigueur sont à l'origine de l'échec des étudiants. Cependant, il faut tempérer cette assertion d'une part si l'on considère que les pratiques pédagogiques désignées sont surtout celles qui concernent beaucoup plus l'aspect relationnel que technique. D'autre part, si l'on considère qu'ils imputent également l'échec en partie aux effectifs pléthoriques.
Il faut souligner que ces deux raisons ne sont pas incompatibles car les gros effectifs constituent un obstacle certain à un enseignement de qualité. C'est justement un des douze points que Saint-Pierre H (1983 p.105) cite en évoquant ce que pourraient être

les tendances principales de la pratique pédagogique à l'université quand il parle de:" plus grande personnalisation et individualisation de l'enseignement."

A l'opposé, nous avons des enseignants qui n'ont pas reçu de formation pédagogique et qui sont sans opinion quant aux causes de l'échec des étudiants. De ce constat, nous sommes enclins à affirmer que cette absence d'opinion de leur part concernant une conséquence aussi importante de leur action pédagogique est la manifestation d'un manque d'intérêt certain pour une dimension essentielle de leur métier: la pédagogie. C'est là aussi à notre avis une conséquence de la dévalorisation de la dimension pédagogique à l'université et pour laquelle aucune exigence n'est demandée aussi bien au moment du recrutement que durant le reste de la carrière.
A partir de ce constat, nous pouvons affirmer que le fait d'être initiés pédagogiquement permet aux enseignants d'avoir un regard critique sur leurs pratiques pédagogiques.

Par ailleurs, il s'avère également que les enseignants de l'institut de sciences économiques ayant plus de dix années d'ancienneté ont une opinion assez tranchée sur l'origine de l'échec. En effet, ils attribuent l'échec des étudiants à l'absence de formation pédagogique, aux pratiques pédagogiques utilisées pas les enseignants ainsi qu'aux effectifs pléthoriques. Il semble dans ce cas que l'expérience professionnelle des enseignants de cet institut semble constituer un facteur important dans la formation de leur opinion. L'expérience leur aurait permis d'avoir un regard plus critique sur leurs pratiques pédagogiques. Il faut souligner à cet effet que l'institut des sciences économiques est l'un des plus anciens à l'université de Constantine et ses enseignants le sont aussi théoriquement.

Pour étayer cette argumentation, nous avons à l'opposé des enseignants de l'institut de technologie qui ont moins de dix ans d'expérience et qui ne sont pas d'accord du tout que l'échec est à imputer aux pratiques pédagogiques ou à l'absence de formation pédagogique. Il nous faut souligner également à ce sujet que cet institut est relativement récent et son corps enseignant provient d'horizons divers (instituts de physique, de mathématiques, de chimie...) et doit relativement manquer d'expérience. Faut-il croire que les instituts d'origine pourvoyeurs d'enseignants à l'institut de technologie affectent les moins expérimentés et les moins formés?

Une troisième catégorie d'enseignants constituée uniquement de maîtres de conférences considère dans une certaine mesure que l'échec des étudiants est à imputer à certaines pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants et principalement celles relevant de l'évaluation. Si nous considérons que ce même groupe d'enseignants estime par ailleurs qu'une formation pédagogique leur permettrait d'améliorer leur évaluation et de choisir les outils d'évaluation les plus adéquats, nous dénotons ainsi un véritable intérêt de leur part pour cet aspect des pratiques pédagogiques. Cet intérêt pour cette variété de pratiques pédagogiques particulièrement peut s'expliquer, à notre avis par deux éléments:
Le premier, c'est que ces enseignants, faute de diplômes à préparer, investissent davantage le domaine pédagogique.
Le second, c'est que, étant responsables des cours d'un ou de plusieurs modules, ils ont à faire face généralement à des effectifs importants, d'où l'utilisation de méthodes d'enseignement magistrales et d'évaluations peu qualitatives rendant par conséquent

difficile la mise en place de stratégies d'aide et de remédiation. De ce fait, ils ressentent la nécessité de remédier à ces insuffisances.

Un dernier groupe composé d'enseignants de l'institut des sciences vétérinaires, ayant bénéficié d'une formation pédagogique, attribue d'une part les causes de l'échec à des conditions matérielles et aux effectifs pléthoriques, et d'autre part à certaines pratiques pédagogiques en vigueur, notamment l'absence d'utilisation des moyens modernes d'enseignement. Pour eux, l'absence d'utilisation des moyens modernes d'enseignement serait donc une cause possible de l'échec. leur opinion semble confirmer qu'ils sont capables d'utiliser ces moyens, cependant ils ajoutent que des conditions matérielles inadéquates constituent un obstacle à leur utilisation. Ont-ils été entraînés à l'utilisation de ces moyens modernes d'enseignement lors de leur formation pédagogique? Ou sont-ils simplement plus sensibilisés à l'utilisation de ces méthodes nouvelles, s'opposant aux pédagogies traditionnelles dont ils sont peut-être lassés? Quoiqu'il en soit, c'est apparemment l'influence de leur formation pédagogique qui a modelé leur opinion en la matière.

Ainsi, hormis le groupe des maîtres de conférence, un fait, pour ne pas dire un paradoxe, semble être commun aux différentes catégories d'enseignants qui imputent globalement l'échec aux pratiques pédagogiques. En effet, les enseignants appartenant à ces catégories, qu'ils aient reçu une formation pédagogique ou non, qu'ils soient anciens ou nouveaux, et quel que soit leur département d'appartenance, ne manifestent pas d'attentes en matière de formation pédagogique. Ils affirment qu'elle ne permettrait aucune amélioration de leur action pédagogique. Résistance au changement de la part de ceux qui n'ont jamais fait l'expérience d'une formation pédagogique? Simple dénigrement de quelque chose que l'on ignore? Découragement suite à des expériences de formation pédagogique qui n'ont pas satisfait les besoins des enseignants et leurs attentes en matière de pédagogie?
Ce que nous pouvons constater, c'est que les enseignants du supérieur attendent souvent de la part des pédagogues qu'ils leur donnent des "recettes", des procédés prêts à l'emploi. Pour eux, une formation pédagogique signifie-elle simplement l'apprentissage de quelques recettes, et l'absence de celle-ci exprimerait-elle l'insuccès de l'impact de leur formation pédagogique?

Par ailleurs, en ce qui concerne les enseignants qui ont eu une formation pédagogique, nos résultats semblent concorder avec la constatation de De Landsheere G. (1987, p.51.) "Tant les déclarations occasionnelles que les enquêtes systématiques concordent: la plupart des maîtres estiment que leur formation pédagogique ne leur a servi à rien." A ce sujet, l'auteur explique ce phénomène, d'une part, par l'absence d'un noyau suffisant de connaissances éprouvées dans la profession enseignante, et d'autre part par le fait que les enseignants de pédagogie parlent de pédagogie plus qu'ils ne la pratiquent

Quoi qu'il en soit, nous constatons ainsi que si les enseignants mettent le doigt sur ce qu'on pourrait appeler une défaillance des pratiques pédagogiques, il n'en demeure pas moins qu'ils ferment la porte aux initiatives pouvant remédier à leurs insuffisances.

Références bibliographiques

-Actes du colloque franco-suisse, 9-12 janvier 1984, l'échec scolaire, textes coordonnés par Plaisance E., éditions du C.N.R.S.
- Altet, M. (1994) La formation professionnelle des enseignants, Paris, P.U.F.
- Aumont, B. et MESNIER P.M. (1992) L'acte d'apprendre, Paris, P.U.F.
- Avanzini, G. (1977) L'échec scolaire, Paris, P.U.F.
- Barbier, J.M. (1987) Analyse des pratiques éducatives ordinaires et formation de formateurs. Actes du 6° congrès de l'AIPELF. Caen.
- Braun, A. (1989) Enseignant et/ou formateur, Paris, les éditions d'organisation.
- Bisseret, N. (1974) Les inégaux ou la sélection universitaire. Paris, P.U.F.
- C.E.P.E.C. Sous la direction de DELORME C. (1992) L'évaluation en question, Paris, E.S.F. éditeur.
- Chauchat, H. (1990) L'enquête en psycho-sociologie, Paris, P.U.F.
- Cibois, PH. (1990) L'analyse des données en sociologie. Paris, P.U.F.
- Cibois, PH. (1991) L'analyse factorielle. Que sais-je? n° 2095, Paris, P.U.F.
- De Landsheere, G. (1976) Introduction à la recherche en éducation, Liège, éd. Thone.
-DeLandsheere, G. (1987) L'état actuel des recherches sur la formation des enseignants et des formateurs. Actes du 6° congrès de l'AIPELF. Caen.
- De Landsheere, G. (1992) Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris, P.U.F.
- De Landsheere, G. et V. (1992) Définir les objectifs de l'éducation. Paris, P.U.F.
- Doise, W., Clemence, A., et Lorenzi-Cioldi, F. (1992) Représentations sociales et analyses de données, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Dupont, P. et Ossandon, M. (1987) Prévenir l'abandon scolaire. Revue Française de Pédagogie, n° 81, pp. 17-30.
- Dupont, P. et Ossandon, M. (1994) La pédagogie universitaire, que sais-je? n° 2891, Paris, P.U.F.
- Fabre, M., (1994) Penser la formation, Paris, P.U.F.
- Ferry, G. (1983) Le trajet de la formation, Paris, Dunod.
-Gage, N.L., (1986) Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement, in Crahay, M. et Lafontaine, D., l'art et la science de l'enseignement, Bruxelles, Labor, pp.411-433
- Ghiglione, R. et Matalon, B. (1978) Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique. Paris, éd. Armand Colin.
- Hameline, D. (1979) Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue. Paris, éd. ESF.
- Houssaye, J. (1988, a) Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, tome1. Le triangle pédagogique. Berne, éd. Peter Lang.
- Houssaye, J. (1988, b) Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, tome2. Pratiques pédagogiques. Berne, éd. Peter Lang.
- Huberman, M. (1986) Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. Revue Française de Pédagogie, n° 75, pp.5-16.
-Laderriere, P. (1984) L'échec scolaire est-il inéluctable? Perspectives, Vol XIV N°3.
- Leon, A. et all. (1977) Manuel de psychopédagogie expérimentale, Paris, P.U.F.
- Mairi, L. (1992) Faut-il fermer l'université? Alger, éd.E.N.A.L.
- Mialaret, G. (1977) La formation des enseignants. Que sais-je? n° 1703, Paris, P.U.F.

- Parent, J. (1983) in Saint Pierre, H. (1983) L'université à la recherche de sa pédagogie. Perspectives universitaires, 1(2).
- Pelpel, P.(1993) Se former pour enseigner, Paris, Dunod.
- Postic, M. (1988) Evolution des buts et des méthodes d'observation et d'évaluation en formation des enseignants. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 4-5, pp.9-32.
- Postic, M. (1989) Observation et formation des enseignants, Paris, P.U.F.
- Prost, A. (1973) Les attentes des jeunes enseignants an début de leur formation. Revue française de pédagogie, n°24, pp.5-18.
- Rozmuski, J. et Goldschmid, M.L. (1983) Formation continue des professeurs de l'enseignement supérieur. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 3-4, pp.55-72.
- Saint Pierre, H. (1983) L'université à la recherche de sa pédagogie. Perspectives universitaires, 1(2).
- UNESCO (1981) l'éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation. Paris, P.U.F.
- Vandenberghe, R. (1986) Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation. Revue Française de pédagogie, n° 75, pp. 17-26.

Revue SCIENCES HumaineS n°32, Décembre 2009, Vol A pp.37-46

Les politiques de développement rural en Algérie
Entre le dire et le faire
Le changement social provoqué

Résumé

La sociologie du développement est vouée à être une sociologie sans objet, si elle ne prend pas la peine de spécifier davantage son champ de préoccupation, et, en l'espèce en dégageant la particularité d'une *politique* de développement qui est, quel que soit le secteur ciblé – industriel, commercial ou agricole - un mixte de prescriptions et d'actions, par rapport au *développement*, *stricto sensu*, en tant que processus et mécanisme.

Le cas de la politique algérienne de développement rural est, de ce point de vue, emblématique : l'observation sur la longue durée de l'agriculture publique, « héritière » des fermes coloniales, montre que les interventions politiques, dans la mesure où elles tendent objectivement à l'extension de la socialisation du travail, n'entretiennent pas nécessairement de rapport connivent avec les prescriptions, lesquelles s'inscrivent davantage dans la logique politique de la recherche du consensus (fondée sur le mythe de la résurrection paysanne). Dès lors, en dernière instance, le rôle catalyseur de l'acteur politique (en vue de la modernisation) est contrarié par son rôle de traducteur des rapports sociaux et du changement social à l'œuvre (de type conservateur), ce qui imprime à l'ensemble de la dynamique sociale un caractère velléitaire et ambivalent.

Houria BENBARKAT
Faculté des Sciences Humaines
Et des Sciences Sociales
Université Mentouri
Constantine (Algérie)

ملخص

يتناول المقال موضوع سياسات التنمية الريفية في الجزائر بين القول والفعل. إن ملاحظة الزراعة العمومية الموروثة عن الاستعمار تتجلى فيها التدخلات السياسية التي تهدف إلى توسيع تنشئة العمل والتي لا تتماشى بالضرورة مع الوصفة السياسية المقترحة مما يجعل الدينامية الاجتماعية تأخذ طابعا متناقضا.

Introduction

Bien que le sujet ne soit ni nouveau, ni original, le changement social en Algérie, et son ersatz — le développement, la modernisation — constituant la raison d'être d'une abondante littérature économique, politique, juridique et sociologique, il demeure une grande énigme. L'une des explications est que cette littérature, pourtant généralement bien intentionnée à l'égard des "masses", est surtout préoccupée de mettre en exergue les lieux d'entraînement de la "structure" par le droit (le droit algérien étant réputé en avance sur les hommes), ainsi que les

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2009

"paradoxes" de leur déphasage, sans s'interroger et s'attarder sur le sens impliqué par cette singulière dynamique.

S'agissant de la période coloniale, l'analyse du développement, du changement social et de la modernisation est *de facto* et avec évidence celle *du capitalisme* ; elle se révèle en revanche comme dépourvue d'objet et surtout de direction, dès qu'il est question de la période postcoloniale ; l'effort de précision, se suffisant de l'indication du secteur d'activité, il est alors question du développement *de l'agriculture*, *de l'industrie*, *du commerce*, ou des branches constitutives telles que le développement *de la production laitière*, *des cultures maraîchères*, *des industries extractives*, etc.
En effet, la logique du changement prescrit, de la modernisation ou du développement, reste implicite, tabou, inconcevable, comme si le dire équivaudrait à se dédire, au sens où le "pari du développement", s'il était défini, risquerait de trahir le trait d'union, *socialement sacrilège*… auquel il tend objectivement : à savoir approfondir et étendre à l'ensemble de la société ce qui était l'apanage d'une enclave, autrement dit reconduire une certaine logique sociale, inaugurée pendant le règne colonial.

Mais, d'abord, le maître d'œuvre a-t-il conscience d'une telle finalité ?

I. Le développement contrarié : L'obstacle culturel

Poursuivons le questionnement jusqu'à ses derniers retranchements: En quoi, l'abolition du régime colonial est une *rupture*, une *libération*, un *nouveau* départ, un *changement* qualitativement différent ? Quelle est la signification du rôle démiurge endossé par le politique depuis l'indépendance et ce, même après avoir officiellement renoncé à cette mission, en la déchargeant sur un partenaire qu'il estime avoir trop longtemps choyé ?

a) La pathologie coloniale : la barrière ethnique.

Désarticulation, *déstructuration*, *marginalisatio*n, *paupérisation* et "*prolétarisation*", constituent le portrait bien connu du régime colonial. En fait, avant de le lui imputer, le dernier terme de cette batterie d'attributs, gagnerait à être précisé et vidé de la grave équivoque qu'il véhicule habituellement et qui gêne considérablement la juste appréciation de la mission coloniale, car elle la crédite d'une finalité proprement salariale qui est loin d'être la sienne. Par suite, elle compromet sérieusement l'intelligence des enjeux (implicites) du développement, à l'indépendance.

Aussi, est-il opportun de rappeler brièvement que, dans l'étymologie marxiste, le concept de prolétarisation désigne l'une des facettes du binage capitaliste, en tant que synthèse productive des deux mécanismes que l'on peut qualifier respectivement de "négatif" et de "positif": l'expulsion du producteur de ses anciennes conditions de production, d'une part, son intégration à la machine salariale, d'autre part, la logique de ce processus *ne nécessitant la première que dans la perspective de la seconde*. Autrement dit, les deux volets de la production salariale sont mis en œuvre presque simultanément, le double mouvement est synchronique (même en tenant compte du principe de la constitution d'une armée de réserve).

La différence, dans la modalité coloniale, est que cette dynamique est suspendue au premier de ses ressorts. Elle ne prétend pas et ne tend pas à l'intégration du travailleur exproprié et fréquemment déraciné. La prolétarisation, ainsi entreprise, est donc *formelle*. Dans ce contexte et ce sens seulement, elle peut se confondre avec la *marginalisation*, la *paupérisation* et autres attributs à connotation négative, l'individu

étant tenu à la périphérie du système qui l'a expulsé et l'a dépossédé de sa principale ressource, la terre, sans pour autant lui offrir une autre alternative ou un autre débouché, sinon celui, intermittent et précaire, d'ouvrier saisonnier dans les fermes coloniales.

Ultime témoignage de la *pathologie sociale* que draine la greffe coloniale, les "damnés de la terre" (pour reprendre la fameuse allégorie de Frantz Fanon) sont aussi, dès lors, des "damnés du travail", la précarité de leur statut s'expliquant essentiellement par défaut. Du "*chemmas*"(1) au "*zoufri*", (2) les figures sociales de la prolétarisation coloniale, par définition *formelle*, constituent une mosaïque fort complexe. Du reste, n'est-ce pas dans la gravité et l'ampleur de ce statut d'*Entre-deux* que réside une des causes déterminantes des insurrections rurales (telles le soulèvement du 8 mai 1945) ?

Dans tous les cas, l'hypothèse est que les enjeux des luttes sociales se sont progressivement déplacés, parallèlement à l'évolution de la colonisation, de la "Terre" vers le "Travail", et que ce déplacement est à l'origine de l'émergence de la question agraire, *comme question du sous-emploi et de la prolétarisation formelle*, avant d'être celle du foncier agricole.

Ceci veut dire que nulle vision apocalyptique chargeant la machine capitaliste d'une marche implacable ne pourrait trouver, dans le contexte colonial, sa source d'inspiration: celui-ci est, en effet, un cas fort pour juger de l'efficace culturelle, c'est-à-dire des multiples contresens imprimés à la logique salariale par les consciences collectives.

La dynamique salariale, sous le règne colonial, *et plus tard*, ne se suffit pas, en effet, de l'explication économique, elle requiert également et surtout, un éclairage politico-culturel, dans la mesure où les faits y afférant sont directement en cause dans la nature salarialement formelle, bancale, atrophiée, bloquée, inachevée et, convient-il d'ajouter, *différée*, du processus de structuration sociale.

b) La gestion politique postcoloniale : l'interface culturelle

Le tout est, en effet, de savoir si la positivité que représente en puissance l'abolition du régime colonial, se confirme en se propageant à l'ensemble des secteurs de la société. Quel type de traitement est apporté concrètement à la *pathologie sociale* héritée de la colonisation ? Les dichotomies propres au régime colonial sont-elles résorbées ou reconduites et intégrées? Telles sont les questions subsidiaires, afférentes à l'interrogation générale sur *le sens du changement social*.

Un premier constat s'impose : les choses ne vont pas d'elles-mêmes.

Le principal motif semble résider dans le fait que la tendance salariale fait partie des tabous qui sont en contradiction avec l'espérance collective d'un avenir meilleur, confondu avec celle d'un retour aux sources. Dans l'ensemble, l'évolution-normalisation du système salarial est discontinue, ponctuée par d'intenses séquences de production mythique ou idéologique qui créent vis-à-vis d'elle une sorte d'adversité, d'autant plus efficace qu'elle n'est nullement (du moins publiquement) contrariée, les monopoles de la parole y veillant.

En effet, la relative transparence de la période antérieure (coloniale) gagne en opacité dans la seconde. L'occultation ou le refoulement, élément d'un comportement plus complexe et pendant de la balbutiante et cependant constante immixtion salariale, y influe d'une certaine façon. Tout en jouant à l'accentuation de cette tendance, c'est-à-dire tout en réunissant les moyens de faire sauter les écrous coloniaux à la salarisation

(réelle), et ce, dès l'indépendance et surtout à partir des années soixante-dix, soit à partir de la consolidation de l'appareil d'Etat, le politique, pour d'autres raisons que la raison salariale, lui oppose d'autres barrages.

Ce qui nous paraît être d'un intérêt majeur, c'est ce hiatus entre le discours de la pratique indiquant une relative extension de la relation salariale et les représentations officielles négatrices, incluses dans cette relation…

Ainsi, un projet salarial peut s'ignorer comme tel, et être dans l'impossibilité, excluant toute idée de mauvaise foi ou de fausse conscience, de dévoiler toutes ses finalités. Celles-ci étant hétérogènes, au sens de culturellement licites et illicites, la formulation du projet en retiendra les unes et sacrifiera les autres. Autrement dit, elle cédera aux injonctions des circonstances, à l'interprétation et à l'image que son émetteur se fait de la configuration des rapports sociaux, des besoins et des attentes, bref à sa *subjectivité*. Ceci veut dire que ce qui est essentiel ou accessoire, au plan de la raison méta-sociale ou économique d'un *processus* est susceptible de revêtir une valeur inverse pour la raison politique et les intérêts ponctuels d'une *situation*, et ceux-ci agir sur celle-là.

Ce que nous proposons d'appeler, pour résumer, *l'interface culturelle,* dispose, en effet, d'une efficace propre, d'une praxis, sa particularité étant de contraindre, par ses retombées institutionnelles, la dynamique salariale et l'ensemble des éléments qui y concourent… révélant, ce faisant, l'acteur politique comme étant *le principal obstacle à sa politique de développement*.

Mais celui-ci ne se contente pas de commuer en grandeur son "infraction". Dans son sillage, il frappe, corrélativement, de disgrâce, le partenaire social qui, par son mode d'être et son itinéraire, ne s'y conforme pas ou ne peut s'y conformer, en agissant dans le sens de la *confirmation salariale de son statut*.

c) Ni paysans ni ouvriers : le statut d'entre-deux des producteurs agricoles du secteur publique.

Le discours du "don" de terre, de travail, etc., est relayé, depuis les faillites enregistrées dans ce domaine, par celui du "don" de liberté (cf. principe de l'autonomie de gestion). En effet, l'acteur politique a beau déclarer, unilatéralement, son intention de divorcer, il ne peut la mettre en pratique qu'en intervenant toujours, encore et davantage, par le texte et par le geste, tandis que les multiples "dotations", transfigurant l'action politique, distinguent et confirment *a contrario* leur présumé receveur comme dénué autant d'avoir que de pouvoir.

L'acte de pourvoir, dans la chaîne des actes d'échange, et le pourvoyeur, dans la série des partenaires, étant investis d'une suprême valeur sociale (en dernier ressort politique), l'on comprend que soient particulièrement voués à l'aliénation morale, les ruraux partis, comme on dit, de "rien" (3) et que la politique agricole de développement, par leur intégration à la gestion du patrimoine publique, a hissés, selon les présomptions officielles, au rang de "paysans".

Cette croyance n'est pas seulement une vue de l'esprit servant l'osmose sociale. Elle n'est pas le simple reflet inversé ou l'envers enjoliveur, lui-même sans conséquence, d'un processus d'affranchissement de la modalité coloniale du salariat. Elle ne se limite pas à un discours déguisant et magnifiant des pratiques inavouées de prolétarisation. Plus qu'une superstructure, elle représente le volet contradictoire et délétère, inscrit dans la doctrine et dans l'application.

Si le discours politique véhicule une image du partenaire idéal, en l'occurrence le "paysan", personnage inventé de toutes pièces, vassalisé parce que théoriquement rattaché à la terre — une terre qui ne lui appartient pas et dont il ne contrôle qu'en apparence la gestion et le fruit —, son revers est une régulière stigmatisation, reprise en écho par les médias et les universitaires, de la "mentalité de… salarié". La conformation à l'idéal politique est comme la condition *sine qua non* pour ne pas rétrograder du rôle de *partenaire* à celui d'*adversaire*, mais loin s'en faut…

En effet, depuis près d'un demi siècle que dure cette offensive, ce "paysan" n'a de cesse de montrer, pratiquement et quand se présente à lui l'occasion de s'exprimer (4), qu'il préfère s'arcbouter, dans la mesure du possible, à un mode de vie et de production que le colon ne lui a fait qu'entrevoir (avec l'emploi *saisonnier*) et dont la politique agricole à l'indépendance devait, en quelque sorte, démocratiser l'accès (par une généralisation du *travail permanent*).

Revêt, au premier degré, cette signification, l'afflux des candidatures à la veille de l'application de la "révolution agraire" (1971), et surtout son reflux, à travers l'impressionnante vague de désistement qui s'ensuivit, après qu'il fut loisible aux "bénéficiaires" du "don" de terre, de comprendre et de vivre, dans tous ses aléas, la mission paysanne que les pouvoirs et l'opinion publics, baignant dans un idéalisme de circonstance, attendaient d'eux.

C'est encore cela qui permet de comprendre la relative stabilité de la main-d'œuvre qui distingue la période suivante (1981). Marquée par la fusion de l'ensemble des terres du secteur public (anciens domaines autogérés et anciennes coopératives de la révolution agraire) en de nouvelles unités de production, appelées domaines agricoles socialistes (D. A. S.), elle entraîne une homogénéisation des statuts des travailleurs agricoles dont, surtout, l'extension, aux anciens "coopérateurs", de la législation de protection sociale (sécurité sociale, retraite) et d'un *salaire* de base mensuel, moins symbolique et plus rémunérateur (5).

Enfin, paraissent aussi donner raison à cette hypothèse le malaise et l' instabilité provoqués par la dernière restructuration du secteur agricole public (1987/1988), entreprise au nom des mêmes et éternels arguments de l'autonomie de gestion et de la viabilité économique par la rédemption paysanne et ce, au grand dam des travailleurs qui voient, impuissants, dans l'extension et le rétrécissement répétés de leur espace de travail, la énième preuve de son « élasticité » et, par delà, de la précarité de leur statut. Consistant en la pulvérisation des D.A.S. (Domaines agricoles socialistes) et la création d'une multitude de petites exploitations, E.A.C. (Exploitations agricoles *collectives*) et E.A.I. (Exploitations agricoles *individuelles*) (6), dont la dénomination est sciemment expurgée de tout épithète ou connotation socialiste, cette réforme de la (précédente) réforme vise, officiellement, à « responsabiliser » le travailleur, devise qui ressemble fort et encore à une sommation. En rien bienfaitrice, elle apporte surtout une colossale perte de temps, d'énergie et d'argent, occasionnée non seulement par le carrousel des conflits à régler, nés du partage des bonnes terres et des parcs de matériel, mais aussi et surtout par la continuelle réadaptation des travailleurs à la réédition, décidée ailleurs, du procédé qui consiste à leur faire supporter les ratés du développement.

De fait, un certain profil de l'acteur officiel du développement fait jour dans ce grand trait qui balise les variations de la politique agricole, de l'indépendance à aujourd'hui, au point où, à quelques détails près, le choix de n'importe quelle tranche

de cette période pourrait être représentatif de toute la période : i1 s'agit de cette propension à considérer les terres et les collectifs du secteur public comme un champ d'expérimentation, et comme une page blanche sur laquelle tous les dess(e)ins sont permis, sans se soucier des désarrois et des désordres occasionnés, bien au contraire, puisqu'ils fournissent le prétexte à d'autres remaniements.

Cependant, les admonestations et les mises en demeure dont le travailleur de l'agriculture publique est la cible viennent renseigner, *a contrario*, sur son irréductibilité et sa saturabilité, c'est-à-dire sur l'existence d'un seuil incompressible délimitant un espace, pas forcément exigu, où il peut se définir comme acteur, non forcément exsangue. En effet, par l'auto-exclusion du champ de la confrontation ou par des stratégies de contournement, il trace des limites à la duplicité de l'acteur officiel du développement, en se faisant plus que lui légataire et animateur de la force des choses. Il importe, en effet, de prêter une vigilante attention à toutes les *situations* où s'exprime la variété des aménagements, par les ruraux concernés, des contradictions de la posture étatique à leur égard, d'autant plus que ces aménagements, entachés d'interdit, s'effectuent par l'entrebâillement de l'illégal, voie royale des multiples "dérives" (7).

Par conséquent, à défaut d'être abolie, la division classique et idéologique des rôles qui érige l'un des partenaires en seul développeur et consigne l'autre en repoussoir, est à réviser et à corriger. Epistémologiquement parlant, il s'agit pour le chercheur de cerner la voie qui lui permette d'observer la croisée des chemins, en gardant les yeux sur cette insolite barricade dont le moins qu'on puisse relever est l'inégal accès des protagonistes à la parole publique. Spécialement parce qu'elles sont inaudibles et invisibles, donc socialement inexistantes, et qu'il est notoire que le Prince a connu le Prolétaire déraciné et dépouillé du principal moyen de production, "paysan sans terre" comme on dit et le conçoit comme déracinable à merci, les répliques de celui-ci, en tant qu'efforts et tensions pour maîtriser un destin incertain, représentent un défi pour l'analyse scientifique du changement social.

II. Gestations sociales : Le problème des catégories d'analyse

Les analyses qui se fondent sur l'argument de l'extériorité de l'Etat par rapport à la société et de la préséance du premier sur la seconde, à l'instar de celles qui, se justifiant du caractère épineux ou inapproprié de l'approche en termes de *classe* des salariats formels, préfèrent verser dans cette rudimentaire distinction Etat/société, avec ce qu'elle suppose en matière de division erronée des rôles, ne paraissent se rendre compte qu'elles font de la parole politique de l'un un acte de foi et du silence de l'autre, c'est-à-dire de l'apparente inaction, une absence.

a) Etat et société, acteurs et classes sociales

Si, y compris aux yeux du chercheur, le monopole du pouvoir est synonyme de monopole de l'action, n'est-ce pas parce que, dans cette configuration globale où les rapports économiques sont subsumés par les rapports politiques, l'intervention de *l'acteur politique* ne se déroule pas en catimini, mais, précisément, à grand renfort de publicité, de démonstrations et de mises en scènes, bref de façon spectaculaire ?

C'est évidemment une lapalissade de signaler que l'Etat et la société entretiennent des rapports étroits de dépendance réciproque, dans leurs moindres modulations, notamment de par les courants qui les traversent d'arrimage à la modernité avec un ancrage variable à la tradition, comprenant un certain dosage entre possibilités et

latences. Dès que la confortable nébuleuse, qui a pour nom " *le* développement", "*le* changement", "*la* modernisation", est entamée, l'importance de cette matrice sociale qui embrasse différemment et dialectiquement l'Etat et la société se rétablit: *l'inachèvement global de la subsomption salariale embrasse à divers degrés l'ensemble des espaces sociaux*.

L'illusion de l'*indifférenciation* de la société n'est-elle pas en relation, justement, avec le *caractère hybride de la relation salariale de classe*, c'est-à-dire dans la complexité de ses imbrications avec les modes d'être et de produire non salariaux, lesquels sont, en outre et par ailleurs, réactivés par le mode étatique (et anthropique) de gestion du salariat ? En effet, la dynamique salariale ne se donne pas forcément à voir comme telle, n'étant qu'un principe moteur, parmi d'autres, de la dynamique sociale globale, certes relativement déterminant, mais dont l'impact reste, pour toutes ces raisons, velléitaire.

Dans ce contexte *anomique*, la notion d'*acteur*, de même que celle de *classe sociale*, posent problème. En impliquant, l'une, une approche rigoureusement empirique de l'interaction et de l'expérience immédiate qui ne se préoccupe guère des enjeux (méta)sociaux qui lui préexistent, l'autre, une démarche qui privilégie et dramatise les produits finals de socialisation, elles se rejoignent, dans l'hypostase du *moment*, pour en évacuer les multiples ressorts invisibles et leurs jeux concurrentiels. Ce faisant, elles peuvent apparaitre comme des solutions de facilité, dont le risque est de faire passer leur utilisateur à côté de ce phénomène crucial, à savoir *les gestations*, qui ne montrent leurs inclinaisons qu'à condition de scruter, dans le détail et sur la longue durée, leurs ambivalences.

L' "acteur social" ou la "classe sociale", typique des contextes anomiques, est, de ce point de vue, atypique. L'être-en-soi est labile, duel, hétérogène, autant que le système paradigmatique de référence, qui est différemment sollicité par *la situation*.

b) L' « ici-et-maintenant » et le « toujours là »

C'est pourquoi, bien qu'étant incontournable en tant que pré-requis de la recherche et en tant qu'unité spatio-temporelle de base d'émergence de l'acteur, *la situation* ne dit pas tout, isolément, et par la suite, peut dire faux. Elle n'est éclairante qu'en fonction d'une durée significative de l'observation et en tant qu'inscription dotée de sa valence propre, dans un mouvement dont l'envergure la dépasse. En résumé, l'"ici-et-maintenant", peut être, en soi, trompeur : sauf exception, il ne permet pas de savoir si et comment le *nouveau* se dégage de l'*ancien* ou, si et comment celui-ci surgit et survit dans celui-là.

Enfin de compte, faire cas du "toujours-là " revient à observer ses enrichissements, ses altérations et, plus exactement, ses "complexifications" par les émissions des volontés collectives. Plus encore, le principe s'apparente à un code de lecture qui rend sensible aux ambivalences de l'action et, avant tout, à leur identification comme telles. N'étant ni le pendant exclusif du volontarisme, ni totalement indépendante, l'ambivalence, avec ce qu'elle comporte comme contingence, engage à une interrogation générale sur les prolégomènes de l'action. Ainsi décrypté, le phénomène devient perceptible : entre autres, il se remarque, telle une ponctuation, dans les discontinuités des processus de structuration sociale. Il révèle les contradictions de l'action comme une contradiction au sein des référents et des objectifs et entre ceux-ci et ceux-là, bref entre l'être-en-soi, multiple, et le devoir-être dans ses formulations

hétérogènes. Enfin, cette posture permet, corollairement, de situer plus objectivement les jeux, enjeux et pourparlers immédiats de la pratique, que l'interprétation par les acteurs et, surtout, par l'acteur dominant, peut déformer.

c) Socialités

Par là, i1 n'est point question de postuler linéairement le primat ou la toute-puissance du conditionnement social. La prise en compte de cette donnée fondamentale – la présence de la société dans l'acteur social et la diversité des référents sociaux – ne l'hypostasie pas, bien au contraire.

D'abord, elle sert à rappeler ce fait élémentaire que tout jeu et tout joueur social ne sont pas, dans les sociétés que nous connaissons, de génération spontanée. Ensuite, elle convie à ne pas sous-estimer le caractère sociologiquement non homogène du groupe social justiciable de l'appellation "classe *sociale*" ou "acteur *social*". Enfin et *tout simplement*, elle justifie la qualification "*sociale*".

Réhabiliter le paramètre *paradigmatique* revient aussi à aborder le changement social en Algérie tel une seconde nature et, par suite, à se prémunir de la propension à confondre *société* et *projet de société* en indexant l'envergure des phénomènes *sociaux* sur celle de *la décision politique*.

La prégnance de ce *temps social* est telle qu'elle nous fait songer à l'intégrer désormais, dans l'analyse des dynamiques sociales, comme *troisième acteur*, non opposable, aux acteurs proprement dits, c'est-à-dire vivants et en situation, car il les transcende : il constitue leur arrière plan commun, leur cadre de référence et leur source dernière de motivation et, bien que, comme on dit dans le langage courant, le temps est susceptible d'être avec eux et pour eux ou de jouer contre eux.

Ainsi transgressant la conception actionnaliste classique, cet acteur-là – ou, si l'on veut, la *méta-socialité* – n'est pas tout entier circonscrit dans l'action. Ce trait, en soi évident, est aussi paradoxal, dans la mesure où l'on peut se demander comment peut faire partie de l'action quelque chose qui ne lui est pas immanent. Il appelle, pour cela, quelques précisions.

Rappelons brièvement que tout en préexistant à la socialité émergente et en la transcendant, la méta-socialité renaît aussi avec elle et s'épuise, provisoirement, dans ses multiples dénouements et cristallisations. Bien qu'elle la subsume, elle reste subordonnée à ses mises en œuvre. Sa reproduction n'est pas mécanique, mais plutôt problématique. En outre, dans le meilleur des cas, elle ne fait pas que se reproduire : elle se déconstruit et se construit dans et par l'acte émergent, la pratique et le jeu social. Ces deux niveaux de la socialité — *socialité émergente*, jointure des multiples interactions, avec ce qu'elles comportent en matière d'invention et de création, et *socialité paradigmatique*, entendue comme matrice sociale et principe ordinal — ne sont donc pertinents que l'un par rapport à l'autre, et dans leurs intersection. Ce que la méthode divise, la pratique l'unit.

Remettre à l'ordre du jour la question de l'interdépendance organique des différentes formes de la socialité présente l'avantage heuristique de permettre de rendre compte de la production sociale comme étant, dans tous les cas, un processus nécessairement ouvert et élargi, ne se résumant ni à *l'habitus*, modalité de reproduction simple et fermée, totalement subordonnée à la *socialité paradigmatique* vouant et vouée à l'immobilisme (en fait, irréelle en tant que telle), ni au libre-arbitre des

individus, à la pure projection et prescription (cas de figure qui n'est pas moins utopique).

Autrement dit, l'approche des stratégies, logiques et rationalités sociales ne peut se permettre d'ignorer cette double dimension et cette structure de la socialité, au risque d'être confinée à une mystification où la volonté (bonne ou mauvaise) et le calcul "libre" servent de gradimètre à ces phénomènes et, ainsi, de faire place nette à ce vieux démon idéologique qu'est l'adage "vouloir c'est pouvoir". L'action sociale ne serait pas rigoureusement intelligible si elle ne devait être rapportée qu'à *l'instant* et au contexte immédiat de son émergence, en ce qu'ils ont de saillant, alors que, de toute évidence, ils ne représentent qu'une goutte dans l'océan de la méta-socialité, qu'une infime modulation dans l'étendue de ses impensés.

Conclusion

En se précisant comme analyse de *l'inachèvement sociétal* (n'épargnant ni l'Etat, ni la société dont il est l'émanation), l'analyse du *changement social* se révèle comme une opportunité pour repenser l'ensemble des modes d'instrumentation sociologique. Dans la mesure où l'instant n'est pas son unique étalon, elle invite notamment à apporter un peu de mesure à la démesure phénoménologique et, en l'espèce, à relativiser la portée de ce *facteur* et l'action de cet *acteur* dans les dynamiques sociales : le politique, qui, avant d'être conçu comme un *catalyseur* du changement social, doit être perçu comme son *traducteur* attitré, cette fonction étant susceptible d'exercer un effet modérateur sur la première.

C'est dire que, à l'instar de tout phénomène social, le changement social est un objet à construire, en l'occurrence, ici, par un recul vis-à-vis des représentations dominantes, qui, loin d'être anodines, portent sur des dimensions aussi essentielles que la nature du lien social et sur des définitions aussi primordiales que les statuts sociaux.

Ainsi, en est-il de la conversion magique (dans l'imaginaire politique) de l'*ouvrier agricole*, témoin de ce patrimoine maintes fois confisqué, en *paysan*, par la machine à remonter le temps, partie intégrante d'une stratégie de développement, fondée sur un compromis instable entre deux logiques concurrentes, la logique économique qui presse l'acteur officiel à moderniser, c'est-à-dire à abonder dans le sens du mode salarial de structuration sociale et la logique politique qui le force à un train à rebours, soit, en définitive, un compromis entre un risque progressif et une utopie régressive.

Dans la mesure où les mots et les choses n'entretiennent pas de rapport de complicité, l'étude du changement social s'apparente, en effet, à *la profanation d'un culte*: mise à nu d'un processus social où s'entrecroisent et comparaissent l'un devant l'autre, *langage sacré* dont les maîtres-mots sont *le développement*, *la modernisation*, *la rupture*, et *discours profane* de la pratique qui, par ses *velléités salariales*, impliquant une continuité (avec la période coloniale), insinue leur raison commune, son occultation ou sa sublimation n'étant pas, cependant, étrangère, à son accomplissement velléitaire.

Notes

1- Etymologiquement, qui contemple le soleil.
2-Idiome français désignant péjorativement l'ouvrier de seconde zone, le sous-prolétaire surexploité.
3- Sans terre et sans travail, ou ne disposant que d'un maigre lopin de terre les obligeant à louer leurs bras temporairement dans les chantiers.
4- Notamment, lors des assises de la F.N.T.T. jusqu'en avril 1977 (Fédération nationale des Travailleurs de la Terre), puis de l'U.N.P.A. (Union Nationale des Paysans Algériens), depuis 1974.
5- Sur la base du critère de la différence d'origine des terres, le secteur d'Etat était divisé en secteur autogéré (ancien fief colonial) et secteur de la révolution agraire (produit, en partie, de la nationalisation des monopoles privés sur la terre). Le premier, réputé *espace ouvrier,* était affilié, jusqu'à une certaine période, à la Fédération Nationale des *Travailleurs* de la Terre, le second, adopté comme *espace paysan*, était d'office représenté par la non moins symptomatique Union Nationale des *Paysans* Algériens, avant que cette dernière ne soit imposée comme l'unique porte-parole de tous les travailleurs de l'agriculture, y compris des agents de la bureaucratie environnante.
6- D'exception, cette formule tend à devenir la norme, juridiquement et pratiquement.
7-La dérive s'entend, par conséquent, ici, dans un sens précis et quelque peu inhabituel en tant que pourvoyeuse (indésirable) à la faillite et à la faillibilité de l'entreprise salariale, concourant à faire de ses artisans, dans la mesure réduite qui est la leur, des acteurs positifs.

Revue SCIENCES HumaineS n°32, Décembre 2009 - Vol A, pp.47-54

Existe-il une politique de jeunesse en Algérie ?

Résumé

Le problème posé dans cet article est celui de la prise en charge de la jeunesse en Algérie. En dépit des nombreuses politiques initiées à ce jour dans ce sens, cette catégorie de la population est toujours en proie au sentiment d'injustice et de mal-vie. De ce fait, elle est en permanence tentée par l'exil. Une hypothèse explicative : ces interventions politiques ont échoué parce qu'elles sont partielles, ponctuelles et superficielles, n'agissant pas à la racine et sur l'ensemble des segments de la société (famille – école- emploi) et, par conséquent, laissant la voie libre à la culture de la débrouille, du passe droit et de l'informel.

Hocine MERAIHI
Faculté des Sciences Humaines
Et des Sciences Sociales
Université Mentouri
Constantine (Algérie)

ملخص

تطرح هذه المساهمة إشكالية التكفل بالشباب في الجزائر.هذه المعادلة (الشباب) و التي هي ليست حصرية على الجزائر أصبحت ذات حدة حيث أن الشباب لم يثبت وجوده كعنصر فاعل في المجتمع الجزائري على المستويين السياسي والاقتصادي.

أفضت نتائج هذا الواقع إلى تداعيات سلوكية سلبية لدى الشباب وأهمها الهجرة الغير شرعية أو الحرقة.

وتعرض أيضا هذه المساهمة المحاولات الرسمية لوضع أسس سياسة وطنية للتكفل بالشباب حيث لم تتمكن هذه المحاولات من تسجيل نتائج إيجابية بحكم عدم تواصلها وعدم تثمين التجارب التي قامت بها السلطات العمومية في هذا المجال.

Apparemment non si l'on se réfère à certains rapports, analyses et publications ou simplement en consultant l'actualité quotidienne sur les problèmes de la jeunesse algérienne. Problèmes de violences, de drogue, de déviations en tout genre et notamment, ce phénomène nouveau que l'on observe ces derniers temps en Algérie : la Harga (du verbe brûler en arabe). Cette action des Harraga consiste à traverser la mer méditerranée sur des embarcations de fortune et d'une manière clandestine par les côtes est et ouest vers l'Italie et l'Espagne. L'objectif de ces candidats à l'émigration clandestine étant de trouver, selon les aveux de certains jeunes qui échouent dans leur entreprise, une vie meilleure en Europe.

Il faudrait, cependant noter que ce phénomène n'est pas propre à l'Algérie. Il concerne aussi d'autres pays, notamment ceux du Sahel (Mali, Niger…) et aussi ceux du Maghreb (Tunisie, Maroc). Cependant, l'acuité du phénomène est plus prononcée pour l'Algérie. Par ailleurs, si les pays sub-sahariens souffrent d'une crise économique certaine (chômage, famine,…) cela n'est certainement pas le cas de l'Algérie où les ressources du pays générées par la manne pétrolière n'ont jamais été aussi importantes que

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2009

وكما تجمع الدراسات التي تناولت هذا الموضوع (على قلتها) إلى إقرار فشل هذه المحاولات الرسمية.

وتخلص هذه المساهمة إلى أن هذا الأمر هو مرتبط بواقع المجتمع ككل حيث أننا نلاحظ اليوم غياب ثقافة الاجتهاد والمساواة والجد وتفشي المحسوبية والرداءة مما يجعل الشباب أو المواطن بشكل عام يتجنب هذه السياسات الموضوعة من أجله.

cette dernière décennie (elles sont estimées à 50 milliards de dollars annuel depuis 2003). (1)

Il faudrait aussi noter que ce phénomène de migration risquée et clandestine a été observé au Vietnam en 1975 après la réunification de ce pays par le régime communiste qui y exerça une politique de répression (les boat people).

Enfin, le même phénomène a été aussi enregistré à CUBA et HAITI dans les années 80 et en général là ou les populations pour des raisons économiques et/ou politiques ont senti le besoin salutaire de fuir leurs pays pour sauver leurs vies ou rechercher de meilleures conditions économiques et sociales.

A ce phénomène social (Au sens sociologique) qui concerne principalement les jeunes, le gouvernement, après l'avoir occulté ou même nié (le ministre de la jeunesse à l'occasion d'un discours prononcé devant les jeunes s'est contenté de marteler que ce phénomène est étranger à nos valeurs), y apporta une réponse judiciaire. Le parlement algérien sur proposition du ministère de l'intérieur a voté une loi le 27/01/2009 criminalisant le migrant clandestin.

Par contre, d'autres démarches aux antipodes de la démarche officielle (négation, criminalisation) ont pris en charge ce phénomène comme étant un besoin d'agir en faveur des jeunes à l'effet d'opérer chez eux une transformation intérieure (aspect psychologique). C'est notamment le travail que se propose de réaliser une association (2) dans la perspective d'aider par la formation et l'insertion socio- professionnelle des jeunes ayant fait une ou plusieurs tentatives d'émigration clandestine.

Il est aussi un second phénomène que l'on observe de nos jours chez les jeunes en Algérie, phénomène d'autant plus inquiétant car inhabituel dans une société marquée par la religion musulmane : Le suicide

Ce phénomène peut s'expliquer par la mal vie chez les jeunes frappés par le chômage et le désespoir. Il s'explique aussi par une société à deux vitesses qui se discerne à l'œil nu par le fait de l'enrichissement ostentatoire d'une catégorie de citoyens par la grâce de la rente pétrolière et de l'affairisme et la paupérisation de la majorité par le fait de la baisse du niveau de vie. Cette baisse que même les dispositifs d'aide à l'insertion mis en place par l'Etat n'arrivent plus à juguler, a pour principale victime, la population juvénile.

D'autres phénomènes marquent la société algérienne de nos jours et principalement la jeunesse : la violence et la drogue. Violence dans les stades ou dans la vie quotidienne ou violence pour des motifs idéologiques durant la décennie écoulée. La jeunesse algérienne joue avec sa sécurité, sa santé ou simplement sa vie au risque de la perdre, la société (3) ne lui donnant plus de limites et de repères, le jeune cherche dans son monde des limites de fait.

En un mot et d'un point de vue psychologique on pourrait considérer ces phénomènes comme la façon pour le jeune d'affirmer qu'il existe !

Cependant cette montée des prises de risques et de la mythologie de l'aventure qui se caractérise par la violence, la consommation de drogues et d'alcool, l'excès de vitesse pour ce qui concerne le premier phénomène et le besoin de fuir en traversant la

mer ou en se suicidant n'est certainement pas propre exclusivement à la société algérienne.

Ces phénomènes pourraient probablement être le propre de la jeunesse dans toutes les sociétés. La différence serait alors la manière avec laquelle chaque société se comporte à travers ses lois et ses dispositifs pour limiter les effets néfastes sur son avenir. A titre d'exemple la société russe post communiste s'est confrontée au problème de l'alcoolisme notamment chez les jeunes qui par son ampleur est devenu un phénomène social, économique et sécuritaire menaçant la stabilité même de la Russie.

A ce stade de notre réflexion, il nous semble pertinent de définir la jeunesse comme période de la vie de l'individu et comme phénomène social. Cette dernière est conçue dans l'interstice entre l'enfance et l'âge adulte. Elle est souvent stigmatisée comme étant la frange la plus instable de la société et à laquelle on associe les problèmes de violence, de drogue… .

La jeunesse est par ailleurs louée comme étant la force vive des nations sur laquelle repose l'avenir. Elle est donc dans une situation de dualité par le fait de la coexistence en son sein de la force et de la faiblesse. Il serait alors judicieux de s'intéresser à la jeunesse comme ressource car selon A.Vulbeau, cette dernière apparait comme telle à chaque fois qu'elle est associée à la résolution des problèmes qui la concernent dans des domaines de l'éducation, la culture, la citoyenneté et l'insertion.

En effet, l'interprétation des difficultés des jeunes est l'objet de controverses. Certains auteurs, dans l'étude des phénomènes liés à la jeunesse, mettent l'accent sur les facteurs structurels et la conjoncture économique. D'autres sur l'inadaptation des systèmes éducatifs ou sur les carences des milieux familiaux. Certains considèrent que les jeunes en difficultés en sont plus ou moins victimes, d'autres estiment qu'ils sont aussi responsables de leurs difficultés.

En fait, la jeunesse ne serait-elle qu'un mot ?selon l'expression consacrée de P. Bourdieu, ou relève-t-elle simplement de la pluralité des modes de construction sociale des âges d'une société à une autre, construction par laquelle les générations se perçoivent mutuellement et se positionnent dans la hiérarchie sociale comme l'estime C. Van De Velde.

Pour nous, le jeune doit être considéré d'abord comme un citoyen. Et toute politique dite de jeunesse doit prendre compte de ses besoins spécifiques(4). Car la notion de jeunesse est ambiguë et relative (M. Mead, note à cet effet que dans certaines sociétés primitives, l'individu passe directement de l'enfance à l'âge adulte selon un rituel et des règles ancestraux)

Le jeune selon les différentes représentations, n'existe pas, soit il est à charge ou il est un individu en crise à éduquer. En effet on ne parle plus aujourd'hui des jeunes qu'en termes de problèmes (violence…) ce qui explique la diffusion de cette image négative de la jeunesse (souvent à raison). A ce propos O. Galland, parle de traits typiques de la personnalité adolescente (sentimentalité, idéalisme, intolérance). On associe souvent la jeunesse à cette tranche d'âge (15-24 ans) qu'est l'adolescence, laquelle se caractérise sur les plans anatomiques et physiologiques par des transformations générant des comportements particuliers.

Selon le même auteur : le temps de la jeunesse se composant de 3 parties :

-La première ou la famille s'occupe du jeune en le socialisant (c'est principalement là où se nouent les liens sociaux).

-Dans la seconde partie se trouve l'école, l'instance d'intégration en concurrence ou en prolongement directs avec le foyer familial.

- Enfin le monde du travail qui forme la jeunesse.

Or l'on assiste de nos jours à une crise de ces institutions traditionnelles. L'échec de la famille (pour des raisons économiques, divorce, précarité…),de l'école (échec scolaire, inadaptation des programmes, surcharges…), et du monde du travail (chômage, précarité d'emploi…) font que le jeune se retrouve isolé et marginalisé ; d'où ses conduites à risque, sa violence et ses déviations qu'il manifeste comme nous l'avions dit pour marquer son existence en l'absence des normes que ces institutions n'ont pas été capables de lui fournir.

Evaluation de la politique jeunesse en Algérie.

A ce propos, dans une étude sur les politiques de jeunesse des pays du bassin méditerranéen (5) il a été relevé pour ce qui concerne l'Algérie la prédominance du facteur démographique matérialisé par l'omniprésence des jeunes.

En effet cette tranche d'âge (15-29 ans) est estimée à 30% de la population algérienne. Le taux de scolarisation atteint 95% au primaire, 60% au secondaire et 20% au supérieur. Les jeunes femmes occupent une place importante (67% de reçus au Bac 2008 sont des candidates).

Cependant il est constaté que le chômage touche à 72% les jeunes de moins de 30 ans tranche d'âge qui s'adonne pour subvenir à ses besoins à l'emploi informel d'où l'absence de couverture sociale notamment(6).

Ce rapport qui aborde les spécificités de la jeunesse algérienne constate que la langue et la religion, deux facteurs principaux de l'identité et de la culture en Algérie ont été la proie de tensions, de révoltes et de manipulations politiques ces deux dernières décennies (montée de la revendication berbériste, de l'idéologie islamiste…).

Il constate aussi que les loisirs du jeune sont principalement le sport, la télévision, la musique et internet. Ceux-ci différent cependant d'une catégorie à l'autre et d'un milieu à l'autre. Il n'en demeure pas moins que la pratique la plus partagée par toutes les catégories (privilégiées on pauvres, rurales ou urbaines) est le sport et principalement le football chez les jeunes hommes.

Ce rapport constate par ailleurs que l'émigration est le rêve de millions de jeunes algériens.

En effet et selon une enquête de 2002 37% des jeunes âgés de 15 à 29 ans (45% de jeunes hommes et 29% de jeunes femmes) ont l'intention d'émigrer pour trouver un emploi et avoir un meilleur niveau de vie.

Ce rapport constate enfin qu'en Algérie, l'approche institutionnelle définit la jeunesse comme catégorie biologique limitée par l'âge.

Chaque institution possédant ses propres catégories, le ministère de l'emploi définit la jeunesse entre 18 ans et 35 ans alors que celui de la jeunesse la définit entre 18 ans et 30 ans. C'est ainsi que de nombreux acteurs publics interviennent dans les questions liées à la jeunesse. Les domaines les plus importants sont l'éducation et la formation ou interviennent simultanément trois ministères : l'éducation l'enseignement supérieur et la formation professionnelle.

Le ministère de la jeunesse et des sports, de part ses missions est l'acteur prépondérant du développement de la politique de jeunesse avec d'autres acteurs spécialisés comme celui de l'emploi et de la solidarité, du travail de la culture.

Sur le plan associatif des centaines d'associations locales ou nationales existent dans le secteur jeunesse, dont la plupart travaillent sur le développement social, la protection de l'enfant et de l'animation de la jeunesse.

L'influence des associations demeure cependant modeste, non seulement à cause de la faiblesse des ressources financières et matérielles mais aussi en raison de l'isolement des activités associatives dont l'avènement est relativement récent (1989).

Une autre étude réalisée par le CENEAP (7) parue en 2008 presque concomitamment avec l'étude précédente Euromed III, constate aussi que les politiques publiques menées jusqu'alors en Algérie n'ont pas permis à la jeunesse de se mobiliser et de s'affirmer comme un véritable acteur social.

Les études citées constatent selon l'opinion même des acteurs impliqués dans les politiques de jeunesse que ce dernières ont manqué d'efficacité et de cohérence dans la mesure ou, ces politiques n'ont pas toujours répondu aux attentes de la jeunesse.

En effet, malgré les dispositifs mis en place axés sur le chômage des jeunes (ANSEJ, Micro entreprise…) et tout récemment les deux nouveaux programmes(8), l'un dédié aux jeunes diplômés universitaires et l'autre visant à permettre aux jeunes qui n'ont ni diplôme ni formation professionnelle, de décrocher un premier emploi.

Des sondages réalisés sur les attentes de la jeunesse, ont confirmé cette observation de déconnection entre les jeunes et l'action des autorités publiques.

Il n'y a cet effet pour preuve que le flux incessant des candidats à l'émigration clandestine que la presse rapporte chaque jour ou encore l'implication des jeunes dans les actions de confrontation avec les services d'ordre pour les multiples questions liées aux problèmes sociaux (logement, emploi dans les chantiers du sud, délestage en été, problèmes identitaires…).

Dans la perspective de prendre en charge les problèmes de la jeunesse et de définir les grandes lignes d'une politique plus active et plus cohérente, s'est tenue une réunion gouvernement-walis en octobre 2007.

Selon l'étude du CENEAP partie prenante de cette conférence, il s'agissait de s'interroger sur la pertinence des politiques publiques et sur leur capacité à prendre en charge les préoccupations des jeunes. Ensuite, il s'agissait de définir le contenu et les grands axes d'une politique jeunesse plus active, intégrative et plus cohérente d'où la nécessité d'engager la réflexion sur le réaménagement du cadre institutionnel et organisationnel actuel en rapport avec la jeunesse. Ceci impliquant le renforcement de l'inter-sectorialité.

Dans ce schéma le ministère de la jeunesse et des sports est sensé être l'acteur prépondérant dans cette politique de jeunesse.

A ce niveau de la réflexion, et prenant acte des efforts et moyens mis en œuvres à l'effet d'instaurer une véritable politique jeunesse en Algérie, il nous importe de marque une pause et de revenir à quelques événements tout aussi importants à revisiter.

En 1993 (le 10 Novembre), il y a bien eu les assises nationales de la jeunesse sous l'autorité du chef du gouvernement(9), et qui ont réuni 1700 participants (dont 1116 âgés de 14-32 ans), les membres du gouvernement en passant par les organismes

d'études dont le CENEAP, le CREAD, les établissements de formation, les organisations de jeunesse….

Parmi les recommandations de ces assises, il y avait justement la réhabilitation de l'inter-sectorialité déjà préconisée dans une conférence de 1983 et l'institution d'un organe de concertation de réflexion et de prospective (le conseil supérieur de la jeunesse) qui a effectivement vu le jour en 1995.

Dans le cadre de l'inter-sectoralité, quelques actions ont été mises en place notamment la prise en charge de travaux au niveau des établissements de jeunesse par les stagiaires de la formation professionnelle, la domiciliation des associations de jeunesse au niveau des établissements de jeunesse, la création des CSP (complexes sportifs de proximité) ou la présidence des conseils d'administration des CIAJ et OPOW par les wali(10)

Cependant, ces perspectives généreuses lancées par les assises n'ont pas eu la durabilité nécessaire à l'instauration d'une véritable politique de jeunesse.

Ceci est d'autant plus vrai que :

- Le conseil supérieur de la jeunesse s'est éteint à la faveur d'un conflit de compétences (le ministère voyant en ce forum un concurrent au lieu d'y voir un atout).
- Les établissements de formation de cadres de la jeunesse qui avaient un statut d'instituts supérieurs sous tutelle pédagogique de l'enseignement supérieur (ce qui leur assurait un niveau de formation universitaire) ont été rétrogradés à la faveur d'une série de décrets pris a l'initiative du MJS en 2000 et ne forment plus de nos jours ne s'occupant que d'actions ponctuelles.
- Les centres d'information et d'animation de la jeunesse (CIAJ) ont muté de centres à offices (au même titre que les OPOW) prenant aussi un caractère commercial. Il s'agit là aussi de l'aboutissement malheureux d'un conflit de compétences qui dure depuis la création des CIAJ (1990) dans ce sens ou l'administration à travers les directions de wilaya de la jeunesse a toujours voulu régenter la pédagogie et donc la socialisation de la jeunesse alors même que la gestion d'un établissement de jeunesse est antinomique avec les règles de gestion administrative classique (respect des horaires, absences-présences, heures de fermeture et d'ouverture, congés…)
- Le taux d'encadrement très faible du secteur de la jeunesse et des sports (4% selon les statistiques du MJS en 2000) aussi bien des instances de gestion (très rares sont les directeurs qui possèdent un niveau universitaire), que de l'encadrement pédagogique n'a pas incité le ministère à instaurer une véritable politique de recrutement parmi les diplômés en sciences administratives ou en sciences humaines et sociales et/ou aussi parmi les bénévoles de la société civile.

Conclusion

Au terme de cet exposé il faut noter positivement les efforts accomplis en faveur de la jeunesse. Ces efforts sont effectivement considérables si l'on tient compte des ressources budgétaires consacrés à l'éducation, à la formation professionnelle et à l'enseignement supérieur avec ce que cela sous entend en dépenses de fonctionnement, dépenses consacrées à la construction d'infrastructures ainsi que les dépenses servant aux aides directes (bourses, restauration, transport….).

Ces efforts sont aussi visibles à travers la construction d'infrastructures de loisirs et de sports en faveur de la jeunesse avec cette précision cependant que hormis les stades

de football, les infrastructures de jeunesse ne sont pas ou très peu fréquentées par la jeunes selon les propres statistiques du MJS d'où la nécessité de réfléchir à leur modes de fonctionnement pour qu'elles soient de véritables forum pour les jeunes et des lieux privilégiés de leur socialisation.

Les efforts sont enfin visibles à travers les différents dispositifs dédiés à la résorption du chômage chez les jeunes bien que ces derniers soient affectés çà et là par des soupçons de favoritisme de passe droits et de corruption.

Cependant, ces efforts et toutes les idées généreuses en direction de la jeunesse comme l'organisation des assises et de la conférence sur la jeunesse, nous semblent prêcher par manque de stratégie globale et de continuité.

En effet et à titre d'exemple à quoi sert-il de construire des maisons de jeunes si l'on ne forme pas l'encadrement et que l'on ne développe pas de vision efficiente de la gestion du temps libre chez les jeunes ?

A quoi cela sert-il d'organiser des assises pour revenir des années après aux mêmes constats et perspectives ?(le profil du jeune aura entre-temps changé du statut de Hitiste à celui de Harrag en passant par celui de Kamikaz).

Pour instaurer une véritable politique de jeunesse, il importerait donc de définir dans un premier temps un plan d'action par des experts indépendants avec la participation de tous les segments de la société. Ce plan arrêterait les orientations générales concernant la prise en charge de la jeunesse du point de vue de l'éducation scolaire de la formation professionnelle, des loisirs et de la gestion du temps libre et enfin de l'emploi et de la vie sociale. On éviterait ainsi les effets ponctuels et limités des mesures et actions prises conjoncturellement pour juguler une dérive ou un phénomène quand il se produit.

Ce plan d'action devra être le fait d'un organe indépendant (mais qui ne se substituerait pas eux institutions existantes). Le conseil supérieur de la jeunesse aurait à cet effet réalisé ces objectifs s'il avait continué sa mission.

Il est enfin à relever l'intérêt et l'importance à accorder à la famille. Les études économiques et sociologiques aboutissant toutes à confirmer le déterminisme des conditions de la famille sur le devenir des enfants. A cet effet toutes les stratégies envisagées seront vouées à l'échec si des mesures ne sont pas mises en œuvre afin d'accompagner les familles dans la socialisation des jeunes. Mesures d'ordre fiscal et économique notamment par l'instauration d'allocations conséquentes aux enfants dont les parents ne travaillent pas et aussi mesures d'ordre social et culturel pour pallier aux déficits parentaux par l'intervention directe au niveau des familles défaillantes.

En conclusion, nous dirons que la politique jeunesse en Algérie est en gestation car elle est tributaire de l'état de la société elle-même. Les jeunes stigmatisés parce qu'ils se manifestent plus par rapport aux autres composantes de la société du fait de leur énergie et de leur désir d'avenir cesseront d'être un fardeau pour elle pour peu que cette même société soit plus égalitaire et où les statuts et les rôles de ses membres soient clairement identifiés car il est une évidence que la révolte, les conduites à risque et l'auto destruction ne résultent que de la confusion.

Notes et références bibliographiques

- Aucune statistique sur le nombre de clandestins n'est disponible. La presse ou les services de sécurité maritimes parlent parfois de milliers.
-L'association « Passion du Djanoub » présidée par Zohra SAHLI, anthropologue, est membre des nations unies pour le programme « développement et migrations » et aussi de l'union Euro-méditerranéenne.
-Nous entendons par société : la famille, l'école et enfin l'Etat qui est en charge de proposer le projet de société, de mettre en place les stratégies et la réglementation ainsi que les moyens y afférant.
-Troisième phase du programme Euro-Med jeunesse financé par la commission européenne Octobre 2005, dans le cadre du processus de Barcelone 1995.
-Centre national d'études et d'analyse pour la population et le développement. Etablissement publique sous tutelle du ministère de l'intérieur depuis 2004.
-Trois types de contrats ont été élaborés dans le cadre des mécanismes d'insertion de la jeunesse : C-I-D = Contrat d'insertion des diplômés universitaires. C-I-P = Contrat d'insertion professionnelle pour les sortants de l'éducation nationale. C-F-E = Contrat formation-emploi pour les jeunes sans qualifications.
-L'objectif de ces assises était de jeter les jalons « d'une politique nationale consensuelle fondée sur une démarche intégrative et l'harmonisation de l'action des pouvoirs publics par un consensus intersectoriel sur les actions prioritaires ».
-C-I-A-J = centre d'information et d'animation de la jeunesse. O-P-O-W = office du parc omnisport de wilaya.
-Bourdieu P (1984) La jeunesse n'est qu'un mot, questions de sociologie, éd. Minuit Paris.
-Gurvitch, G (1966) Traité de sociologie, éd .PUF Paris.
-Galland, O (2004) Sociologie de la jeunesse, éd. Armand Collin Paris.
-Rarbo, K, Etudes sur les politiques de jeunesse dans les pays du bassin méditerranéen, Programme Euro-Med 3- 2005/2008.
-Van De Velde, C (2008) Devenir adulte en Europe, éd. PUF Paris.
-Vulbeau, A (1993) La jeunesse comme ressource, éd. ERES Paris.
-Les actes des assises nationales de la jeunesse, éd. MJS Alger 1993.
-Eléments de réflexion pour une politique de jeunesse en Algérie, éd. CENEAP Alger 2008.
-Spécificités : Revue des terrains sensibles N° 1 Paris 10 Nanterre 2008.

Revue SCIENCES HumaineS n°32, Décembre 2009 - Vol A, pp.55-72

Ordre international en crise et Réforme de l'Organisation des Nations Unies (ONU)

Résumé

A une période où les crises au niveau international se succèdent, où les équilibres sont de plus en plus fragiles et où le droit international est de plus en plus bafoué, la question de l'avenir de l'ONU se pose. Les Etats affirment vouloir défendre les intérêts de l'Humanité mais sont surtout soucieux des leurs. Mais la crise de l'ONU est avant tout celle de l'ordre international établi, celui des grands qui n'ont pas la volonté de réformer, et celui des pays en développement qui n'ont pas les moyens de s'imposer. Ainsi, cet article se concentre dans un premier temps sur les causes de la réforme nécessaire de l'ONU. La nécessité de cette réforme s'explique d'une part par l'existence d'une crise interne à l'ONU, et d'autre part, par la situation de crise du système international. Une fois ces causes identifiées, nous nous attacherons dans un deuxième temps à dresser un bilan succinct des propositions de réformes ainsi que des questions soulevées par cette réforme. Nous verrons ainsi dans un troisième temps que le débat sur la réforme de l'ONU porte en grande partie sur la question de l'élargissement du Conseil de sécurité. Finalement, la réforme de l'ONU telle qu'elle est conçue ne peut que conforter l'ordre existant et ne peut répondre aux attentes des pays en développement, qui sont à la recherche de plus d'équité.

Riadh BOURICHE
Faculté de Droit
et des Sciences Politiques
Université Mentouri
Constantine (Algérie)

ملخص

في ظل تفاقم الأزمات على الصعيد الدولي وانخراط التنظيم الدولي في التوازنات الهشة بصورة متزايدة وانعدام تواجد الأهداف التي يسعى قانون التنظيم الدولي إلى تحقيقها فقد تطرح مسألة الأمم المتحدة و مستقبلها. فالدول الأساسية المشكلة لهذه المنظمة تؤكد على الدفاع عن مصالح الإنسانية، غير أنه في حقيقة الأمر هي دول تعتني أساسا بمصالحها الخاصة، ولكن أزمة الأمم المتحدة

Introduction

Les relations internationales connaissent une dynamique résultant notamment du jeu des acteurs. La poursuite de stratégies globales par ces acteurs rend nécessaire et primordiale l'analyse stratégique des relations internationales et leur système de régulation. De plus, s'interroger sur le système de régulation et d'organisation des acteurs des relations internationales, c'est en réalité poser le problème de l'ordre international ou de la structure de la société internationale.

La création de l'Organisation des Nations Unies (ONU) en 1945 était censée apporter une solution à ce problème. En effet, l'ambition qui en découle est celle d'une institution qui assurerait la régulation d'un système international de plus en

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2009

تنحصر في الدول الكبرى التي ليست لديها الإرادة الكافية للإصلاح، والبلدان النامية التي تفتقر إلى وسائل الإقناع.
و هكذا يسعى هذا المقال في المرحلة الأولى إلى دراسة أسباب إصلاح الأمم المتحدة. فالحاجة إلى هذا الإصلاح تفسر أولا على أساس وجود أزمة داخلية في الأمم المتحدة، و ثانيا من خلال أزمة النظام الدولي السائد حاليا. ويهدف في المقام الثاني إلى تحديد و تقييم مقترحات الإصلاحات فضلا عن القضايا التي يثيرها هذا النقاش الإصلاحي. وسيحاول في المرحلة الثالثة التأكيد على أن النقاش حول إصلاح الأمم المتحدة يركز على مسألة توسيع مجلس الأمن. وأخيرا فإن إصلاح الأمم المتحدة كما هو مطروح لا يمكن إلا أن يعزز النظام القائم ولا يستطيع أن يلبي توقعات البلدان المستضعفة التي تبحث عن مزيد من الإنصاف.

plus ressenti comme injuste, d'une défense possible des droits de tous les peuples et des droits de tous les Etats, notamment des moins influents sur la scène internationale. Mais l'illusion du droit par rapport à la réalité du pouvoir donne naissance à une immense déception de la part de la communauté internationale envers une institution appelée à aider à résoudre un nombre toujours croissant de problèmes internationaux. Ainsi, A. Hasbi (2005) affirme que « la crise de l'ONU n'est autre que celle de l'ordre international établi » (1). Les Nations Unies sont au centre de ce débat même si elles ne résument pas à elles seules le système international. Il existe d'autres acteurs et d'autres institutions, mais les Nations unies occupent une situation stratégique, elles sont les seules à détenir une légitimité qui se réfère à un intérêt collectif international commun, qui se veut une étape vers l'intérêt de l'Humanité ; elles remplissent plus ou moins bien la fonction d'une communauté politique nécessaire au fondement du droit international (2). Ce même auteur constate que les Etats souhaitent dans l'ensemble le maintien de l'ONU même s'ils peinent à trouver dans cette organisation une manière de satisfaire leurs intérêts nationaux. Alexandra Novosseloff va dans le même sens en notant que « l'ONU reste une référence majeure pour gérer les crises, même si ses limites l'ont obligée à partager ou à déléguer l'application de ses décisions et de ses compétences en la matière » (3) .
Selon A. Hasbi, « la question de la réforme de l'ONU est devenue insistante avec la fin de la guerre froide » (4) même si la crise, de part son ancienneté, est devenue un mode normal de fonctionnement de l'ONU et que cette organisation, comme le dit bien Yves-Marie Laulan (1996), semble avoir « porté en elle les germes de sa propre impuissance » (5). Par ailleurs, différentes positions structurent l'espace du débat et les affrontements sur les réformes. Pour certains, les Nations unies devraient devenir le système politique de la mondialisation libérale, un mélange d'institutions du type Banque Mondiale, FMI et OMC d'une part et une alliance militaire du type OTAN de l'autre. Les tenants du réformisme modéré estiment que l'existence d'une régulation, même partielle et peu efficace, est déjà un objectif en soi. Les tenants d'une réforme radicale estiment qu'il faut accepter les risques d'une remise en cause qui marque une rupture nécessaire compte tenu de la nature des enjeux. Ces derniers sont multiples. Il s'agit en effet de répondre à la construction de la paix et au règlement des conflits dans un monde où la guerre devient la règle. Il s'agit aussi de la construction d'un système international et d'instances politiques qui encadrent la globalisation des échanges économiques. Il s'agit enfin de contrer l'unilatéralisme et les inégalités géopolitiques et aussi de donner une place à de nouveaux acteurs, notamment le monde associatif et les

collectivités locales. Dans ce travail de recherche, nous nous attacherons dans une première partie à montrer dans quelle mesure l'ONU connaît une crise qui révèle en réalité son inadaptation à l'ordre international établi, pour examiner dans une deuxième partie quelques propositions de réformes et dans une troisième partie la portée du débat qu'elles sous-tendent.

I- Pourquoi réformer l'ONU ?

1- Une crise interne à l'ONU

L'ONU, que l'on peut considérer comme une organisation encombrante mais malgré tout utile pour les Etats, se compose aujourd'hui de 192 Etats-membres, elle comporte un ensemble d'institutions relevant du domaine public et composées d'une multitude d'entités. Sa mission pourrait se résumer principalement au maintien de la paix et de la sécurité collective et au développement de la sécurité humaine sous toutes les formes de protection de la vie et des droits y afférents notamment dans les domaines politiques, culturels, économiques, financiers, humanitaires, alimentaires… Il en ressort tout un système de conseils, d'agences, d'institutions spécialisées techniques ou financières, de fonds, de programmes, de commissions techniques ou régionales, d'organes subsidiaires, de bureaux délocalisés ou pas, d'instituts, et d'organisations non-membres du système ONU mais ayant des accords spéciaux. Tous gravitent selon des liens plus ou moins forts autour des organes principaux : le Conseil de sécurité et le Secrétariat général couvrent l'exécutif et l'administratif tandis que le législatif est du ressort de l'Assemblée générale. Cette dernière, aux pouvoirs par ailleurs faibles, regroupe, à la fois par sa composition et sa compétence, tous les membres sur une base censée être égalitaire. Viennent alors en appui le Conseil économique et social et la Cour internationale de justice.

La crise interne de l'ONU est en grande partie due à un déficit démocratique au sein du Conseil de sécurité et de l'Assemblée générale. Le déficit démocratique interne au Conseil de sécurité est d'abord lié au système de représentation inégalitaire des Etats au sein de cet organe. Alexandra Novosseloff s'est attachée à étudier la structure et la composition du Conseil de sécurité (6). Ce dernier est formé à l'origine de cinq membres permanents bénéficiant du droit de veto (Etats-Unis, France, Grande-Bretagne, Chine, URSS) et six membres non permanents élus par l'Assemblée générale pour deux ans et renouvelables par moitié chaque année. Quatre nouveaux membres non permanents (7) ont rejoint le Conseil en 1963. Depuis, le nombre de membres n'a pas été modifié. Les membres permanents sont institués par la Charte des Nations unies elle-même et sont donc inamovibles. En conséquence de ce système de représentation inégalitaire, les dix membres démocratiquement élus par l'organe plénier de l'ONU défilent au fil des ans, devant les immuables cinq membres permanents qui, eux, échappent à tout contrôle électif de l'Assemblée générale.

Aux termes de la Charte des Nations unies, les fonctions et pouvoirs du Conseil de sécurité sont les suivants :

- Maintenir la paix et la sécurité internationales, conformément aux buts et aux principes des Nations Unies ;

- Enquêter sur tout différend ou toute situation qui pourrait entraîner un désaccord entre nations ;
- Recommander des moyens d'arranger un tel différend ou les termes d'un règlement ;
- Elaborer des plans en vue d'établir un système de réglementation des armements ;
- Constater l'existence d'une menace contre la paix ou d'un acte d'agression et recommander les mesures à prendre ;
- Inviter les membres à appliquer des sanctions économiques et d'autres mesures n'impliquant pas l'emploi de la force armée pour prévenir une agression ou y mettre fin ;
- Prendre des mesures d'ordre militaire contre un agresseur ;
- Recommander l'admission de nouveaux membres et les conditions dans lesquelles les Etats peuvent devenir parties au statut de la Cour internationale de Justice ;
- Exercer les fonctions de tutelle de l'ONU dans les «zones stratégiques» ;
- Recommander à l'Assemblée générale la nomination du Secrétaire général et élire, avec l'Assemblée générale, les membres de la Cour internationale de Justice.

Alexandra Novosseloff étudie ces dispositions en disant que cet organe politique possède un pouvoir hiérarchique, un pouvoir discrétionnaire, un pouvoir d'action et un pouvoir autoritaire (8) et « L'ensemble de ces pouvoirs fait du Conseil de sécurité un organe disposant de pouvoirs très étendus qui s'appliquent à l'ensemble des dispositions relatives au volet sécurité de l'ONU : le règlement pacifique des différends au chapitre V, les mesures coercitives du Chapitre VII, la coopération avec les organismes régionaux prévue au chapitre VIII, et la supervision des zones stratégiques établies dans le cadre du régime international de tutelle du chapitre XII » (9).

La présidence du Conseil de sécurité est occupée à tour de rôle et change tous les mois. Tous les membres des Nations unies ont accepté de mettre en œuvre les décisions du Conseil de sécurité qui sont en principe exécutoires. Tous les autres organes des Nations unies ne font que des recommandations aux gouvernements. Le déficit démocratique est lié au fait que le mécanisme décisionnel en cours au sein du Conseil de sécurité est totalement déséquilibré au profit de la seule minorité constituée par les cinq membres permanents. En effet, au sein de cet organe, quand on en vient à la prise d'une décision touchant aux questions autres que procédurales (c'est-à-dire donc aux questions importantes), le vote négatif d'un seul membre permanent suffit à faire obstacle à la décision visée. C'est ce qu'on appelle le droit de veto conféré aux seuls cinq membres permanents, lequel les dote de l'exorbitant pourvoir individuel de paralyser tout le Conseil de sécurité quand on en vient à la prise d'une décision portant sur une question importante ; ils en avaient fait une condition non négociable de leur participation à l'ONU. Ce droit de veto est d'autant plus abusif qu'il porte sur les questions fondamentales : sanctions militaires et économiques, nomination du Secrétariat général, admission, suspension, ou exclusion d'un Etat, révision de la Charte, etc. Ce droit de veto constitue un véritable privilège dont se servent les bénéficiaires pour protéger non seulement leurs propres intérêts mais également ceux

de leurs alliés, au détriment des autres membres de l'Organisation. Il suffit d'en être détenteur, ou de se savoir protégé par un Etat le détenant, pour, à la différence des autres Etats membres, pouvoir se permettre les agissements les plus contraires à la Charte sans craindre les réactions du Conseil de sécurité. Comme le souligne Alexandra Novosseloff, en tant que tel, le droit de veto n'est qu'un moyen de contrôle mais c'est d'abord l'usage excessif de ce droit et surtout le manque d'entente entre les Etats membres qui sont à l'origine des dysfonctionnements de l'ONU. En somme, dans certaines circonstances, certains Etats se retrouvent tout simplement « au-dessus de la loi internationale, voire en dehors du droit international » (10) lequel ne demeure alors applicable qu'à la grande masse des Etats « ordinaires ».

Le déficit démocratique interne à l'Assemblée générale vient du fait que les résolutions de l'Assemblée générale sont sans force obligatoire. En effet, l'Assemblée générale, en tant que seul organe plénier de l'ONU et, par conséquent, seule structure de l'Organisation où tous les Etats membres sont représentés, est souvent perçue comme étant le parlement de l'ONU, voire un parlement mondial. Mais ce forum dit mondial n'a aucun pouvoir décisionnel réel parce que, vis-à-vis des Etats membres, ses résolutions n'ont aucune valeur juridique, aucune force obligatoire ; elles n'ont qu'un poids moral et politique.

Autrement dit, l'Assemblée générale des Nations unies ne peut rien décider juridiquement dans les relations internationales. En réalité, l'égalité souveraine des Etats membres n'existe qu'en façade au sein de cet organe où chaque Etat fait semblant d'être l'égal de l'autre, puisque disposant d'une voix comme lui, tout en sachant qu'il s'agit d'une voix quasi-nulle. Cette égalité, précise Alexandra Novosseloff, « s'applique à tous les Etats pour certaines dispositions de la Charte et à un nombre plus restreint d'Etats pour d'autres. Il existe, en effet, une inégalité fondamentale entre les membres permanents du Conseil de sécurité et les autres membres de l'organisation » (11). Les véritables décisions se prennent au Conseil de sécurité, ce qui nous ramène au problème du déficit démocratique qui se situe au double plan des décisions et des compétences.

Au plan décisionnel, les rapports entre l'Assemblée générale et le Conseil de sécurité sont marqués par une primauté décisionnelle de ce dernier sur plusieurs questions essentielles. Par exemple, lorsqu'un Etat membre de l'ONU se trouve visé par une action préventive ou coercitive déclenchée par le Conseil de sécurité, il peut faire l'objet d'une mesure de suspension de la part de l'Assemblée générale, mais à la seule condition que celui-là ait fait à celle-ci une recommandation dans ce sens ; sans cette recommandation du Conseil de sécurité visant l'Etat concerné, l'Assemblée générale ne peut rien faire. Et quand il s'agit de lever la suspension, l'Assemblée générale est proprement contournée, la décision relevant alors du seul Conseil de sécurité. De même, concernant la nomination du Secrétaire général de l'ONU, ce privilège revient pratiquement au seul Conseil de sécurité, l'Assemblée générale n'intervenant que pour confirmation. C'est ainsi enfin que, qu'il s'agisse de l'amendement ou de la révision de la Charte, l'Assemblée générale ne peut faire aboutir le processus sans le consentement du Conseil de sécurité, et plus exactement de ses membres permanents qui, en la matière, disposent d'un droit de veto. Car il est vrai que le système onusien repose sur quelques contradictions que A. Hasbi ne manque pas

de souligner : « En effet, l'ONU repose sur la contradiction générale existant entre les principes de liberté et d'égalité de tous les Etats et la place qu'elle fait aux grandes puissances en leur attribuant un droit de veto au sein du Conseil de sécurité (article 23), et donc celui de bloquer toute décision opérationnelle qui ne cadre pas avec leurs intérêts, ainsi que le droit d'empêcher l'aboutissement de tout amendement ou révision de la Charte (articles 108 et 109), bien que ceux-ci soient le fait d'une majorité des deux tiers au sein de l'Assemblée générale qui symbolise le principe nominalement démocratique de un Etat, une voix » (12).

Au plan des compétences, en matière de maintien de la paix et de la sécurité internationales, la responsabilité principale revient au seul Conseil de sécurité. Selon Sébastien Daziano, « Quant à l'Assemblée générale, elle se contente d'adopter des déclarations de principe ou de condamner formellement une intervention militaire particulière » (13). L'Assemblée générale n'a aucune prise réelle sur ces questions qui, pourtant, constituent le but premier des Nations unies et qui, par leur « étendue » et leur « portée politique », se ramènent pratiquement aux attributions générales de l'ONU. Donc, cela veut dire que 177 Etats sur les 192 que compte l'ONU, sont proprement écartés des questions touchant à la mission pour laquelle l'Organisation a essentiellement été créée. Les décisions à prendre dans le domaine du maintien de la paix et de la sécurité internationales ressortent de la compétence du seul Conseil de sécurité ; et il s'agit, le plus souvent, de décisions à valeur juridique, c'est-à-dire de décisions obligatoires, que le Conseil de sécurité est d'ailleurs seul habilité à prendre vis-à-vis des Etats. L'Assemblée générale est donc complètement bannie de ce champ décisionnel ; cela est particulièrement vrai des mesures de contrainte à prendre en cas de menace contre la paix, de rupture de la paix, ou d'acte d'agression (Chapitre VII de la Charte). Ainsi, écrit Alexandra Novosseloff en parlant du Conseil de sécurité, « il est le seul à bénéficier clairement d'une compétence en matière d'utilisation de la force » (14). En fait, le Conseil de sécurité peut décider en accord avec ce qu'il pense opportun. Cela veut dire qu'il peut voir dans n'importe quelle situation une menace contre la paix et la sécurité internationales, exiger d'un Etat n'importe quel comportement, et prendre envers lui des sanctions. Mettre de tels pouvoirs entre les seules mains du Conseil de sécurité, à l'exclusion de l'Assemblée générale, est dangereux pour des relations internationales censées être démocratiques.

2- La crise du système international

L'ONU a été créée pour assurer la paix. Il faut dire qu'elle a joué un rôle dans des situations importantes : la décolonisation, les accords de désarmement, la guerre froide nucléaire… Mais dès le début de cette dernière en 1947, l'ordre bipolaire américano-soviétique qui régnait paralyse cette organisation, notamment à cause de l'utilisation abusive du droit de veto par les deux grands, un droit de veto censé à l'origine favoriser le maintien de la paix. Le monde s'organise alors en blocs politiques, militaires, économiques et idéologiques. Comme le Conseil de sécurité n'est pas capable de remplir ses fonctions de gardien de l'ordre public, des organisations régionales assurent la sécurité de leur région au moyen de leurs forces armées.

Alexandra Novosseloff présente une analyse de la guerre de Corée qui débute en juin 1950 et qui est selon elle « un test pour l'ONU » (15). L'auteur montre à travers cet

exemple que dans le cas d'un conflit important, la solution militaire la plus efficace est la délégation à un Etat ou à un groupe d'Etats autorisée par le Conseil de sécurité ou l'Assemblée générale. En réalité, l'ONU est marginalisée durant la guerre froide, pour ne représenter qu'un simple forum diplomatique entre les Etats puissants et les Etats faibles.

A partir de la fin des années 1970, l'organisation est directement interpellée face à la situation internationale caractérisée par la crise sur plusieurs plans : la décolonisation fondée sur la gestion de la crise de la dette et la dérive autoritaire des régimes du Tiers Monde ; l'effondrement de l'empire soviétique confronté à la course aux armements et au déni de la démocratie et des libertés ; la fin du compromis social de l'après-guerre mis à mal par les politiques de libéralisation et de précarisation sociale. L'ONU est également confrontée à la montée de l'unilatéralisme des Etats-Unis, qui entendent régenter les relations internationales en fonction de leurs intérêts et de leur conception du monde.

La fin de la guerre froide et la disparition du veto quasi automatique de l'ex-URSS au Conseil de sécurité ont donné l'illusion que l'ONU connaîtrait un renouveau et pourrait enfin utiliser ses capacités au mieux. Pour Sébastien Daziano (2006) « Le nouvel ordre international, annoncé par la guerre du Golfe, se veut être un ordre du droit, de la justice et de la sécurité collective » (16). L'heure de gloire semblait ainsi avoir sonné pour l'ONU, avec, chose rare, un Conseil de sécurité uni et cohérent. Mais l'illusion, lance Yves-Marie Laulan, « ne fut que de brève durée » (17) et ces trois épisodes, poursuit-il en parlant des échecs de l'ONU en Somalie, au Rwanda et en Bosnie, « débouchent aujourd'hui sur une crise financière qu'exprime une interrogation de fond : l'ONU, pour quoi faire ? » (18).

Ainsi, la décolonisation et la fin de la guerre froide n'ont malheureusement pas amené la paix, au contraire, les zones de conflits augmentent et leur nature s'élargit. Avec l'effondrement de l'empire soviétique et du communisme, le monde bi-polaire laisse la place au monde multi-polaire. Les données de la problématique de sécurité dans le monde changent et ce dernier se caractérise désormais par son « incertitude » (19). L'hégémonie idéologique atteint son apogée après la chute du mur de Berlin. Elle est résumée par deux affirmations péremptoires : « la fin de l'histoire » et « le choc des civilisations ». Les guerres liées au contrôle des ressources et des territoires sont toujours d'actualité, la dimension identitaire des conflits s'accentue alliant ségrégation spatiale et purification dite « ethnique ». Les conflits régionaux et intra-étatiques s'éternisent. La dialectique des terrorismes de réseaux et des terrorismes d'Etat fait régresser les droits civils et politiques au nom d'un « choc des civilisations » qui justifie la légitimation du « non-droit » et de la torture, la stratégie des guerres du fort au faible et la surprise de découvrir la capacité des faibles à trouver la vulnérabilité des forts.

L'épisode de la deuxième guerre du Golfe conduit l'ONU vers une nouvelle crise. Le déclenchement unilatéral de cette guerre par les Etats-Unis « a profondément touché la légitimité des Nations unies et sa capacité à faire respecter les principes fondamentaux du droit international » (20). Dès le départ, les Etats-Unis justifient leur

entrée en guerre contre l'Irak par le fait que l'Irak ne respectait pas la résolution 1441 du Conseil de sécurité du 8 novembre 2002 qui fixe le cadre de coopération du désarmement pour l'Irak. Cette crise irakienne confirme « l'évolution des Etats-Unis vers un unilatéralisme militaire marqué » (21).

Finalement, même si l'ONU constitue pour les Etats un moindre mal qu'il faut sauvegarder, l'erreur était de croire que cette organisation resterait adaptée à l'ordre international qui succède au bipolarisme. Yves-Marie Laulan précise aussi que « Les organisations internationales créées au lendemain de la dernière guerre sont aujourd'hui inadaptées par rapport aux grands problèmes qui se posent (…) Cette inadaptation tient, en partie, à la mutation profonde que l'environnement international a connu depuis le début des années 90 » (22). Il faut souligner l'inadaptation des Nations unies, dans leur conception actuelle, à la régulation économique. A ce sujet, Sébastien Daziano écrit « Depuis sa création, l'ONU a échoué à jouer un rôle dans le développement économique ou la protection de l'environnement » (23). L'ONU est donc absente des questions de développement, or, la discussion sur le développement est centrale et n'est pas indépendante de la question du règlement des conflits et de leur prévention. L'idée selon laquelle la paix et la stabilité sont des conditions nécessaires et préalables au développement est souvent fondée.

Pour autant, la stabilité ne peut pas justifier le soutien à des régimes autoritaires et impopulaires. Plus fondamentalement, on ne peut ignorer que le développement en tant que mise en mouvement et recherche d'un changement social, implique des conflits économiques, sociaux, culturels, nationaux. L'hypothèse du règlement pacifique des conflits dans les systèmes politiques démocratiques est évidemment la plus intéressante mais elle n'est pas suffisante. Les systèmes démocratiques ne sont pas intégralement garants de l'assurance d'un changement social dans le sens d'une plus grande justice et d'une plus grande solidarité. Sans réduction des injustices et des inégalités, la démocratie s'affaiblit et perd sa légitimité ; elle ne permet plus le règlement pacifique des conflits. D'autant que la mondialisation, dans ses formes actuelles, les exacerbe. Elle affaiblit la régulation publique et la correction des déséquilibres. Elle subordonne la liberté de circulation des personnes à la liberté de circulation des capitaux et des marchandises, vidant les pays de leurs compétences humaines, ignorant les droits les plus fondamentaux des personnes. La démocratie implique donc une double condition, que la majorité ne soit pas dirigée par une minorité, et que la majorité respecte les droits des minorités. On peut confirmer ce propos en stipulant que ce n'est pas en combattant les autres peuples que le monde développé pourra désarmer la haine et les radicalismes, mais plutôt en se solidarisant avec eux, en les respectant et en encourageant leurs libres choix.

Au total, l'ONU a déçu dans la mesure où, brandie comme référence à chaque occasion, elle se révèle impuissante à empêcher les conflits et manque de moyens pour faire respecter les droits des peuples : elle n'a pas de force propre, les Etats ne respectent pas leurs engagements et il n'y a pas de sanctions possibles. Les Etats affirment vouloir défendre les intérêts de l'Humanité mais sont surtout soucieux des leurs. Ainsi, selon A. Hasbi, l'ONU est un instrument de politique étrangère des Etats : « l'ONU est un forum qui est utilisé par les Etats de différentes manières, selon l'objectif recherché par les uns et les autres » (24). D'une part, les Etats

puissants recherchent l'avantage politique en en faisant un instrument de légitimation de leurs actions ; d'autre part les pays en développement attendent d'elle la mise en place d'un ordre international plus équilibré et plus équitable. Du coup, « le tir croisé que subit l'ONU de la part des Etats la déstabilise et disperse son action » (25). Dans le même ordre d'idées, Alexandra Novosseloff estime que les grandes puissances sont maîtresses du fonctionnement et de la structure de l'ONU : « Construite par les vainqueurs de la guerre, l'ONU est créée dans leurs intérêts et sur un rapport de puissances. Tout est fait pour maintenir leur contrôle sur les décisions et les actions du Conseil de sécurité tout en évitant leur confrontation directe » (26) .

A ce propos, Olivier Russbach fait le procès des Etats car selon lui, « c'est la politique des Etats – et précisément leur confiscation de l'ONU – qui empêche l'Organisation de donner, tant bien que mal, ce qu'elle pourrait donner. De remplir la mission pour laquelle elle a été créée en 1945 » (27). Cet auteur s'appuie sur les différents conflits ayant fait l'actualité pour montrer que les Etats, qui prétendent renforcer les règles du droit international, ne font en réalité que les écarter. Le Conseil de sécurité est discrédité par sa pratique du « deux poids, deux mesures » dans le règlement des conflits. Quand ses cinq membres permanents, disposant du droit de veto, sont d'accord, c'est le droit du plus fort ; quand ils ne le sont pas, c'est la paralysie ! La multiplication des crises internationales et la montée de l'unilatéralisme alimentent la crise du système des Nations Unies.

II-Comment réformer les Nations Unies ?

S'agissant de la réforme des Nations unies, plusieurs propositions ont été formulées. Le débat porte en grande partie sur la question de l'élargissement du Conseil de sécurité. A. Hasbi rappelle les grandes lignes de cette démarche réformatrice. Ainsi, sur la base de la proposition concrète de réforme du Conseil de sécurité de 1997 faite par M. I. Razali, alors président de l'Assemblée générale, il fut proposé de créer cinq nouveaux sièges permanents dont deux pour les pays industrialisés et trois autres représentant chacun un pays des trois grandes régions des pays en développement : l'Afrique, l'Asie et l'Amérique latine englobant les Caraïbes, sans droit de veto avec chacun un siège supplémentaire non permanent. Avec neuf sièges supplémentaires, le Conseil de sécurité aurait donc eu vingt-quatre sièges au total. L'ensemble du dispositif devait être soumis au vote conformément à la Charte et aurait eu besoin d'une majorité des deux tiers de l'Assemblée générale mais il fut bloqué par les Etats-unis qui souhaitaient à l'époque un Conseil de sécurité restreint autour de 21-22 membres.

C'est à la suite de la guerre d'Irak et face aux menaces pesant sur la sécurité internationale qu'un rapport commandé par le secrétaire général de l'époque Kofi Annan et réalisé par un groupe d'experts internationaux fut publié en décembre 2004 sous le titre: « Un monde plus sûr: notre affaire à tous ». Il recommandait la création de neuf sièges au Conseil de sécurité selon deux formules A et B. La formule A reprenait le plan Razali tout en prévoyant la création de six nouveaux sièges permanents et de trois nouveaux sièges non permanents ; ceci tenait compte de l'exigence formulée par les pays africains désirant que leur région obtienne deux sièges permanents car selon eux l'essentiel des travaux du Conseil de sécurité porte sur l'Afrique. La formule B ne

crée pas de nouveaux sièges permanents mais un seul nouveau siège non permanent et prévoit une nouvelle catégorie de huit pays élus pour quatre ans et rééligibles (les membres non permanents actuels sont élus pour un mandat de deux ans non renouvelable). Ces sièges seraient occupés par une série d'Etats de puissance moyenne sélectionnés en fonction de certains critères. A. Hasbi rappelle la répartition géographique actuelle des dix membres non permanents (28):

- Afrique : 3
- Asie : 2
- Amérique Latine : 2
- Europe occidentale et autres : 2
- Europe orientale : 1

La répartition des sièges selon les formules proposées par le groupe d'experts internationaux (Groupe des 16) est résumée dans les tableaux suivants (29) :

Formule A

Région	Nombre d'Etats	Sièges permanents (existants)	Nouveaux sièges permanents	Sièges avec mandats de deux ans (non renouvelable)	Total
Afrique	53	-	2	4	6
Asie et Pacifique	56	1	2	3	6
Europe	47	3	1	2	6
Amériques	35	1	1	4	6
Total (formule A)	191	5	6	13	24

Source : Doc. A/59/565 p.74

(Note : lors de la rédaction de ce rapport en 2004, l'ONU comptait 191 Etats membres, aujourd'hui elle en compte 192 puisque le Monténégro a été admis en 2006)

Formule B

Région	Nombre d'Etats	Sièges permanents (existants)	Nouveaux avec mandat renouvelable de quatre ans	Sièges avec mandats de deux ans (non renouvelable)	Total
Afrique	53	-	2	4	6
Asie et Pacifique	56	1	2	3	6
Europe	47	3	2	1	6
Amériques	35	1	2	3	6
Total (formule B)	191	5	8	11	24

Source : Doc. A/59/565 p.74

La grande majorité des Etats semble rejeter l'option B au profit de l'option A pour permettre aux pays en développement et plus particulièrement ceux des régions les plus pauvres de retrouver un droit à l'autodétermination au sein du Conseil de sécurité, ceci de manière permanente. Bien que soutenant l'élargissement au sein de l'Europe, plusieurs pays de l'Europe de l'Est ne sont pas favorables à une « intégration » d'office si une fusion du groupe des Etats d'Europe occidentale et du groupe des Etats d'Europe de l'Est devait avoir lieu. Ces derniers dépendraient d'office des pays de l'Europe de l'Ouest pour ce qui est du droit de veto.

Pierre-Edouard Deldique (30), qui présente les différents points de la réforme proposée par Kofi Annan en 2005, précise que la nécessité d'une réforme paraît indiscutable mais que rien n'est moins sûr si l'on considère que seul ceux qui pourraient en tirer profit y sont favorables. Qu'en est-il par exemple des cinq membres permanents ?

- Les Etats-Unis, qui se méfient des Nations unies préféreraient créer une nouvelle organisation qui n'accepterait que des pays dits « démocrates » en son sein ;

- La Grande-Bretagne, la France et la Russie seraient favorables à la réforme dans le cas ou celle-ci ne mettrait pas en cause leur siège de membre permanent ;

- Quant à la Chine, qui pense devenir la première puissance mondiale, elle traite l'ONU avec distance.

Selon l'auteur, l'enthousiasme est plus du côté de ceux qui veulent entrer au Conseil de sécurité : Allemagne, Japon, Inde, Afrique du Sud, Brésil… Il rappelle que pour beaucoup de diplomates et d'onusiens, la réforme de l'ONU, c'est surtout celle du Conseil de sécurité, le plus politique et médiatique des six organes des Nations Unies. La question qui se pose est s'il est possible de confier la mission de maintien de la paix à un organe créé en 1945. Avant tout, une meilleure représentativité paraît primordiale. Mais quels critères doivent entrer en compte pour l'élargissement du Conseil de

sécurité ? L'article 23 de la Charte des Nations unies précise que ses membres doivent être choisis en fonction de leur contribution au maintien de la paix et de la sécurité internationale et en fonction d'une répartition géographique équitable. Ceux qui sont contre l'élargissement avancent qu'un Conseil de sécurité élargi ne serait pas plus légitime que l'actuel, qu'il porterait en lui un risque de blocage et qu'il serait à l'origine de mécontentements de la part de ceux qui ne seraient pas choisis. Pour ce qui est du droit de veto, les réformateurs pensent qu'il devrait être réservé seulement aux questions d'intérêt vital. La réforme passe aussi par un changement dans l'élaboration des résolutions, ces dernières étant souvent critiquées pour leur caractère trop général. Quant à l'utilisation de la force armée, Kofi Annan fait allusion à la guerre préventive en envisageant les critères que les diplomates devraient prendre en compte avant de recourir à cette force.

Le Conseil de sécurité économique ne figure pas dans le rapport de Kofi Annan mais Pierre-Edouard Deldique considère que si le principe de la sécurité collective concerne aussi l'économie, l'ONU doit l'envisager comme un instrument de régulation de l'économie mondiale en coordonnant les agences chargées de ce secteur à l'ONU. Mais tant que les Etats penseront que l'économie ne supporte aucune entrave, un tel conseil ne peut exister.

Parlant de l'Assemblée générale qu'il qualifie de fascinante, Pierre-Edouard Deldique considère que cette « représentation du monde est la vraie force de l'ONU » (31). Il présente son fonctionnement et ses pouvoirs en précisant qu'elle « reflète la communauté internationale avec sa diversité et ses contradictions » (32). Le secrétaire général peut convoquer, à la demande du Conseil de sécurité ou d'Etats membres, l'Assemblée en session extraordinaire, par exemple en cas de crise. Pour l'auteur, sa réforme passe par un changement de son mécanisme de financement. Seulement, les représentants des Etats membres, plus préoccupés par la réforme du Conseil de sécurité, ne lui consacrent pas une grande place. Certains voudraient pourtant en faire un vaste parlement mondial. Dans le rapport des experts remis à Kofi Annan en décembre 2004, il est précisé que l'Assemblée est incapable « de trancher la moindre question (…) Son ordre du jour surchargé et figé produit des débats répétitifs » (33). Kofi Annan souhaite que cette Assemblée « rationalise ses travaux » et simplifie notamment son ordre du jour en privilégiant les questions de fond d'actualité. Selon l'auteur, faire de l'Assemblée générale un vrai forum des nations et non une tribune pour les règlements de compte entre les Etats semble difficile à réaliser. Après avoir examiné les propositions de réformes en avril 2005, deux visions de cette réforme se dégagent : les pays les moins avancés considèrent que la lutte contre la pauvreté comme une priorité tandis que les plus développés s'intéressent davantage à la rationalisation des travaux de l'ONU et aux questions politiques comme l'ingérence. Selon l'auteur, la vraie réforme serait d'intégrer des représentants de la société civile au sein de l'Assemblée Générale, qui ne vit qu'à travers les discours, recommandations et rapports vidés de toute substance.

Pierre-Edouard Deldique poursuit son étude avec la question de l'environnement. En 1945, les priorités étant à la reconstruction et à la relance économique, les rédacteurs de la Charte des Nations n'ont pas mentionné la défense de l'environnement. Une telle Charte définirait aujourd'hui cette dernière comme une priorité absolue.

Le PNUE (Programme de Nations Unies pour l'Environnement) créé en 1972, avec un budget largement insuffisant par rapport à l'ampleur des enjeux (59 millions de dollars), n'est pas à la hauteur des enjeux. En théorie, le PNUE formule des recommandations sur les questions d'environnement et constitue un observatoire à l'échelle mondiale. De plus, il attribue des fonds pour développer des projets liés à la défense de l'environnement. Mais tout cela semble insuffisant face au réchauffement climatique, à la destruction de la couche d'ozone, à la déforestation, l'augmentation du volume des déchets… Les actions pour l'environnement sont réelles mais elles se révèlent insuffisantes et fragmentaires. La France a proposé une réforme allant vers une ONU moins inopérante en matière d'environnement. L'ONUE serait en fait un PNUE plus puissant et plus politique, mais ce n'est pas assez selon les alter mondialistes et les écologistes qui eux voudraient un organe politique menant vraiment une politique mondiale en faveur de l'environnement. Mais ce projet se heurte à l'opposition des gouvernements, au nom de leur souveraineté. Pour le moment, les Nations unies semblent pratiquer la langue de bois concernant la réalisation d'une véritable ONU de l'environnement.

Selon la Charte, rappelle Pierre-Edouard Deldique, le Secrétaire général de l'ONU est « le plus haut fonctionnaire de l'Organisation » (34). Il est nommé par l'Assemblée générale sur proposition du Conseil de sécurité avec le soutien de ses cinq membres permanents. Son mandat est de cinq ans renouvelable une fois. Il doit remplir ses missions et présenter à l'Assemblée générale un rapport annuel sur l'activité de l'Organisation. Le rôle politique que lui attribut la Charte (article 99) est d'attirer l'attention du Conseil de sécurité sur toute affaire qui, à son avis, pourrait mettre en danger le maintien de la paix et de la sécurité internationales. Il est un acteur de la diplomatie internationale, mais selon Boutros Boutros-Ghali « Si c'est une personne faible, alors il se soumet à la superpuissance » (35). En d'autres termes, la question est de savoir s'il faut renforcer ses attributions. Certains pensent qu'il doit être élu directement par l'Assemblée générale, sans recommandation du Conseil de sécurité. Il aurait une plus grande marge de manœuvre politique et ne serait plus condamné à rester aux ordres des superpuissances pour renouveler sont mandat. Un mandat unique d'une durée de six ou sept ans pourrait aussi changer les choses, lui laissant plus d'indépendance. Mais pour l'instant, il semble que la réforme du secrétaire général de l'ONU reste aux oubliettes.

Au total, la période de guerre froide terminée, l'annonce en 1990 d'un nouvel ordre mondial s'accompagne d'un discours prônant davantage de multilatéralisme, d'équité, de paix et de co-prospérité, ce qui rend la réforme nécessaire. Mais celle-ci n'est pas une tâche aisée. Techniquement déjà, la Charte conditionne l'amendement de la Charte et sa révision à l'accord des cinq membres permanents du Conseil de sécurité. Or il n'est pas sûr qu'un élargissement du Conseil de sécurité soit souhaité de tous dans la mesure où les détenteurs du veto sont opposés à l'altération de leurs privilèges. Par ailleurs, la démarche de réforme va souvent dans le sens que souhaitent les grandes puissances. Plusieurs Etats souhaitent l'élargissement du Conseil de sécurité mais leur demande reste vaine face aux grandes puissances qui parlent de réforme économique et administrative de l'institution mais restent sourdes quant aux appels à la réforme politique.

En revanche, l'objectif principal qui ressort du Rapport des seize précité est de permettre à l'ONU d'empêcher les menaces de naître. Pour cela, il est préconisé une mesure générale qui consiste à élargir la conception de la sécurité et des mesures induites par celle-ci. Cette mesure consiste à inclure, aux côtés des conflits entre Etats, les nouvelles menaces qui sont dirigées contre toutes les collectivités humaines : les menaces d'ordre économique et social, les guerres civiles et la violence à l'intérieur des Etats, la prolifération et le risque d'usage des armes de destruction massives, le terrorisme et la criminalité transnationale organisée. Le modèle de sécurité collective que proposent les 16 doit reposer sur trois critères : l'efficacité (associer aux institutions de la sécurité collective d'autres intervenants et responsabiliser les Etats), l'efficience (coordonner les programmes des différents intervenants, privilégier la prévention), l'équité (assurer la sécurité de tous les membres sans distinction).

En réalité, la volonté de maintenir les bases de l'ordre né en 1945 a abouti à la création d'une situation dans laquelle la réforme, plutôt que d'adapter le système international aux nouvelles données, vise à empêcher une démocratisation des relations internationales qui nuirait aux grandes puissances.

Les pays développés légitiment par leur « perfection » leur volonté de façonner les autres à leur image. Mais la modernisation n'est pas forcément l'occidentalisation, comme le montre le développement de l'Asie confucéenne. Finalement, en plus de vouloir réformer l'ONU, ces pays devraient plutôt se pencher sur la démocratisation des relations internationales comme un prolongement de leurs pratiques démocratiques internes.

III- La réforme de l'ONU et les débats qu'elle sous-tend

L'ONU, avec l'Etat au centre du dispositif, est initialement dominée par les grandes puissances sur la base d'hégémonies antérieures contestées. Mais, constate A. Hasbi, « la réforme n'a pas de chance d'aboutir si elle vise à affecter les avantages des vainqueurs de la Seconde guerre mondiale » (36). Selon lui, la réforme vise à limiter la démocratisation des relations internationales. Par ailleurs, cette réforme porte sur l'introduction de nouvelles règles du jeu compte tenu de l'accession de nombreux pays au statut d'Etats indépendants suite au processus de décolonisation, mais aussi à une prise en compte des nouvelles puissances comme le Japon, l'Allemagne, la Chine, l'Inde, le Brésil en termes de rapports de forces militaires et économiques. En Afrique, si l'on prend en compte la logique de la capacité militaire et de pouvoir économique, les regards se portent sur des pays comme l'Afrique du sud, l'Egypte et le Nigeria. Tous ces pays souhaitent obtenir le siège de membre permanent au Conseil de sécurité. Mais le comportement unilatéraliste des grandes puissances ne peut s'accommoder d'une telle demande qui s'apparente directement à une dilution de leur pouvoir et chacun des cinq membres du Conseil de sécurité tend à préférer une situation de statu quo, ouvrant alors la voie à une diplomatie du statu quo qui renforce leur position. La crise de l'ONU, comme le souligne le même auteur, « n'est autre que celle de l'ordre international établi. Celui-ci est l'objet de plusieurs revendications contradictoires » (37).

Si l'on considère que la majorité des Etats, dans les conditions actuelles des rapports de force, veulent s'adapter aux lois de la mondialisation et des plus puissants, on peut dire que l'ordre de ces derniers ressemble à une fatalité pour le reste du monde. Avec la fin de l'Union soviétique, certaines grandes puissances occidentales sont parties, sous formes d'alliances et de facilitation dans les ouvertures de marché et de transfert de technologies et de savoir-faire, à la conquête de petites et moyennes puissances, aujourd'hui des pays émergents. La mondialisation, qui repose sur le libre-échange, ouvre la crise du système des relations internationales fondée sur les accords internationaux de l'après-guerre : libre circulation généralisée des capitaux dans un contexte de forts déficits publics, libre échange dans un espace de mise en concurrence mondial, prééminence des firmes multinationales, ajustement au marché mondial dans le cadre du consensus de Washington piloté par le FMI et la Banque Mondiale, régulation du système monétaire assurée par les banques centrales. Pourtant, ce mouvement économique « a pour principe la convergence des économies entre les pays riches et les pays pauvres et l'enrichissement généralisé de la planète » (38). Il est donc nécessaire qu'il soit encadré et accompagné de règles internationales. Ainsi, Sébastien Daziano voit dans les Nations unies un moyen de construire une structure de coordination planétaire pour encadrer la mondialisation. Malheureusement, il faut dire que jusqu'à présent, la mondialisation s'est faite au détriment des principes fondateurs de l'ONU puisque certaines régions du monde ont été mises à l'écart pour mieux contrôler les puissances émergentes notamment celles qui pourraient devenir des puissances régionales, capables à terme d'être nuisibles pour les grandes puissances.

Finalement, la réforme de l'ONU telle qu'elle est conçue ne peut que conforter l'ordre existant et ne peut répondre aux attentes des pays en développement, qui sont à la recherche de plus d'équité. A. Hasbi affirme même que « la réforme n'aura aucune portée si elle ne donne pas une compétence à l'ONU dans les domaines de la monnaie, la finance et le commerce gérés par des organisations contrôlées par les pays industrialisés » (39). Mais ceci semble difficilement réalisable. Force est de constater que les pays développés n'ont pas la volonté de changer l'ordre international établi et que les pays en développement n'en ont pas les moyens. Or, « la démarche consistant à réformer pour ne pas changer l'ordre international est à terme vaine » (40).

Le régionalisme semble constituer aujourd'hui la manière idéale de rompre avec l'ordre établi. En effet, le regroupement régional est considéré à la fois comme un moyen de résoudre les problèmes de développement mais aussi les problèmes de sécurité collective. On peut imaginer ainsi un scénario où une intégration économique régionale généralisée au niveau international permettrait de développer des pôles économiques et politiques régionaux à l'exemple de l'Union européenne, qui pourraient renégocier les conditions de l'équilibre international. L'ONU deviendrait alors une organisation des régionalismes.

Conclusion

Tout au long de la guerre froide, l'ONU est laissée de côté par l'affrontement entre les deux blocs Est et Ouest dont la conséquence directe est la paralysie du Conseil de sécurité. A la fin de la guerre froide, la donne change radicalement, de nouvelles menaces apparaissent et de nouvelles zones troubles émergent. Le Sud se retrouve divisé, ce qui joue en faveur du Nord, et l'ONU est instrumentalisée par les cinq membres permanents. Les Nations Unies préfèrent régler les problèmes de la société internationale de manière asymétrique, en laissant en marge les pays ne présentant aucune menace pour l'ordre mondial actuel. Certains Etats puissants semblent ignorer sinon approuver le caractère paradoxal qui existe entre une organisation censée servir de cadre unique et universel de négociation multilatérale et des décisions qui se prennent de plus en plus de manière unilatérale en fonction de la capacité militaire et du poids économique des Etats. L'Organisation des Nations Unies semble se transformer en une Organisation des Etats Interdépendants où les décisions concernent essentiellement le Sud mais ne se prennent pas toujours dans l'intérêt de ce dernier.

La mondialisation économique vient renforcer les difficultés du Sud. De nouveaux problèmes émergent tels que le changement climatique ou la prolifération des armes de destruction massive. Les tentatives de réforme de l'ONU ont échoué car, rappelle Sébastien Daziano « le sommet de septembre 2005 à New York n'a pas permis d'aboutir à un accord » (41). Pourtant, ajoute cet auteur, « l'ONU est l'un des lieux où s'organise la future structure de la gouvernance mondiale » (42). Par ailleurs, il est clair que l'ONU ne peut se réformer sur la base d'une approche unilatéraliste où les priorités s'établissent en fonction des intérêts des pays les plus influents. Une évolution vers la représentation des structures sous-régionales démocratiques pourrait être plus intéressante en termes de défense des intérêts des Etats.

Constatant le paradoxe existant entre la volonté américaine de marginaliser l'ONU et cette même volonté d'utiliser le droit de veto pour affirmer sa puissance, Sébastien Daziano conclut que l'organisation ne peut pas être remplacée par d'autres institutions. Mais il ajoute que pour que l'ONU prétende régir un nouvel ordre mondial, il lui faudra être démocratique dans ses représentants, rigoureuse dans sa gestion et solidaire dans son action. Aujourd'hui, plus de 60 ans après sa création, l'ONU, comme le préconise Pierre-Edouard Deldique, doit enfin penser à intégrer les représentants de la société civile en son sein car si elle persiste à se fondre dans une structure étatique et qu'il n'y a pas d'écoute de la société civile et des populations, alors il y aura une crise de représentativité encore plus importante à terme car les Etats ne représentent plus nécessairement les intérêts des populations, même dans les pays dits démocratiques. Olivier Russbach, quant à lui, préconise d'utiliser le droit international de façon plus juridique car il porte en lui des mécanismes d'application efficaces prouvant que la communauté internationale est bien dotée de pouvoir et d'autorité. Il souligne aussi l'importance du rôle de la société civile, qui en soumettant des actions à la justice de leur pays, met en avant la compétence de cette dernière et trouve le moyen d'exercer un contrôle des affaires étrangères et de l'utilisation de l'ONU par les gouvernants. Pourquoi ne pas imaginer alors un rôle accru de la société civile avec la création d'un

siège de membre non permanent par continent pour un représentant de la société civile qui devra alors s'organiser pour assurer sa représentativité ?

Force est de constater que les pays développés n'ont pas la volonté de changer l'ordre international établi et que les pays en développement n'en ont pas les moyens. Il est également important que l'ONU, comme gigantesque force de l'ordre, prenne les guidons de la justice dans le monde et arrête de n'intervenir que là où les occidentaux au sens le plus large le voudraient, lorsqu'ils trouvent un intérêt stratégique, politique ou économique, ou lorsqu'ils sont poussés par la pression de leurs opinions publiques. Autrement dit, une ONU qui n'interviendrait que là où ces occidentaux et eux seuls décident qu'il y a en quelque sorte un conflit entre tel Etat ou groupe armé ou encore une personnalité politique, et l'ordre mondial, n'est en aucune façon une garantie de justice dans ce monde. Il est clair que l'absence de justice, doublée d'un discours permanent sur la justice, ne peut entraîner que révolte et nouveau désordre (43).

Enfin, le défi juridique ne peut se satisfaire de voir le conseil de sécurité « instrumentalisé », limité à savoir ou devoir se plier à la volonté de la seule superpuissance sortie indemne de la guerre froide. Force est de constater que cette situation pose de vraies questions qui sont politiques mais aussi juridiques. En fait, le recours à l'organe judiciaire principal des Nations unies ne doit pas être présenté comme équivoque par les grandes démocraties qui doivent présider démocratiquement aux destinées de l'ONU, du droit international et du droit des peuples.

Références bibliographiques

1- Hasbi, Aziz.(2005), ONU et ordre mondial : Réformer pour ne rien changer, L'Harmattan, Paris, p. 15.
2- On peut le vérifier à travers la tentative de mise en place d'une nouvelle forme de pouvoir international, l'actuel G8, qui a cherché clairement à se dégager des Nations Unies, en les marginalisant et les subordonnant, alors que ses propositions s'y réfèrent constamment.
3- Novosseloff, Alexandra. (2003), Le Conseil de sécurité des Nations Unies et la maîtrise de la force armée, Etablissements Emile Bruylant, Bruxelles, p. 1.
4- Hasbi Aziz, op. cit. p.13.
5- Laulan, Yves-Marie. (1996) La faillite des « machins », Société d'édition Les Belles Lettres, Paris, 1996, p. 104.
6- Novosseloff, Alexandra op. cit. pp. 101-104.
7- Résolution de l'Assemblée générale 1991 (XVIII) du 17 décembre 1963, *cité par* Daziano Sébastien Faut-il supprimer l'ONU ? Ellipse Editions, Paris, 2006, p. 76.
8- Novosseloff, Alexandra op. cit. pp. 105-107.
9- Ibid. p. 108.
10- Ibid. p. 96.
11- Ibidem.
12- Hasbi, Aziz op. cit. p. 30.
13- Daziano, Sébastien op. cit. p. 76.
14- Novosseloff, Alexandra op. cit. p. 105.
15- Ibid. p. 196.

16- Daziano, Sébastien op. cit. p. 41.
17- Laulan,Yves-Marie, op. cit. p. 105.
18- Ibidem.
19- Ibid. p. 129.
20- Daziano ,Sébastien, op. cit. p. 67.
21- Ibid. p. 70.
22- Laulan,Yves-Marie, op. cit. p. 127.
23- Daziano, Sébastien, op. cit. p. 71.
24- Aziz Hasbi, op. cit. p. 40.
25- Ibid. p. 41.
26- Novosseloff, Alexandra, op. cit. pp 87-88.
27- Russbach, Olivier. (1994) ONU contre ONU - Le droit international confisqué, La Découverte, Paris, p. 10
28- Hasbi, Aziz , op. cit. p. 108.
29- Hasbi, Aziz , op. cit. pp. 61-62.
29- Hasbi, Aziz, op. cit. pp. 61-62.
30- Deldique,Pierre-Edouard. (2005) Fin de partie à l'ONU : les réformes de la dernière chance, J. C. Lattès, Paris,.
31- Ibid. p. 58.
32- Ibid. p. 61.
33- Ibid. p. 68.
34- Ibid. p. 93.
35- Cité par Deldique, Pierre-Edouard.
36- Hasbi, Aziz, op. cit. p. 139.
37- Hasbi, Aziz, ibid. p. 140.
38- Daziano, Sébastien, op. cit. p. 142.
39- Hasbi, Aziz, op. cit. p. 147.
40- Ibid. p. 148.
41- Daziano, Sébastien, op. cit. p.148.
42- Ibidem.
43- Bouriche, Riadh. (2007) La justice de l'Occident et l'ONU, in Le Quotidien d'Oran, N° 3661, 04 janvier 2007, p. 09.

Revue SCIENCES HumaineS n°32 Décembre 2009- Vol A, pp. 73-96

Sensitizing Teachers and Students on Group Work and Cooperative Learning as Techniques for Writing Teaching Quality

Abstract

The present study attempts to promote Cooperative learning (CL) through group work by exploring teachers' and students' attitudes and readiness towards the introduction of theses techniques, as innovating tools for teaching writing. Promoting these techniques seeks to provide potential improvements in the teaching of writing to face unsatisfaction manifested amongst teachers and students. This paper is exploratory and descriptive in orientation, with no experimental purpose, which in our opinion, could happen only when the promotion of the suggested techniques receives a positive echo from the stakeholders. The study has concerned second year students of English, and teachers of writing. To this end, 56 students and 06 teachers of written expression modules took part in the study. If the study should show the worthiness to introduce these writing techniques for potential better teaching through teachers' and students' attitudes; then, it may be proposed as a recommendation for implementation. Some notions and raising approaches for teaching this writing skill have to be presented as well as aspects of some categories of CL activities and their application to language learning. To evaluate this, we conduct a descriptive approach. Students and teachers had been given questionnaires to be answered. The results show that the teachers and the students have reacted positively to the suggestions introduced in the questionnaires of these writing teaching techniques, for their teaching/learning potential advantages. This leads us to believe that classrooms teaching/learning problems when identified might be apprehended collectively by teachers, students and specialists by putting forward remedial techniques for their latent pedagogical efficiency before being even proposed for application. This is one of the canons of action research where teachers and students should be allowed to voice opinions even on materials they have to learn a language with.

Said KESKES
Faculty of Letters and Social Sciences
Ferhat Abbas University
Setif (Algeria)

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2009

ملخص

يُعتبر التعبير الكتابي من أهم المقاييس التعليمية للدارسين في قسم اللغة الإنجليزية ةحيث يحاول أساتذة هذا المقياس مختلف التقنيات لتسهيل عملية الكتابة لطلبتهم وبلوغ هدف التحريرالصحيح. من بين هذه التقنيات، نجد ما يسمى بالعمل الجماعي الذي يعد الأقل استعمالا بالرغم من نتائجه الإيجابية في عملية التعلم. من هذا المنطلق أردنا أن نسلط الضوء على العمل الجماعي ودوره في تحسين وتنمية التعبير الكتابي لدى طلبة السنة الثانية قسم اللغة الإنجليزية وانطلاقا من فرضية أن توعية الأساتذة بأن تقنية العمل الجماعي تساعد الطلبة في كيفية التحرير الصحيح والكتابة الصحيحة، طرحنا الإشكالية التالية: إلى أي مدى أساتذة التعبير الكتابي واعون بأهمية استعمال طريقة العمل الجماعي لطلبتهم في الكتابة السليمة والصحيحة ؟

Introduction

Nobody probably objects if we say that writing is perhaps the subject that should be given a great deal of attention in a curriculum. In the past, there was no special curriculum in the department of English for teaching this subject. At that time, the attitude towards teaching writing depended on the teacher's familiarity with the subject as well as his/her own ingenuity. Sometimes the course was merely limited to reading a passage and asking comprehension questions, and occasionally, assigning a topic to write about, without any prior guidelines. We do not say that the situation has changed radically, but we do believe that teachers are now aware that teaching writing involves much more than the above activities, although many of them still use large chunks of grammar exercises hoping vainly that it would help improve the writing skill. Despite its importance, writing is still viewed as the "bête noire" of many Algerian EFL students, as teachers see the writing skill as the most complex process to deal with. It requires employing a variety of strategies and activities. Hedge (2000:302) states the different activities involved in the writing process: "It involves a number of activities: setting goals, generating ideas, organization information, selecting appropriate language, making draft, reading and reviewing it, then revising and editing. It is a complex process which is neither easy nor spontaneous for many second language writers."

It has been recognised after the first term examination in written expression that the poor results in written expression module compared to other modules oral expression and phonetics, actually showed clear evidence and fostered one to conduct a study that would help students to overcome this problem and possibly all students elsewhere at large. Besides the pre-questionnaire administered, it has been noticed that students are facing difficulties related to how to produce a meaningful piece of writing due to the lack of good knowledge of English vocabulary and grammar, spelling, punctuation, and sentence pattern. Students have been noticed to write in fear of making mistakes, and some of them do not really find what to write. The motivation of this topic came from the hypothesis that the introduction of cooperative learning in small groups as teaching techniques might improve the teaching of writing. Furthermore, it has been proved, in the literature that the use of CL seems to be more interesting, as it attracts learner's attention, offering an incomparable variety of vocabulary and expressions. Moreover, CL technique has proved successful across a wide range of subjects and levels. It also enhances the motivation and psychological adjustment of language learners (Kagan 1994).

Hypothesis

Teachers and learners' attitudes on teaching writing with the techniques of collaboration through group work should be sounded first and if positively appreciated, they might be recommended for teachers to integrate their writing teaching methodology.

- Aim of the Study

It is vital to try to build an atmosphere where the students will no longer feel shy or reluctant. By letting teachers and students appreciate and voice their opinions on the techniques of CL through group-work, we want to make sure that they positively appreciate their advantages before attempting any implementation in the classroom. Getting all stakeholders committed in the choice of pedagogical concerns represents the main purpose of this research. Are the students and the teachers not the first concerned by classroom problems? In our opinion, they deserve to be listened to before being offered a potential alternative to their problems. Decisions on methods and techniques should not remain the hunting part (chasse gardée) of curriculum and material designers.

- Research Methodology

- Choice of the Method

The nature of our study is to explore teachers' and students' opinions on new techniques of teaching writing, namely collaborative learning through group-work with English department teachers, a case which actually calls for a descriptive method to diagnose the situation in order to come out with a series of recommendation when needed.

- Population and Sampling of the Study

The population of the present study consists of teachers of written expression and students. There are six teachers who have been teaching written expression for the semester under study. It has been observed at University level (second-year students of English) that most of them do not write well given the fact that the techniques used does not seem to encourage frequent writing practice, thus it can be said that writing has become a phenomenon that needs description and identification.

- Data Gathering Tools

Since our subject study touches directly local teachers and students, administering questionnaires to gather data and have access to the respondents' attitudes and opinions comes to be the most useful and effective technique. Two questionnaires have been handed out. The sample is made up of 06 teachers chosen randomly to having only the best or the worst ones.

- Literature Review

- Writing Skill: Historical Background

Dating back to the inception of the Writing Across the Curriculum (WAC) and Writing in the Discipline Movements, it was defined in 1977 as," Originating and creating a unique verbal construct that is graphically recorded" Emig (1977:123). Despite its importance, writing skill is still viewed as the" bête noire" by Algerian EFL student's written products (marks of students) (see appendix I, II). Writing requires employing a variety of strategies and activities. Hedge (2000:124) stated the different

activities involved in the writing process: "It involves a number of activities: setting goals, generating ideas ,organizing information, selecting appropriate language, making a draft , reading and reviewing it , then revising and editing . It involves a complex process which is neither easy nor spontaneous for many second language writers".

- Nature of Writing

Most teachers probably agree that the emphasis of the study of language has tended to concentrate on spoken language rather than the written one due to the negligence of written production in language teaching. Brookes & Grundy (2001:01) report that "The study of language in the twentieth century has tended to concentrate on spoken language, many linguists from de Saussure through to Chomsky, for what seemed like good reasons at the time, neglected the written mode in favor of the spoken. This, however, contributed to the fact that writing was for a long time a neglected area in language teaching".

- Importance of Writing

The purpose of writing is to express ideas and thoughts and to convey messages to the reader in a very correct spelling, punctuation, grammatical structure and selection of vocabulary. Standard language always demands writing more than speech. In this context Ur (2001:163) states:

"[…] much higher standard of language are normally demanded in writing than in speech more carefully constructions, more varied and precise vocabulary, more correctness of expression in general" .Besides knowing speaking, listening and reading, students need to know how to write, how to put written reports together, how to reply to advertisements. Many people think that the ability to write well leads to the ability to speak well also. Writers frequently spend hours of thought just to get exactly the right words onto paper. Kelly (1969:145) said that: "By practicing writing, a person learns proper word usage to persuade the reader to listen to them. The writer does this by using "key words" at proper intervals, the writing process helps to develop the skill of critical speaking".

- Functions of Writing

Writing has traditionally been categorized into exposing, describing, narrating, and arguing; the division of writing is necessary for teaching purposes, but it could be established on different bases. Gannon, for instance (1985) when dealing with teaching writing to native speakers (elementary and secondary levels) divided writing in terms of its functions such as recording, instructional, narrative, descriptive and explanatory. Nevertheless, he *(Ibid)* admitted that other ways of classifying writing activities are possible, such as subject-oriented divisions. Britton (1978) proposes other categories associated with functions of writing which are: expressive, transactional, and poetic .He *(Ibid)* associated function with what the writer intends to do with the piece of writing and how the reader is affected by it. This can be displayed as follows:

Transactional ⟵ Expressive ⟶ Poetic.

The expressive stage refers to personal feelings and ideas that the writer wants to express. These may either develop into transactional or poetic. The first category includes writing in order to achieve a particular purpose, the written from being a

means for achieving this function; whereas in the poetic type, the important purpose is the writing itself.

Definition of Cooperative Learning

Slavin (1992) states that: "Cooperative learning refers to instructional methods involving small heterogeneous groups working together, usually toward a common goal". He *(Ibid)* adds that this approach to learning involves changes to both task structure and incentive structure. The task structure refers to the ways in which the teacher or students set up activities designed to result in students' learning where a cooperative structure involves students working together to help one another. The incentive structure moves away from one individual to general; i.e., the success of one student is positively related to the success of others. Johnson & Johnson (1994) highlighted the importance of how students interact, arguing that it can affect learning, liking of school and other students, as well as self-esteem. As Johnson & Johnson (1994) pointed out, however, it is not enough to just put students in groups and tell them to work together for CL to work. How such groupings are structured will largely determine whether or not they will be more effective than competitive or individualistic groupings. CL is important for creating inclusive classroom environments that meet the needs of all students because it takes heterogeneity into account, encouraging peer support and connection. Given that most classrooms are heterogeneous, it only makes sense to use an approach to teaching and learning which accounts for this heterogeneity.

As university moves closer to the goal of providing education for all students within inclusive classrooms, increasing the amounts of attention and energy are being devoted to developing pedagogical approaches that are appropriate in heterogeneous classrooms. Cohen et.al, (2001) state that: "Teachers must structure the educational and social environment so that students develop the knowledge, skills, and attitudes required to interact across both perceived and actual differences and disabilities".

CL encourages mutual respect and learning among students with varying talents and abilities, languages, racial, and ethic backgrounds Sapon-Shevin & Duncan, (1992:34) report that: "Cooperative learning is effective in reading prejudice among students and in meeting the academic and social needs of students at risk for educational failure". All students need to learn and work in environment when their individual strengths are recognized and individual needs are addressed. If teachers or students are uncomfortable with CL, it is often because they have adopted a particular technique without a firm understanding of the underlying principles and do not have sufficient support to implement creative, multilevel CL activities that allow students to participate at different levels with differential goals and varying levels of support.

- CL Advantages

Richards (2002) states that teachers are generally left alone with their inner speech regarding the hundreds of decisions they need to make daily as Jackson (1968) observed, addressing such feelings with colleagues is rare. Besides reducing the isolation of teaching, there are several (other advantages of collaborative exploration of teaching, it can exclude the evaluative component of observation characteristic of the usual top down, hierarchical, supervisory model, (Slavin,1995:31) states that "professional development is seen as something that is evaluated with little attention

paid to the ways teachers evolve expertise in the practice teaching". Another advantage of collaborative exploration, according to Richardson, (1994)"is that it leads to shared or mutual reconstruction that is agreed upon by both practitioner and researcher", and although it "is not conducted for purposes of developing general laws related to educational practice (Slavin, 1995).

-CL Importance

Johnson & Johnson (1994) outlines five important elements for effective CL; positive interdependence and individual accountability promote face to face interaction, small group skills and group processing. Cooperation allows for positive interdependence where all group members work together to accomplish shared goals. Thus, individuals seek outcomes that are both beneficial to themselves and to the group members' cooperation and promote goal, interdependence which are positively linked in such a way that the probability of one person obtaining his / her goal is positively correlated with the probability of others doing so. It also rewards interdependence where all members in the group are given the same reward.

- Individual Accountability

Slavin (1995) argues that when CL is poorly constructed, its methods can allow for the "free rider effect "in which some group members do all or most of the work (and learning) while others do little or nothing. A key to eliminating this is to create individual accountability to ensure that all students learn and that no members in the group are ignored. This is possible by having both groups' goals and individual accountability. Students are provided with an incentive to help each other and to encourage each other to put forth maximum effort. Johnson & Johnson (1994) argue that individual accountability can be achieved through the use of individual assessment which is then used to determine the success level of the group as a whole.

Individual accountability can be achieved by frequently highlighting the contributions of each member. Teachers need to assess how much effort each member is contributing to the group's work, provide feedback to groups and individual students, help groups avoid redundant efforts by members, and ensure that all members are responsible for the final outcome. Johnson & Johnson (1994) highlight how to structure individual accountability through:

- Keeping the group size small.
- Giving students individual tests where they can not seek help from others.
- Randomly choosing students to answer questions
- Observe the group and record the frequency on contribution of each member.
- Assigning one member to be a "checker" who asks other group members to explain the reasoning and rational underlying group answers.
- Having students teach what they learned to someone else.

- Promotive Face-to-face Interaction

They physical arrangement of small heterogeneous groups encourages students to help, share, and support each other's learning. By working closely together, students can promote each other's success through explanations, teaching, checking for understanding, discussions, connecting old and new learning (Slavin,1995).

- Interpersonal and Small Group Skills

Johnson and Johnson (1994) argue that the more socially skilled students are, and the more attention teachers pay to teaching and rewarding the use of social skills. In this respect, the achievement that can be expected within CL groups is very high. Students need to learn interpersonal skills such as active listening, staying on task, asking questions, conflict management resolution, and so forth.

- Group Processing

Johnson and Johnson (1994) believe that group processing takes place on two levels- in small groups and the whole class. To allow for group processing at the group level, they argued that teachers should allow time and the end of each class for groups to process how effectively the members work together. Doing so, they argued, would:

- enable learning groups to focus on maintaining good working relationships among members.
- facilitate learning of cooperative skills.
- ensure that students think on the met cognitive as well as meta cognitive level, and
- provide a means to celebrate the success of the group and to reinforce positive behaviors.

Processing at the class level can be done by having the teacher occasionally observe groups, analyze problems and then provide feedback to the whole class. CL promotes effective and social benefits such as increased student interest in and valuing of subject matter, and increases in positive attitudes and social interactions among students who differ in gender, race, ethnicity, achievement levels and other characteristics. CL also creates the potential for cognitive and metagonitive benefits by engaging students in discourse that requires them to make their task. Students are likely to show improved achievement outcomes when they engage in certain forms of co-operative learning as an alternative to complete assignments on their own (Johnson & Johnson,1994).

A number of books have appeared in the last few years and provided hundreds of cooperative activities either designed for language classroom or easily adapted for language learning such as Kessler (1992), Kolb (1983) and Nunan (1999).What follows is a selection of cooperative activities which the author has used most effectively in language (as well as in teacher education) classrooms.

-Individual Learning

Having students learn by themselves at their own levels may lead them to make mistakes and lack confidence. In this instance Harmer (2001: 260) stated that: "individual students found themselves saying and writing things they might not have come upon with on their own, and groups' research was broader than an individual's normally was".

- Cooperative Writing

Harmer (2001) stresses the fact that cooperative writing works well with both process and genre-based approaches. In the first case, reviewing and evaluation are greatly enhanced by having more than one person working on it. In genre-based writing, two heads analyze genre – specific texts as well as, if no better than one head would do, and often create genre – specific texts more successfully as a result. Writing

in groups, whether as part of a long process or as part of a short game – with communicative activities, can be greatly motivating for students, including as it does, not only writing, but research, discussion, peer evaluation and group pride in a group accomplishment. It is believed that the use of cooperative writing would make students learn more effectively. Harmer (ibid.) states that many of us also place a high premium on teaching techniques that go beyond mere mastery of content and ideas. We believe CL promotes a larger educational agenda which encompasses several intertwined rationales.

Slavin (1993) states that Group work can be an extremely useful addition to a large class. Not only does peer discussion help students understand and retain material, but it helps them develop better communication skills. Students also become aware of the degree to which other students can be a valuable resource in learning. As many students will say, they know they really understand the subject matter when they must explain it or teach it to a peer. Some instructors break up a lecture by having students divide themselves into groups of three or four and answer specific questions, or solve specific problems. Each group appoints a spokesperson who may have to report on the group's progress once the larger class reconvenes. It is not necessary to call on every group for a response–a general sense of the class's understanding can be gained by quickly polling several groups for their questions or comments. Group work can also be used on a more formal scale. Students can be divided into groups early in the quarter, and encouraged to share phone numbers and addresses. Then specific group projects can be assigned that require groups to meet outside of class.

3. Definition of Group Work

It is important to start by defining what group work is. According to Brown (1989:77), it is a generic term covering a multiplicity of techniques in which two or more students are assigned a task that involves collaboration and self-initiated language. It implies small group work; that is, students in groups of perhaps six or fewer. Three important aspects should be highlighted in this definition. The first one is collaboration; in other words, cooperation. Students have to work together for the completion of the task. All the members of the group are like the pieces of a machine. If one does not work well, a malfunction may occur. Obviously, for lazy or irresponsible students, this is not a problem because the other members will take over and make the machine work somehow. But real cooperation in group work occurs when everyone is aware of his responsibility and commits himself to accomplish it in the best way possible. Kagan (1994:10) affirmed that division of labour is often established by assigning task roles (student 1 is to research the historical character's early life; student 2, his inventions, student 3, his married family life; student 4, his major inventions) or maintenance roles (student 1, you are the Materials Monitor; student 2, you are the Quiet Captain; student 3, you are the Task Master; student 4, you are the Recorder). Of course, all the members work together, discuss, come out with new ideas, change certain things; but if one does not comply with his/her role, the work is paralyzed. Roles are also changed within the group every time a new task is assigned. In this way, everybody will have a different responsibility each time a new group work is assigned. This is what Kagan (1994 :07) calls interdependency: "the success of every team member depends on the success of each member (if one fails, all do), then a very strong form of positive interdependence is created and team members

are very motivated to make sure each student does well". At first, roles can be assigned by the teacher, but later on, as students get better trained on successful group work, they can be responsible for assigning roles themselves.

The second and third aspects in Brown's (1989, ibid.) definition are interrelated. Self-initiated language refers to students using what they know and have learned in class to communicate with others in the classroom. In order to do this, the groups have to be small, as Brown *(Ibid)* previously suggests six students or less. In very big groups, shy or passive students tend to fall in silence and let the most talkative ones do the talking. Nunan (1999:157) also pointed out that one of the classroom variables that has had a marked effect on student participation in written activities has been group size. Students who remain silent in groups of ten or more will contribute actively to discussions when the size of the group is reduced to five or three.

-Group Work Advantages

Once group work has been defined, it is important to analyze why EFL teachers use group work. Group work is not just a time-filler, or a thoughtless activity that teachers sometimes use for checking pending papers or extra assignments. Group work should not be used as class time for teachers to read, to rest, to prepare other classes, or just to imitate other teachers that are using group work without really understanding what that is and entails. The real purpose of working in groups in an EFL class goes beyond the actual command: "Get in a group, please, and answer the following questions," which, in most cases, turns out to be an individual work. Harmer (2001) pinpoints the following principles in which group work is grounded:

- Students' processing language moves from units and pieces to more complex sentence structures faster and spontaneously. "Overanalyzing language, thinking much about its forms, and consciously lingering on rules of language all tend to impede this graduation to automaticity" (Brown, 1989: 56). The key element here is fluency over accuracy.

- Group work gives students more chance to interact and use the target language more freely. Instead of just having a few seconds to talk in teacher-fronted classes, students can participate longer in a small group and feel more confident to give their opinions and even make mistakes when just three or four classmates are looking at them. Brown (1989:178) states that "small groups provide opportunities for students' initiation, for face-to-face give and take, for practice [sic] negotiation of meaning, and for extended conversational exchanges, and for students adoption of roles that would otherwise be impossible"

- Language learning is much more meaningful. Instead of memorizing and/or drilling, students use language to talk about something that is appealing, contextualized and relevant to them. "Meaningful learning will lead toward better long-term retention than rote learning" (Brown, 1989:57).

- Group work creates a positive atmosphere in the sense that some students will not feel vulnerable to public display that may cause rejection or criticism. It is totally true that shy or low risk-taker students feel much more confident working in small groups than in teacher-fronted classes. It is difficult to hide in small groups.

- Learner's responsibility and autonomy are encouraged through group work. "The small group becomes a community of learners cooperating with each other in pursuit of common goals"(Brown, 1989: 178). Students are not constantly relying on the

teacher to complete their tasks. They learn that they can complete an activity successfully with the help of other classmates or by themselves.

- By using group work, the teacher has the opportunity to teach turn-taking mechanisms. As Krashen (1984: 22) suggested that teaching students how to take turns, as easy as this might seem, requires teaching a number of skills that are not automatically transferred from the mother tongue such as to tolerate silences, to direct gaze to addressees, to make use of floor-taking gambits, and to take longer turns.

- Group Work Disadvantages

As everything in teaching, group work has also disadvantages that are important to explore. The first drawback relates to noise. Obviously, students speak all at once trying to accomplish their task, and this may bother other colleagues. But as Doff (1992: 141) states "the noise created by group work is usually "good" noise since students are using English and are engaged in a learning task". What a teacher can do to solve the "noise problem" is to make students aware that they do not need to shout to be heard, and this will help to keep the noise at a moderate level.

Another negative aspect of group work is the fact that some teachers may lose control of the class or have difficulties controlling the class. However, even if students are working in small groups and are in charge of the completion of a task, the teacher is still the director and manager of the class and needs to make students aware of this. Doff (1992: 142) highlights that in order "to stop activities getting out of control, it is important to give clear instructions, to give clear defined tasks and to set up a routine so that the students would exactly know how and what to do". If a teacher circulates around the class to clarify doubts and to monitor what students are doing, there is no reason for losing control of the class. The use of native language and the lack of the correction of mistakes represent another dislikeable feature of group work. This is true even in teacher-fronted classes. Students make use of any opportunity to switch to their native language. To avoid this, Brown (1989: 180) suggests "to encourage students to practice using the target language in face-to-face contexts and to make them aware of the importance of some real uses for English in their own lives" When working in groups, students are surely going to make mistakes. But as Brown *(Ibid: 181)* point out "errors are a necessary manifestation of interlanguage development, and we do well not to become obsessed with their constant correction. Well managed group work can encourage spontaneous peer feedback on errors within the small group itself". We, teachers, are facilitators and guides, not police officers to stand behind our students' backs in order to correct everything they say or do. Nowadays, language teaching is heading towards autonomous learning not towards dependent learning.

- Forming Groups

Groups of students could be formed in different ways: whether by using the alphabetical list with three, four or five students. We can as well form groups by mixing students' different abilities. This method ensures that students interact and help each other. In other words, the less able students gain knowledge from more able ones.

-Group Work Grading

The grade for the work can be awarded to the individual or to all members of the group. It has been clarified in the following:

- Part of the grade may be the student's participation in the group discussion or activity.
- Part of the grade may include quantitative scores.
- Group members can anonymously grade the participation and contribution of the members of the group.

Exemplify and explain difficult elements to one another. Group work, then, makes the students comprehend that they need each other's resources and contribution to successfully complete and perform their tasks. Interaction within group work activities may be of great value in stimulating and developing the students' cognitive, social and linguistic abilities.

Results and Discussion

The results of the Teachers/Students' questionnaire are represented in this section. Some of the responses received significant results in terms of the positive attitudes they displayed towards cooperative learning through group-work, while some others did not. This section will briefly present those responses:

1-Teachers' Questionnaire

Question 1: Teachers' Opinions about Their Roles

Do you want you to act as a controller, organizer, assessor, prompter, or a participant?

According to the results revealed in the table above, 50% of participants argued that their roles to encourage students to write a paragraph would be as an organizer. This is a clear indication that the presence of the teacher inside the classroom is more than necessary.

Question 2: Reasons behind Teaching Writing Skill

Do you teach writing skill to reinforce students' vocabulary, enhance language development, meet students' learning styles or develop writing as a skill?

According to the results stated above, 50% of our informants responded that they teach writing skill for the sake of enhancing language development.

Question 3: **Teachers' Opinions Concerning what has been Written Down**

Do you give constructive advice on what has been written down?

The six (06) teachers (100%) gave a positive answer to this question. This actually shows their awareness and responsibility towards correcting what has been written down.

Question 4: Teachers' Opinions concerning what has been written down

If "yes", how?

The six teachers who said that they offer positive and constructive advice on what has been written down gave the following answers: -to empower students' abilities in writing, writing is actually a whole system; -because it is a kind of final revision and the last alternative for clarification using an illustrative example; -to improve their writing skill and avoid making mistakes; -because they are in need to that advice to guide them to go through the right path, so to achieve a good results. In addition it helps a lot to correct their mistakes and reinforce their writing skill.

Question 5: Teachers' Opinions about Following the Sequence of Planning, Drafting, Editing and the Final Draft.
Do you follow the Sequence of Planning, Drafting, Editing and the Final Draft? Yes or No ?
The table above indicates that all teachers with a proportion 100% said that they follow the sequence of drafting, revising, editing and proofreading. This is going to be the most appropriate sequence for students to achieve a better result.

Question 6: Teachers' Points of View About which Sub- process they feel that their Students are Really Involved in.
In Which Sub-process do you Feel that Your Students are Really Involved: Drafting, Revising, Editing, and Proofreading?
66.66% of our informants responded that they feel the involvement of their students in the drafting sub process. This is clear evidence that drafting is the key to the other steps.

Question 7: Teachers' Attitudes towards Written Topic as a Motivating Factor to Enhance Curiosity.
Do you Think that Writing such a Topic would Enhance Curiosity and Self-confidence?
100% of informants admitted that writing such a topic would enhance students' curiosity and self confidence. This indicates that the first gate to students' success in writing is going to be achieved by creating a motivating atmosphere.

Question 8: If "yes", how?
The teachers who said yes to item 7 reported the following answers:
-By the use of panoply of activities such as brainstorming, visuals aids, use of songs, diaries, plays, etc….
- By asking discussion questions to exchange ideas and benefit from each other.
- It depends on the topic.
- Asking various questions about the topic, raising debates, suggesting topic that are close to their interest and needs.

Question 9: Effects of Correcting Students' Mistakes.
In your Point of View, do you Think that Correcting such a Piece of Written Work is Efficient? Yes? No?
The table above shows that 100% of our informants responded by yes.
-This indicates that students need correction in order to recognize their mistakes.
-The majority of teachers gave the following explanation:
-To make the students aware about their own mistakes, errors and ultimately solve the problem of style, grammar, capricious English orthography.
-By correcting mistakes, students will be aware of their feebleness and they try to avoid them through time.
-The feed back after writing an activity is very necessary to enable learners to know their mistake as well as improve their writing skill.

Question 10: Teachers' Attitudes Concerning Written Topic
When assigning a writing topic, do you concentrate on the purpose of writing, the audience that you are writing for, or the content structure (ideas, argument)?
50 % of our informants agree that when they intend to assign a writing topic, they concentrate on the content structure (ideas, argument). This denotes that students are really in need to know about the content structure.

Question 11: Teachers' Opinions Concerning CL as an Element to Enhance Learning
Do you believe that CL is a vital element to enhance learning?
As it is expected, the six 06 teachers 100% gave a positive answer to this question. This actually shows the awareness of great value of CL in the learning process.

Question 12: Teachers' Opinions Concerning CL as an Element to Enhance Learning
If "yes" how?
The informants who said yes to question 11 gave the following responses: students share their experiences and their frustration is reduced in the long run; - understanding the ambiguous points through the clarification of the other elements of each group will begin earlier. Since there is a cultural, linguistic and human exchange between students, CL is a vital element to enhance the process of learning. For mastering the communicative language ability, there must be a cooperative learning where all the skills are going to be involved including the writing skill.

Question 13: Effects of CL on Students' Way of Thinking
Does CL Affect Positively Students' Way of Writing?
According to the results revealed in the table above that 100% of participants agreed that CL affects positively students' way of writing.

Question 14: Effects of CL on Students' Way of Thinking
If "yes" how?
The teachers who responded yes to question 14 gave the following answers: -by discovering flaws in their way of getting about their treatment of the topic; - students learn from each others' mistakes; -exchange information and learn new words, so they increase their bank of knowledge and their critical thinking will be increased; - encourage students to give their best when they work in groups, and reduce "shyness" among them.

Question 15: Frequency of Groups Organization
How often do you divide your class into groups: always, sometimes, often, rarely?
66.66% of informants responded that they sometimes divide their class into groups. This direct interpretation leads us to say that the majority of teachers are not aware of the importance of CL and group work in developing students' writing production.

Question 16: What are the Main Aspects you Take into Consideration when the Division of Groups is Taking Place?
Our informants responded the following answers: -understanding among the students. -Similar cognitive abilities; -similar social and educational levels; -the level of literacy, the nature of the subject.

Question 17: Teachers' Opinions about Cooperative Activities
Have you assigned some sorts of cooperative activities?
The table above reveals that 83.33% of the participants (05) teachers said that they assign cooperative activities.

Question 18: What kind of activities?
The majority of the informants gave the following responses: - pair work, team work, and group work.

Question 19: How do you prepare your students for cooperative tasks?
All our informants agreed that the preparation for cooperative tasks should accompany the following:
- Brainstorming, use of visual aids, use of songs, exploring their beliefs and values.

Question 20: Teachers' Opinions about CL in the Interaction and Mastery of Critical Thinking.
Do you think that the interaction between students would increase their mastery of critical thinking?
100% of our informants admitted that the interaction between students would increase their mastery of critical thinking.

Question 21: Teachers' Opinions about CL in the Interaction and Mastery of Critical Thinking.
If "yes" how?
The majority of our informants gave their main motives and reasons for such decision: - by comparing and contrasting their peers' points of view, way of thinking; -students will be given the chance to share their views and critic them by the control of the teacher of course.

Question 22: Teachers' Choice in Forming Groups
Do you Like to Lead your Group?
According to the results revealed in the table above, 66.33% of the participants argued that they like to lead their groups for not to create noise and choose those who are good in one side and let the other in the other side.

Question 23: Teachers' Opinions about Heterogeneous Groups
Do you Think that Heterogeneous Groups are Important for Cooperation Activities in your Class?
The table above indicates that almost all teachers with a proportion (83.33%) believe those heterogeneous groups are important for the cooperation inside the classroom.

Question 24: Teachers' Opinions about Heterogeneous Groups:
If "yes" why?
The (05) five teachers who said that heterogeneous groups are suitable for the cooperation gave the following responses: -rich and colour of the group; -avoid shyness and all complex behaviours that may occur between both sexes; -to be more sociable and more self confident.

Question 25: Teachers' Opinions about CL as the Outlet to Interact
Do you think that CL is the outlet for your students to interact and share ideas?
These results show that our informants think that cooperative learning is the major outlet for students to interact and share ideas and thoughts.

Question 26: Teachers' Opinions about CL as the Outlet to Interact
If "yes" how?
The (04) four teachers, who said that cooperative learning is the major outlet for students to interact and share ideas, gave their motives and reasons by saying that everybody enjoys being listened to and to some extent challenged politely , particularly an effective teacher.

Question 27: Teachers' Attitudes about Students' Involvement inside Group Work
Do you involve yourself inside the group work?
All informants with the proportion of 100% agree that they involve students inside the group work in order to let them vivid and active**.**

Question 28: Teachers' Point of View Concerning Group Work
Do you think that students learn best when they are really involved in the process?
100% of our informants reported that students learn best when they feel that are really involved in the process.

Question 29: Teachers' Point of View Concerning Group Work
If "yes" how?
The teachers who said that students learn best when they are really involved in the process gave the following responses. Students are highly motivated when they feel they are apart (an important one) of a group (sense of belonging). Moreover, students will not be a recipients but rather active.

Question 30: Teachers' View Point about Cooperative Writing as a Motivating Factor
Do you believe that cooperative writing can greatly motivate and develop students' writing abilities?
The table above reveals that 100% of our informants believe that cooperative writing can greatly motivate students to develop their writing abilities, exchange ideas, vocabulary, informative point of view, way of thinking, emotions etc

Question 31: Teachers' Opinions Concerning Pair Work for Teaching the Writing Skill.
Do you think that pair work is good for teaching the writing skill?
As it is expected, the six (06) teachers with a proportion of (100%) gave a positive answer to this question.

Question 32: Teachers' Opinions Concerning Pair Work for Teaching the Writing Skill.
If "yes" how?
The majority of our informants responded as follows: - more intimate atmosphere and similar ideas; -evaluate each other and learn from their errors and mistakes; - it helps to share ideas.

Question 33: Teachers' Attitudes Concerning Feed back after Pair-work
Do you think that Feed back after pair work is necessary? Agree, Disagree?
The majority of our informants admitted that feedback time after pair work is necessary and can be helpful for all students.

2. Students' Questionnaire

Question 1: Students' Opinions about the Role of the Teacher
Do you want your teacher to act as a controller, organizer, assessor, prompter, or a participant?
42 % of our informants say that they want their teacher to act as a controller inside the classroom about what have been written down .this number gives us a clear idea that students need correction and grammar advice from their teachers.

Question 2: Students' Reasons for Learning Writing
Do you learn writing skill to reinforce your vocabulary, language development, learning style, or writing as a skill?
70 % of respondents say that they want to learn writing for the sake of reinforcing vocabulary. This means that students lack finding the appropriate vocabulary in their written production.

Question 3: **Students' Opinions Concerning Teachers' Constructive Advice on What has been Written Down.**
Do you want a constructive advice on what has been written down?
76% of respondents say that they want to be advised on what has been written, while 24% do not. This means that the majority of the students need to be helped.

Question 4: Students' Opinions Concerning Teachers' Constructive Advice on What has been Written Down.
If "yes" how?
The 38 % want a constructive advice on what has been written down. As a matter of fact they have many answers in common. Here are some of their opinions: - "I like teachers' advice on what I have written down, because by doing this I discover my mistakes in grammar (prepositions, conjunctions, tenses... etc)"; "-Help me how to organize my ideas and information."

Question 5: Students' Choice about Following the Sequence of Planning, Drafting, Editing and the Final Draft.
Do you follow the sequence of planning, drafting, editing and the final draft?
64 % of our informants say that they follow the sequence of planning, drafting, editing and the final draft. This is a clear indication that the best way to present essay or paragraph, teacher of written expression should respect this sequence.

Question 6: Students' Opinions on the Kind of the Sub- process they really Feel Involved in.

In Which sub- process do you feel that you are really involved: drafting, revising, editing or proofreading?

60 % of our informants say that they are really involved in the process of revising. This is clear evidence that students do need revision, checking mistakes and errors, before the draft is given.

Question 7: Students' Attitudes towards Written Topic as a Motivating Factor to Enhance Curiosity.

Do you think that writing such a topic would enhance curiosity and self-confidence?

76 % of our informants report that writing such topic would enlighten them different points they do not know about before, and would improve their curiosity and self confidence. These findings once again constitute clear evidence that teachers should focus on providing students with many topics in different fields.

Question 8: Students' Attitudes towards Written Topic as a Motivating Factor to Enhance Curiosity.

If "yes" how?

The 38 students who say "Yes" to item 8 reported the following forms. It seems to be a very interesting experience since it is a valuable break from the usual classroom routine:- Feeling more confident, - Discovering new vocabularies, - Memorizing more because we feel really involved in the process, -Freely participate and contribute with the rest of the class.

Question 9: Effects of Correcting Students' Mistakes

In your point of view, do you think that correcting such a piece of written work is efficient?

80 % of our informants think that correcting such a piece of written is efficient to the point of discovering our errors. The majority of students share the same response as follows: - Showing the right path instead the wrong ones, - Discovering mistakes and how to correct them, - How to organize ideas and information.

Question 10: Working Together Frequency

How often do you work together: always, sometimes, often, and rarely?

60 % of our informants say that they rarely work together. These findings reveal that practicing the technique of working together is a little bit ignored by our teachers despite its advantages.

Question 11: Students Attitudes Concerning Written Topic

When assigning a writing topic, do you concentrate on the purpose of writing, the audience that you are writing to, or the content structure (ideas, argument)?

62 % of our informants admit that they concentrate more on content structure (ideas, argument) when written topic is assigned. This clear evidence that what matter to students is how to organize their ideas and argument.30 % of our informants said that in their written topic they focus on the purpose of writing .i.e. why do I write such topic and for which reason.

Question 12: Students' Opinions Concerning CL as an Element to Enhance Learning
Do you believe that CL is vital element to enhance learning?
86 % of our informants say that CL is vital element to enhance learning because it encourages mutual respect among students with varying talents and abilities, language, racial.

Question 13: Students' Opinions Concerning CL as an Element to Enhance Learning
If "yes" how?
The 43 students who say that CL is vital element to enhance learning provide the following responses: - Learning through CL seems to be a very interesting technique for students learning as it includes many crucial instructions and activities that can help students learn more about this innovative technique and hence their better achievement, - the participants commented that humour and fun going to be a vital role in better learning and understanding as well and this going to happen if and only when CL is implemented, -working in CL atmosphere enables students to know each other and gain more new friends, feeling more confident and get rid from shyness.

Question 14: The Effects of CL on Students' Way of Thinking
Can CL affect positively your way of writing?
96 % of our informants state that CL may affect greatly their way of learning and more than that it helped them to improve and stimulate their way of thinking.

Question 15: Effects of CL on Students' Way of Thinking
If "yes" how?
48 students who say that CL affects positively their way of thinking .Here are some of their opinions: - it seems that through CL we would develop our way of thinking and organising our ideas and arguments and will not be come true unless we could cooperate together to find out our view points, share thoughts and information, - CL allows us to neglect being selfish, - we are going to accept others critiques and respect their opinions. - the majority of students' responses were very satisfactory, yet, they varied according to different advantages.

Question 16: Groups Division Frequency in Class
How often Does the teacher Divide your Class into Groups: always, sometimes, often, or rarely?
The majority of our informants 40 % say that the division of class into groups occurs sometimes .This clear evidence that teachers still unaware of the great importance of group work in developing the process of learning. Thus leads us to reconsider the procedure of implementing CL in developing students' written production.

Question 17: Students' Opinions about Cooperative Activities
Have you practised some cooperative activities?
All informants admit that they do not know about CL activities. This is clear evidence that teachers do not use this technique despite its great importance and value.

Question 18: Students' Opinions about CL in Interaction and Mastery of Critical Thinking

Do you think that the interaction with your teacher would increase your mastery of critical thinking?

96 % of our informants agree that the interaction with their teachers would increase their mastery of critical thinking. This once again makes us very pleased to obtain such valuable responses, which lead us to state that our students become conscious of the various importance of CL on developing their critical thinking to their written production.

Question 19: Students' Opinions about CL in Interaction and Mastery of Critical Thinking

If "yes" how?

The 48 students who say that CL will help to develop their critical thinking agreed that it will help them also to make a careful judgement.

Question 20: Students' Choice in Forming Groups

Do you choose yourself to form groups?

The majority of students reply that they are not free to choose forming groups taking the choice to their teachers which considered an appropriate selection for them.

Question 21: Students' Opinions about Heterogeneous Groups

Do you think that heterogeneous groups are important for the cooperation in your class?

90 % of our informants agree that heterogeneous groups are important for the cooperation inside the classroom, given the fact that the difference in gender and level may result positively.

Question 22: Students' Opinions about Heterogeneous Groups

If "yes" why?

45 students who say that heterogeneous groups are important for the cooperation gave some the following responses as follows: - I really like working in heterogeneous groups, working together inside the classroom allows us to work together outside; - It seems that I will be able to learn in heterogeneous groups and truly understand things better than being alone; - We could freely express our ideas and thoughts in total confidence and of course with no shyness; - We accept critics from our colleagues and respect their opinions; - More relaxed atmosphere makes learning very easy.

Question 23: Students' Opinions about CL as the Outlet to Interact.

Do you think that CL is the outlet for you to interact and share ideas?

96 % of our informants admit that CL is the only outlet to leave the silence out of the classroom (to hear our voices), to interact and share ideas. This clear evidence shows that our informants convinced more about the idea of implementing the technique of CL.

Question 24: Students' Opinions about CL as the Outlet to Interact

If "yes" how?

The 48 students who say that CL is a vital element for the process of learning and only the outlet for students to interact and share ideas gave the following responses:

- Actually I want to express and develop my ideas and thoughts through discussion and interaction and to break the silence inside the classroom and being always absent; - CL creates an intimate friendly atmosphere and offer students with different levels and abilities to participate with their ideas; - We could free ourselves from remaining always silent and to become an active and dynamic element.

Question 25: Students' Attitudes about Students' Involvement inside the Group Work Activities
Do you involve yourself inside a Group Work?
The majority of our informants say that they to be an active participant inside the group work and share their ideas with the rest of the group.

Question 26: Students' Point of View Concerning Group Work
Do you think that you learn best when you are really involved in the process?
80% answer positively, while 20% think the opposite.

Question 27: Students' Point of View Concerning Group Work
If "yes" how?
As a matter of fact, the majority of the participants regardless of their gender think that working in groups would help them so much to better understand the material and stimulated their thinking. Students responded as follows: -become active participant inside group work will allow us to understand better than working individually; therefore, learning cooperatively may encourage diversity of understanding; -low level students may take a great advantage from high level ones by explanations and clarification; - it seems that students will feel less shy by working in small groups, especially in a relaxed atmosphere where they can benefit largely from each other.

Question 28: Students' View points About Cooperative Writing as a Motivating Factor to Writing
Do you believe that cooperative writing can greatly motivate you to develop your writing abilities?
88 % of our informants say that cooperative writing can greatly motivate students to develop their writing abilities. This means that the presence of this technique is more than a necessity.

Question 29: Students' View points About Cooperative Writing as a Motivating Factor to Writing
If yes why?
The 44 students state that cooperative writing can motivate learners to develop their writing abilities and their responses as follows: - working in cooperative writing seems certainly interesting, given the fact that each students will contribute to the successful accomplishment of any activity or task, therefore, they are very motivated, dynamic; cooperate with each other in performing task; - collaborative efforts among students may certainly lead to a higher self esteem, feeling less shy since students would become familiar with the group members and could freely express their opinions better than when it comes to face the whole class.

Question 30: Students' Opinions Concerning Pair-work for Teaching Writing
Do you think that pair-work is good for teaching the writing skill?
The majority of our informants, (86 %) said that pair work is good for teaching the writing skill. This means that the presence of this technique is necessary for teaching the writing.

Question 31: Students' Opinions Concerning Pair- work for Teaching Writing
If "yes" how?
The 43, who say that pair work is good are reported in the following: -working together allows us memorize better than being alone; -pair work facilitates explaining the concept and let us perform the activities together; -through pair work we can form new structure using new vocabularies; -we can detect our mistakes and errors.

Question 32: Students' Attitudes Concerning Feedback after Pair-work
Do you think that feedback times after pair-work is necessary: Agree or Disagree?
94 % of our informants agree that feed back after pair work is necessary. Given the fact that the only way to improve their writing abilities will not happen unless pieces of advice, criticism about how good or useful work should be done.

Conclusion

After having analysed the questionnaires, we have found that teachers and students showed great interest towards working with CL because of its potential positive effects on developing the writing skill. Teachers' interest in the major advantages of teaching the writing skill through CL with group works is motivated by their desire to raise quality of their teaching and probably improving their students' written production. They seem to discover cooperative learning as a appropriate technique to try in class with small group works. Students also corroborate this belief to try innovative techniques susceptible to favour more learning efficiency.

Suggestions and Recommendations

The process of writing actually is a very loose and complex one. Writing takes place anywhere and at anytime. People write letters, reports chats, etc. This could be a mere arbitrary and non-systematic process which has to be distinguished from formal writing that takes place in educational situation. In this instance Hosenfled (1977) states the following suggestions that will help implement cooperative writing activities:

- Balance cooperative work with individual tasks to encourage both cooperation and independence; - Clarify to your students why you consider peer work valuable and what you expect them to gain from it. You can spell this out in your assignment sheet, or distribute a special handout, if you wish; - Make it clear that collaborative work requires the commitment of each group member to the whole task; -Encourage or provide outlines and preplanning, so that all group members agree on purpose, format, and timeline; -Make sure the groups have deadlines for each important stage of a collaborative project; - Provide written instructions, guidelines, or checklists to direct their work and help you chart their progress; -Vary group membership from project to project, to give students an opportunity to work with different peers; -Encourage students to get to know each other, and vary the members of groups so students don't

settle into active and passive roles; -During in-class group work, listen in or contribute to the conversation (though you shouldn't feel compelled to stifle productive disagreement); -Consider having students evaluate each other's participation.

As most writers spend a good amount of their time planning before they write, we ask students to be clear about the message they want to convey, i.e., the content of their composition. They should be aware of their purpose (what they expect to achieve through their writing) and their audience (their knowledge, background, language abilities, needs, expectations, etc.) Caroline (2001) maintains that, since the choice of content, organisation, and language depends on these factors. Students are also instructed to consider the constraints (personal, material, system, time, etc.) that they are likely to face while writing and to have a clear understanding of what they expect their readers to do with the writing. While knowledge of "purpose" focuses on the writer, the awareness of "task" focuses on the reader. Since academic (or professional) writing at the tertiary level is largely a way of writing rather than writing on this or that subject, students are also made aware of three kinds of competencies that must be demonstrated in their composition: (1) subject competency, (2) organisational competency, and (3) linguistic competency. They must show that they can communicate their message (professional or subject knowledge) objectively, logically, and unambiguously, employing appropriate linguistic and organisational strategies. They are asked to collect data through library research, live interviews, and field trips. They must take notes, and critically evaluate the ideas of others to formulate and structure their knowledge about a specific topic. Planning content, structure, emphasis, and procedure help students to monitor the organization and development of their ideas. Preparing an action plan or a framework for writing (explaining, describing, stating, arguing, narrating, etc.), and considering the use of illustrations, nonverbal data, etc., prove effective in the right sequencing of ideas. Caroline (2001) adds, since the purpose of writing is to convey concrete information; we encourage students to make decisions regarding the specific content to be included in their text. The audience analysis that they have done in the pre-writing stage prepares them to decide on what they should or should not include to meet their readers' needs. They set out to give shape to the skeletal structure prepared before writing, considering (1) how content is given linguistic expression (through definition, description, explanation, classification, generalisation, comparison, contrast, and hypothesis, etc.), (2) how thought connectors are used, (3) how a formal discourse is organised, and (4) how subheadings, diagrams, tables, and charts can be used in the final layout of the paper. They construct the text with a distinct beginning, middle, and end, keeping logicality, clarity, brevity, and correctness in mind. Before you begin to write, you jot down everything you know about this topic, look at other resources, ensure that you understand everything you are supposed to do, add details or supporting ideas, and check to see if everything is on topic.

References

- Britton, J. (1978).Language and Learning. Harmondsworth : Penguin
- Brooks, A. and P. Grundy, (2001) *Writing for Study Purpose.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, K. (1989) Writing Matters. Skills and Strategies for Students of English Cambridge. University Press.
- Caroline, M. (2001) Small Group Learning and Assessment. University of the West of England and Julian Webb, University of Westminster.
- Cohen, E.G, Brody, C.M and Sapon-Shevin (2001) "Teaching Cooperative Learning. The challenge for teacher education. Cambridge University Press.
- Doff, A. (1992) Teach English. A Training Course for Teachers. Cambridge: Cambridge. University Press.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. College Composition and Communication, 28(2), 122-128. Retrieved November11, 2004, from JSTOR database.
- Gannon, P. (1985) Assessing Writing: Principles and Practice of Marking Written English. London: Arnold, E.
- Harmer, J. (2001). The Practice of English Language Teaching, China: Longman.
- HEDGE, T. (2000) Teaching and Learning in the Language Classroom, Oxford University Press.
- Hosenfled, C. (1977).Learning about learning: Discovering our Students Strategies.TESOL Quartley. Vol.S, N°02
- Johnson, D. and Johnson, R. (1994).Positive interdependence: Key to effective cooperation. In R.Hertz – Lazarowitz and N.Miller, (Eds), Interaction in cooperative learning: The theoretical anatomy of group learning.(pp.174-199).Cambridge University Press.
- Kagan, S. (1994).We can talk – Cooperative Learning in the Elementary ESL classroom. Washington, Dc.
- Kelly, L. G (1969) Centuries of Language Teaching.500B.C 1969. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Kessler (1992) (Ed.), Cooperative language learning: A teacher's resource book (pp. 1–30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D.A (1983) Writing Activities: A Prime for Outdoor Educators. English Teaching Forum.Vol.36,N.6,32-34
- Krashen, S. (1984). Writing: Research, Theory and Applications. Oxford: Pergamon E.L.T. Books.
- Nunan, D. (1999): Language Teaching Methodology, Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Richards, Jack. C (2002), "Approaches and Methods in Language Teaching" Fourteen Printing: Cambridge. Cambridge University Press.
- Richardson, M (1994) Understanding and Teaching the Intuitive Mind. Students and Teacher Learning. University of Michigan
- Sapon-Shevin, and Duncan, J. (1992). Cooperative learning and inclusion. In J.S. Thousand, R.A. Villa, and AI. Nevin (Eds), Creativity and Collaborative Learning: A practical guide to empowering students and teachers. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co

- Slavin, R.E. (1992).Cooperative Learning. In Gall, Joyce, P., Gall, M.D., Walter (1999). Applying Educational Research: A Practical Guide (4th ed.).pp. 114-118., NY Longman.
- Slavin, R.E. (1993).Cooperative Learning and Achievement: An empirical – based theory. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Slavin, R.E. (1995), Cooperative Learning: Theory, research, and practice, 2nd edition, Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall. Cambridge University Press.
- UR, P (2001) A Course in Language Teaching Practice and Theory: The United Kingdom Cambridge University Press

Revue SCIENCES HumaineS n°32 Décembre 2009- Vol A, pp. 97-107

Code-Switching and Borrowing in Algeria

Abstract

In Algeria, the coexistence of Arabic and French for a certain period of time has led to the emergence of language phenomena which may be found with varying degrees in many bilingual societies. Using an ethnographic approach, a sample of students at Mentouri University, Constantine, was recorded to identify and investigate mixing patterns. The paper first looks at the linguistic research on the structural features of code-switching focusing in particular on the code-switching versus borrowing distinction. Then, it analyses the different mixing patterns according to phonological and/or morphological integration. Finally, results reveal that although code-switching and borrowing are distinct phenomena, they may both be used within the same utterance.

Haoues Ahmed SID
Faculty of Letters
and Languages.
Mentouri University
Constantine (Algeria)

ملخص

أدى تعايش اللغتين العربية والفرنسية في الجزائر لمدة طويلة إلى ظهور ظواهر لغوية يمكن تواجدها بنسب متفاوتة في البلدان التي تتسم بازدواجية اللغة. ولدراسة هده الظواهر اللغوية تم تسجيل محادثات مجموعة من الطلاب في جامعة متنوري بقسنطينة بغرض تعريف وبحث أنماط المزج اللغوي.

ويبدأ البحث بتقييم البحوث اللغوية التي تناولت الخصائص البنيوية للتبادل الرمزي مركزا بالخصوص على تحديد الفرق بين التبادل الرمزي و الاقتراض، ثم يحلل مختلف أنماط المزج اللغوي حسب الاندماج الصوتي والمقطعي. وفي الأخير يستخلص البحث إلى استعمال التبادل الرمزي والاقتراض في الجملة الواحدة بالرغم من وجود اختلاف كبير بينهما.

Introduction

Code-switching (CS) is a widespread phenomenon throughout the world. Unfortunately, research on code-switching is plagued by the thorny issue of terminological confusion. Not all researchers use the same terms in the same way, nor do they agree on how many phenomena are subsumed under the umbrella term code-switching (e.g. Eastman, 1992; Myers-Scotton, 1992). Issues in question include whether borrowing and switching are one or two types of behaviour, whether borrowing is a form of switching or vice versa (Gysels, 1992; Myers-Scotton, 1992; Poplack, 1980, 1981), whether code-switching and code-mixing are the same or different phenomena (Kachru, 1983; Sridhar & Sridhar, 1980) and what distinguishes code-switching and borrowing from the use of loan words (Milroy & Muysken, 1995; Eastman, 1992).

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2009.

In this paper, our focus is on the perceived distinction between the terms code-switching and borrowing and their use in Algeria.

Upon examining Algeria's sociolinguistic situation following the independence, we can say that Algeria fits what Fishman (1972) describes as a type B nation. Type B nations are called uni-modal and are characterized by an indigenous language with a literary tradition (Classical Arabic or Modern Standard one), plus a language of wider communication (French) that often exists as a result of colonial policy.

Furthermore, Algeria's sociolinguistic profile is more complex than it seems. The consequences of the French linguistic impact are very strong. The long and sustained spreading of French language and culture had gradually succeeded in maintaining Algeria as a stronghold until the independence. Thus, when Algeria became independent in 1962, in addition to Dialectal Arabic and Tamazight, the languages of indigenous inhabitants, French was commonly used. To this day and despite massive and intensive continuous policies and programmes of Arabization, one can notice that the influence of the French presence did not cease with the independence. In addition to Arabic, French is used with varying degrees of fluency. This language contact situation through a long period of time has led to a phenomenon of mixing between Arabic and French and resulted in different levels of integration. Therefore, the purpose of this paper is to identify some of the French words, phrases, or even utterances that illustrate this phenomenon and to classify them as borrowing or code-switching.

To achieve this purpose, code-switching is defined as the use of unassimilated elements of a second language in a single utterance or conversation. Assimilated loan words, which have assumed the phonological and/or morphological features of the matrix language, are classified as borrowing.

The database for this research consists of tape recordings of authentic student conversations. Students at Mentouri University, Constantine, were randomly asked to tape record a segment of natural conversation with fellow students. The conversations took place in various parts of the campus, predominantly in the University cafeteria, the esplanade, and the halls of residence. There were 33 recordings which lasted for almost 29 hours. They included 112 participants (70 female students and 42 male ones).

1. Definition of code-switching

Although much has been written about code-switching, there is a lack of consensus among linguists and sociolinguists about what the definition of code-switching actually is. Jacobson (1990:1) writes about this disagreement:

> The notion of alternation between varieties is not conceived of in a homogeneous way, but, rather, that different investigators examine the phenomenon in ways that elude the possibility of providing a definition of code-switching that all will subscribe to.

Gardner-Chloros (1995) and Backus (1996) also agree that the term “code-switching” is ambiguous and that there is no clear and cohesive definition to account for all the cases where code-switching occurs. The variation in the definition of the term is due to the ambiguous definition of the word “language” itself.

Crystal (1987:363) defines code-switching as switching between languages stating, however, that "as the definition of 'language' is tenuous at best, perhaps it is better to say switching between varieties in addition to switching between languages".

According to Milroy and Muysken (1995:7), code-switching is "the alternative use by bilinguals of two or more languages in the same conversation". They use code-switching as a cover term under which different forms of bilingual behaviour are subsumed. The term intra-sentential is used to refer to switching within the sentence, in contrast with the term inter-sentential used for switches between sentences as the relevant unit for analysis.

Myers-Scotton (1993b:1) also uses code-switching as a cover term and defines it as "alternations of linguistic varieties within the same conversation". Other researchers (e.g., Gardner-Chloros, 1991) also emphasize that switching can occur not only between languages but also dialects of the same language. In the same vein, Gumperz (1982:59) refers to the term as "the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems". He simplifies this by saying that code-switching is alternating between two or more languages within the same interaction.

From this brief overview of the term code-switching, it is clear that different researchers use different definitions of the word. For the purpose of this study, the definition of code-switching given by Bentahila and Davies (1983:302) will be used as it seems to be more comprehensive and relevant to this work. They write:

> We shall henceforth use the tem code-switching to refer to the use of two languages within a single conversation, exchange or utterance. The result is an utterance or interaction of which some parts are clearly in one of the bilingual's languages and other parts in the other language.

2. Code-switching and borrowing

Distinguishing code-switching from borrowing is very important but problematic in the sociolinguistic literature, since syntactic and phonological features can be shared among languages. In fact, the question over where to draw the line between these two terms has not been answered. The debate is still going on and there is no agreement on a distinction between them.

The question that needs to be asked is: Which of the foreign words in code switched utterances constitute code-switching as such and which ones constitute lexical borrowing? This problem can in fact be traced back to what Weinreich, Labov, and Herzog (1968) called the transition problem: Because language change is a diachronic process, we cannot really determine at what point in time a particular lexical item gained the status of a loanword in the recipient language. There are two contradictory approaches as to whether and how to distinguish between the two terms.

One group of researchers associated with Poplack (1978, 1980, 1981) have argued that loan words are fundamentally different from longer stretches of switches. They proposed morpho-syntactic and phonological integration of foreign words into the recipient language as criteria for establishing the status of such single words. Most researchers (Bentahila & Davies, 1983; Myers-Scotton, 1993a), on the other hand, have chosen to deal with the problem by claiming that the perceived distinction

between the two processes is not really critical to analyses of bilingual speech. Moreover, unlike the first group of researchers, they acknowledged single-word (i.e., insertions) and multiple-word (i.e., alternations) occurrences as two forms of code-switching, rather than as distinct processes to be distinguished from each other.

According to Poplack and her associates, borrowing and code-switching are in fact based on different mechanisms. Poplack proposed three types of criteria to determine the status of non-native material in bilingual utterances. These include whether or not single lexical items from a donor language in code-switched utterances were (1) phonologically, (2) morphologically, and (3) syntactically integrated into what she called the base language. She identified four possible combinations of integration. According to this approach, in cases where a lexical item shows (a) only syntactic integration, or (b) only phonological integration, or (c) no integration at all, it is considered to be an instance of code-switching. In contrast, cases where a lexical item shows all three types of integration constitute borrowing.

Sankoff and Maineville (1986) state that borrowing from one language involves satisfying the morphological and syntactic rules of another language, while code-switches involve sentence fragments, each morphologically, syntactically, and lexically belonging to one language, and each connected with a fragment of the other language.

Similarly, Gumperz (1982:66) states:

> Borrowing can be defined as the introduction of single words or short, frozen, idiomatic phrases from one variety (i.e., language), into the other. The borrowed items are fully integrated into the grammatical system of the borrowing language and they are treated as if they are part of the lexicon of that language and share the morphological and phonological systems of that language. Code-switching by contrast relies on the meaningful juxtaposition of what speakers must process as strings formed according to the internal syntactic rules of two distinct systems.

Heath(1989:23) makes a distinction between code-switching and borrowing as follows:

> By code-switching is meant a pattern of textual production in which a speaker alternates between continuous utterance of segments in one language, Lx, and another language, Ly, with abrupt and clear-cut switching points, often at phrasal or clausal boundaries. By borrowing is meant the adaptation of a lexical item, Py, from Ly into Lx, becoming Px (that is, a regular lexical item in Lx satisfying phonological, canonical-shape and morphological rules for this language).

Grosjean (1982:8) maintains that the code-switched item can be of any length and makes a distinction between code-switching and borrowing as follows:

> A code-switch can be of any length (a word, a phrase, a sentence) and is completely shifted to the other language, whereas borrowing is a word or short expression that is

> adapted phonologically and morphologically to the language being spoken.

Collins (2003:4) argues that the basic difference between code-switching and borrowing is that borrowing has an L1 history (i.e., part of the L1 lexicon), while code-switching does not have this history. He says code-switches "are brought into the stream of speech consciously, as part of L2 – a speaker's second grammar". Spolsky (1998:48) writes about the two terms, commenting that "the switching of words is the beginning of borrowing, which occurs when the new word becomes more or less integrated into the second language".

Hudson (1980:58) states that borrowing refers to the use of a word element of foreign origin that has been accepted in the native language, while code-switching refers to the act of slipping into that foreign language for a phrase element. In spite of this, code-switching is not limited to a phrase element; it could be for a word, phrase, one sentence or more.

At the other end of the continuum are those who claim that assimilation may not always be the defining criterion to distinguish borrowing from code-switching. Myers-Scotton (1993a) rejects morpho-syntactic integration as a basis for distinguishing between code-switching and borrowing because she sees them as universally related processes such that both concepts are part of a single continuum. She therefore argues that a categorical distinction between code-switching and borrowing need not be made, yet she proposes frequency as the single best criterion to link borrowed forms more closely with the recipient language mental lexicon. She also disagrees with those researchers (e.g., Bentahila & Davies, 1983; Sridhar & Sridhar, 1980) who argued that one of the major characteristics of borrowed items is filling lexical gaps in the recipient language. Instead, she argues that not all established borrowings actually occur due to the perceived absence of an equivalent term in the recipient language culture.

The important point in Myers-Scotton's argument is that, unlike Poplack and her associates, she does not see code-switching and borrowing as two distinct processes, nor does she see such a distinction as critical. Gysels (1992) takes this idea even one step further by claiming that whether a 'lone other-language item' is a switch or borrowing in fact cannot be determined because the same form may be interpreted as either a borrowed item or a code-switch one depending on the overall discourse structure.

Similarly, on the basis of his work among Turkish/Dutch bilinguals in the Netherlands, Backus (1996) also rejects morpho-syntactic integration as a criterion for distinguishing switches from borrowings, claiming that it lies, at least partially, within the individual speaker's motivations to ascribe status to single-word foreign items in the recipient language.

Although Eastman (1992:1) states that "efforts to distinguish code-switching ... and borrowing are doomed", and that it is crucial that we "free ourselves of the need to categorize any instance of seemingly non-native material in language as a borrowing or a switch" if we want to understand the social and cultural processes involved in code-switching, in this study, it would be preferable to distinguish between them. Indeed, we have seen that the various ways of approaching and analyzing code-switching and borrowing overlap and occasionally conflict. However, it is necessary to derive from

them an orderly analytical framework which will allow the systematic investigation of a range of code-variation within Algeria.

Therefore, for the purpose of the present study, a distinction is to be drawn between code-switching and borrowing. Borrowing refers to the use of items which originate in another language, but which are currently felt to form an integrated part of the borrowing language. Haugen (1956:40) uses the term integration instead of borrowing, describing it as "the regular use of material from one language in another so that there is no longer either switching or overlapping except in a historical sense". However, code-switching refers to the use of items from another language which are completely unassimilated. As Haugen writes (ibid.), code-switching occurs "when a bilingual speaker introduces a completely unassimilated word from another language into his speech".

3. Borrowing in Algeria

In her study of the speech of Chicanos (Mexican Americans), Pfaff (1979) pointed out that English words could be assimilated in varying degrees. Likewise, French borrowed words are integrated into Spoken Algerian Arabic according to a continuum that shows the degree of assimilation. A description of the different points in the continuum is given in what follows. The symbols used for Spoken Algerian Arabic are taken from the International Phonetic Alphabet (IPA) chart.

3.1. Integrated borrowing

The use of borrowed French words in Spoken Algerian Arabic forms a continuum. At one extreme of the continuum, nouns are completely integrated phonologically and morphologically into the systems of Arabic, so that they seem to have an Arabic origin.

Table 1: Examples of integrated borrowing from French into Arabic

Spoken Algerian Arabic		French		English	
Singular	Plural	Singular	Singular	Plural	Singular
1. /bu:sta/	/bu:sta:t/	poste	Postes	post-office	post-offices
2. /bla:ṣa/	/bla:jaṣ/	place	places	place	places
3. /ri:gla/	/ri:gla:t/	règle	Règles	ruler	rulers
4. /fila:Z/	/ fila:Za:t/	village	Villages	village	villages

These French words have completely been integrated into the phonological and morphological systems of Arabic. They demonstrate phonological adaptation, where French phonemes adapt to the norms of Arabic. For instance, in the French words "poste" and "village", the phonemes /p/ and /v/ have become /b/ and /f/ respectively, and some short vowels in French are used as long ones in Spoken Algerian Arabic. In addition, words 1, 2, and 3 end with the added /a/ to denote the feminine. In the plural, words 1, 3, and 4 take the suffix /-a:t/, denoting the regular plural feminine in Modern Standard Arabic, which is used with borrowed items in Spoken Algerian Arabic and other dialects of Arabic. Word 2 takes the irregular plural (broken plural) typical of

Semitic root-and-pattern morphology (/bla:jas/). Thus, the words have been completely assimilated into Arabic morphology and are indistinguishable from the other Arabic words.

Not far from this extreme are nouns which are well integrated morphologically but not completely adapted phonologically; they may be partly adapted phonologically. They are usually used by educated people who know French, as is the case with our sample.

Table 2: Examples of morphologically and partly phonologically adapted French words

Spoken Algerian Arabic		French		English	
Singular	Plural	Singular	Plural	Singular	Plural
1. /pi:ppa/	/pi:ppa:t/	pipe	pipes	pipe	pipes
2. /vi:sta/	/vi:sta:t/	veste	vestes	jacket	jackets
3. /vali:za/	/valiza:t/	valise	valises	suitcase	suitcases

Morphologically, the French words are completely integrated into Arabic. The singular words are adapted to the Arabic noun feminine ending by adding /a/ at the final position, and the plural words take the regular plural feminine with the /-a:t/ suffix. Phonologically, they are not completely integrated since /p/ and /v/ do not exist in the phonological system of Arabic, but they are used in Spoken Algerian Arabic. In this study, these two uses of French nouns are classified under the label "integrated (adapted) borrowing".

3.2. Non-Adapted borrowing

Another point in the continuum is the use of verbs. French verbs are taken as raw material, but their use bypasses established routines for borrowing. French phonemes change little if at all; the rigid morphological requirements of the root and pattern system are completely bypassed. Instead, a French stem takes on Spoken Algerian Arabic prefixes and suffixes.

Table 3: Examples of non-adapted borrowing from French into Arabic

Spoken Algerian Arabic	French	English
1 - /nessantigra/ - /nessantigra:w/	- Je m'intègre - Nous nous intégrons	- I fit - We fit
2 - /neprovoki:h/ - /neprovoki:wah/	- Je le provoque - Nous le provoquons	- I provoke him - We provoke him
3 - /dubli:tuh/ - /dublina:h/	- Je l'ai doublé - Nous l'avons doublé	- I overtook him - We overtook him
4 - /SarZi:tuh/ - /SarZi:na:h/	- Je l'ai chargé - Nous l'avons chargé	- I charged it - We charged it

The first two verbs (1 and 2) are used in the present tense and the last two (3 and 4) in the past. The French verbs are adapted morphologically since they take Arabic prefixes and suffixes and follow the rules of Spoken Algerian Arabic inflection. Yet, they are almost unchanged phonologically. This use of French verbs is considered as an integral part of borrowing, and it is called non-adapted borrowing. It is not code-switching because code-switched items are the ones which are phonologically and morphologically completely unassimilated in the recipient language.

3.3. Non-conventional borrowing

It is important to mention that the analysis of the recorded conversations of the students has shown a new type of borrowing which is different from both integrated and non-adapted borrowings. Students use French nouns as if they were verbs, and apply to these verbs what has been applied to verbs in non-adapted borrowing. Because this phenomenon has not been mentioned in the literature so far and speakers do not abide by the patterns of integrated and non-adapted borrowings, I shall refer to this phenomenon as "non-conventional borrowing". In the recordings, three instances of non-conventional borrowing were performed by students. They are as follows:

Table 4: Examples of non-conventional borrowing from French into Arabic

Spoken Algerian Arabic	French	English
1. /wikandi:t/	J'ai passé le weekend à la cité universitaire.	I spent the weekend on the university campus.
2. /sjasti:t/	J'ai fait une sièste.	I had a nap.
3. /gripi:t/	J'ai la grippe.	I have flu.

These words in Spoken Algerian Arabic seem to be French verbs to which an Arabic suffix is added to refer to the first person. Because they are verbs, one may assume that they are cases of non-adapted borrowing. Yet, they are not instances of non-adapted borrowing because they are not verbs in French. Instead, they are all nouns. Their use in French requires the addition of a verb to form a verb phrase (*passer le weekend*, *faire la sièste*, and *avoir la grippe* respectively).

The use of these three words is unusual and non-conventional as it does not conform to the regular use of French verbs in Spoken Algerian Arabic. As mentioned above, French nouns are normally used as nouns (integrated borrowing), and French verbs are used as verbs (non-adapted borrowing), and both types of borrowing undergo phonological and/or morphological adaptation.

Borrowing into Spoken Algerian Arabic has occasionally been carried to an extreme degree, rendering sentences syntactically Arabic, whose elements conform to Arabic morphological rules, but whose lexicon comes almost entirely from French.

1. /kraza:tu l-maSi:na w ramaṣa:wah murṣuwa:t murṣuwa:t/.
(The train crushed it and they gathered it piece by piece)

from the French sentence: La machine l'a écrasé et ils l'ont ramassé morceaux par morceaux (Hadj-Sadok, in Benabdi, 1980:98). It is obvious that the whole sentence is of French origin since all the lexical items (except the coordinating conjunction "w") are French words. It conforms to Arabic grammar and morphology. The word order of the sentence has been changed from SVO in French to VSO in Arabic. In addition, all

lexical items have taken inflectional affixes specific to Spoken Algerian Arabic so that the sentence appears to be entirely Arabic.

4. Code-switching

The use of French words, phrases and longer utterances which preserve all of the linguistic features of monolingual French is distinct from borrowing. As mentioned above, code-switching occurs "when a bilingual speaker introduces a completely unassimilated word from another language into his speech'' (Haugen 1956:40). Myers-Scotton (1993d:23) calls these unassimilated elements code-switched islands. They demonstrate little or no phonological and/or morphological adaptation to the Arabic that surrounds them. The most salient phonological features of these code-switched islands are the nasal vowels, rounded closed vowels, and uvular "R" *grasséyé* of Metropolitan French (in case the speaker is a female, most often).

2. *Pourquoi* naḥḥakmu ʕla *la jeunesse* da:jman ? *Non*, ma ʕadna:ch *le droit* naḥḥakmu ʕali:hum.

(Why do we always judge youth? No, we don't have the right to judge them.)

The words in italics show no phonological and/or morphological integration into Arabic; they are completely unassimilated. It should be noticed that we are not concerned in this study with the distinction between intra-sentential and inter-sentential code-switching as we are not dealing with structural constraints on code-switching.

In addition to Arabic-French code-switching, students who pursue their studies in Arabic, especially students of Arabic literature, tend to code-switch between Spoken Algerian Arabic and Modern Standard Arabic. The situation is different from diglossia where the alternate use of the standard and the vernacular depends on functions according to situations. The alternation between SAA and MSA occurs in this case either intra- or inter-sententially without taking into consideration function. It occurs occasionally when dealing with topics related to the students' specialisation. Thus, compared to Arabic-French code-switching, the number of SAA-MSA code-switches is less significant. In all the recorded conversations, 26 cases only of this kind of switching are depicted. In the following examples, the underlined elements are MSA code-switches.

3. /ka:n *le prof* jaSrah fil *cours*, w faZʔatan saʔlattu *étudiante* ʔala ʕanawi:n ad-duru:s al-muhimma/.

(The teacher was explaining the lecture, and suddenly a female student asked him about the titles of the important lectures).

Conclusion

Our sample population's mixing of Arabic and French is very complex. The speaker has Algerian Arabic, Modern Standard Arabic, and French as three alternatives in his speech repertoire. However, our results come to show that the Algerian speaker has, in informal conversation, four language forms. The first language form is Spoken Algerian Arabic only where most words are Arabic, plus some integrated, non-adapted, and, rarely, non-conventional borrowings from French. The other forms are Spoken Algerian Arabic and Modern Standard Arabic (code-switching), Spoken Algerian Arabic and French (code-switching), or a mixture of all three varieties in one utterance where all processes (integrated borrowing, non-adapted borrowing, non-conventional borrowing, and code-switching) are applied.

References

1-Backus, A. M. (1996). Two in one: Bilingual speech of Turkish immigrants in The Netherlands. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
2-BenabdI, L. C. (1980). "Arabization in Algeria: Processes and problems". Ph.D dissertation, Indiana University.
3-Bentahila, A., & Davies, E. D. (1983). "The syntax of Arabic-French code-switching". Lingua, 59, 301-330.
4-Collins, W. M. (2003). "Code-switching behaviour as a strategy for Maya-Mam linguistic revitalization". OSUWPL, 57 (Summer), 1-39.
5-Crystal, D. (1987). The Cambridge encyclopaedia of language. Cambridge: Cambridge University Press.
6-Eastman, C. M. (1992). "Code-switching as an urban language contact phenomenon". Journal of Multilingual and Multicultural Development, 13, 1-17.
7-fishman, J. A. (1972). "Domains and the relationships between micro- and macro-sociolinguistics", in J. J. Gumperz & D. Hymes (eds.), Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 435-453.
8-Gardner-Chloros, P. (1991). Language selection and switching in Strasbourg. Oxford: Oxford University Press.
9-Grosjean, F. (1982). Life with two languages: An introduction to bilingualism. Cambridge, MA: Harvard University Press.
10-Gumperz, J. J. (1982). Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University Press.
11-Gysels, M. (1992). "French in urban Lubumbashi Swahili: Code-switching, borrowing, or both". Journal of Multilingual and Multicultural Development,13, 41-55.
12-Haugen, E. (1956). Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide. Publications of the American Dialects Society 26.
13-Heath, J. (1989). From code-switching to borrowing: Foreign and diglossic mixing in Moroccan Arabic. New York: Routledge, Chapman & Hall.
14-Hudson, R. A. (1980). Sociolinguistics. New York: Cambridge University Press.
15-Jacobson, R. (1990). "Foreword", in R. JACOBSON (ed.), Code switching as a worldwide phenomenon. New York: Peter Lang.
16-Kachru, B. B. (1983). "On mixing", in B. KACHRU (ed.), The Indianization of English: The English language in India. New Delhi: Oxford University Press, 193-207.
17-Milroy, L., & MUYSKEN, P. (1995). "Introduction: Code-switching and bilingualism research", in L. MILROY & P. MUYSKEN (eds.), One speaker two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching. New York: Cambridge University Press, 1-14.
18-Myers-Scotton, C. (1993a). Duelling languages: Grammatical structure in code switching. New York: Oxford University Press.
19-Myers-Scotton, C. (1993b). Social motivations for code-switching: Evidence from Africa. Oxford: Oxford University Press.
20-Myers-Scotton, C. (1993c). "Common and uncommon ground: Social and structural factors in code switching". Language in Society, 22, 475-503.

21-Myers-Scotton, Carol. (1993d). "Comparing code-switching and borrowing", in Carol M. Eastman (ed.), Code-switching. Multilingual Matters. Clevedon; Philadelphia, 19-39.
22-Pfaff, C. (1979). "Constraints on language-mixing: Intrasentential code-switching and borrowing in Spanish/English". Language, 55, 291-318.
23-Poplack, S. (1978). "Dialect acquisition among Puerto Rican bilinguals". Language in Society, 7, 89-103.
24-Poplack, S. (1980). "Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español: Toward a typology of code-switching". Linguistics, 18, 581-618.
25-Poplack, S. (1981). "Syntactic structure and social function of code-switching", in R. P. Durán (ed.) Latino language and communicative behavior. Norwood, NJ: Ablex, 169-184.
26-Sridhar, S. N., & Sridhar, K. (1980). "The syntax and psycholinguistics of bilingual code-mixing". Canadian Journal of Psychology, 34, 407-416.
27- Weinreich, U., Labov, W., & Herzog, M. (1968). "Empirical foundations for a theory of language change", in W. Lehmann (ed.), Directions in historical linguistics. Austin: University of Texas Press, 97-195.

Revue SCIENCES HumaineS n°32 Décembre 2009- Vol A, pp. 109-116

The Basic Requirements of the Multi-Syllabus Syllabus

Abstract

This article aims at providing a description of the basic principles and the fundamental requirements of the different syllabuses in the field of foreign language learning/ teaching. It is also intended to give an illustration of the kind of framework for a foreign language syllabus teachers should like to see implemented. It goes without saying that a successful course which is more eagerly looked for is the one which combines all essential aspects: structure, function, situation, topic, skills in an integrated and coherent way.

Riad BELOUAHEM
Faculty of Letters
and Languages.
Mentouri University
Constantine (Algeria)

ملخص

تهدف هذه المقالة إلى عرض ووصف لما تقتضيه مختلف المقررات في مجال تعليم اللغات من شروط ومعايير مع التركيز أساسا على المقرر المتعدد البرامج الذي يود المدرسون تطبيقه.

ومما لا شك فيه أن أنجع منهج تعليم وأشمل برنامج تدريسي هما اللذان يمزجان بين كل العناصر الأساسية من نحو ووظائف لغوية وسياق وموضوع ومهارات لغوية وذالك بطريقة منسجمة ومتكاملة.

Introduction

A range of different types of syllabuses are available in foreign language teaching . The selection of a syllabus should be relevant to the intended learners , appropriate to the situation and fulfil the aims of a specific curriculum. The main types which constitute the object of the present study are :the grammatical syllabus , the situational syllabus , the notional- functional syllabus the skill- based syllabus , the topic-based syllabus, and the multi –syllabus.

1. Syllabus: a definition

A syllabus can be defined as a guide or a programme for teachers by providing some goals to be achieved. Mc Donough and Shaw (1993:13) define a syllabus as: "The overall organizing principle for what is to be taught and learned. In other words, it is a general statement as to the pedagogical arrangement of learning context." It is a statement on the nature of language and learning, an expression of opinion of what is to be taught and learned.

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2009.

Prabhu (1987:86) refers to it as: "a form of support to the teaching activity that is to be carried out in the classroom and a form of guidance in the construction of appropriate lesson plans."

The different criteria that ought to be taken into account by a syllabus designer while deciding about a course have been identified by Ellis (1988:202) as follows:

(a) The syllabus should list and sequence the items of linguistic knowledge that are to be taught.
(b) The syllabus should list and possibly sequence the language functions and notions (together with the linguistic exponents) that are mastered.
(c) The syllabus should list the discourse processes that the learner needs to employ in order to participate in interpersonal interaction.
(d) The syllabus should list and sequence the communicative activities in which the learners will be asked to participate.

However, one can notice that , in addition to the criteria that have already been mentioned , there are further essential factors a syllabus designer needs to take in to consideration notably, situations , topics and skills .

2. The grammar Syllabus

The grammar syllabus is also referred to as 'the structural syllabus'. According to Widdowson (1979:240) "The belief here is that what has to be taught is a knowledge of the language system: its exploitation for communicative purposes can be left to the learner". This type of syllabus is considered as the most prevalent. The selection and grading of the content is done according to the simplicity and complexity of grammatical items and consists of a collection of forms and structures of the language being taught such as: nouns, verbs, adjectives, statements, questions, clauses, etc. Thanks to a sequenced list of items, the learner will gradually acquire a knowledge of grammatical structures and will eventually understand the grammatical system of the language. This syllabus is then based on the belief that the learners need to learn simple structures first and then move systematically on to more complex ones. Mares (2003:134) sees that moving away from the linear grammar-based syllabus has become a vital necessity: "The goal of a course book should be to provide the learner with comprehensive input and to expose the learner to as much language as possible in an engaging way, over time, rather than prescribe what should be learned."

This can be illustrated by an example taken from Mc Donough and Shaw (1993:23)

Unit 1 Present simple and position of time adverbs
2 Present continuous
3 Simple past tense regular and irregular verbs
4 Mass and unit
5 Some, any, a few, a little
6 Past tense with 'Ago' and questions with 'How long ago?'
7 Adjectives and adverbs
8 Comparison of adverbs
9 Going to do
10 Requests and offers and Take/ get/ bring/ show someone something
11 Present perfect with 'for' and 'since'
12 Have been doing/ have just done/ haven't done yet/ had better do

13 Past continuous and past simple
14 Simple future used in requests, offers, and of 'must' and 'can'
15 Present perfect + 'just' + preview of contrast with simple past
16 Present perfect and past simple
17 Frequent gerund constructions
18 Future simple with 'if' or 'when' and present simple clause
19 Common patterns with verb + him/ her/ etc. + infinitive with/ without 'to'
20 Future in the past
21 Past perfect
22 Conditional sentences
23 Passive voice in present perfect and past
24 Reported speech
25 Past conditional

Irregular verb list

A fundamental criticism is that such a syllabus focuses only on one aspect of language, namely grammar, and ignores many more important aspects of language.

Despite the fact that this syllabus has been proved successful throughout a long period of time , methodologists have tried to put in to practise another syllabus whose main organizing foundation must not be the grammatical rules of the language.

3. The situational syllabus

The attention has shifted from teaching grammatical items, vocabulary topics, or functions to pupils' needs and interests. The major concerns of this syllabus is to present language in different real-life situations through dialogues such as: at the post office, at the railway station, at the supermarket, at the restaurant, coming through immigration, shopping in an open-air market, making enquiries in a department store, at the check-out desk…

Here, the syllabus designer will not find difficulty in defining everyday situations, people who are likely to take part in the conversation, and the communicative goals. From the various dialogues the learners are introduced to, there are some points which have to be born in mind:

-The learners must understand very well the context and the place where the dialogue occurs: a bank, hotel reception, railway station, etc.

-The learners must understand the type of relationship maintained between people who are involved in the conversation whether they are relatives, friends, a teacher and a pupil, a customer and a receptionist, and employee and a boss, a doctor and a patient, etc…

-The learners must develop the ability to predict and imagine what could happen.

The advantage of this syllabus is that motivation will be heightened since it is "learner – rather than subject-centered",(Wilkins, 1976:16)

In spite of its merits, the situational approach has not been proved so efficient since it rather operates more successfully with tourism students. A foreigner on holiday in Britain might find learning very significant since he has been thoroughly trained and exposed to situations he is most likely to meet. Meanwhile, this syllabus does not actually answer the needs of students of general English because first it is not an easy

task to assure that language used in one situation can also be used in another. .Second and more importantly, choosing which situations to introduce for a general class cannot be readily achieved because there are several points that one should consider: background and personality, the country in which the learner is learning English. Consequently, the situational syllabus and particularly situations do not frequently constitute the common core and the real frame in general syllabus design.

4. The Notional/ Functional Syllabus

This syllabus which has had a significant impact on syllabus design takes as its main starting point language functions and notions the learner needs in order to communicate successfully in a wide range of situations.

Notions and functions can be defined as how particular meanings can be achieved in language. So, both of them are used to describe language semantically. The learner needs to be equipped with a wide range of notions in the foreign language such as: past time, future time, space, quantity, location, travel, education, size, age, colour and so on. Such notions are expressed through communicative functions. A function, thus, is seen as how to use language in order to achieve a particular purpose, examples would be: expressing likes, dislikes, preferences; expressing opinions, feelings, reactions; agreeing and disagreeing; inviting; making suggestions; apologizing….etc while describing this approach, Wilkins (1978:28) points out that:

> It is potentially superior to the grammatical syllabus because it will produce a communicative competence and because its evident concern with the use of language will sustain the motivation of the learner. It is superior to the situational syllabus because it can ensure that the most important grammatical forms are included and because it can cover all kinds of language functions, not only those that typically occur in certain situations.

The focus shifts from teaching a collection of forms and structures to teaching of functions performed when language is used and notions that language is used to express. Communicative skills constitute the focus of this syllabus type.

Here, the task of the syllabus designer is to look for the different ways of expressing each function. For instance, here are some ways of offering to do something: Mc Donough and Shaw (1993: 38)

- Let me get it for you.
- Shall I get it for you?
- Any point in my getting it for you?
- How about my getting it for you?
- Would you like me to get it for you?
- Do you want some help?
- Let me give you a hand.
- Can I help you with that? ...

There are also some useful ways of asking permission (Ibid : 38).

- I'm going to …
- I thought I might …
- D 'you mind if I…?
- Is it alright if I ...?

- Would it be alright if I …?
- Would you mind if I …?
- I wonder if I could possibly … ?

An example of a typical course book, as has been provided by Mc Donough and Christopher Shaw (ibid, 24), will consist of the following:

Contents

Introduction to the student

1. Talking about yourself, starting a conversation, making a date (p3).
2. Asking for information: question techniques, answering techniques, getting more information (p9).
3. Getting people to do things: requesting, attracting attention, agreeing and refusing (p14).
4. Talking about past events: remembering, describing experiences, imaging 'what if…'(p 20).
5. Conversation techniques: hesitating, preventing interruptions and interrupting politely, bringing in other people (p25).
6. Talking about the future: stating intentions, discussing probability, considering 'what if…'(p 30).
7. Offering to do something, asking permission, giving reasons (p36).
8. Giving opinions, agreeing and disagreeing, discussing (p41).
9. Describing things, instructing people how to do things, checking understanding (p46).
10. Talking about similarities, talking about differences, stating preferences (p51).
11. Making suggestions and giving advice, expressing enthusiasm, persuading (p58).
12. Complaining, apologizing and forgiving, expressing disappointments.
13. Describing places, describing people (p 70).
14. Telling a story: narrative techniques, handling a dialogue, controlling a narrative (p76).
15. Dealing with moods and feelings: anger, sadness, indifference, saying goodbye (p82).

The problem which the syllabus designer will meet is how to decide on the grading of functions in a way that suits the needs of all the learners. Here, we can undoubtedly say that the course will rather look as a tourist phrase book. It is quite possible for the learner to know the immediate application of the language but cannot easily create language to suit his needs in different situations.

5. The skill-based syllabus

The skill-based syllabus basically attempts to develop among the learners specific abilities that may contribute in using language. To be competent in a language, people must be able to do what we call "skills". This syllabus is another framework around which to organize language and the content of language teaching so as to learn the specific language skill. The primary purpose of a skill-based syllabus is to group linguistic competencies (pronunciation, vocabulary, grammar, and discourse) together for the sake of achieving generalized types of behaviour, for example:

- Listening to spoken language to find out and understand the main idea.
- Writing well-formed paragraphs.
- Giving effective oral presentations.

It is true that to be competent in a language, the learners must be able to develop both receptive and productive skills. However, it is important to bear in mind that linguistic competencies (pronunciation, vocabulary, grammar) should be associated with specific settings of language use.

6. The Topic-based syllabus

The ultimate goal of this syllabus is that language can be organized in relation to different topics, for example: travelling, the weather, space, science and technology, music, art, sports, the environment and so on. Each topic, in its turn, can be subdivided further to include other themes; for instance, the topic "pollution" can cover the following:

a) Types of pollution: air, water, land, noise.
b) Causes of pollution.
c) Consequences.
d) Solutions.

"Topics provide a welcome organising principle in that they can be based on what student will be interested in" (Harmer , 2001: 298)

This type of syllabus is organized according to topics which may be relevant to the learners and appropriate to their interests and utility. However, such an organization has not been proved satisfactorily enough to rely completely upon.

These five types of syllabus have been illustrated by means of examples by Mc Donough (1993:14) as follows:

1. Grammatical or structural
2. Functional- notional
3. Situational
4. Skills based
5. Topic based

Simple past, irregular verbs (1) The passive Formation of adverbs Type 3 conditionals Gerunds and infinitive	Making suggestions Asking for directions 2 (a) Giving advice Introducing yourself Location 2 (b) Duration Ability
In the restaurant At a hotel (3) In the post-office At a garage	Making notes from a talk (4) Reading for information Using a dictionary Writing an exam answer
Space travel (5) Intelligence tests Smoking The weather	

Introducing the learners to relevant and stimulating topics is an essential requirement in language teaching; yet, relying exclusively on topics is not enough to achieve successful results.

7. The multi-syllabus syllabus

From what has been mentioned in terms of syllabuses and the different aspects of language, each syllabus focuses on, we can say that we are looking forward to implementing a syllabus which combines, fuses, and gives equal importance to various different syllabus models in general and a variety of units, including word, structure, notion, function, topic, and situation in particular.

White (1988:92) comments "A complete syllabus specification will include all five aspects: structure, function, situation, topic, skills. The difference between syllabuses will lie in the priority given to each of these aspects."

It is crucial for a successful course book to combine aspects of a language teaching program and consider eclecticism as a common feature: as Hutchinson and Waters (1987:89) observe: "Any teaching material must, in reality, operate several syllabuses at the same time. One of them will probably be used as the principal organizing feature, but the others are still there." To illustrate this, The New Cambridge English Course serves as a good model of a complete English language course which will incorporate at least eight main syllabuses as specified below:

- **Vocabulary**: Students must acquire a 'core' vocabulary of the most common and useful words in the language, as well as learning more words of their own choice.
- **Grammar**: Basic structures must be learnt and revised.
- **Pronunciation**: Work is important for many students. Learners need to speak comprehensively, and to understand people with different accents speaking in natural conditions (not just actors speaking Standard English in recording studios).

- **Notions**: Students must know how to refer to common concepts such as sequence, contrast, or purpose.
- **Functions**: Learners must be able to do things such as complaining, describing, suggesting, or asking for permission in English.
- **Situations**: a course must teach the stereotyped expressions associated with situations like shopping, making travel enquiries, booking hotel rooms, telephoning, etc.
- **Topics**: Students need to learn the language used to talk about subjects of general interest. The course book should include some controversial and emotionally engaging material, rather than sticking to bland middle-of-the-road 'safe' topics.
- **Skills**: Learners need systematic practice in both receptive and productive skills. Reading and listening work will include some authentic interviews and texts, as well as specially written material. .In fact, as Clarke (1991:13) suggests: "there have always been various suggestions concerning the possibility of eclecticism and the fusing together of the elements from various different syllabus models".

The course book that is designed to cover an adequate course should combine different aspects: topics, functions and notions, as well as grammar and vocabulary for an effective teaching program.

Conclusion

To sum up, one of the major requirements of a successful course book is to incorporate all basic items: grammar, vocabulary, language functions, situations, topics, and pronunciation to enable the learners to achieve effective and confident communication. By integrating all the possible factors from the different types of syllabuses and relating them to each other, a compromise between the different organising elements can be achieved.

References

- Clarke, F. D.(1991) "The Negotiated Syllabus : What is it and How is it. Likely to Work ?" Applied Linguistics Vol 12 . N 1 Oxford University Press (pp13.28)

-Ellis,R (1988) Second Language Pedagogy. Classroom Second Language Development.International Group (UK) LTD.

- Harmer, J. (2001) The practice of English Language Teaching Pearson Education Limited .

- Hutchinson, T. and Waters, A.(1987) English for Specific Purposes. A Learner Centred Approach .CUP.

- Mares , C.(2003) Developing Materials for Language Teaching .British library.

- Mc Donough, J and C. Shaw (1993) Materials and Methods in ELT. Oxford, Blackwell.

- Prahbu,N.S (1987) Second Language Pedagogy . OUP.

- Swan , M. and Walter , C. (1993) The New Cambridge English Course. CUP.

- Ur , p (2000) A Course in Language Teaching . C U P .

-White(1988) The ELT Curriculum: Design, Innovation And Management Oxford : Blackwell.

-Widdowson , H.G. (1979) Explorations in Applied Linguistics. OUP.

-Wilkins, D. A. (1972) Linguistics in Language Teaching. Edward Arnold, London.

-_____ (1976) Notional Syllabuses. OUP.

Revue SCIENCES HumaineS n°32 Décembre 2009- Vol A, pp. 117-131

Dialect Stigma and Group Conflicts

Abstract

"It is impossible for an Englishman to open his mouth, without making another Englishman hate or despise him"
George Bernard Shaw

As the quotation above indicates, social prejudices held on languages in general and dialects in particular are longstanding, and, despite the advance in the domain of sociolinguistics, they continue to exist. It seems that people do not see any reason to stop telling jokes and funny stories about regional dialects and evoking social stereotypes which go far beyond language itself. This problem exists as a product of society. The dialects of Liverpool and Birmingham, for instance, are vivid examples which are looked down in England. Similarly, the dialect of Jijel is a vivid example of the sort in Algeria.

The aim of this paper is to support, through an analysis of the attitudes towards the dialect of Jijel, the standpoint that all languages are equally good and that any judgements, therefore, as to the superiority or inferiority of a particular dialect are but social judgements, not linguistic ones.

Salah KAOUACHE
Faculty of Letters
and Languages.
Mentouri University
Constantine (Algeria)

ملخص

إن التنكيت باللغات عموما واللهجات خصوصا ليس وليد اليوم. ورغم التقدم الملحوظ الذي عرفه ميدان اللسانيات، فإن المجتمعات لاترى سببا للكفّ عن سرد القصص التي تسيء للهجات الجهوية واستحضار الصور النمطية لمجتمع ما والتي تتعدى إلى ما وراء اللغة نفسها. وما هذا إلا نتاج المجتمع. فلهجات مدن ليفربول وبورمينغهام في بريطانيا، مثلا، تعتبر أمثلة حيّة على ذلك. فهي لهجات ينظر لها بدونية، وهو حال اللهجة الجيجلية

'I have noticed in travelling about the country a good many differences in the pronunciation of common words …. Now what I want to know is whether there is any right or wrong about this matter …. If one way is right, why don't we all pronounce that way and compel the other fellow to do the same? If there isn't any right or wrong, why do some persons make so much fuss about it? ' Cited in Fromkin Victoria and Robert (1978: 257).

Cited in Fromkin Victoria and Robert (1978: 257).

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2009.

التي عانى ويعاني أهلها من نفس النظرة في الجزائر.

إن الهدف من هذا المقال هو التأكيد بأن اللغات كلها سواسية، وأنّ أي حكم يقضي على أن لغة أفضل أو أسوأ من أخرى، ليس إلاّ حكماً اجتماعياً لا يمت بصلة إلى اللسانيات أو العلم.

Introduction

People make value judgements about languages in general and dialects in particular. This is clearly reflected in jokes and funny stories about some pronunciations and efforts made in the imitation of regional dialects, which create a kind of inferiority complex to most of the speakers of the stigmatized dialect.

The aim of this paper is twofold. On the one hand, I want to point to some of the features of this dialect that are mostly stigmatized. I hope that this will make some speakers conscious that linguistic variation does not necessarily lead to evaluation. On the other hand, I want to make a plea for a better understanding of certain linguistic realities. It is my hope that, after reading this article, those who evaluate other people's languages will not be as harsh in their linguistic judgements as they have been.

The social significance of language variation

There is enormous variation across languages at absolutely all levels. If modern researches have shown anything, it is this. And, where there is variation, there is evaluation. We tend to evaluate these variants as right or wrong, good or bad, beautiful or ugly, and so on….

The more conscious we are about certain types of variation, the more value judgements we associate with them. We have to be aware of the fact that most people may notice all kinds of pecularities in our own use of language.

I think that questions of language attitudes and evaluations of different language varieties in Algeria- a Diglossic and bilingual country- (Diglossia is a term used in a an article written by Charles Ferguson in 1959 entitled: *Diglossia*) are important. I feel a certain pleasure in expressing my views on the subject and contributing with this article which is strongly motivated by the sufferings of the population of the province of Jijel especially after showing the films of 'L'Inspecteur Tahar' (played by El Hadj Abderrahman, an Algerian actor who is known for his imitation of the Jijel dialect) which used the accent of Jijel as a source of fun and laughter. I would say that such T.V. shows can be amusing and friendly as well as they can also be offensive and aggressive. You can hurt people with them; many people find it hard to defend themselves against verbal aggression. Of course, you can be rude and mean using any kind of language.

All speakers, or almost all of them, are proud of their language. But it seems that a considerable number of Jijel speakers are not. They have been all their life long complexed by other speakers and mostly by the Constantinians (I will give reasons for that) and the T.V. shows of l'Inspecteur Tahar who has spread the matter nation wide. This is why the population of Jijel is deprived of many privileges because of dialect stigma. These privileges lie in the fact that educated people fear communications in seminars and conferences, university students fear contribution in classes (especially at the University of Constantine), gifted singers fear appearance before audiences etc... All this is for fear of being laughed at. A concrete example – there are many other examples - which happened in the department of letters at Mentouri University – Constantine - is worth mentioning. A teacher once asked a girl student who comes

from the province of Jijel to pronounce the sound |q| (ق) in Arabic. The student said |k| (something like |k| in 'coffee'- A sound which is not as back as |q| but which is not, as the non-speakers of the Jijel dialect claim, as front as |k| in |kalb| (كلب) (dog), for example. It is articulated in the mouth exactly as the |k| in (café) is. This explains the hypotheses that the sound |q| in the province of Jijel is an influence of the French and the Turkish sound |k|, because of colonization, in replacement of the sound |q|. Immediately after the pronunciation of the sound by the student there was laughter in class. The teacher remembered that the sound |q| is not part of the sound system of the Jijel dialect. The girl student never contributed again. 'A speaker who is made ashamed of his own language habits suffers a basic injury as a human being; to make anyone, especially a child, feel so ashamed is as indefensible as to make him feel ashamed of the colour of his skin. ' (Halliday 1979: 87).

Countries all over the world do have several languages spoken within their boundaries. Like all these countries, though the linguistic situation is not as complex, Algeria is a country where three genetically unrelated languages are used, namely Arabic, French and Berber and, thus, it is a multilingual situation. Dialectal Arabic is the mother tongue, Standard Arabic is the first language in school and French is the first foreign language. The latter is also used while code switching with dialectal Arabic in the case of educated families, i.e., families with varying degrees of instruction. Berber is also the native language of number of Algerians. Algeria is also a community where there is the coexistence of two varieties of the same language, and thus is a diglossic situation. As Charles Ferguson (in Andrew Freeman, 1996) says 'Diglossic speech communities have a high variety that is very prestigious and a low variety with no official status, which are in complementary distribution with each other'. In this case, the high variety is Standard Arabic and the low variety is all other varieties of this same language. The high variety is used in the domains of school, law, media, and literary discourse, whereas the low variety is used for ordinary conversations. The high variety is written while the low one is only spoken. Probably the most important component of this diglossic situation is that the Arab speakers hold the personal perception that Standard Arabic is the 'real' language and that the low varieties are 'incorrect' usages. In other words, the Arabs speak about Standard Arabic as being 'pure' Arabic and the other dialects spoken all over the Arab world as being 'corrupt' forms. This standard Arabic has not undergone considerable changes in terms of syntax and morphology since the pre-Islamic era. Of course, the lexicon has known some changes according to the needs and conditions of the speakers. By contrast, the various dialects which have always coexisted with Standard Arabic have continued to evolve but with no attempt to standardize any of them, although, it should be noted, colonialism tried to actively suppress Standard Arabic and replace it by some other forms. The Ottomans produced all their official documents in Turkish. The French in Algeria tried to suppress Standard Arabic and use French instead. The English tried their best to make the Egyptian dialect of Cairo the official language and so on … All these varieties existing in the Arab World are generally intelligible among all Arab speakers except that the lexical variation can be problematic especially between Maghrebi and Middle-eastern dialects. For example: |ma:Si| (ماشي) means, among its various meanings, 'all right' in the Middle East but in the Maghreb it means 'no'.

|alhamma:m| (الحمّام) in Egypt means 'toilet' but in the Maghreb, it means 'bath'. These variations also exist in different regions within the same country.

Like all Arab speakers, all Algerians, or nearly all of them, speak one of the varieties of Arabic. There is in reality a great deal of variation in the way in which people from different parts of the country use their language. This variation can be a source of interest in the field of sociolinguistics. Many, if not all, of us are fascinated by the different types of Arabic that are spoken in different regions of the country. Some of us even tell funny stories and make jokes about them. This article aims at answering such questions as:

- What is the social significance of differences of grammar and accent among people speaking varieties of the same language?
- Is it wrong, for example, to negate the verb and not the subject as in: |marajah.S| (مارايحش) 'I am not going' which is used in the region of Jijel and some other regions of the country as opposed to the other regions where people use: |maniSra:jah00 | (مانيش رايح) 'I'm not going'.
- Do some people have the right to evaluate the speech of others?
- Why should people pronounce and accept, for example, |qa:l| or |ga:l| and not |ka:l| as in Jijel?
- Should we change such constructions?
- Will people using such constructions suffer (have a sort of inferiority complex) once out of their speech community?

The aim of this paper is to attempt to answer questions like these and discuss the nature and causes of prejudices on the Jijel dialect on the basis of some empirical observations.

To start with, it should be specified that in Algeria there is only one type of dialect which prevails: the regional dialect; the social one is not so obvious. Much of the linguistic variation, thus, to be found in this country has a regional basis, not a class one. Speakers from Jijel do not sound like Constantinians, and the language spoken in Algiers is different from that of Oran. Also the language used in Tebessa is easily distnguishable from that of Tlemcen. … This is often a question of pronunciation – accent – but it may also be a matter of vocabulary and structure. When you hear a person say: |wa:h| (واه) 'Yes', you immediately think that he comes from somewhere in the west, since people in the Center, the east, and the south say: |i:h| (إيه), |hi:h| (هيه) and |n¿am| (نْعم) respectively. There are also differences in pronunciation, and grammar, and we are all aware of such differences, and are able to place a person regionally by his speech in an accurate kind of way. This linguistic heterogeneity appears to be a universal property. And since all societies of the world are internally differentiated in many ways, we can say, simply, that all languages are variable. We can find regional variation in France, in England, and even in the smallest societies such as Iceland where there are no more than 200,000 people. Evidently, answers to how this linguistic diversity arises, or why everybody in Algeria or elsewhere does not speak their language in the same way are not easy to find, but one of the most important factors is that language is a changing phenomenon; it is never static. In much the same way, Arabic undergoes changes like all other languages. It is quite obvious that the Arabic used by El Shanfara's (A pre Islamic poet) is different from Modern

Arabic and is quite difficult to understand, and may actually require translation. Linguistic change is something we can not shirk; it is inevitable. Many features of today's Arabic which are now taken for granted and are found perfectly acceptable, such as |ittifa:qija:t| (إتفاقيات) : (conventions); |bida:?i| (بدائي) : (primitive), instead of: |ittifa:qa:t| (إتفاقات) and |buda:?i| (بُدائي) were completely rejected by conservatives when they first appeared in Standard Arabic. The diversity of language is a natural phenomenon and does not mean, in any way, 'corruption' or 'decay' as was believed in the past. The maintenance, however, of a certain number of linguistic barriers to communication is sometimes a good thing. These barriers may ensure the continuity of different speech communities. And the separation of the country's population into different groups using different languages favours the emergence of cultural diversity. A country where everybody speaks the same language can be said to be a dull and stagnant place. '…nothing benefits a country more than to treasure the languages and cultures of its various peoples because in doing so, it fosters inter-group understanding and realises greater dividends in the form of originality, creativity and versatility. ' (Janet Holmes, 1992: 63).

Linguistic Attitudes: Linguistic or Social?

Different field researches carried out by prominent sociolinguists such as Labov, Trudgill, and Chambers…, prove that many people hold the belief of 'good' and 'bad' dialects, be they regional or social, and conceive of accents as 'nice' and 'ugly'. A distinction is to be made clear here between accent and dialect. Accent has as the main components pronunciation and intonation while dialect is mainly composed of pronunciation, vocabulary, and grammar. (Certainly there are some other features which may also characterize them, but those I have cited are probably the most obvious ones). Of course, differences between dialects exist at the level of these features, and, as I said earlier, where there is variation there is evaluation.

A French academic once said that when teaching English at a well-known secondary school in Paris he delivered all his lectures in English in order to avoid his regional accent which his pupils tended to mock as provincial. In the 1980s a woman who participated at an evaluation experiment on accents and who admired certain non-standard ones a lot, said that even though she had always appreciated the Beatles, 'the Scouse accent had always got on her nerves'.(John Honey, 1989:63), (The Beatles are a famous group of singers from Liverpool. And Scouse is the Liverpudlian accent with a negative connotation in England). Moreover, speakers with strong Glaswegian accents make comments to imply that they recognize that R. P. English accent 'sounds nicer'. This gives the impression that it is probably true that the majority of speakers who comment on dialect and accent differences believe that the basis of their judgments is a matter of taste – aesthetic such as distinguishing a good piece of music from a bad one. But accepting accent judgments on the basis of beauty is not as simple as that. Take for example Cockney English, (one of the broadest and most heavily stigmatized accents in Britain). People say that the Cockney vowel system is unpleasant in that it turns the sound |**e**I| into | I | and |aI| into |OI|, and thus converts 'make' and 'break' into |mIk| and |brIk|, and 'I' and 'my' into |OI| and |mOI|. But if we look at these Cockney 'unpleasant' sounds we will find that they exist in Standard English. So why are they ugly in Cockney but nice in R.P? The word 'tie' |tai|, for instance, is pronounced 'toy' |tOI| in Cockney, but 'toy' already exists in Standard English, and no one has ever

claimed that the sound of 'toy' is ugly. It is unpleasant only when it is pronounced by Cockney speakers. Also the bus |bVs| in R.P. becomes |bus| in the North of England. The sound |u| exists as a perfectly respectable sound in Standard English. So, why should it suddenly become ugly when it appears in the non-Standard language?

In America, where the majority of dialects are relatively free from stigma, one dialect has been victim of overt prejudice. This is the English spoken by the black community members in the United States, and which is generally referred to as Black English. The distinguishing features of this Black English go back to the historical discrimination against the blacks in America where segregation pushed these disliked people to be isolated in ghettos. And it goes without saying that where social isolation exists, dialect differences intensify. This is why we see systematic differences between Black English and Standard English. All dialects of all languages of the world show lexical, phonological, syntactic differences. And it is the existence of that relation – relation of sameness – between Black and Standard English that makes the differences between the two so apparent. That is, if Americans found difficulties in comprehending Black English the same way they found difficulties in comprehending Chinese, for instance, they would probably give more prestige to it. But, despite the fact that Black Americans represent the minority in the American society, they continue to look at their dialect as a means which reflects their identity, and therefore no longer consider it to be inferior or corrupt. Rather they see it as rule-governed as Standard English. Consider the following sentences from Standard English and Black English:

S. E.	B. E.
Affirmative form – He wants something.	- He want something.
Negative form – He does not want anything.	- He don't want nothing.
Negative form – He wants nothing.	- He want nothing.
Affirmative form – He loves somebody.	- He love somebody.
Negative form – He doesn't love anybody.	- He don't love nobody.
Negative form – He loves nobody.	- He love nobody.
Affirmative – He has had some.	- He had some.
Negative – He hasn't had any.	- He ain't had none.
Negative – He's had none.	- He had none.

Those who follow the lead of prescriptive grammars would claim that it is illogical to say 'He don't want nothing' in that double negation gives affirmation, as is stated in traditional grammar which is modelled on the grammar of Latin. Notice that in Black English, when we negate the verb, the indefinite elements: 'something', 'somebody', and 'some' are also negated and become: 'nothing', 'nobody', and 'none'. In Standard English, when we negate the verb, the indefinite elements become: 'anything', 'anybody', and 'any'. The forms: 'nothing', 'nobody' and 'none' are used in Standard English when the verb is not negated. Both Standard English and Black English have got rules to negate sentences. The rules are practically the same, but differ only at the level of a small detail. Both dialects are rule-governed, exactly as every dialect in the world is. The only thing is that the rule of the Standard is viewed as simple, elegant, and logical, but the non-standard is viewed as complicated, ugly, and illogical.

The same thing applies to the Jijel dialect in relation to the other dialects. In comparison to Constantine where we say |waInah| to mean 'which one?' in Jijel we say |dama| and |daInah|. We notice that in |waInah| and |daIna|, only the phonemes |w| and |d| are different, and who says that the sound |w| is better that the sound |d|? Such question markers are rule-governed. If in Constantine, instead of saying |waInah|, which means 'which one? ' we say |waIn|, it becomes 'Where ? ' and similarly in Jijel if, instead of saying |daInah| which also means 'which one ?', we say |faIn|, it becomes 'where?'. The rules are practically the same. They differ only at the level of a small detail. But because of being the capital city of the east of Algeria, Constantine has a covert prestige, and thus its dialect is viewed as good and logical, but the Jijel dialect is viewed as bad and illogical.

If some people believe that they can direct speakers to what they think is right on the basis of logic, we can say simply that not every aspect of language is logical. For example, the word |qami:s| (قميص) 'shirt' in Standard Arabic is singular masculine, which would suppose the plural of it to be masculine as well. But it is unexpectedly feminine in plural: |?aqmisa| (أقمصة) 'shirts'. In Standard Arabic we say for example: |qami:sun Zadi:dun | (قميص جديد), |?aqmisatun Zadidatun|. The marker of the plural feminine is the phoneme |t| (ة). That is, logic is definitely not involved in language, otherwise words like: 'guerre' or 'violence', for instance, in the French language should be masculine since it is men – and not women – who are – or at least have been mainly concerned with them. This can also be applied on some parts of the woman's body which are fully female but linguistically not feminine, but rather masculine. For example, 'le sein', 'le bassin' …

Many theorists, however, argue that a standard language is spoken with an accent which has become associated with the 'ruling classes', the establishment', and the people holding power and prestige. It is spoken by those who are at the top in social, political, and economic terms, and they exploit its special standing in order to keep themselves at the top. All other varieties of accent are downgraded in comparison with it, and the speakers of even the most disfavoured accents have come to adopt this rating scale which combines respect for the standard with devaluation of their own accents. They do this either because they genuinely admire the power and prestige which are associated with the standard, or, more commonly, because they have been 'brain-washed' to an extent which makes it very 'unlikely' that they can evaluate accents 'objectively'. (Honey, 1989:65).

Bad language or Bad People?

The process of prescribing language rules and comparing languages had existed long before the appearance of sociolinguistics or even modern linguistics. Latin and Greek were once considered the best languages of the world. Such judgements still exist in nowadays societies despite the considerable development of sociolinguistics. These judgements are neatly reflected in jokes about some pronunciations and/or efforts made in the imitation of dialects, which create a kind of inferiority complex to the speakers of the stigmatized dialect. The dialect of Liverpool is a vivid example which is looked down in England. Similarly, the dialect of Jijel is a vivid example of the sort in Algeria.

Now, the question is: Are some dialects really better than some others, more expressive, nicer, richer, and more attractive? The answer to this question is absolutely no. Attitudes of this type are not linguistic attitudes at all; rather, they are social attitudes. Such judgements are based on social and cultural values, and have much more to do with the social structure of our community than with language. The point is, some societies have much more prestige than others and, thus, their dialects and accents tend to be better evaluated than other varieties.

In fact, 'they are judgements about speakers rather than about speech', (Trudgill, 1975:29). That is, the major thesis of what I want to say is that prejudice is socially reproduced through discourse. 'If we want to understand this important property of the social communication of 'ethnic' attitudes, we must examine the structures of such discourse in detail, that is, both its forms and contents'. (Van Dick, 1987:30). Such an analysis allows us to assess the way underlying attitudes are strategically expressed in discourse in various social and communicative contexts. And, conversely, the structural analysis may give us clues about the cognitive organisation and strategies of prejudice. Via discourse analysis, we can examine how prejudiced talk also depends on constraints of the communicative interaction, and how recipients of such talk interpret it. In other words, discourse is, in many respects, the central element in the processes of the interpersonal communication of prejudice, and discourse analysis is a key method for the study of the cognitive and social structures and strategies that characterize these processes. In our everyday life, we usually formulate, reproduce, and, thus, socially share our experiences through talk, and this also explains the evaluations, norms, and attitudes that underlie the interpretation of such experiences. In other words, social cognitions, in general, and 'ethnic' attitudes, in particular, are acquired, shared, validated, normalized, and communicated primarily through talk rather than through perception and interaction.

In fact, talk about minority groups exhibits different topics in prejudiced discourse which conceal various psychological backgrounds. The prevailing stereotypical topics in majority members towards minority groups turn around the following: - contacts, policies, social problems, work and (un)employment, rights and duties, cultural differences, and education.

a. Contacts: Speaking about contacts and human relations is a major topic which is discussed among the majority groups. Examples are often given to guarantee that maintaining good contact with them (the pronoun 'them' is often used by in-group members to refer to out-group people) is almost impossible. It seems that it is taken for granted in the in-group discussions that the pronoun 'them' refers to the out-group members and that they have a pleasure in using it. Such expressions as the following are always heard in majority group discussions:

1. I have no contact with them.
2. I want no contact with them.
3. I know them from my work only.
4. I have had contacts with them in the shop.
5. I used to have contacts with them, but not now.

What can be noticed from the above expressions is the attempt to deny contacts with outsiders-minority groups.

b. Policies: A major category of the structure of such a prejudice is the origin of these outsiders. This means that people have specific opinions about how the outsiders went there in the first place. Who does not know the background of the nickname 'Hrika' given to the community group living in Constantine and who came originally from the province of Jijel (from El-Milia, to be more exact)?

The attitude held by many Constantinians is as follows:

1. They should not be allowed to settle in Constantine.
2. They should be sent back.

Many people correctly recall that these 'Hrika' outsiders were in Constantine to fight against the French army and, so, they were very welcome at the time. Nowadays, there is a feeling of regret to have welcomed them and accepted them.

c. Social problems: This type of topics is featured in stories with which minority groups are associated. Many of these topics have a prejudiced nature such as:

1. They are involved in unsociable acts.
2. They are harsh.
3. They cause the deterioration of the town and its facilities.
4. They have caused the housing shortage.

d. Work and (un)employment: This is one of the most specific social topics which is associated with the presence of outsiders. It is the most widely discussed topic among the majority groups. The following are but some examples:

1. They work hard.
2. They do all sorts of cleaning jobs.
3. They do not want to work.
4. They occupy the best jobs.
5. They take our jobs.
6. They cause unemployment.
7. They are lazy.

From the above examples, we first may conclude that there is a contradiction, in that there is a dominant belief that holds that the 'outsider' people work hard and do the dirty jobs, and on the other hand, there is the belief that they do not want to work. Obviously, such apparent inconsistencies must account for the uses of prejudice.

e. Rights and duties: Minority groups are often accused of not knowing the limits of their rights and duties. Therefore it is believed that:

1. They have all the rights.
2. They are equal to us.

f. Cultural differences: Differences in life-style are perceived to emerge especially in different family structure, such as the number of children and the treatment of women which is viewed as 'backward'. Attitudes and behaviours that originate from minority groups are often rejected for being different from their own. It seems all that is different is bad. Hence, we have the following opinions:

1. They have to adapt to our norms and rules.
2. They have different life-styles.
3. They have many children.
4. They treat their women differently (worse).
5. Their women accept being treated as such.

g. Education: Education is a less prominent topic of discussion. Yet, the prevailing view in the domain of education is that the children of the outsiders cause problems. Consequently:

1. Their children cause problems at school.
2. They are trouble-makers.
3. There are cultural differences between their children and ours.
4. Their accent causes laughter in class.
5. They do not pronounce sounds the way our children do.
6. They leave school at an early age.

It should be noted that all such topics manifest themselves in forms of negative attitudes towards the way of speaking of the minority groups. That is, there is a substitution of expressing hatred towards minority groups. Instead of saying overtly: We hate you because of the above reasons, the majority groups would put it in forms of jokes and funny stories via the minority groups' language.

If we do dislike an accent, it is because of a complex set of factors that have to do with our own social, political and regional biases rather than with anything aesthetic. We like and dislike accents because of what they stand for, not for what they are.

The verbal aggression, prejudice, stereotypes, and stories that emanate from the Constantinians towards the Community of Jijel are not random. There are historical and social backgrounds for that. Historically, the Constantinians may still remember bitterly the invasion of Ibn El Ahrache to Constantine. That was on July 20th, 1804 - that is during the Ottoman's reign – when the leader of the tribes of Jijel, Ibn El Ahrache, gathered his army and attacked Constantine. (Khennouf, 2007: 34). The social background goes back to the French burned land policy when the inhabitants of the region of El Milia (fifty kilometres to the east of Jijel) displaced to Constantine, and when they were asked for the reasons of their exodus they replied: |hrabna mən laHrika di laZba:l| (هربنا من الحريكة دي الجبال) 'our mountains are burning, so, we have fled away'. At first, the degree of prejudice towards those people was low and even reduced to almost nil, only because they had the same aim with the Constantinians: To fight colonialism. When Algeria got its independence, those outsiders refused to go back home. Not only that, they also occupied by force all that belonged to the colonists and settled there forever. From that time on, the idea of the in-group and out-group came to manifest itself in Constantine in forms of popular dictions and stories illustrating the stereotype of the inhabitants with Hrika origins. For example: |wra kull brika h0rika| (ورى كل بريكة حريكة) 'behind each brick there is an outsider -a Hrika'. The meaning behind that is the number of these people is increasing rapidly and therefore might be a threat for the in-group. Or again: |ila xallas lak h0rika qahwa ?a!!¿raf belli rahunasablak!!¿la Gda| (إلا خلصلك حريكة قهوة اعرف بلّي راه نصبلك على غدا) 'If a Hrika pays you a coffee you have to know that he is planning for a lunch in return'. The meaning behind that is the Hrika is stingy and mean. Another example is: |lah0rika daiman ¿andu ¿agrab fi dZi:bu| (الحريكة دايماً عندو عقرب في جيبو) 'The Hrika always carries a scorpion in his pocket'. Again, the meaning behind this is that the Hrika is never generous as to put his hand in his pocket to pick up money to pay something for someone. There are also other stories and jokes which imply that the Hrika is stereotyped as stupid, uncivilized and thankless.

In fact, taxing other people is not just a characteristic of the Constantinians, but also of many people in the world. And because people come from distinct horizons, live in different social and economical conditions, it is quite normal that each community has a specificity which would distinguish it. And even if the times change, life conditions and exterior elements influence man's attitudes and behaviours, the stereotypes remain always engraved in man's mind and resist to that change. They are stereotypes which go directly to the depth of the popular heritage reflecting a certain reality, but with exaggeration, a bit of humour and a lot of mockery, as is explained by the famous socio-economist Galal Amin, (2008:17). As a matter of fact, the natives of Jijel have always preferred to have jobs in the public sectors so as to feel more secured. And despite all that is said about them, many of them keep their heads up and show an attitude of pride and superiority. They believe that the mockery of the majority-group, be it in Constantine or Algiers, or elsewhere, is no more than a sign of envy. They do not stop telling those people who practice prejudice over them: 'You envy us because we have proved competence and success in all domains, and the most prominent figures of the nation are from Jijel. President Houari Boumediene, Ferhat Abbas, Mohamed Seddik Ben Yahia, Abdelhak Benhamouda, Louiza Hanoune – to cite only a few – all originate from the province of Jijel'. What any Algerian can easily notice about these disliked people is that they know how to gain their living. They practice bakery trade, pastry making, hair dressing, carpentry, and farming. What is unfortunate about all stories and jokes about the out-groups, which are transmitted orally from generation to generation, is the fact that they are almost never positive. Even their generosity is referred to as naivety. Positive acts are transformed into negative ones. Once a Constantinian from the University of Constantine asked one of his best friends, who also teaches at the same university, but who originates, from the province of Jijel, to lend him his car. The latter gave him the keys. The former commented friendly: 'I am not sure I will take it; its registration number is 18'. (18 is the registration number of Jijel).

Let us say that in societies where we judge people according to a popular heritage, and put them all in only one plate, the question: 'where do you come from? ' is always asked. And knowing where we are from means for many who we are - a judgement which gives a limited vision about you and an idea on your identity with great confusion. The practices of such attitudes, even when they are meant to be friendly, have given rise to negative results both in terms of human relations and in terms of discourse. These are neatly reflected in one of the most important functions of language which is maintaining equilibrium in society and keeping cohesion within social groups. This function of language is perhaps more important than people realize. Greetings and routine polite questions as: 'How are you? ', 'How's life? ', and 'How's the family? ' are not meant to seek information, but rather to open up the lines of communication between people. This type of language is called by sociolinguists 'sweet-nothing', which means it is sweet at the level of human relations, but nothing at the level of meaning. In the phatic function of language it is not what one says that matters but the fact of saying it at all. Human beings want to show that they are friendly and, thus, indulge in communication with others. Eric Berne - an America Social Psychiatrist - says both the addresser and the addressee take this phatic language as 'a mutual stroking ritual, in which a balance is maintained between the amount of pleasure

administered and received' (Leech 1973: 63). What is known about this type of language is the fact that it functions in a way that if you say, for instance, 'nice day, isn't it?' No one can possibly disagree with you. Or again if you say 'how are you?' the participant is not supposed to reply: 'I'm not fine', and starts complaining. If he does, it means he has mistaken the phatic function for the referential one. According to Eric Berne (1973:64) what is universally known, as far as discourse is concerned, is that when two persons meet, the following may happen:

1. The same number of strokes is used by both speaker A and speaker B and, thus, balance is maintained.
2. Speaker B strokes too much and, thus, A will have the feeling that B wants to take advantage of him.
3. Speaker B strokes too little or does not stroke at all and, thus, A will have the feeling that B wants to keep distant or to be hostile.
4. Speaker B mistakes the phatic function for the referential one and, thus, misunderstanding will occur.

If we take the British culture as an example, when two English people meet they start making remarks about the weather. They do so not because they find the subject interesting, but maybe because in such situations, it can often be quite embarrassing to be alone in the company of someone and not speak to them. If no communication is held, the atmosphere can be rather artificial. But talking about any neutral topic, be it the weather or anything else, may lead to the establishment of relationships with others without having to say much. Such conversations are a good example of the social function which is performed by language. In fact, the information communicated within these types of conversations is not as important as maintaining contact between people. Another explanation may be that the first English person wants to get to know certain things about the second - their job, social status, and identity. Such personal things cannot be asked for, but intelligently can be guessed through language. But still, these things cannot be known from what the other person says as much as from how they are said. This is because when we speak, we cannot conceal clues which would give our listeners an idea about our origins, our backgrounds, where we come from, and the sort of person we are. All this information can be used by our participants to help them have an opinion about us. This is neatly summarized in Zuhir Ibn Abi Selma's verses (1985:69) which say:

| waka:?intara: minsa:mitin laka mu¿dZibin
Zija: datuhu ?aw nuqsuhu fi ttakallumi
lisa: nu lfata: nisfun wa nisfun fu?a:duhu
falam jabqa ?illa: su:ratullahmi waddami |

وكائن ترى من صامت لك معجب زيادتُه أو نقصه في التكلم
لسان الفتى نصف ونصف فؤاده فلم يبق إلاّ صورة اللحم والدم

Which means it may happen that you meet a person and before even he says a word you admire him. This admiration increases or decreases when he speaks. One's language is half of us and the other half is our heart; without them both, we are nothing but a body of just flesh and blood. These two aspects of language are crucial in establishing social relationships on the one hand, and in playing a role in conveying

information about speakers, on the other. This makes it clear that there is a close inter-relationship between language and society.

Contrary to what has been said about the phatic language, a phenomenal way of using the social functions of language has come into existence in Constantine where two groups are in competition: the Constantinians (the in-group) and the 'Hrika' (the out-group). In this society, the rules of discourse are completely violated. The following dissatisfactory stroke rituals as Eric Berne (1973:63) are no more than expressions of distance and hostility between group members in conflict and in competition:

eg. 1/ A: | waSra:k? | (واش راك ؟) 'How are you? '

B: | la:ntatbiib | (لا أنت طبيب ؟) 'Why? Are you a doctor? '

- Here B deliberately deviates the phatic function to the referential function, though pretending to be friendly.

The result is that the conversation is over.

eg. 2/ A: | waSra:k | (واش راك ؟) 'How are you? '

B: | Gir mannak | (خير منّك) 'Better than you. '

- Here B is bad intentioned, he is expressing his deep seated competition.

The result is a quick interruption of the conversation.

eg. 3/ A: | waSra:k | (واش راك ؟) 'How are you? '

B: | wkingullak maniSmli:h0waS ra:jah ddirli ra:jah0 t¿awanni | (وكنقولك منيش مليح واش رايح دّير لي ؟ رايح تعونّي؟) 'And if I tell you I'm not fine, are you going to help me? '

- Here B's reply implies that there are no solid relations between people. No one relies on the other.

eg. 4/ A: | waSra:k | (واش راك ؟) 'How are you? '

B: | walla:hi nəh0mad rabbi | (والله نحمد ربي؟) 'I swear by Allah that I'm fine.'

- Here B's reply does not leave any field of doubt. He wants to show that his state is always at a peak.

eg. 5/ A: | waSra:k | (واش راك ؟) 'How are you?'

B: | mangullakS | (منقلوكش) 'I am not telling you.'

- Again B here converts the phatic function into referential. He simply wants to imply that this is the business of none.

The result is, as usual, no room is left for the conversation to continue.

eg. 6/ A: | waSra:k | (واش راك ؟) 'How are you?'

B: | maniS mli:h0 ra:si jewdjə¿ wədzidlinta |(منيش مليح، راسي يوجع ودزيدلي نْت.) 'I'm not fine. I have a headache. Leave me alone! '

- Here B finds a justification for himself to avoid communication.

eg. 7/ A: | waSra:k | (واش راك ؟) 'How are you?'

B: | la:nta tbi:b | (لا أنت طبيب ؟) 'Why? Are you a doctor? '

A: | nõ, veterin3r | (non vétérinaire) 'No, veterinarian.'

- Here A has found a defence mechanism. It seems A has now expected B to reply mockingly, and consequently is treating him as an animal.

Notice that in all seven examples the conversation is violated and the contact is cut off. When such language behaviour occurs, in any society, human relations will become rather strained.

Conclusion

The idea that no language is better or worse than any other runs counter to the thinking of ordinary people. Social prejudices towards languages and dialects are longstanding, and do not seem to disappear quickly. To stop them means to change the stereotypical views and perceptions of the social status of language users. Reaching such an aim is, no doubt, something which is not easy. But, after such an advance in the domain of sociolinguistics, we hope that people now learn how to change their thinking and their belief about languages in general and dialects in particular, and how to be objective about them and about their users. We also hope that people will be aware of the fact that being different does not necessarily mean being better or worse, but just different. God Almighty says 'And among his signs is the creation of the heavens and the earth, and the variations in your languages and your colours; verily in that are signs for the universe. ' (Sourah Erroum – Sign: 22). This verse from the Holy Koran makes it clear that variation is one of the secrets of language and is something which is as great as the creation of the heavens and the earth, and the skin colours of human beings. This is, of course, a greatness which is not given to anyone.

Finally, because we cannot ask the speakers of the stigmatized dialects to change their way of speaking, and because we cannot ask people to stop mocking the others, we have but to ask the speakers of the stigmatized dialects to take jokes and funny stories about their accent friendly and accept them as such, together with being as self confident as to consider their language as a reflection of their identity.

References

- Amine Galal (2008) Mentalités: Le parti pris de se moquer de l'autre, Le Quotidien d 'Oran (12/08/2008).
- Chambers J. K. (1995), Sociolinguistic Theory, Linguistic Variation and its Social Significance,
-Freeman Andrew (1996) Perspectives on Arabic Diglossia. http://www-personal.umich.edu/~ andyf/digl_96.htm 03-04-2008.
- Fromkin Victoria and Rodman Robert (1978) An Introduction to Language, Holt, Rinehart and Winston, USA.
- Hayes Nickey (1994) Foundations of Psychology: an introductory text, Routledge, London & New York.
- Holmes Janet (2001). An introduction to Sociolinguistics, 2nd ed. Pearson Education Ltd., UK.
- Honey John (1989) Does Accent Matter? Faber and Faber Ltd., London.
- Horvath Barbara M., and Vaughan Paul (1991) Community Languages, Series Editor: Derrik Shar.
- Hudson R. A.(1996) Sociolinguistics, Cambridge, University Press.
- Kramsh, Claire (1998) Language and Culture, Oxford University Press.
- Labov William (1972) Language in the Inner City, Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Leech Geoffrey (1974) Semantics Harmondsworth: Penguin. (2nd ed.)1981.
- Saad Djamel Eddine (2007)-. Les Inédits du Coran, BS8 Edition, (CAM) Annaba, Algérie.

- Trudgill Peter (1975) Accent, Dialect and the School. G. B.
- Trudgill Peter (2000). Sociolinguistics: an Introduction to the Language and Society, Penguin Books Ltd., England.
- Van Dijk A. Teun (1987) Communicating Racism. Ethnic Prejudice in Thought and Talk, New bury Park, California. http://en.wikipedia.org/wiki/Teun_A._van_Dijk 10-04-2008.
- علي خنوف (2007) تاريخ مدينة جيجل قديما وحديثا، دالي ابراهيم، الجزائر.
- الزوزني (1985) شرح المعلقات السبع، الطبعة الثانية، بيروت لبنان.

منشـورات جـــامعة منتـــوري
قسنطينـــة

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

مجلة العلوم الإنسانية

عدد 32، ديسمبر 2009، المجلد أ

مجلة العلوم الإنسانية
مجلة علمية محكمة سداسية
عدد 32، ديسمبر 2009، المجلد أ

مدير المجلة
أ/د. **عبد الحميد جكون**
رئيس جامعة منتوري قسنطينة

منسق النشر و التنشيط العلمي
د. **ندير بلال**

رئيس التحرير
أ/د. **الهاشمي لوكيا**

هيئة التحرير
أ. د. ابراهيم هاروني
أ. د. عزيز لعكايشي
د. حورية بن بركات
د. رياض بوريش
د. مراد مرداسي
د. عبد الفتاح بوخمخم
د. عبد الحق بوعتروس

الهيئة العلمية
أ/د. **يسمينة شراد**، *جامعة منتوري، قسنطينة*
أ/د. **زهية موسى**، *جامعة منتوري، قسنطينة*
أ/د. **عبدالله بوخلخال**، *جامعة الآمير عبد القادر، قسنطينة*
أ/د. **عبدالرزاق قسوم**، *جامعة الجزائر*
أ/د. **مصطفى بوتفنوشت**، *جامعة الجزائر*
أ/د. **بلقاسم سلاطنية**، *جامعة بسكرة، الجزائر*
أ/د. **عبد الوهاب شمام**، *جامعة منتوري، قسنطينة*
أ/د. **عزوز كردون**، *جامعة منتوري، قسنطينة*
أ/د. **محمد الصغير غانم**، *جامعة منتوري، قسنطينة*
أ/د. **الهاشمي لوكيا**، *جامعة منتوري، قسنطينة*
/د. **عبدالعزيز شرابي**، *جامعة منتوري، قسنطينة*
أ/د. **محمود بوسنة**، *جامعة الجزائر*
أ/د. **علي سعد وطفة**، *جامعة الكويت*
أ/د. **جان فرنسواغارسيا**، *جامعة نيس، فرنسا*
أ/د. **حسين نوري الياسري**، *جامعة بغداد، العراق*
أ/د. **حسان سعدي**، *جامعة منتوري، قسنطينة*
أ/د. **عبدالعزيز خزاعلة**، *جامعة اليرموك، الأردن*
د. **أمزيان فرقان**، *جامعة غرونبل II*، فرنسا
د. **محمود خليل أبودف**، *جامعة غزة، فلسطين*
د. **عبدالعزيز فيلالي**، *جامعة منتوري، قسنطينة*

المراسلة و الاشتراك

مديرية النشر و التنشيط العلمي، جامعة منتوري، 25000 قسنطينة، الجزائر.
الهاتف/الفاكس: 02 .31.81.87 (0) 213 // بريد الكتروني: **revue_sh@yahoo. fr**

الجزائر: 400 د.ج. لعدد واحد - 700 د.ج. للاشتراك السنوي.
الخارج: 12 دولار أمريكي لعدد واحد - 20 دولار أمريكي للاشتراك السنوي.
توجه طلبات الاشتراك إلى: **عون محاسب جامعة قسنطينة.**
حساب الخزينة: **125.140**
حساب مركز الصكوك البريدية : **300008/59**
العنوان: طريق عين الباي، جامعة منتوري، قسنطينة، 25000 الجزائر.

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة

تنشر مجلة العلوم الإنسانية الأبحاث والدراسات العلمية، الفكرية والأدبية في تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية مكتوبة باللغة العربية، الفرنسية أو الإنجليزية. وتكون المقالات مصحوبة بملخصين، إحداهما بلغة المقال والآخر بإحدى اللغتين المتبقيتين، وعدد الكلمات **150** (أو ستة اسطر أقصى تقدير)، مع ذكر الكلمات الأساسية أو المفتاحية.

كيفية تقديم المقالات

يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث عن 20 صفحة مطبوعة على آلة الكمبيوتر، على ورق 21 × 29.7 سم (A 4) وبمسافة واضحة بين السطر والسطر، وأن يترك هامش بثلاث سم على يسار الورقة.

يكتب المقال بطريقة منظمة: مقدمة، النتائج، المناقشة والخاتمة.

بعد قبول المقال يطلب من الباحثين كتابته على آلة الكمبيوتر على قرص مضغوط (CD ROM) ليسهل عملية الطباعة بواسطة الكمبيوتر.

المراجع

يجب أن تذكر المراجع داخل النص بالإشارة إلى رقمها في الفهرس بين قوسين. مثال(5) يشير إلى المصدر في قائمة المراجع و المصادر المستخدمة في البحث.

عندما يشتمل المرجع على أكثر من مؤلفين يذكر اسم المؤلف الأول متبوعا بعبارة " آخرون".

إذا كان المرجع مقالا تذكر أسماء المؤلفين، اسم المجلة ورقمها، سنة النشر و عدد الصفحات المستغلة من البحث.

بالنسبة للكتب يذكر في الإحالة إلى المرجع اسم المؤلف، عنوان الكتاب، اسم الناشر، مكان النشر، سنة الطبع، ورقم الصفحات المستخدمة من الكتاب.

عندما يكون المرجع أشغال الملتقيات العلمية فإن الإحالة تتضمن اسم المؤلف أو أسماء الباحثين، السنة للتعريف بالملتقى، تحديد مكان وفترة الملتقى، اسم الناشر والصفحة الأولى الخاصة بمناقشة النتائج.

وسائل الإيضاح

يجب أن تقدم الجداول الإحصائية والرسوم البيانية والخرائط والصور الأصلية مستقلة عن النص في ورق A4 بشكل فردي أو جماعي مع ذكر رقم الجدول أو الشكل.

للحصول على أشكال وجداول وصور واضحة فإن استعمال الطابعة ليزر أو الحبر أمر ضروري.

يجب أن تتسم وسائل الإيضاح بالوضوح والنقاء لتسهيل عملية إعادة تصويرها.

مجلة العلوم الإنسانية
عدد 32– ديسمبر2009، المجلد أ

الفهـرس

□ اتجاهات طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو الدراسة، العمل والمستقبل
د. منى أبو درويش - د. هاشم الطويـل.....**7**

□ المعيقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن
د. أحمد حسن القضاة - د. خميس موسى نجم **27**

□ فاعلية التدريب على توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات عمليات العلم لدى الأطفال
د. علي أحمد البركات **49**

□ صعوبات التعلم الأكاديمية الخاصة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط
د. خديجة بن فليس **77**

□ بعض أساليب العنف الوالدي وأثرها على شخصية الفرد
أ. عزيزة خلفاوي **89**

□ الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني
د. فتيحة حمادي..... **109**

□ أثر المناخ التنظيمي في عملية التعلم
أ. شافية غليط **123**

□ وحـدة العقل عند ابن رشـد
أ. فتيحة فاطمي **141**

□ الرحلة إلى " إرم ذات العماد " (المدينة المحجوبة) بين جبران ونسيب عريضة
د. عبد السلام صحراوي **155**

□ الصوت والدلالة
أ. فيصل الأحمر **171**

□ مساهمة ابن خلدون في بناء نظرية القيمة والسعر
د. حسين يحيوش..... **183**

□ التعامل مع الاقتصاد غير الرسمي: تحليل ومقارنة بعض التجارب
أ. ملاك قارة..... **191**

□ العلاقة بين السيولة وكفاءة سوق رأس المال
أ. سميرة لطرش..... **211**

□ البرمجيات الوثائقية الملائمة للمكتبات الجامعية الجزائرية
أ. أحمد بودوشه **225**

□ السمات الشخصية وعلاقتها باتجاهات طلاب أقسام التربية البدنية نحو مهنة التدريس
أ. أحمد حيمود **239**

■ إن المقالات المنشورة بهذه المجلة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها.

Revue
SCIENCES HumaineS

SOMMAIRE

n°**32**, Décembre 2009 - Vol **A**

□ Motivation à la réussite et activité métacognitive dans une situation de résolution de problème
Chahrazed ZAHI & Manoubia MATI ……**7**

□ Pour un renouveau des pratiques pédagogiques à l'université
Hamoudi ROUAG ……**25**

□ Les politiques de développement rural en Algérie
Entre le dire et le faire
LE CHANGEMENT SOCIAL PROVOQUE
Houria BENBARKAT ……**37**

□ Existe-il une politique de jeunesse en Algérie ?
Hocine MERAIHI ……**47**

□ Ordre international en crise et réforme de l'organisation des Nations Unies
Riadh BOURICHE ……**55**

□ Sensitizing Teachers and Students on Group Work and Cooperative Learning as Techniques for Writing Teaching Quality
Said KESKES……**73**

□ Code-Switching and Borrowing in Algeria
Haoues Ahmed SID……**97**

□ The Basic Requirements of the Multi-Syllabus Syllabus
Riad BELOUAHEM ……**109**

□ Dialect Stigma and Group Conflicts
Salah KAOUACHE……**117**

■ Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs.

INSTRUCTIONS AUX AUTEURS

I- Généralités

La revue **Sciences Humaines** publie dans trois langues: arabe, français et anglais. Deux résumés doivent être fournis, l'un dans la langue de l'article, l'autre en arabe si l'article est rédigé dans une autre langue, ou en français (ou anglais) si l'article est rédigé en arabe. **Les résumés ne doivent pas dépasser 150 mots**. Les articles non publiés ne sont pas renvoyés à leurs auteurs.

II- Manuscrits

Les articles soumis à la publication (trois exemplaires) ne doivent pas dépasser 20 pages dactylographiées (tableaux, figures, graphiques, bibliographie,... compris) avec une large marge à gauche (3 cm), imprimé sur papier de format 21 x 29,7 cm (A4) avec interligne de bonne lisibilité. Une certaine flexibilité est permise aux auteurs, mais ils doivent organiser le texte clairement en sections telles que: Introduction, Détails expérimentaux, Résultats, Discussion et Conclusion. Les articles plus longs seront publiés par partie dans des numéros successifs, chaque partie étant déterminée par les auteurs. Il est demandé eu outre aux auteurs de bien vouloir accompagner le résumé de leurs articles de mots clés les plus complets possibles.

Dans le souci de gain de temps et de respect des échéances de publication, il est recommandé aux auteurs de prendre en charge la saisie complète de leur article sur micro-ordinateur, et de le transmettre à la revue, après qu'ils aient été avisés de l'acceptation pour publication, sous forme de fichiers sur CD.ROM, lesquels seront recopiées par les soins du service.

Toutefois, étant donné que la mise en forme finale de l'article est réalisée par P.A.O. (Publication Assistée par Ordinateur), il est demandé aux auteurs d'éviter tout formatage de leur texte. Aussi faudra-t-il éviter de le styliser.

III- Bibliographie

Les références bibliographiques citées dans le texte doivent ne comporter que le N° de la référence entre crochets (ex.: [5]). Si le nom de l'auteur apparaît dans le texte, il doit être suivi par le N° de la référence. Lorsque la référence comporte plus de deux auteurs, seul le premier est cité, suivi de "et al".

Pour les articles, la référence complète comporte les noms des auteurs suivis des initiales de leurs prénoms, le titre de l'article, le titre du périodique (en se conformant aux abréviations admises), le volume, le N° du périodique, l'année de publication et les pages concernées.

Pour les ouvrages, la référence doit comporter les noms des auteurs suivis des initiales de leurs prénoms, le titre complet de l'ouvrage, le volume, le tome, la première et la dernière page se rapportant aux résultats discutés, le numéro de l'édition s'il y en a plusieurs, le nom de l'éditeur, le lieu et l'année d'édition.

Pour les rencontres scientifiques (congrès, proceedings,...), la référence comporte les noms des auteurs suivis des initiales de leurs prénoms, le titre de la communication, l'identification de la rencontre, le lieu, la période et les pages concernées.

IV- Iconographie

Les tableaux, planches, graphiques, cartes, photographies, etc. doivent être fournis à part, en hors-texte. Ils doivent être présentés sur feuilles blanches de format A4, individuellement ou en groupe, et comporter en dessous, la mention "tableau" ou "figure" affectée d'un numéro.

Les illustrations et les figures doivent être claires, faites professionnellement et adéquates pour la reproduction: une réduction éventuelle de 50% doit conduire à une taille et une épaisseur des caractères convenables pour une bonne lisibilité. Par ailleurs, pour les figures réalisées sur ordinateur, afin que le contraste soit maximal, l'usage d'une imprimante laser ou à jet d'encre est indispensable.

Les légendes affectées de leurs numéros doivent être regroupées dans une page à part.

La présentation finale de l'article sera laissée à l'appréciation du comité de rédaction.

Revue
SCIENCES HumaineS

Semestrielle
n°32, Décembre 2009, Volume A

Comité de Rédaction

Pr. Hachemi LOUKIA
Pr. Brahim HAROUNI
Pr. Azziz LAKAICHI
Dr. Houria BENBARKAT
Dr. Riadh BOURICHE
Dr. Mourad MERDACI
Dr. Abdelfettah BOUKHEMKHEM
Dr. Abdelhak BOUATROUS

Directeur de la Revue
Pr. Abdelhamid DJEKOUN
Recteur
De l'Université Mentouri
Constantine

Coordonnateur de la Publication
et des Activités Scientifiques
Dr. Nadir BELLEL

Rédacteur en Chef
Pr. Hachemi LOUKIA

Comité Scientifique

Pr. Yasmina CHERAD, *Université Mentouri, Constantine (Algérie)*
Pr. Zahia MOUSSA, *Université Mentouri, Constantine (Algérie)*
Pr. Abdellah BOUKHELKHAL, *Université Emir Abdel-Kader, Constantine (Algérie)*
Pr. Abderazak GUESSOUM, *Université d'Alger (Algérie)*
Pr. Mostefa BOUTEFNOUCHET, *Université d'Alger (Algérie)*
Pr. Belkacem SELATNIA, *Université de Biskra (Algérie)*
Pr. Abdelouahab CHEMMAM, *Université Mentouri, Constantine (Algérie)*
Pr. Azzouz KERDOUN, *Université Mentouri, Constantine (Algérie)*
Pr. Hachemi LOUKIA, *Université Mentouri, Constantine (Algérie)*
Pr. Abdelhadi LAROUK, *Université Mentouri, Constantine (Algérie)*
Pr. Abdelaziz CHARABI, *Université Mentouri, Constantine (Algérie)*
Pr. Mohamed Seghir GHANEM, *Université Mentouri, Constantine (Algérie)*
Pr. Mahmoud BOUSSENA, *Université d'Alger (Algérie)*
Pr. Ali Saad OUATFA, *Université du Koweit (Koweit)*
Pr. Jean-François GARCIA, *Université de Nice (France)*
Pr. Hussein Nouri EL YASSIRI, *Université de Bagdad (Irak)*
Pr. Hacene SAADI, *Université Mentouri, Constantine (Algérie)*
Pr. Abdelaziz KHAZALI, *Université de Yarmouk (Jordanie)*
Dr. Ameziane FERGUENE, *Université de Grenoble II (France)*
Dr. Mahmoud Khalil ABOUDAF, *Université de Gaza (Palestine)*
Dr. Abdelaziz FILALI, *Université Mentouri, Constantine (Algérie)*

Correspondance et Abonnement

Direction des Publications et de l'Animation Scientifique, Université Mentouri, Constantine, ALGERIE
e-mail: **revue_sh@yahoo. fr** // Tél./Fax.: 213 (0) 31.81.87.02

ALGERIE: 400 DA le numéro, 700 DA l'abonnement annuel.
ETRANGER: 12$ le numéro, 20$ l'abonnement annuel.
Chèque à l'ordre de: Monsieur l'Agent Comptable de l'Université de Constantine.
Compte Trésor: **125.140**
Compte C.C.P.: **300008/59**
Adresse: Route Aïn El Bey, Université Mentouri, 25000 Constantine, Algérie.

Publication de l'Université Mentouri
CONSTANTINE

Revue scientifique semestrielle à comité de lecture

Revue
SCIENCES
HumaineS

N°32, Décembre 2009- Volume A

مجلة العلوم الإنسانية
عدد 32– ديسمبر2009، المجلد أ

الفهـرس

□ اتجاهات طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو الدراسة، العمل والمستقبل
د. منى أبو درويش - د. هاشم الطويـل.....**7**

□ المعيقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن
د. أحمد حسن القضاة - د. خميس موسى نجم **27**

□ فاعلية التدريب على توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات عمليات العلم لدى الأطفال
د. علي أحمد البركات **49**

□ صعوبات التعلم الأكاديمية الخاصة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط
د. خديجة بن فليس **77**

□ بعض أساليب العنف الوالدي وأثرها على شخصية الفرد
أ. عزيزة خلفاوي **89**

□ الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني
د. فتيحة حمادي..... **109**

□ أثر المناخ التنظيمي في عملية التعلم
أ. شافية غليط **123**

□ وحـدة العقل عند ابن رشـد
أ. فتيحة فاطمي **141**

□ الرحلة إلى " إرم ذات العماد " (المدينة المحجوبة) بين جبران ونسيب عريضة
د. عبد السلام صحراوي **155**

□ الصوت والدلالة
أ. فيصل الأحمر **171**

□ مساهمة ابن خلدون في بناء نظرية القيمة والسعر
د. حسين يحيوش..... **183**

□ التعامل مع الاقتصاد غير الرسمي: تحليل ومقارنة بعض التجارب
أ. ملاك قارة..... **191**

□ العلاقة بين السيولة وكفاءة سوق رأس المال
أ. سميرة لطرش..... **211**

□ البرمجيات الوثائقية الملائمة للمكتبات الجامعية الجزائرية
أ. أحمد بودوشه **225**

□ السمات الشخصية وعلاقتها باتجاهات طلاب أقسام التربية البدنية نحو مهنة التدريس
أ. أحمد حيمود **239**

■ إن المقالات المنشورة بهذه المجلة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها.

Revue
SCIENCES HumaineS

SOMMAIRE

n°**32**, Décembre 2009 - Vol **A**

□ Motivation à la réussite et activité métacognitive dans une situation de résolution de problème
Chahrazed ZAHI & Manoubia MATI ……**7**

□ Pour un renouveau des pratiques pédagogiques à l'université
Hamoudi ROUAG ……**25**

□ Les politiques de développement rural en Algérie
Entre le dire et le faire
LE CHANGEMENT SOCIAL PROVOQUE
Houria BENBARKAT ……**37**

□ Existe-il une politique de jeunesse en Algérie ?
Hocine MERAIHI ……**47**

□ Ordre international en crise et réforme de l'organisation des Nations Unies
Riadh BOURICHE ……**55**

□ Sensitizing Teachers and Students on Group Work and Cooperative Learning as Techniques for Writing Teaching Quality
Said KESKES……**73**

□ Code-Switching and Borrowing in Algeria
Haoues Ahmed SID……**97**

□ The Basic Requirements of the Multi-Syllabus Syllabus
Riad BELOUAHEM ……**109**

□ Dialect Stigma and Group Conflicts
Salah KAOUACHE……**117**

■ Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs.