مجلة العلوم الإنسانية عدد 33- جوان 2010

Revue Sciences Humaines N°33 Juin 2010

جامعة منتوري قسنطينة– الجزائر

عدد 33 جوان 2010
ISSN 111- 505 X

مجلة العلوم الإنسانية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

Université Mentouri Constantine - Algérie

N°33 -Juin 2010
ISSN 111- 505 X

Revue SCIENCES HumaineS

Revue scientifique semestrielle à comité de lecture

منشـورات جـــامعة منتـــوري
قسنطينـــة

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

مجلة العلوم الإنسانية

عدد 33، جوان 2010

مجلة العلوم الإنسانية
مجلة علمية محكمة سداسية
عدد 33، جوان 2010

مدير المجلة
أ/د. **عبد الحميد جكون**
رئيس جامعة منتوري قسنطينة

منسق النشر والتنشيط 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. **عبد الكريم بلحاج**، *جامعة الرباط، المغرب*
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 33– جوان 2010

الفهـرس

□ واقع تحقق الأهداف التربوية للتنشئة السياسية في المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين
د. جيلالي بوحمامة - أ. محمود يوسف آدم محمد 7

□ مبادئ السلام لدى طلاب وطالبات الصفين الرابع والخامس الابتدائي بدولة الكويت
د. فاطمة عباس نذر 49

□ التصورات الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى وعلاقتها بمستوى خبرتهن التدريسية
د. سليمان أحمد القادري- أ. د. إبراهيم عبدالله المومني- د. أحمد محمد قبلان 71

□ أزمة التعليم والتنمية في عصر العولمة
د. لخضر غول..... 101

□ دور العامل الديني في السياسة الخارجية للقوى الكبرى
أ. رياض حمدوش 119

□ الرشادة في زمن العولمة: بديل ممكن أم يوتوبيا ؟
أ. عبد السلام يخلف..... 135

□ السلطة السياسية وأزمة التحول الديمقراطي
أ. مخلوف صمود 157

البرلمان الفرنسي ومفهوم الاستعمار بين الأمس واليوم
د. عبد الله بوقرن..... 169

□ التصدير الأولي وأهم محفزاته: مقاربة نظرية
أ. جمال كبيش..... 181

□ عقد الاعتماد الإيجاري
أ. ليلى بعتاش 215

□ اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور والتسرب كإجراءات تحقيق قضائي في المواد الجزائية
د. فوزي عمارة **235**

□ لأسرة الجزائرية بين القانون والعرف
أ. محمد بوطرفاس.....**255**

□ المنهجية في تسبيب الأحكام القضائية
د. حسين فريجة.....**265**

□ الإطار التحليلي للتنمية المستدامة وتطبيقاته على الدول العربية
د. كمال مرداوي- أ. حبيبة شعور.....**281**

□ التأمين على الكوارث الطبيعية في الجزائر:فعل اقتصادي لعقلنة التضامن وترشيد الموارد
أ. محي الدين شبيرة **303**

□ بعض مشاكل العملية التعليمية من منظور علم النفس العمل والتنظيم
د. نوال حمداش **327**

□ مشاركة المجالس البلدية في التنمية المحلية: دراسة سوسيولوجية
أ. محمد خشمون **339**

■ إن المقالات المنشورة بهذه المجلة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها.

Revue
SCIENCES HumaineS

SOMMAIRE
n°**33**, Juin 2010

□ L'accès aux soins en Algérie
Eléments pour une problématique sociologique du fait sanitaire
Abdelkrim BOULEDROUA ……..…**7**

□ Rythmes scolaires et représentations sociales
Abdelaziz BENABDELMALEK ……..……..……..…**17**

□ Représentations des rôles parentaux d'un groupe d'enfants Algériens
Nadia HINI-BELKHALFI ……..……...**35**

□ La violence sexuelle à l'égard des enfants en Algérie
Hayet ABBOUD …….....……...**43**

□ L'orientation à l'entrée à l'université comme facteur déterminant l'expérience sociale des étudiants de première année
Chafika BOULKOUR ……. ……..……**55**

□ Les jeunes entrepreneurs en Algérie: Profil psychosociologique et contraintes environnementales
Said ZIANE……..……67

□ L'investissement de l'espace public: Exemple de la femme policière à Constantine
Yasmina FERCHICHI-GHEDABNA ……..……**83**

□ Approaches to Culture in Foreign Language Teaching
Sarah MERROUCHE …..……..…….**103**

□ Introducing Self –Efficacy Beliefs: An Unexploited Construct in the Algerian Academic Setting
Amel SAKRAOUI ……..……..…….**115**

□ E.M. Forster and the Writing of Empire: Aestheticentrism, Humanism, and Liberal Guilt
Selma Mokrani Barkaoui……..……**123**

■ 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°33, Juin 2010

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

Directeur des Publications
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. Abdelkarim BELHADJ, *Université de Rabat (Maroc)*
Pr. Tarek BELLAJ, *Université de Tunis (Tunisie)*
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)*

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°33, Juin 2010

مجلة العلوم الإنسانية

عدد 33– جوان 2010

الفهـرس

□ واقع تحقق الأهداف التربوية للتنشئة السياسية في المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين
د. جيلالي بوحمامة - أ. محمود يوسف آدم محمد 7

□ مبادئ السلام لدى طلاب وطالبات الصفين الرابع والخامس الابتدائي بدولة الكويت
د. فاطمة عباس نذر 49

□ التصورات الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى وعلاقتها بمستوى خبرتهن التدريسية
د. سليمان أحمد القادري- أ. د. إبراهيم عبدالله المومني- د. أحمد محمد قبلان 71

□ أزمة التعليم والتنمية في عصر العولمة
د. لخضر غول..... 101

□ دور العامل الديني في السياسة الخارجية للقوى الكبرى
أ. رياض حمدوش 119

□ الرشادة في زمن العولمة: بديل ممكن أم يوتوبيا ؟
أ. عبد السلام يخلف..... 135

□ السلطة السياسية وأزمة التحول الديمقراطي
أ. مخلوف صمود 157

البرلمان الفرنسي ومفهوم الاستعمار بين الأمس واليوم
د. عبد الله بوقرن..... 169

□ التصدير الأولي وأهم محفزاته: مقاربة نظرية
أ. جمال كبيش..... 181

□ عقد الاعتماد الإيجاري
أ. ليلى بعتاش 215

□ اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور والتسرب كإجراءات تحقيق قضائي في المواد الجزائية
د. فوزي عمارة **235**

□ لأسرة الجزائرية بين القانون والعرف
أ. محمد بوطرفاس..... **255**

□ المنهجية في تسبيب الأحكام القضائية
د. حسين فريجة..... **265**

□ الإطار التحليلي للتنمية المستدامة وتطبيقاته على الدول العربية
د. كمال مرداوي- أ. حبيبة شعور..... **281**

□ التأمين على الكوارث الطبيعية في الجزائر:فعل اقتصادي لعقلنة التضامن وترشيد الموارد
أ. محي الدين شبيرة **303**

□ بعض مشاكل العملية التعليمية من منظور علم النفس العمل والتنظيم
د. نوال حمداش **327**

□ مشاركة المجالس البلدية في التنمية المحلية: دراسة سوسيولوجية
أ. محمد خشمون **339**

■ إن المقالات المنشورة بهذه المجلة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها.

Revue
SCIENCES HumaineS

SOMMAIRE
n°**33**, Juin 2010

□ L'accès aux soins en Algérie
Eléments pour une problématique sociologique du fait sanitaire
Abdelkrim BOULEDROUA ……..…..**7**

□ Rythmes scolaires et représentations sociales
Abdelaziz BENABDELMALEK ……..……..……..…..**17**

□ Représentations des rôles parentaux d'un groupe d'enfants Algériens
Nadia HINI-BELKHALFI ……..……...**35**

□ La violence sexuelle à l'égard des enfants en Algérie
Hayet ABBOUD …….....……...**43**

□ L'orientation à l'entrée à l'université comme facteur déterminant l'expérience sociale des étudiants de première année
Chafika BOULKOUR ……. ……..……**55**

□ Les jeunes entrepreneurs en Algérie: Profil psychosociologique et contraintes environnementales
Said ZIANE……..……...……67

□ L'investissement de l'espace public: Exemple de la femme policière à Constantine
Yasmina FERCHICHI-GHEDABNA ……..……**83**

□ Approaches to Culture in Foreign Language Teaching
Sarah MERROUCHE …..……..……**103**

□ Introducing Self –Efficacy Beliefs: An Unexploited Construct in the Algerian Academic Setting
Amel SAKRAOUI ……..……..……**115**

□ E.M. Forster and the Writing of Empire: Aestheticentrism, Humanism, and Liberal Guilt
Selma Mokrani Barkaoui……..……**123**

■ Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs.

واقع تحقق الأهداف التربوية للتنشئة السياسية في المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين

ملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الثانوية في دولة الكويت، ومدى تأثير متغير الجنس والتخصص والمنطقة التعليمية وسنوات الخبرة على اتجاهاتهم. ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانه مكونة من 23 بندا موزعة على ست محاور متعلقة بالتنشئة السياسية. وقد وزعت الاستبانة على 270 معلما، وبعد جمع البيانات وتحليلها تم التوصل إلى النتائج التالية:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين الجنسين من المعلمين في اتجاههم نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بالمحور الخامس وهو الثقة في النظام السياسي لصالح الذكور من المعلمين.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين المناطق التعليمية الثلاث في درجة تحقق محور الهوية والانتماء الوطني لطلاب المرحلة الثانوية لصالح منطقة الأحمدي.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ في المحاور الثلاثة: الهوية والانتماء الوطني، والولاء للوطن، والتفاني والإخلاص في الأداء. وكلها لصالح معلمي مادة الاجتماعيات.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ في اتجاهات المعلمين نحو تحقق محور الإخلاص والتفاني في الأداء لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لسنوات خبرتهم لصالح المعلمين والمعلمات ذووا الخبرة الأكبر.

و قد تمت مناقشة و تفسير النتائج في ضوء البحوث الدراسات السابقة، كما خلصت الدراسة إلى تقديم توصيات مناسبة لمتخذي القرار في مؤسسات التعليم العام .

د. جيلالي بوحمامة
أ. محمود يوسف آدم محمد
جامعة الكويت
الكويت

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2010.

Abstract

The study aimed at determining the achievement of educational goals, which are related to political education, from the point of view of secondary school teachers in the State of Kuwait. The study also investigated the effect of variables such as gender, major educational area and years of experience on teachers' attitudes. Hence, a questionnaire based on six components of political education and made up of 23 items was designed . The questionnaire was sent out to 270 teachers. After collecting and analyzing the data, the results were as follows:

1-Statistically relevant differences were found to be significant, $\alpha = 0.05$, among male and female teachers on their attitudes towards the achievement of educational goals related to the fifth component (confidence in the political system), with male teachers gaining a higher percentage.

2-Differences were found to be significant, $\alpha = 0.05$, among the three educational areas on how much was achieved of the 'identity and national affiliation' for secondary stage students. Al-Ahmadi educational area gained a higher percentage.

3-Differences were found among the score means to be significant $\alpha = 0.05$ on the three following components: Identity and national affiliation – Loyalty to the homeland –dedication and devotion. Social studies teachers of both sexes achieved a higher percentage in all of these components.

4-Differences were found to be significant, $\alpha = 0.05$, in teachers' attitudes, male and female, towards the achievement of the 'dedication and devotion in performance' component among secondary stage students, which are a result of their level of expertise. Teachers with longer years of experience gained a higher percentage.

The findings of the study were interpreted in the light of the previous literature, and some recommendations were made at the end of the study.

مقدمة

تؤثر السياسة – بمبادئها وأهدافها وممارساتها – في المجتمع وفي مؤسساته الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والعسكرية وغيرها، كما تؤثر تأثيراً مباشراً على المواطن في كل جانب من جوانب حياته ويمكن القول بأن السياسة تحتل كل حياتنا وممارساتنا الحياتية.

ولذلك نجد أرسطو قد بدأ كتابه السياسة بقوله: "الإنسان بالطبيعة حيوان سياسي"(1). ويقصد بذلك أن جوهر الوجود الاجتماعي هو السياسة ومتى تفاعل شخصان فالعلاقة بينهما سياسية لا محالة، ثم انتهى أرسطو إلى القول أن تنمية قدرات الفرد للوصول إلى أرقي شكل للحياة الإنسانية تتم بالتفاعل السياسي بشكلٍ مؤسسيٍّ ويقصد بهذا الدولة، حيث الكل عنده ساسة إلا أن البعض ساسة أكثر من البعض الآخر,وفقا لتفاوت قدراتهم. لهذا كانت تنشئة الفرد سياسياً ضرورية جداً لصالح المجتمع لاستمرار بقائه، ولزيادة تماسكه وتجانس أطيافه المختلفة، وللحفاظ على مصالح البلاد ومواردها العامة. ومن هنا يأتي دور التربية في غرس هذه القضية في نفوس الأفراد وجعلها جزءاً من شخصيتهم الإنسانية والوطنية (2).وتعد المدرسة المؤسسة التربوية النظامية الأولى التي يفترض بها أن تؤدي مثل هذه الأدوار من خلال مناهجها وأنشطتها المختلفة، حيث تغذي المحاور الأساسية في التنشئة السياسية التي من خلالها تنشئ الفرد الوطني الواعي بمصالح وطنه المحافظ على هويته الوطنية، المخلص لمجتمعه والمراعي لقيم وطنه العليا. وفي الدراسة الحالية تم حصر محاور التنشئة السياسية في ست محاور وذلك من خلال الأدبيات التي تناولت هذا الموضوع وكذلك من خلال مناقشة الباحثين والمهتمين بهذا المجال ، وهذه المحاور هي: الهوية والانتماء الوطني – الولاء للوطن – السلطة – القيم السياسية العليا – الثقة

في النظام السياسي – التفاني والإخلاص. وتكمن أهمية المدرسة أنها تساعد الطلبة – في مراحل أساسية وضرورية جداً – على تكوين شخصية الطالب الوطنية. خاصة في سن المراهقة حيث تطرأ على طالب في هذه المرحلة تغيرات فسيولوجية وسيكولوجية كبيرة جداً لذلك ستقتصر الدراسة الحالية على طلبة المرحلة الثانوية باعتبار أنها المرحلة التي تضم مرحلة المراهقة. كما أن هذه مرحلة انتقالية يتحول فيها الطالب من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الشباب والرجولة، وهي كذلك المرحلة التي تتشكل فيها شخصية الطالب. كما أن هذه المرحلة بحكم موقعها في السلم التعليمي الإلزامي تأتي كثمرة لما حققته المدرسة من أهداف خلال اثنتي عشرة سنة، فهي النهاية التي يواجه بعدها الطالب الحياة العامة والاندماج في الحياة العملية إذا توقفت مسيرته التعليمية بانتهاء هذه المرحلة. كما إنه في هذه المرحلة تتشكل شخصية الرجولة لدى الطالب واستقلاله الفكري والعقلي وتحمله المسؤولية (3)، ولذلك فهي أنسب المراحل الدراسية التي يمكن التحقق من خلالها فيما إذا كانت محاور التنشئة السياسية المرتبطة بالأهداف التربوية قد تحققت فيهم أم لا.

مشكلة الدراسة

يولي علماء الاجتماع السياسي المرحلة الثانوية اهتماماً كبيراً إذ يبدأ طلابها بالشعور بالمسؤولية الاجتماعية ويكونون مهيئين لتحمل بعض أو جل واجباتهم نحو الوطن كما تظهر فيهم القدرة على فهم ومناقشة وتقييم بعض المشكلات الاجتماعية والسياسية العامة. لذلك فإن دور المدرسة في هذه المرحلة هو أن تنمي وتهذب تلك الخصائص في طالب المرحلة الثانوية وتوجهه وتوعيه التوعية المناسبة بما يتناسب مع خصائص نموه وأهداف مرحلته الحرجة. خاصة مع ظهور العولمة ووسائل الاتصالات المختلفة وهيمنتها على المجتمعات وإذابتها لكثير من الهويات الوطنية وخصوصيات المجتمعات النامية. فإذا ما تأسس طالب المرحلة الثانوية على محاور التنشئة السياسية من الحفاظ على هويته الوطنية والقومية والولاء لوطنه والحفاظ على قيمه ودينه يسهل عليه بعد ذلك التعامل مع تلك المستجدات ومع المجتمعات الأخرى بشكل صحيح. وللتحقق من مدى واقعية تحقق تلك الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية في طلبة المرحلة الثانوية تأتي هذه الدراسة لترصد آراء معلمي المرحلة الثانوية الذين هم اليد الفاعلة في تطبيق أهداف التربية العامة وتحقيق الأهداف التربوية المتعلقة بالمحاور التنشئة السياسية بشكل خاص في طلاب المرحلة الثانوية.

أسئلة الدراسة

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما واقع تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية في المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية ؟.

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية تعزى لمتغير الجنس ؟.

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية تعزى للمنطقة التعليمية التي ينتمون لها؟.

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية تعزى لتخصصاتهم ؟.

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية تعزى لسنوات خبرتهم؟.

أهداف الدراسة

يمكن تحديد أهداف الدراسة كالتالي:

1- تحديد اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية.

2- تحديد تأثير متغير الجنس على اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية.

3- تحديد تأثير متغير المنطقة التعليمية على اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية.

4- تحديد تأثير متغير التخصص على اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية.

5- تحديد تأثير متغير سنوات الخبرة على اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية.

أهمية الدراسة

1- تكمن أهمية الدراسة من أهمية تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية من كونها تعمل على توعية أفراد المجتمع بمصالح وطنهم، وبأنها أعلى من كل المصالح الشخصية أو الفئوية الضيقة. وتعلمهم كيفية التصرف في الأزمات المحلية

منها والدولية، وفي كيفية الحفاظ على موارد بلادهم واستغلالها الاستغلال الأمثل. كما أنها تعلم أفراد المجتمع احترام الآخر ممن يشاركونهم في الوطن فيعرفون حقوقهم وواجباتهم فلا يتعدون على حقوق الآخرين أو كرامتهم الإنسانية والوطنية، كما أنها تعزز فيهم الجهد والاجتهاد والإخلاص لخدمة وطنهم، وتعزز فيهم أيضا تقدير المجتهد ومكافأته (4). لهذا فإن التنشئة السياسية هامة جداً للفرد والمجتمع وهي في غاية الأهمية لبناء الشخصية الوطنية التي تسعى الأهداف العامة للتربية تحقيقها.

2- يمكن أن تستفيد من هذه الدراسة جميع المؤسسات التربوية التي تهتم بقضايا الشباب والطلاب وكذلك المعلمين وأولياء الأمور وكذلك المؤسسات التي تعنى بتنمية وإعداد المعلمين، لإكسابهم المفاهيم والمهارات التي تساعدهم في تحقيق مثل هذا النوع من الأهداف التربوية في الطلبة.

3- تنبع أهمية هذه الدراسة كذلك من أهمية المرحلة العمرية التي تتناولها الدراسة وهي مرحلة المراهقة فهي في أوجها في المرحلة الثانوية حيث تتشكل فيها شخصية الطالب وتتأصل عنده القيم والمفاهيم ويبدأ في تطبيقها في حياته العامة كما أنه في هذه المرحلة يبدأ في تحمل المسؤوليات الحياتية خاصة بعد هذه المرحلة سواء حين يواصل دراساته الجامعية أو حين يتوظف في أحد الوظائف العامة أو الخاصة وحينها يكون مواطناً كامل الحقوق، يمارس حياته العامة بناءً على ما عُلِّم ونُشِّئ فإن كان على وعي تام بحقوقه ومسؤولياته، وحقوق وطنه وواجباته نحوه، كان مواطناً صالحاً تكون منه نواة أسرة صالحة ترعى مصالح بلاده ومستقبله.

مصطلحات الدراسة:

- **التنشئة السياسية**

يعتبر البعض أن التنشئة السياسية جزء من التنشئة الاجتماعية لأنها عبارة عن مجموعة من العمليات التي يكتسبها الأفراد خلال حياتهم من خلال مشاركتهم كأعضاء في جماعة معينة لها أسلوبها التربوي ومرتكزاتها، وفي هذا المعنى يقول عبد الباسط (5) إن مفهوم التنشئة السياسية لا بد أن ينبثق عن مفهوم التنشئة عموماً فالتنشئة السياسية هي ذلك المجال من مجالات التنشئة السياسية الذي يتم عن طريق تأهيل الفرد ليصبح مواطناً يمتلك القدرة على التفاعل الإيجابي ضمن نسق سياسي معين ومن خلال الدور الذي يتقلده في إطار استبطان الفرد لطبيعة التوجه السياسي للسلطة السائدة أو صورة العالم التي تحاول تلك السلطة نقلها إلى المجتمع. وسنورد مجموعة من التعاريف وننتقل من أكثرها تعميماً إلى أكثرها تحديداً ودقة. يتقارب تعريف كلاً من كينث لانجوتون ورجب (6) للتنشئة السياسية في كيفية نقل المجتمع للثقافة السياسية بكل قيمها ومعتقداتها من جيل إلى جيل، فنجد أن هذا التعريف يختزل مفهوم التنشئة السياسية في نقلها من جيل لآخر (7). بينما نجد أن تعريف هربرت هايمان يحصرها في تعلم الفرد لمعايير اجتماعية معينة حتى يتكيف مع مجتمعه سلوكياً. في حين أننا نجد تعريف فريد جرينستين يقتصر على التلقين سواء المخطط له أو غير المخطط له

للمعلومات والقيم والسلوكيات السياسية وخصائص الشخصية ذات الدلالة السياسية في كل مرحلة من مراحل الحياة عن طريق المؤسسات المختلفة في المجتمع (8).

وفي ضوء التعاريف السابقة ، يمكن أن نضع تعريفاً مناسباً لمفهوم التنشئة السياسية في الدراسة الحالية كالتالي : إنها عملية تشمل جوانب معرفية ووجدانية وسلوكية يكتسب الفرد من خلالها الشعور بالانتماء الوطني والاعتزاز به والولاء له وذوبان كل الانتماءات الأخرى فيه والالتزام بالعادات والتقاليد والشعائر التي تستمد شرعيتها من الدين والمجتمع والدفاع عن المقدسات والثقة في النظام السياسي القائم، واحترامه والتفاني والإخلاص في أداء الحقوق والواجبات تجاه مجتمعه.

وفي إطار الدراسة الحالية يمكن أن نعرف التنشئة السياسية تعريفا إجرائيا بأنها تلك الاستجابات الصادرة عن أفراد العينة التي تمثل قناعاتهم فيما يتعلق ببنود أداة الدراسة من حيث رفضها أو قبولها و درجة هذا الرفض أو القبول .

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من معلمي المرحلة الثانوية في ثلاث مناطق تعليمية في الكويت وهي الأحمدي والعاصمة والجهراء. كما شملت ثلاث تخصصات فقط وهي التربية الإسلامية واللغة العربية ومواد الاجتماعيات. وتم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2008- 2009.

الإطـار النظري

أولاً: التنشئة السياسية ومفهومها:

يعد مفهوم التنشئة السياسية أحد المفاهيم المحورية في الكتابات الاجتماعية والسياسية المعاصرة بالرغم من تردده في الفكر الاجتماعي منذ القدم، ففي القرن السادس قبل الميلاد أرجع الفيلسوف الصيني "كونفوشيوس" فساد الحكم إلى غياب المواطنة الصالحة بسبب عجز الأسرة عن تلقين قيم الفضيلة والحب المتبادل والمصلحة العامة. كما أن بعض الأدعية والكتابات الفرعونية تترجم الاهتمام بتعريف الصغار معنى السلطة وتقديس "الملك الإله". وذهب أفلاطون في كتابه "الجمهورية" إلى اعتبار التعليم واحداً من أهم أعمدة الدولة الفاضلة. كما كرس ارسطو الكتاب الأخير في سفر "السياسة" للحديث عن التربية وجاء فيه أن من ضمن واجبات الحاكم أن يهتم غاية الاهتمام فأمر تربية النشء فالدولة التي تهمل العناية بهذا الجانب تضر بسياستها. وكان "جان جاك روسو" يرى أن نربي الأطفال على قيم المحبة والعدل والحرية والمساواة. وقد لقيت ظاهرة التنشئة السياسية عناية بالغة من رجال العلم التربوي والسياسي خصوصاً منذ عام 1959 بعد أن نشر هربرت هايمان كتابه عن التنشئة السياسية مبرزاً أهمية الموضوع. برز اتجاهين في مفهوم التنشئة السياسية وهما كالتالي:

- الاتجاه الأول: ويتسم بالطابع السكوني التلقيني حيث ينظر إلى التنشئة الاجتماعية على اعتبار أنها عملية يتم بمقتضاها تلقين الأطفال القيم والمعارف والمعايير

والاتجاهات السياسية المستقرة في خبرة وذاكرة المجتمع، فهذا الاتجاه يعتبر التنشئة السياسية مجرد تشرب الفرد للثقافة السياسية للمجتمع الذي ينتمون إليه. وهربرت هايمان من أنصار هذا الاتجاه.

- الاتجاه الثاني: يتميز هذا الاتجاه بالطابع التغييري الدينامي حيث يتناول التنشئة السياسية كعملية يكتسب الفرد من خلالها وبصورة تدريجية كيانه الشخصي بما يعطيه القدرة على التعبير عن ذاته وكيفية تحقيق مطالبه. فهذا الاتجاه يسعى إلى تعديل الثقافة السائدة أو بناء ثقافة جديدة في إطار جهود وخطط التنمية الشاملة لضمان بقاء المتجمع واستقراره (9).

إن الوظيفة الأساسية لعملية التنشئة السياسية من وجهة نظر كثير من الباحثين الذين كتبوا فيها أنها تساعد على دعم النظام السياسي القائم والمحافظ عليه، فالاستقرار بالنسبة للنظام السياسي سمة إيجابية تتحقق عبر التنشئة السياسية للأفراد والجماعات.

فالنشئة السياسية باختصار تتضمن عمليات ثلاث:

1- عملية تلقين القيم الثقافية السياسية وغرس الاتجاهات في نفوس المواطنين عامة.
2- عملية تغيير وتبديل القيم السياسية وتعديل أنماط الاتجاهات والسلوك بصورة تلائم أهداف النظام السياسي.
3- عملية تمرد على القيم السائدة بغية التوصل إلى قيم تجديد وقد تصل قوة التمرد ومداها إلى حد الثورة (10).

من خواص التنشئة السياسية:

1- أنها المحدد لسلوك الفرد السياسي من حيث قبول أو رفض النظام السياسي له.
2- نوع التعليم السياسي عن طريق الدافعية والتوحد وضغط الجماعة.
3- التنشئة السياسية ضرورية لخلق إحساس عام بالهوية القومية والالتزام بالولاء والامتثال لسلطة قومية واحدة.
4- أنها عملية مستمرة يتعرض لها الفرد طيلة حياته المختلفة.
5- هي عملية تؤدي ثلاث أدوار رئيسية هي:
   - نقل الثقافة عبر الأجيال.
   - خلق ثقافة سياسية جديدة.
   - تغيير الثقافة السياسية السائدة حتى تلائم النظام السياسي الجديد.

ثانياً: محاور التنشئة السياسية:

تدور عملية التنشئة السياسية حول محاور عدة تختلف من مجتمع لآخر من حيث الأهمية، وبناءاً على الأدبيات التي كتبت في هذا الجانب وكذلك الدراسات السابقة يمكن حصرها هذه المحاور في ستة بنود كما يلي:

1- **الهوية (الانتماء الوطني):** بمعنى الشعور بالارتباط بالجماعة السياسية وتمثل أهدافها والفخر بحقيقة الفرد كجزء منها، والإشارة الدائمة إلى هذا الانتماء خصوصاً

في لحظات الخطر. ويتعلم الفرد الانتماء من الصغر حيث ينتمي إلى أسرة وقرية أو مدينة أو إقليم ثم إلى بلد، تتفوق الدولة على عداها بأن الانتماء إليها يهيمن على كافة صور الانتماءات الأخرى، وتسود هويتها كافة الأفراد وكافة الأقاليم والمناطق التي تنتمي لها.

2- **مفهوم الوطن (الولاء):** وتقوم عليمة التنشئة السياسية بمختلف أدواتها بالتركيز على مفهوم الوطن بدءاً من القرية والمدينة وانتهاء بالوطن القومي الأكبر وتحاول غرس الولاء في نفوس الأفراد ويزداد ذلك وقت الأزمات والشدائد. ويتم غرس حب الوطن والولاء له وتقديمه على جميع أنواع الولاءات الأخرى، فهي الوسيلة الناجعة لصهر مختلف الفئات والقوى الاجتماعية داخل النظام والسياسي.

3- **السلطة:** فمفهوم السلطة يختلف من مجتمع لآخر ومن تقاليد سياسية لأخرى فهناك المفهوم التقليدي للسلطة أو السلطة التقليدية والدينية والتي تستمد شرعيتها من تمسكها بالدين ودفاعها عنه وعن المقدسات والتزامها بالشعائر، وفي هذه الحال لا تصير عملية التنشئة السياسية ذات فاعلية تذكر إلا إذا اتفق سلوك السلطة السياسية مع ما تدعو إليه من التزامات دينية وأخلاقية. ففي وقت تركز التنشئة السياسية على مفاهيم الطاعة والامتثال، تركز الأخرى على مفاهيم المشاركة الإيجابية والقيام بالإسهام بدور فعال في الحياة السياسية. وكلا الموقفين يتسق مع المفهوم السائد للسلطة السياسية.

4- **القيم السياسية العليا:** لا شك أن التنشئة السياسية تلعب دوراً هاماً في تحديد أولويات القيم العليا، ففي النظم ذات الطابع الرأسمالي يتم إعلاء قيم الحرية على ما عداها من قيم، وفي النظم ذات الطابع الاشتراكي تصير قيمة المساواة مصدر كافة القيم الأخرى، وفي النظم ذات الطابع الإسلامي تصبح القيمة العليا هي العدالة فوق كل القيم الأخرى، فتحديد ترتيب القيم يعتمد على النظام السياسي القائم، فهو الذي يحدد الأولويات الاجتماعية والسياسية.

5- **الثقة في النظام السياسي:** فالعلاقة بين المواطن والسلطة تتوقف على درجة الالتزام المواطن بأوامر السلطة وثقته في قدرتها وحيادها وفاعليتها كما تتوقف على مدى اعتماد السلطة السياسية على المواطن ومدى ثقتها به وبقدراته الفعلية والتزامه القومي. فثقة السلطة السياسية في المواطن والعكس تشكلان جوهر الالتزامات السياسية. فكافه النظم السياسية تحاول اتخاذ ما يلزم من إجراءات لبناء الثقة المتبادلة بينها وبين المواطنين وذلك بالتأكيد على المصلحة العامة قبل الخاصة.

6- **التفاني والإخلاص:** تلعب عملية التنشئة عموماً والتنشئة السياسية خصوصاً دوراً هاماً في خلق قيم الإيثار والتفاني في خدمة الوطن الأم وما يرتبط به من مصالح تقدم على كل المصالح الشخصية، وكذلك قيمة الإخلاص لكل من الأمة والدولة على السواء ممثلين في النظام السياسي، وتجدر الإشارة إلى أن التفاني والإخلاص يدفعان المواطن إلى الاندفاع لحماية الوطن والإقدام على الأعمال التطوعية الاختيارية خاصة في لحظات الخطر أو أثناء الحوادث والكوارث بصورة عامة.

إن هذه المحاور جميعها والتي تتعلق أحياناً بالقيم وأحياناً أخرى بالاتجاهات وأحياناً ثالثة بالسلوك تشكل كلاً متجانساً لعملية التنشئة السياسية، ويمكن الوقوف عليها بالنسبة لأي نظام سياسي وذلك بالنظر إلى ما يطرحه من برامج وخطط في وسائل الإعلام والاتصال والتعليم والثقافة.

ثالثا: مراحل التنشئة السياسية:

و التنشئة السياسية تعد عملية مستمرة يتعرض لها الفرد طيلة حياته ولا تنقطع في مرحلة عمرية معينة كما يتفق الباحثون على أن عملية التنشئة السياسية تبدأ في سن الثالثة وتستمر طول الحياة (11)، وهناك ثلاث مراحل أسياسية لعملية التنشئة السياسية يشير إليها لوسيان باي هي:

1- مرحلة يتحدد وفقاً لها انتماء الطفل لثقافة وتاريخ نظام معين.
2- مرحلة يتفهم فيها الطفل هويته وطور وعيه بالعالم السياسي والأحداث السياسية.
3- مرحلة يشارك فيها الفرد مشاركة فعلية في الحياة السياسية من خلال عمليات التصويت وتولي المناصب السياسية والمرحلتين الأخيرتين هما المتعلقتان بطلبة المرحلة الثانوية وبعد تخرجهم مباشرة (12).

الدراسات السابقة

1. دراسة **شنودة** (13) بعنوان "التربية السياسية والوعي السياسي لطلاب كليات التربية" وقد هدفت الدراسة لتحديد مدى الوعي السياسي لدى طلاب وطالبات السنة الأولى والرابعة في كليات التربية بقسميه الأدبي والعلمي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وقد طبقت استبانة قام ببنائها الباحث على عينة من طلبة السنة الأولى والرابعة، وتوصل الباحث إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الوعي السياسي بين الطلبة والطالبات في السنوات النهائية على اختلاف أقسامهم وتنعدم تلك الفروق في السنوات الأولى.

2. دراسة **مؤسسة الكويت للتقدم العلمي** (14) بعنوان "المناهج والأهداف التربوية" وقد هدفت هذه الدراسة النوعية التحليلية إلى تحديد مدى توفر الأهداف الخاصة بالمواطنة في الأهداف الخاصة بالمواد الدراسية التي تدرس في مراحل التعليم الأساسية بشكل عام وفي المرحلة الثانوية بشكل خاص، وقد خرجت نتائج الدراسة إلى أن توفر أهداف المواطنة كانت فيها على الشكل التالي:

أهداف المواطنة لمادة **التربية الإسلامية** للمرحلة الثانوية: متوفرة بصورة غير مباشرة.

أهداف المواطنة لمادة **اللغة العربية** للمرحلة الثانوية: متوفرة بصورة مباشرة وواضحة.

أهداف المواطنة لمادة **الرياضيات** للمرحلة الثانوية: متوفرة بصورة غير مباشرة.
أهداف المواطنة لمادة **العلوم** للمرحلة الثانوية: متوفرة بصورة غير مباشرة.
أهداف المواطنة لمادة **الاجتماعيات** للمرحلة الثانوية: متوفرة بصورة مباشرة وواضحة.
أهداف المواطنة لمادة **اللغة الانجليزية** للمرحلة الثانوية: غير متوفرة أبداً.
أهداف المواطنة لمادة **اللغة الفرنسية** للمرحلة الثانوية: متوفرة بصورة غير مباشرة.

3. دراسة **جونز، وفولكنبيرج** (Jones & Falkenberg) (15) بعنوان "تأثير المدرسة الأهلية على اتجاهات المواطنين السياسية" وهدفت هذه الدراسة إلى التحقق من تأثير المدرسة الأهلية على مواقف المواطنين السياسية والديمقراطية تجاه إدارتهم السياسية. من أجل ذلك طبقت الدراسة نموذج البحث الإيكولوجي على العاملين في مدرستين من بيئتين مختلفتين الأولى المدرسة الأهلية والثانية مدرسة حكومية فنية بالإضافة إلى المقيمين بجوارهما، وقد أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المدرستين في جانب مواقفهم السياسية تجاه الإدارة السياسية المحلية في المنطقة.

4. دراسة **وزارة التربية** - أجراها الحطاب و آخرون (16) بعنوان "واقع تطبيق وتحقيق الأهداف العامة للتربية في النظام التعليمي بدولة الكويت – دراسة استطلاعية": من خلال تشكيلها لفريق عمل من الباحثين قاموا ببناء استبانة تتفق مع مصادر اشتقاق الأهداف العامة للتربية. وطبقت الاستبانة على عينة من المعلمين والمدراء، والمدراء المساعدين، وقد هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة على تساؤلين محددين هما:

(أ) هل تم تحقيق الأهداف العامة للتربية من خلال المناهج الدراسية ؟.
(ب) هل هناك أهداف تربوية يراد تحقيقها ولم تنص عليها وثيقة الأهداف العامة للتربية بدولة الكويت ؟.

وقد توصل فريق البحث إلى النتائج التالية بناها على مصادر اشتقاق الأهداف العامة وهي كالتالي: فيما يتعلق بوضوح الأهداف التربوية فإنها ذات طابع إسلامي وأنها سهلة الاستيعاب وأنها ساهمت في إشباع روح الوطنية والولاء لدى أفراد الوطن والأمتين العربية والإسلامية وقد تحققت بنسبة لا تتجاوز 50 % في حين أن الأهداف التربوية المتعلقة بتقوية روابط الإخاء بين أفراد المتجمع الكويتي والاهتمام بالقضايا العامة وتقدير الأعمال اليدوية وتنمية الاستقلالية وإعداد المتعلمين للتخطيط للمستقبل كانت قد تحققت بنسبة لا تتجاوز 10 % وأما بقية الأهداف فكان أفراد العينة يرون بأنها قد تحققت بدرجة لا تتجاوز 50 %.

وقد أوصت الدراسة بإعادة صياغة الأهداف العامة للتربية بدولة الكويت بما يتناسب مع المتغيرات المحلية والإقليمية والعالمية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية، ومن ثم إعادة صياغة أهداف مراحل التعليم والنظم التعليمية الأخرى.

5. دراسة **مكروم** (17) بعنوان " دور التربية في تحقيق الأمن القومي العربي" وهدفت هذه الدراسة التحليلية إلى التعرف على الموقع الذي تبلغ إليه التربية العربية في تنمية أصول ومقومات الفهم الواعي للسلوك الديمقراطي لدى الناشئين، وقد توصل إلى نتائج من خلال دراسته من أهمها هو أن الانتماء الوطني والمشاركة السياسية هما قاعدتا البناء الحقيقي لثقافة الديمقراطية ومن جانب آخر اعتبر بأن الحرية هي ركيزة أساسية في العمل الديمقراطي وهي مشروطة بقيم الإلزام والواجب والمسؤولية، ويخلص إلى أن ثقافة الديمقراطية كمفهوم تتحرك بين قطبين من القيم: القيم الخلقية وعناصرها: الإلزام ، والواجب، والمسئولية. وقيم الولاء والانتماء وعناصرها: احترام الدستور والقانون وبناء مجتمع الكفاءة أو مجتمع الأمة والتكامل والأمن القومي في إطارها تتحدد نوع وطبيعة العناصر المكونة لبنية الديمقراطية. ثم وضع ثلاث اعتبارات موجهة لتطبيق المشروع كالتالي:

(1) تنمية ثقافة الديمقراطية لدى الشباب العربي لا يمكن أن تتم بعملية التلقين بل تقوم على أساس من المناقشة والحوار حول إدارة العمل الوطني.

(2) تنمية ثقافة الديمقراطية تعني تنمية المحتوى الإدراكي الذي يمكن المواطن من القدرة على تفسير الأحداث الاجتماعية والمشكلات المختلفة وفق معايير العمل والانتماء الوطني.

(3) دور الجامعة في تنمية الديمقراطية لدى طلابها ينحصر في إعادة توجيه المنظومة الفكرية التي تشكلت لديهم في سياق خبراتهم الحياتية على ضوء ما تتطلبه المسؤوليات الفردية تجاه العمل الوطني.

6. دراسة **السنبل** (18) بعنوان " دور المؤسسات التربوية في دعم الأمن القومي " وهي دراسة تحليلية حيث يؤكد فيها الباحث أن المعطى الأمني في سياقه المباشر قد شغل حيزاً من اهتمام الحكومات العربية على اعتبار أنه في هذا العصر أصبح لا فصل بين الأمن السياسي والأمن الاقتصادي والثقافي باعتبار الجميع ينحى منحنى واحد وهو الإنسان كجزء لا يتجزأ من منظومة حقوقه. ثم يعرج على بعض التحديات التي تواجهها بعض المجتمعات العالمية عامة والمجتمعات العربية خاصة مثل الإرهاب والمخدرات ثم يلفت الباحث نظر الأجهزة الأمنية العربية أن مواجهة مثل هذه المظاهر المنحرفة ليس فقط من خلال قوة القانون وأجهزة الداخلية وإنما يجب أن تضبط وتقنن علمياً من خلال أهل التخصص في المجال التربوي حتى تكون المواجهة فعالة وناجعة ثم يذكر إحصائيات تفيد بأن نسبة 89 % بين مسجوني المخدرات في الوطن العربي كانت انقطعت عن التعليم في مرحلة مضطربة كما أن نسبة 85 % من سجينات الانحراف لم يتجاوزن المرحلة الابتدائية من تعليمهن وهو ما يؤكد مع غيره من المؤشرات الكثيرة على أن للتمدرس دوراً بارزاً في الوقاية ضد الانحراف وترسيخ الأمن وبالتالي يكون للمؤسسات التربوية أهمية في ردع الجريمة وحماية المجتمع عن طريق توجيه الناشئة وتدريب الشباب على الاندماج الاجتماعي السليم والمتوازن.

7. دراسة **الحربي** (19) بعنوان "التربية والقيم السياسية وهي تحليل محتوى مضمون كتب الاجتماعيات بالإضافة إلى استطلاع رأي معلمي المرحلة الثانوية لدولة

الكويت": هدفت الدراسة إلى المقارنة بين آراء معلمي المرحلة الثانوية لمادة الاجتماعيات حول ترتيب القيم السياسية من حيث الأهمية والتي يحتاجها طلاب المرحلة الثانوية، وبين ترتيبها في المناهج الدراسية المطبقة لمواد الاجتماعيات. وتوصلت الدراسة إلى وجود اختلاف في الترتيب بين المعلمين والمناهج المطبقة.كما توصلت إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين ما ينشده المعلمون من قيم سياسية وبين ما يحتويه المنهج الدراسي. ثم وضع الباحث مجموعة من التوصيات يؤكد فيها زيادة تعميق قيم التنشئة السياسية من خلال إعادة النظر في الكتب المدرسية وضرورة المراجعة الشاملة بشكل خاص لمواد الاجتماعيات بحيث تتكامل في أبعادها السياسية، كما أوصى بوضع أهداف المقررات الدراسية بشكل واضح أمام الطلاب والمعلمين حتى تتأكد القيم المنشودة التي يجب غرسها في عقول ووجدان الدارسين بالمرحلة الثانوية. وقد اقترح الباحث إعداد كتاب يتناول الأصول السياسية لتغطي المجال الوطني والخليجي والإقليمي والعربي والإسلامي والعالمي حتى يزيد من وعي الطلبة بالأبعاد السياسية.

8. دراسة **هنتر وبريسبن.** (Hunter& Brisbin) (20) بعنوان "التعليم المدني والسياسي – دراسة مسحية لاتجاهات طلبة العلوم السياسية" هدفت هذه الدراسة إلى تحديد دور طلاب العلوم السياسية في الجامعات والكليات المختلفة في التعليم المدني لتوعيتهم وتشجيعهم على المشاركة في العملية السياسية، وقد طبقت استبانة على الهيئة التدريسية في الكليات السياسية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية يميلون إلى الاعتقاد بأن تدريس المسؤولية المدنية هدف مهم إلى حد ما، وعدد أقل منهم يشعر بأنه من الضروري تكليف الطلبة للقيام بأنشطة سياسية، كما أن الدراسة قارنت بين إلقاء المحاضرات والندوات في الجامعة وبين الأنشطة السياسية الميدانية لأعضاء الهيئة التدريسية وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الأكاديمي.

9. دراسة **وطفة والأحمدي**. (21) بعنوان "التعصب ماهيته وانتشاره في الوطن العربي" هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى إدراك الشباب الجامعي لوجود التعصب ومدى خطورته في الوطن العربي عامة وفي المجتمع الكويتي خاصة وما موقفهم منه ؟. وقد طبق الباحثان استبانة من تصميمهم للإجابة على تساؤلات دراستهم على عينة من طلبة جامعة الكويت بلغت 724 طالباً وطالبة. وقد توصلت الدراسة إلى أن مشكلة التعصب بأشكالها المختلفة واحدة من أكبر التحديات التي يواجهها المجتمع الكويتي والوطن العربي، فالتعصب حاضر في المجتمعات العربية والمجتمع الكويتي المعاصر، ويؤكد الطلاب أن التعصب الطائفي هو أكثر التعصبات انتشاراً وخطورة فهو يحتل المكانة الأولى من بين التعصبات الأخرى ثم يليه التعصب الإقليمي والقبلي ثم أخيرا التعصب العائلي، وفي مختلف الأنواع فإن نسبة موافقة الطلاب على حضور التعصب تتراوح بين 94.7% و 88.6% بينما في المجتمع الكويتي فإن التعصب القبلي يحتل المرتبة الأولى من حيث الانتشار يليه التعصب العائلي ثم الطائفي ثم التعصب الديني

وأخيراً التعصب ضد الوافدين وقد تراوحت نسبة حضور التعصب بأنواعه ما بين 94.6% إلى 69.2%. فمغير الجنس لا يؤثر على رأيهم ذلك بينما متغير سنوات الخبرة يؤثر حيث بينت نتائج الدراسة أن طلاب السنوات العليا يعتقدون أن التعصب أقل انتشارا في المجتمع من طلاب السنة الأولى. وكذلك متغير التخصص فإنه يؤثر في رأيهم بحيث يرى طلاب التخصص العلمي مثل الصيدلة والطب والهندسة رأياً معتدلاً في مدى حضور التعصب في الكويت بينما طلاب العلوم الإنسانية أكثر تشاؤماً منهم.

10. دراسة Almonte **ألمونت** (22) بعنوان "الهوية الوطنية في التربية الأخلاقية للكتب المدرسية لطلاب المدارس في الفلبين : دراسة تحليل المحتوى" تهدف هذه الدراسة لتحديد مدى توفر مفاهيم الهوية والانتماء الوطني في الكتب المدرسية في المراحل التعليمية المختلفة في الفلبين. وقد طبقت الدراسة على عينة من الكتب المدرسية للمرحلة الثانوية، وقد خرجت الدراسة بنتيجة أن هناك نقص في مثل هذه المفاهيم وأن هناك حاجة إلى تحسين محتوى تلك المناهج وتطويرها أكثر لتحقق أهداف المواطنة لدى طلابها بشكل أوضح في ظل الظروف التي تواجهها الفلبين من المشاكل الطائفية وغيرها.

11. دراسة **وطفة** (23) بعنوان "الديمقراطية التربوية من ديمقراطية المدرسة إلى الديمقراطية في المدرسة": وهي دراسة تحليلية حيث يقدم فيها الباحث مفهوم الديمقراطية التربوية ويحددها في ثلاث مستويات هي:

ديمقراطية المدرسة أو تكافؤ الفرص التعليمية – الديمقراطية في المدرسة أو الممارسة الديمقراطية في الوسط المدرسي - الوعي الديمقراطي أو تعليم الديمقراطية في المدرسة. ثم يذكر مجموعة من مبادئ التربية الديمقراطية ودورها في بناء الإنسان مثل مبدأ الحرية – الحوار – الاستقلال – المسئولية – الاحترام والتوازن، ثم يخلص إلى أن نتائج التربية الديمقراطية أكثر إيجابية من نتائج التربية الغير ديمقراطية.

12. دراسة **شولتز** (Schulz) (24) بعنوان "الكفاءة السياسية وتوقع المشاركة السياسية لطلاب المرحلة الثانوية" وهي دراسة تهدف إلى تحليل البيانات والمعلومات الواردة من المنظمة الدولية للتربية IEA والتي شملت بلدان متعددة كالبرتغال والسلوفينيا والسويد وغيرها، وتضم الدراسة فئتين عمريتين مختلفتين هي سن الرابعة عشرة أي ما قبل الثانوية – في الصف الثامن والتاسع – والفئة الثانية في الصف الحادي عشر والثاني عشر، وكانت أبرز التساؤلات التي حاولت الدراسة الإجابة عليها هي:

أ- ما هي الفروق في مستويات التوقع للمشاركة السياسية بالنسبة للفئتين العمريتين؟.

ب- إلى أي مدى يمكن أن نربط المشاركة السياسية للطالب وخلفيته الثقافية واهتماماته ووعيه السياسي والثقة في المؤسسات السياسية؟.

وخلصت الدارسة إلى أن أقل الفروق في مستويات التوقع للمشاركة السياسية بالنسبة للفئات العمرية الأكبر وكانت في الدنمارك والسويد، وكما أن أعلى توقع للمشاركة السياسية للطلاب كانت للدول الاسكندنافية الثلاث وهي الدنمارك والسويد

والنرويج وقد أرجعت الدراسة سبب ذلك إلى المسيرة الطويلة والعريقة لهذه الدول في تجاربها الديمقراطية.

13. دراسة **القطب** (25) بعنوان "الجامعة وتعميق قيم الانتماء في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين": وهي دراسة وصفية تهدف إلى الوقوف على مدى ما تسهم به الجامعة في تعميق قيم الانتماء لدى طلابها في ضوء معطيات القرن 21. فقد قام الباحث ببناء مقياس للتعرف على أبرز قيم الانتماء التي تسهم الجامعة في تعميقها في وجدان طلابها وطبقها على عينة من طلاب جامعة طنطا، وخلصت نتائج دراسته إلى أن الجامعة تسهم بدرجة ضعيفة إلى متوسطة في تعميقها قيم الانتماء لدى الطلاب، كما يرجح الباحث أن قيم الانتماء السياسي لا يرجع أثره على الطلاب من دور الجامعة وإنما من خلال حركة النشاط السياسي التي شهدها المجتمع المصري عام 2005 بالإضافة إلى النشاط الإعلامي المكثف عبر أحداث العالم. ويقول الباحث أن هذا الدور الضعيف إلى المتوسط من الجامعة أنها مشكلة تعليمية مجتمعية كبيرة.

14. دراسة **هاسلوب** و آخرون (Haslop et al) (26) بعنوان "واقع البرامج التعليمية المقدمة لطلاب المعاهد الصناعية في مدينة نيوبرونزويك بكندا في تعزيز مبادئ الديمقراطية " هدفت دراسته في تحليل أهداف البرامج الموضوعة للطلاب المعهد الصناعي إلى تحديد مدى توفر بعض المبادئ والمفاهيم السياسية مثل الديمقراطية وحقوق المواطنة وغيرها من المبادئ التي تهدف إلى ترسيخ معاني الانتماء للمجتمع ومعرفة الحقوق والواجبات وقد توصلت الدراسة إلى أن تلك البرامج الموضوعة تنتهك قيم الديمقراطية ولا توعي الطلاب بحقوقهم وهذا أدى إلى الانخفاض الحاد في المشاركة الديمقراطية للناخبين في أواسط هؤلاء الطلاب.

15. دراسة **الهاجري** (27) بعنوان "درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة ودور الجامعة في تنميتها": هدفت هذه الدراسة الوصفية إلى تعرف درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة ودور الجامعة في تنمية تلك القيم فيهم. وقد قام الباحث ببناء استبانة وطبقها على عينة من طلبة جامعة الكويت. وخلصت نتائج دراسته إلى التالي:

1- إن درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة كانت مرتفعة، وفي جميع أبعادها. حيث جاء الولاء بالمرتبة الأولى ثم الانتماء بالمرتبة الثانية وحلت الديمقراطية بالمرتبة الثالثة.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة تعزى لمتغيرات الجنس والسنة الدراسية والجنسية.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة تعزى لمتغير الكليات لصالح طلبة الكليات الإنسانية.

4- إن دور جامعة الكويت في تنمية قيم المواطنة لدى طلبتها وفي جميع أبعاده كان مرتفعاً.

5- كان أعلى دور للجامعة في تنمية الديمقراطية لدى طلبتها في حين كان أدنى دور

للجامعة في تنمية الانتماء لدى طلبتها.

ثم أوصت الدراسة إلى نشر الوعي بين أفراد المجتمع الكويتي عن مساوئ الواسطة والمحسوبية وتفعيل دور جامعات الكويت في مكافحتها والمحافظة على مظاهر الديمقراطية.

16. دراسة **لي** (Lee) (28) بعنوان "التعلم النقدي في تعليم الكبار من منظور العمال المهاجرين الآسيويين وارتباطها بعلاقاتهم الاجتماعية" هدفت الدراسة إلى تسجيل مواقف سياسية للعمال المهاجرين من خلال تجاربهم التعليمية، وقد أجريت مقابلات مع سبعة من العمال وجمعت البيانات وتوصلت الدراسة إلى أن الذين يتخذون مواقف المعارضة السياسية يميلون إلى توسيع علاقاتهم الاجتماعية في ما بينهم كما أن تعليم الكبار يعزز فيهم روح النقد والمعارضة السياسية.

17. دراسة **سلبي** (Celebi) (29) بعنوان "اتجاهات الطلبة في الجامعات التركية والألمانية حول إجراءات انضمام تركيا للاتحاد الأوربي" طبقت على عينة من 226 طالبا ألمانيا في كليات اللغات الأسيوية والتركية في جامعة بون، وكذلك على 270 طالب تركي من كلية أتاتورك للتربية في إسطنبول، وقد توصلت المقارنة بين المجموعتين إلى أن الطلاب الأتراك أكدوا أن المحاور الأساسية التي تشكل العوائق الأساسية التي تقف في طريق انضمام تركيا إلى الاتحاد الأوربي هي الصحة وعدم الاستقرار السياسي والاقتصادي والعلمانية ومفهومها المثير للجدل في الساحة السياسية في تركيا. ويرى الطلاب الأتراك أن إجراءات انضمام تركيا للاتحاد الأوربي إجراء معقد جداً وقد لا ينتهي أبداً. في حين أن الطلاب الألمان لديهم تفاؤل أكبر لانضمام تركيا للاتحاد. وأما المحاور التي أكد الطلاب الألمان عليها هي الدين وعدد السكان والاقتصاد على أنها أهم العقبات التي تقف في طريق انضمام تركيا للاتحاد.

18. دراسة **الحويلة** (30) بعنوان "الوعي السياسي لدى طلبة جامعة الكويت وعلاقته ببعض المتغيرات المجتمعية" (دراسة ميدانية) تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الوعي السياسي لدى طلبة جامعة الكويت. وقد طبقت استبانة قام ببنائها الباحث على عينة دراسته البالغ عددها 1200 طالبا وطالبة من مختلف كليات جامعة الكويت. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك نسبة مرتفعة من وعي الطلاب السياسي بشكل عام وأن الطالبات أكثر مشاركة وإيجابية في الأنشطة من الطلاب وأن طلاب الفرقة الرابعة أكثر وعياً وإدراكاً للجوانب السياسية وأن الطلاب مدركون للمشكلات التي تعوق ممارسة الأنشطة الطلابية وأن الطلاب مازالوا يضعون مصلحة قبيلتهم في مكانة أعلى من مصلحة الدولة. وأن الطلاب والطالبات يرون أن المرأة مازالت أمامها وقتاً طويلاً لتثبت جدارتها في العمل السياسي، أخيراً أنه ليس لمتغرات السنة الدراسية ولا النوع أو التخصص أثر في الوعي السياسي بشكل كبير.

19. دراسة **ساري** (Sari) (31) بعنوان "المنهج الخفي ودوره في إكساب قيم احترام الآخرين دراسة حالة لأحد مدارس محافظة أضنة في تركيا" هدفت الدراسة إلى تحديد مدى دور المنهج الخفي في المدرسة للتأكيد على مفهوم قيمة احترام الآخرين

كواحدة من القيم الأساسية للمبادئ الديمقراطية. وقد طبقت الدارسة على معلمي وطلاب أحد مدارس محافظة أظنة التركية والتي يتشكل سكانها من عدد من القوميات المتنوعة، ومن خلال إجراء الباحث لعدد من المقابلات وتسجيل الملاحظات على عينة الدراسة خرجت بالنتائج التالية:

أ- السلوكيات السيئة التي تمارس داخل المدرسة مثل توجيه الإهانات أو رفع الصوت على الآخرين أو أحياناً بالعنف الجسدي أو التفاخر بالأجناس والقوميات سواء من الطلبة أو المعلمين هي أحد صور المنهج الخفي الذي يؤدي إلى تراجع مفهوم احترام الآخرين.

ب- أن المدرسة ذات العلاقات الاجتماعية الضعيفة بين أفرادها يندر أن تقام فيها لقاءات أو احتفالات بين الطلبة والمعلمين وهذه من أنماط المنهج الخفي كذلك والتي تسهم في عدم تحقق مفهوم احترام الآخرين.

ت- أن هناك علاقة طردية بين قيمة احترام الآخرين والعلاقات الاجتماعية في غرفة الصف.

التعليق على الدراسات السابقة:

نلاحظ من الدراسات السابقة أن دراسة **شنودة،** (32) اقتصرت على الوعي السياسي لطلاب كلية التربية، واقتصرت دراسة **القطب،** (33) أيضاً على دور الجامعة في تعميق قيم الانتماء لطلابها، واقتصرت دراسة **الهاجري،** (34) أيضاً على دور الجامعة في تعميق قيم المواطنة في طلابها، في حين أن دراسة**الحويلة،** (35) حددت واقع الوعي السياسي لدى طلبة الجامعة ودرجة ممارستهم للأنشطة الطلابية من وجهة نظرهم، واقتصرت دراسة(**هنتر وبريسبن** Hunter & Brisbin) **(36)** كذلك على طلاب العلوم السياسية فقط ومدى مشاركتهم السياسية، واقتصرت دراسة **سلبي، (37)** كذلك على تحديد اتجاهات طلاب الجامعات التركية والألمانية من وضع تركيا من الاتحاد الأوربي، واقتصرت دراسة Haslop et al، (**هاسلوب** و آخرون، (38) على البرامج المقدمة لطلاب المعاهد الصناعية التي تعزز الديمقراطية لديهم. واقتصرت (**مؤسسة التقدم العلمي،** (39)على دراسة مدى توفر أهداف المواطنة في المناهج المدرسية، واقتصرت دراسة **وزارة التربية،** (40) على واقع تحقق المجالات المتنوعة للأهداف التربوية الخاصة بوزارة التربية بشكل عام ودرجة وضوحها بما فيها بعض المجالات السياسية التي تخض للدراسة الحالية . وأكدت دراسة Jones & Falkenberg (**جونز، وفولكنبيرج) (41)** على المقارنة بين نوعين من المدارس وتأثيرها على المواقف السياسية للمستفيدين منها من النظام السياسي القائم، واقتصرت دراسة Sari **, ساري** على أحد مدارس أظنة وركزت على قيم احترام الآخرين. واقتصرت دراسة (Schulz **شولتز ، 2005) (42)** على تحديد مدى وعي وتوقع المشاركة السياسية لطلاب المرحلة الثانوية. واقتصرت دراسة (Almonte **ألمونت)** (43) على تحليل محتوى بعض الكتب المدرسية في الفلبين ومدى توفر قيم الهوية الوطنية فيها، واقتصرت دراسة (**الحربي،**) (44) على تحليل

محتوى المواد الاجتماعية في ترتيب من حيث العدد لبعض مفردات القيم السياسية ومقارنتها بترتيب المعلمين لها من حيث الأولوية والأهمية. واقتصرت دراسة Lee **(لي،)** (45) على العمال الآسيويين المهاجرين ومواقفهم السياسية وعلاقة تعليم الكبار في تعميق تلك المواقف. واقتصرت دراسة **مكروم،** (46) النظرية على دور التربية في تنمية السلوك الواعي للسلوك الديمقراطي للناشئين، واقتصرت الدراسة النظرية كذلك **وطفة،** (47) على الأثر الإيجابي للتربية الديمقراطية على طلاب المدرسة.

وضع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق نجد أن الدراسات السابقة قد ركز بعضها على بعض الجوانب من محاور التنشئة السياسية وهي قيم احترام الآخرين والوعي السياسي والانتماء والولاء للوطن والمواقف السياسية، في حين أن الدراسة الحالية أشمل من حيث محاورها. كما أن البعض الآخر وهو الأكثر قد ركز على طلاب الجامعة أو العاملين فيها كعينات للدراسة، وأما الدراستان اللتان درستا طلاب المدارس فكانت محددة بعدد محدود جداً من المدارس وفي جوانب محدودة جداً من الجوانب السياسية في حين أن الدراسة الحالية أعم من حيث العينة التي شملت طلبة مدارس المرحلة الثانوية وكذلك من حيث محاورها. كما أن دراسة مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ووزارة التربية قد درست محتوى الأهداف التربوية الموضوعة من قِبَل وزارة التربية من كل جوانبها. والباحث قد استفاد من هذه الدراسة في تحديد محاور التنشئة السياسية الخاصة في المرحلة الثانوية وفي المواد الدراسية المطبقة. كما أن الدراسة الحالية تعتبر ثمرة لتشخيص وتقييم الواقع وتحديد ما تحقق من تلك الأهداف التي وُضِعت من قَبْل 30 سنة وخاصة فيما يتعلق بالجوانب السياسية منها. وكذلك دراسة الحربي نجد أنها درست مواد الاجتماعيات فقط كمادة تحوي في أهدافها الرئيسية والأساسية القيم السياسية إلا أن الدراستين التي قامتا بها كل من مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ووزارة التربية قد أثبتت أن هناك مواد أخرى تحوي أهدافها جوانب وقيم سياسية مهمة كمادة اللغة العربية والتربية الإسلامية لذا فإن هذه الدراسة قد استفادت من تلك الدراستين في ضم تلك المادتين بجانب مادة الاجتماعيات للدراسة لذا ستكون أعم في هذا الجانب من دراسة الحربي.

الطريقة وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي، وذلك لأنه يلائم طبيعة هذه الدراسة لوصف وتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية المرتبطة بمحاور التنشئة السياسية في طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين.

عينة الدراسة

طبقت الاستبانة على 270 معلما ومعلمة موزعين على ثلاث مناطق تعليمية في الكويت هي منطقة الأحمدي التعليمية، ومنطقة العاصمة ومنطقة الجهراء التعليمية. ومن كل منطقة تعليمية تم اختيار خمس مدارس ثانوية للبنين وخمس مدارس ثانوية للبنات بالطريقة الطبقية من خلال دليل مدارس الكويت الذي أصدرته وزارة التربية لعام 2008، فصار مجموع المدارس التي اختيرت 30 مدرسة بنين وبنات من المناطق التعليمية الثلاث، ثم اختير ثلاثة معلمين من كل قسم من الأقسام الثلاثة في كل مدرسة وهي التربية الإسلامية واللغة العربية والاجتماعيات. وقد طبقت الاستبانة في الفصل الدراسي الثاني في شهر مايو للعام الدراسي 2008– 2009، فأصبح من المفترض أن يكون مجموع أفراد العينة التي وزعت عليهم الاستبانات 270 معلما ومعلمة إلا أن بعض المدارس لم تتعاون بشكل كاف حيث سلمت الاستبانات إلى بعض المعلمين والمعلمات ولكن بعضهم تغيب وبعضهم الآخر أخذ إجازة، فتم استبعاد تلك الاستبانات كلها حيث بلغ المجموع الكلي للفاقد في الاستبانات 27 أي ما نسبته 10%، فأصبح عدد أفراد العينة الذين طبقت عليه الاستبانة 243 معلما ومعلمة كما هو موزع في الجدول التالي بناء على متغيرات الدراسة.

جدول رقم (1) توزيع العينة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	121	49.8
	الإناث	122	50.2
المنطقة التعليمية	العاصمة	76	31.3
	الأحمدي	86	35.4
	الجهراء	81	33.3
التخصص	التربية الإسلامية	76	31.3
	اللغة العربية	86	35.4
	مواد الاجتماعيات	81	33.3
سنوات الخبرة	5 - 1	85	35
	10 - 6	51	21
	15 - 11	51	21
	20 - 16	41	16.9
	25 - 21	11	4.5
	...-26	4	1.6

صدق المحتوى الخارجي للأداة:

تم بناء أداة الدراسة بناءاً على محاور التنشئة السياسية الست التي تم حصرها من خلال الأدبيات التي بحثت في هذا الموضوع وفي ضوء الأهداف التربوية التي وضعتها وزارة التربية وكذلك الدراسات السابقة التي بحثت في هذا الموضوع، بالإضافة إلى مناقشة الباحثين لتلك المحاور والبنود التي تندرج تحتها. ثم قام الباحث بقياس صدق المحتوى لهذه الاستبانة وذلك بعرضها في صورتها الأولية على 4 محكمين من الباحثين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت من أقسام علم النفس والإدارة التربوية وقسم أصول التربية (1) . وقد أبدى كل منهم ملاحظاته على بنودها ومدى ارتباطها بمحاورها، كما أبدى معظمهم ملاحظات على صياغة بنود الاستبانة. وقدم بعض منهم اقتراحاته لتعديل تلك البنود أو إضافة بنود أخرى أو حذف بعضها بل قد نال ذلك بعض المحاور كذلك. وقد أخذت تلك الملاحظات والاقتراحات بعين الاعتبار وأعيد تشكيل الاستبانة في صورتها النهائية كما هي مبينة بالملحق (1)

الصدق الداخلي:

تم التحقق من صدق الأداة وذلك من خلال حساب صدق التجانس الداخلي للاستبانة وقياس الصدق الداخلي بحساب معاملات ارتباط بيرسون لمحاور أداة الدراسة، فقد كانت قيم معامل بيرسون بالنسبة للمحاور الستة مبينة كما في الجدول التالي:

جدول رقم (2) معاملات ارتباط بيرسون لمحاور أداة الدراسة

المحاور	1- الهوية	2- الولاء	3- السلطة	4- القيم السياسية	5- الثقة في النظام السياسي	6- الإخلاص والتفاني
1- الهوية	1	0.533**	0.618**	0.490**	0.609**	0.628**
2- الولاء	0.533**	1	0.529**	0.466**	0.487**	0.565**
3- السلطة	0.618**	0.529**	1	0.572**	0.597**	0.684**
4- القيم السياسية	0.490**	0.466**	0.572**	1	0.521**	0.621**
5- الثقة في النظام السياسي	0.609**	0.487**	0.597**	0.521**	1	0.647**
6- الإخلاص والتفاني	0.628**	0.565**	0.684**	0.621**	0.647**	1

نلاحظ من الجدول السابق معامل بيرسون بين محاور الاستبانة يدل على وجود ارتباط دال موجب عند مستوى $\alpha = 0.01$ وهذا يؤكد أن الاتساق الداخلي لبنية

الاستبانة بمختلف عباراتها تؤكد أيضاً على تجانس العبارات وصلاحيتها لقياس اتجاهات المعلمين من الأهداف التربوية الخاصة بمحاور التنشئة السياسية.

مما سبق يتبين لنا أن الأداة ومحاورها تتمتع بدرجة عالية من الصدق الداخلي، مما يجعلها قابلة للتطبيق وتحقيق الأهداف التي من أجلها تم بناؤها والإجابة على أسئلة هذه الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل ثبات ألفا كرومباخ (Cronbach's Alpha) بالنسبة لبنود الاستبانة (23 بندا) وقد بلغ معامل الاتساق 0.918 . كما تم تم حساب معامل ألفا كرومباخ لمحاور الاستبانة (6 محاور) و قد بلغ 0.885 . وهذه المعاملات تبين أن الأداة ببنودها ومحاورها تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي، مما يجعلها قابلة للتطبيق وتحقيق الأهداف التي من أجلها تم بناؤها والإجابة على أسئلة هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

و للإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية استخدمت الأساليب الإحصائية التالية :

أولاً : حساب النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات و الانحرافات المعيارية، للإجابة على السؤال الأول.

ثانياً: معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق التجانس الداخلي ومعامل ألفا كرومباخ لحساب الاتساق الداخلي.

ثالثاً: استخدام اختبار "ت" للإجابة على السؤال الثاني.

رابعا: استخدام اختبار "ANOVA" للإجابة على السؤالين الثالث والرابع والخامس.

خامساً: استخدام اختبار شفيه "scheffe" للمقارنة بين المتوسطات

وقد تم تحليل جميع بيانات الدراسة باستخدام الحزمة / الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS .

عرض نتائج الدراسة:

سيتم استعراض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وفقاً لترتيب أسئلة الدراسة المكونة من:

السؤال الأول:

"ما اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية ؟."

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية والانحراف المعياري لكل بنود محاور الدراسة وهي كالتالي:

جدول رقم (3) بنود المحور الأول: الهوية والانتماء الوطنية:

بنود المحور		موافق بشدة	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	لا أدري		ن	مج الموافقة	مج عدم الموافقة	الانحراف المعياري
1	ت	142	90	10	1	-		243	151	11	0.598
	%	58.4	37	4.1	0.4	-		100	95.4	4.5	
2	ت	95	122	23	-	3		243	229	25	0.729
	%	39.1	50.2	9.5	-	1.2		100	89.3	9.5	
3	ت	133	94	13	-	3		243	241	13	0.711
	%	54.7	38.7	5.3	-	1.2		100	93.4	5.3	
4	ت	55	129	40	8	11		243	184	50	0.956
	%	21.9	52.3	15.8	3.5	3.8		100	74.2	19.3	

يشير الجدول السابق أن عينة الدراسة من معلمين ومعلمات على اختلاف تخصصاتهم وخبراتهم ومناطقهم التعليمية يرون بأن المدرسة تسهم في تعزيز محور الهوية الوطنية والانتماء لدى طلابها من خلال ما يقدمه المعلمون لهم في حين تقل نسبة موافقتهم قليلاً على أن المظاهر العامة من السلوكيات في المدرسة وخريجي المرحلة الثانوية قد تحققت فيهم الهوية والانتماء للوطن. وقلت بنسبة أكبر على البند الأخير وهو أن خريجي المرحلة الثانوية لديهم القدرة على الحفاظ على هويتهم الوطنية وانتمائهم في عصر العولمة.

جدول رقم (4) بنود المحور الثاني: الولاء للوطن:

بنود المحور		موافق بشدة	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	لا أدري	ن	مج الموافقة	مج عدم الموافقة	الانحراف المعياري
5	ت	134	98	7	2	2	243	232	9	0.676
	%	55.1	40.3	2.9	0.8	0.8	100	95.4	3.7	
6	ت	92	116	27	3	5	243	208	30	0.833
	%	37.9	47.7	11.1	1.2	2.1	100	85.6	12.3	
7	ت	158	78	5	-	2	243	236	5	0.617
	%	65	32.1	2.1	-	0.8	100	97.1	2.1	
8	ت	12	17	111	94	9	243	29	205	0.990
	%	4.9	7	45.7	38.7	3.7	100	11.9	84.4	

نلاحظ من الجدول السابق أن أفراد العينة متفقون بنسبة عالية جداً تصل إلى أكثر من 94 % في أن المدرسة تعزز القيم الدينية وتعزز تعظيم المقدسات والشعائر في حين أننا نلاحظ أن نسبة موافقة المعلمين في البندين الذين يذكران أن المدرسة تعزز مفاهيم الالتزام والرضوخ للقوانين والتعليمات والمشاركة الإيجابية في وضعها تقل حيث تصل إلى 83%.

جدول رقم (6) بنود المحور الرابع: القيم السياسية العليا:

بنود المحور		موافق بشدة	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	لا أدري	ن	مج الموافقة	مج عدم الموافقة	الانحراف المعياري
14	ت	96	102	32	5	8	243	198	37	0.945
	%	39.5	42	13.2	2.1	3.3	100	81.5	15.3	
15	ت	95	115	27	2	4	243	223	30	0.800
	%	39.1	47.3	11.1	0.8	1.6	100	85.8	11.6	
16	ت	104	108	20	3	8	243	212	23	0.900
	%	42.8	44.4	8.2	1.2	3.3	100	87.2	9.4	

نلاحظ من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة توافق على أن العدالة هي أعلى القيم التي تسعى المدرسة لتحقيقها حيث تصل النسبة إلى 87.2 %، ثم تليها قيمة المساواة بنسبة 85.8 %، ثم الحرية 81.5 %.

جدول رقم (7) بنود المحور الخامس: الثقة في النظام السياسي:

بنود المحور		موافق بشدة	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	لا أدري	ن	مج الموافقة	مج عدم الموافقة	الانحراف المعياري
17	ت	53	78	65	32	15	243	131	97	1.151
	%	21.8	32.1	26.7	13.2	6.2	100	53.9	39.9	
18	ت	114	93	22	2	12	243	207	24	0.998
	%	46.9	38.3	9.1	0.8	4.9	100	85.2	9.9	
19	ت	86	105	31	5	16	243	191	36	1.077
	%	35.4	43.2	12.8	2.1	6.6	100	78.6	14.9	
20	ت	113	103	21	-	6	243	216	21	0.827
	%	46.5	42.4	8.6	-	2.5	100	88.9	8.6	

نلاحظ من الجدول السابق أن المعلمين يوافقون بشكل عام على تحقق المحور الخامس من الثقة في النظام السياسي بنسبة تصل إلى 76.7 % في حين أن نسبة الموافقين تقل جداً في بند اعتبار الكفاءة في التوظيف حيث تصل إلى 53.9 % أي تصل إلى نسبة تعادل نسبة المعارضين لهذا البند تقريباً.

جدول رقم (8) بنود المحور السادس: التفاني والإخلاص:

بنود المحور		موافق بشدة	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	لا أدري	ن	مج الموافقة	مج عدم الموافقة	الانحراف المعياري
21	ت	125	104	13	-	1	243	229	13	0.637
	%	50	42.3	5.3	-	0.4	100	92.3	5.3	
22	ت	121	100	15	2	5	243	221	17	0.808
	%	49.8	41.2	6.2	0.8	2.1	100	91	7	
23	ت	106	109	25	1	2	243	215	26	0.736
	%	43.6	44.9	10.3	0.4	0.8	100	88.5	10.7	

نلاحظ من الجدول السابق أن نسبة الموافقين على قيم الإيثار والتفاني والإخلاص في خدمة المجتمع تصل إلى 92.3%، ونسبة الموافقين على أن المدرسة تعزز عملياً تقديم المصلحة العامة على المصالح الشخصية 91 % في حين أن نسبة الموافقين تقل في أن المدرسة تعزز العمل التطوعي حيث تقل إلى 88.5 %.

السؤال الثاني:

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية تعزى لمتغير الجنس ؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لكل محور من محاور التنشئة السياسية كما في الجدول التالي:

جدول رقم (9) اختبار (ت) لكل محاور التنشئة السياسية

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الهوية والانتماء الوطنية	ذكر	121	4.3211	.50701	.013	.909
	أنثى	122	4.2960	.51725		
الولاء للوطن	ذكر	121	4.3939	.49938	.136	.712
	أنثى	122	4.3808	.44344		
السلطة	ذكر	121	4.3355	.45962	2.360	.126
	أنثى	122	4.3306	.52887		
القيم السياسية العليا	ذكر	121	4.2390	.63369	.327	.568
	أنثى	122	4.2234	.70295		
الثقة في النظام السياسي	ذكر	121	4.0646	.66416	4.790	.030*
	أنثى	122	3.9827	.77622		
التفاني والإخلاص	ذكر	121	4.3444	.56262	1.301	.255
	أنثى	122	4.3934	.63711		

*** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)**

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ في اتجاه المعلمين نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية تعزى لمتغير الجنس سوى المحور الخامس وهو الثقة في النظام السياسي إذ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحور الثقة في النظام السياسي لصالح المعلمين الذكور.

السؤال الثالث:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية تعزى للمنطقة التعليمية التي ينتمون لها؟**."**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لكل محور من محاور التنشئة السياسية كما في الجدول التالي:

جدول رقم (10) تحليل التباين الأحادي

المحاور		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الهوية والانتماء الوطنية	بين المجموعات	3.531	2	1.765	7.094	**.001***
	داخل المجموعات	59.727	240	.249		
	المجموع	63.258	242			
الولاء للوطن	بين المجموعات	.316	2	.158	.710	**.493**
	داخل المجموعات	53.414	240	.223		
	المجموع	53.730	242			
السلطة	بين المجموعات	.326	2	.163	.664	**.515**
	داخل المجموعات	58.870	240	.245		
	المجموع	59.196	242			
القيم السياسية العليا	بين المجموعات	1.418	2	.709	1.597	**.205**
	داخل المجموعات	106.575	240	.444		
	المجموع	107.993	242			
الثقة في النظام السياسي	بين المجموعات	1.930	2	.965	1.863	**.158**
	داخل المجموعات	124.316	240	.518		
	المجموع	126.246	242			
التفاني والإخلاص	بين المجموعات	.253	2	.126	.348	**.706**
	داخل المجموعات	86.994	240	.362		
	المجموع	87.246	242			

نلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في اتجاه المعلمين نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية سوى المحور الأول حيث توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى α = 0.05 بين المناطق التعليمية في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو تحقق محور الهوية

والانتماء الوطني في طلاب المرحلة الثانوية. ولقياس الفروق بين المتوسطات استخدم الباحث اختبار شفيه (scheffe) فكان الجدول التالي:

جدول رقم (11) اختبار شفيه لقياس الفروق في المتوسطات بالنسبة للمنطقة التعليمية

المحور	المنطقة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الهوية والانتماء الوطني	العاصمة	76	4.1405	0.55945
	الأحمدي	86	4.4330	0.50159
	الجهراء	81	4.3341	0.43111
المجموع		243	4.3085	0.51127

يتضح من الجدول رقم (11) أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي تعزى للمناطق التعليمية بالنسبة لمحور الهوية والانتماء الوطني لصالح منطقة الأحمدي التعليمية.

السؤال الرابع:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية تعزى لتخصصاتهم ؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لكل محور من محاور التنشئة السياسية كما
في الجدول التالي:

المحاور		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الهوية والانتماء الوطني	بين المجموعات	1.593	2	.796	3.100	.047*
	داخل المجموعات	61.665	240	.257		
	المجموع	63.258	242			
الولاء للوطن	بين المجموعات	1.434	2	.717	3.292	.039*
	داخل المجموعات	52.296	240	.218		
	المجموع	53.730	242			
السلطة	بين المجموعات	.315	2	.157	.642	.527
	داخل المجموعات	58.881	240	.245		
	المجموع	59.196	242			
القيم السياسية العليا	بين المجموعات	1.188	2	.594	1.335	.265
	داخل المجموعات	106.805	240	.445		
	المجموع	107.993	242			
الثقة في النظام السياسي	بين المجموعات	3.005	2	1.502	2.926	.056
	داخل المجموعات	123.241	240	.514		
	المجموع	126.246	242			
التفاني والإخلاص	بين المجموعات	2.736	2	1.368	3.885	.022*
	داخل المجموعات	84.511	240	.352		
	المجموع	87.246	242			

*** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = 0.05)**

نلاحظ أيضاً من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة α = 0.05 في اتجاه المعلمين والمعلمات نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية تعزى لمتغير التخصص في المحاور الثلاثة التالية: السلطة والقيم السياسية والثقة في النظام السياسي في حين توجد فروق دالة إحصائياً عند

مستوى α = 0.05 بين المعلمين والمعلمات ترجع لتخصصاتهم في المحاور الثلاث التالية: الهوية والانتماء الوطني والولاء للوطن والتفاني والإخلاص في الأداء. ولمقارنة تلك الفروق بين المتوسطات وتحديد لصالح أي تخصص قام الباحث باستخدام اختبار شفيه (scheffe) كما في الجدول التالي:

جدول رقم (13) اختبار شفيه لقياس الفروق في المتوسطات بالنسبة للتخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الهوية والانتماء الوطني				
	التربية الإسلامية	76	4.1962	0.54380
	اللغة العربية	86	4.3263	0.49709
	الاجتماعيات	81	4.3951	0.48066
المجموع		243	4.3085	0.51127
الولاء للوطن				
	التربية الإسلامية	76	4.2923	0.47341
	اللغة العربية	86	4.3811	0.48428
	الاجتماعيات	81	4.4832	0.44091
المجموع		243	4.3873	0.47120
التفاني والإخلاص				
	التربية الإسلامية	76	4.2237	0.65408
	اللغة العربية	86	4.3876	0.61752
	الاجتماعيات	81	4.4856	0.50014
المجموع		243	4.3690	0.60044

من الجدول رقم (13) توجد فروق في المتوسطات عند مستوى معنوية α = 0.05 في المحاور التالية:

الأول: الهوية والانتماء الوطني. الثاني: الثقة في النظام السياسي. الثالث: التفاني والإخلاص. وكلها لصالح معلمي ومعلمات مواد الاجتماعيات.

السؤال الخامس:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية تعزى لسنوات خبرتهم؟."

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لكل محور من محاور التنشئة السياسية كما في الجدول التالي:

جدول رقم (14) تحليل التباين الأحادي

الهوية والانتماء الوطنية	بين المجموعات	1.289	5	.258	.986	.427
	داخل المجموعات	61.969	237	.261		
	المجموع	63.258	242			
الولاء للوطن	بين المجموعات	.852	5	.170	.764	.577
	داخل المجموعات	52.878	237	.223		
	المجموع	53.730	242			
السلطة	بين المجموعات	1.090	5	.218	.890	.489
	داخل المجموعات	58.105	237	.245		
	المجموع	59.196	242			
القيم السياسية العليا	بين المجموعات	2.481	5	.496	1.114	.353
	داخل المجموعات	105.513	237	.445		
	المجموع	107.993	242			
الثقة في النظام السياسي	بين المجموعات	4.117	5	.823	1.598	.161
	داخل المجموعات	122.128	237	.515		
	المجموع	126.246	242			
التفاني والإخلاص	بين المجموعات	4.189	5	.838	2.391	.039*
	داخل المجموعات	83.057	237	.350		
	المجموع	87.246	242			

*** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = 0.05)**

كذلك نلاحظ في الجدول السابق أنه لا توجد فروق عند مستوى دلالة α = 0.05 في اتجاه المعلمين نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية الخمس الأولى تعزى لمتغير سنوات الخبرة. إلا المحور لأخير وهو التفاني والإخلاص إذ توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α = 0.05 تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولمعرفة لصالح أي فئة من سنوات الخبرة استخدم الباحث اختبار شفيه (scheffe) كما في الجدول التالي:

جدول رقم (15) اختبار شفيه لقياس الفروق في المتوسطات بالنسبة لسنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفاني والإخلاص	5 – 1	85	4.4353	.58650
	10 – 6	51	4.2026	.61852
	15 – 11	51	4.2745	.66569
	20 – 16	41	4.5447	.47584
	25 – 21	11	4.2727	.55414
	... – 26	4	4.7500	.50000
المجموع		**243**	**4.3690**	**.60044**

نجد من الجدول رقم (15) بأن المحور السادس وهو التفاني والإخلاص في الأداء فيه فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين ذووا الخبرات الأعلى بشكل عام.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

"ما اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية ؟."

المحور الأول: الهوية والانتماء الوطني:

تتفق نتائج الجدول رقم(3) مع نتائج دراسة الهاجري، (48) إذ نجد أن عينة الدراسة من معلمين ومعلمات قد وافقت على تحقق محور الهوية والانتماء الوطني في طلاب المرحلة الثانوية بنسبة تصل إلى 94.4 % وذلك من خلال ما يقدمه المعلمون لهم. إلا أن نسبة موافقتهم تقل قليلاً على أن المظاهر العامة من السلوكيات في المدرسة تساهم أيضا في تحقق هذا المحور حيث تصل إلى 89.3 %، ذلك لما يرونه في الواقع مخالف ولو بنسبة ما لما يدرس في المدارس أو يوضع في المناهج الدراسية أو ما يقدمه المعلمون للطلاب، فالسلوكيات الحياتية الموجودة في المدرسة وهي ما يمكن أن نسميه كما سمته دراسة ساري، (Sari) (49) بالمنهج الخفي هو الذي رفع من نسبة غير الموافقين من المعلمين على هذا المحور. لذا نجد أن نسبة الموافقين على بند أن خريجي الثانوية لديهم القدرة على الحفاظ على هويتهم وانتمائهم الوطني في هذا العصر قد تدنت بشكل ملحوظ حيث وصلت إلى 74.2 %. وهذا ما تؤكده نتائج دراسة وزارة

التربية، (50) من أن الذين يرون أن الأهداف التربوية ساهمت في إشباع روح الوطنية والولاء لا تتجاوز نسبة 50 %.

المحور الثاني: الولاء للوطن:

من الجدول رقم (4) وافقت عينة الدراسة بنسبة تصل إلى أكثر من 95.4% إلى أن المدرس تغرس في الطالب قيم الولاء للوطن والانتماء له كما وجدنا أن هذه النسبة تقل إلى 85 % في البنود التي تسأل فيما إذا كانت المدرسة لها القدرة على إذابة مختلف الفئات الموجودة في المجتمع وتحصر من التعصب الفئوي أو الطائفي فيها. في حين أنهم موافقون بشكل شبه تام على أن المدرسة تساهم في غرس حب الوطن والولاء له. وكأنهم يقولون أن عناية المدرسة بغرس حب الوطن والولاء له في الطلبة لا يعني أن ذلك سيقضي على ولاءاتهم الفئوية والطائفية الأخرى إلا من خلال محاربتها بشكل مباشر وجريء وصريح. كما أن هذا يدل أيضاً على ما ذكرناه سابقاً وذكرته دراسة (ساري، Sari) (51) من أهمية المنهج الخفي في إعاقة تحقيق مثل هذه الأهداف خاصة فإن الطالب يرى الواقع في خارج المدرسة مخالف لما يدرسه في المناهج المدرسية وقد يراه في داخل المدرسة أيضاً. أضف إلى ذلك ما يراه من الكتابة على الجدران أو في دفاتر بعض زملائه والتي تعزز من الاعتزاز بالانتماء للقبيلة أو العائلة أو غيرها دون الوطن. ويؤيد هذا ما توصلت إليه نتائج دراسة الحويلة، (52) من أن طلبة جامعة الكويت ترى أن الطلبة بشكل عام مازالوا يقدمون الأولوية لقبيلتهم على حساب وطنهم. وكذلك دراسة وطفة، (53) التي تؤكد على أن التعصب القبلي ثم العائلي هي أكبر أنواع التعصبات التي توجد في المجتمع الكويتي.

المحور الثالث: السلطة:

من الجدول رقم(5) وجدنا إن المعلمين والمعلمات يوافقون على أن المدرسة تعزز المفاهيم وتعظم الشعائر والثوابت الدينية وكذلك تعزز أيضاً مفاهيم المشاركة الإيجابية في وضع التعليمات والالتزام بها ولكن بنسبة أقل. وهذا يؤيد الكتابات والأدبيات التي كتبت في الأهداف العامة للتربية في الكويت إذ أنها تركز وتأكد القيم والمفاهيم الدينية وضرورة تحقيقها في الطلاب وهذه الأهداف لاحظتها عينة الدراسة بشكل واضح جلي في المدرسة. لاسيما وأن أول الأهداف التربوية العامة التي وضعتها الدولة كانت متصلة بطبيعة المجتمع الكويتي وتنص على التأكيد على مبادئ الدين الإسلامي بحيث تصبح منهج فكر وأسلوب حياة والهدف الثاني هو التعرف على التراث العربي والإسلامي والعادات والتقاليد الاجتماعية والعمل على دعمها الأحمد، (54). في حين تقل نسبة الموافقين على أن المدرسة تعزز في الطلاب مفاهيم الامتثال والرضوخ للقوانين والتعليمات والمشاركة الإيجابية في وضعها، وقد يكون سبب ذلك أن التجربة الديمقراطية في المدرسة إلى الآن لم تنضج فالإدارة هي من تصدر النشرات والمعلمون يوافقون عليها والطلاب يخضعون لها ويعاقبون من خالفها.

المحور الرابع: القيم السياسية العليا:

نلاحظ من الجدول رقم(6) أن أفراد عينة الدراسة تأكد أن ما قررته في المحور السابق من أن المدرسة تعزز القيم المفاهيم الإسلامية فهي في هذا المحور تقرر من أن العدالة هي أعلى القيم التي تسعى المدرسة لتحقيقها ومعلوم أن العدالة هي أعلى القيم التي يسعى الإسلام لتحقيقها كما أكدت ذلك الأدبيات السابقة. وكذلك هذه النتيجة تتوافق مع أهداف التربية العامة في الكويت والتي تؤكد غرس المفاهيم والقيم الإسلامية في الطلبة.

المحور الخامس: الثقة في النظام السياسي:

نلاحظ من الجدول رقم (7) أن نسبة الذين لا يوافقون على أن الأولوية تعطى في مجتمعنا لمعيار الكفاءة دون النظر للاعتبارات الأخرى كبيرة جداً وتكاد تقارب الذين يوافقون على هذا البند، وهذا يدلنا على أن أفراد العينة يرون أن هناك خلل في التقييم والاعتبار في باب التوظيف. وهذا ما أكدته أيضاً دراسة الهاجري، (55) حين أوصت دراسته بضرورة نشر الوعي بين أفراد المجتمع الكويتي عن مساوئ الواسطة والمحسوبية وتفعيل دور جامعة الكويت في مكافحتها والمحافظة على مظاهر الديمقراطية. وأما في بقية بنود هذا المحور فإن عينة الدراسة ترى أن هناك انسجاما بين السلطة والمجتمع وأن المدرسة تعزز من ذلك وأن السلطة تهيئ بشكل جيد الطلبة للاعتماد عليهم مستقبلاً وتقدم المصلحة العامة على الخاصة وكلها بنسبة تصل إلى 84.2 %. وبشكل عام نجد أن أفراد عينة الدراسة توافق على تحقق المحور الخامس من خلال الأهداف التربوية بنسبة 76.7%. وهذه النسبة متدنية نسبياً.

المحور السادس: التفاني والإخلاص:

نلاحظ من الجدول رقم(8) أن نسبة الموافقين على أن المدرسة تعزز محور التفاني والإخلاص في أداء الواجب عالية وهذا تأكيد من أفراد العينة على أن هذه أحد سلسلة المهام التي تقوم المدرسة بغرسها في الطلبة فقد وصلت نسبة الموافقين إلى 90.6 %. في حين أننا لاحظنا أن نسبة الموافقين على أن المدرسة تعزز العمل التطوعي تقل نسبياً حيث تصل إلى 88.5% وهذا قد يرجع سببه إلى قلة الأنشطة المدرسة التي تساهم في تعزيز مثل هذا الأمر.

<u>مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:</u>

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مدى تحقق الأهداف

التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية تعزى لمتغير الجنس ؟"

يتضح من الجدول (9) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α = 0.05 بين الجنسين من المعلمين والمعلمات في اتجاههم نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بالمحور الخامس وهو الثقة في النظام السياسي لصالح الذكور من المعلمين. ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى الظروف الخاصة التي واجهتها وتواجهها المرأة الكويتية من مطالبتها بحقوقها السياسية والاجتماعية والتي لم تحصل على بعضها إلا منذ فترة قريبة جداً فقد يكون هذا هو أحد الأسباب في ضعف تلك الثقة من قِبَلِهم في

النظام السياسي القائم، والسعي في تغييره وتشكيل لجان ومنظمات لذلك. أما بقية محاور التنشئة السياسية المتعلقة بالأهداف التربوية فالمعلمين والمعلمات متفقون على مدى تحققها وقد يرجع هذا إلى تقارب الظروف والبيئات التي يعيشها كل من الجنسين في المدرسة وتشابه الممارسات والأنشطة والسلوك المدرسي والذي يساعد في تحقيق أهداف تلك المحاور.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية تعزى للمنطقة التعليمية التي ينتمون لها؟."

إذا نلاحظ من الجدول رقم(10) أنه توجد فروق عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين المناطق التعليمية الثلاث في درجة تحقق محور الهوية والانتماء الوطني لطلاب المرحلة الثانوية لصالح منطقة الأحمدي. كما في الجدول (11)

وقد يرجع سبب ذلك إلى قرب منطقة الأحمدي ومجاورتها للمناطق الحدودية التابعة للمملكة العربية السعودية وإن كان هناك جوانب مشتركة كبيرة بين الدولتين إلا أن كل دولة منهم تحتفظ بخصوصية تميزها عن الأخرى سواء في اللهجة أو في اللبس أو في النظام السياسي أو في النظام التعليمي أو في غيرها. مما جعل محور الهوية والانتماء الوطني يحظى بالاهتمام الأكبر بالمقارنة بالمناطق الأخرى البعيدة عن تلك الانتماءات المتعددة.

وأما بقية المحاور فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين والمعلمات في مختلف المناطق نحو تحقق الأهداف المتعلقة بها. وقد نُرجع تفسير ذلك أيضاً إلى أن المناطق التعليمية تعيش أجواء من الأنشطة المدرسية المتقاربة والتي جعلت معلمي المرحلة الثانوية في مختلف المناطق يرون بالاتفاق رؤية متقاربة لما تحقق من الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية تعزى لتخصصاتهم ؟."

من الجدول رقم(12) أنه توجد فروق في المتوسطات عند مستوى معنوية $\alpha = 0.05$ في المحاور التالية:

الأول: الهوية والانتماء الوطني. الثاني: الثقة في النظام السياسي. الثالث: التفاني والإخلاص. وكلها لصالح معلمي ومعلمات مادة الاجتماعيات. كما في الجدول رقم (13).

ويرجع سبب ذلك إلى طبيعة المادة حيث أنها هي المعنية بشكل رئيسي عن بقية المواد بالتركيز في تلك المحاور وتأكيدها وتحقيقها في الطلاب، ثم تليها مادة اللغة العربية. وهذه النتيجة تؤيد ما ذهبت إليه دراسة مؤسسة الكويت للتقدم العلمي والتي

بحثت في مدى توفر أهداف المواطنة في المناهج المدرسية حيث توصلت الدراسة إلى أن كلاً من مادتي الاجتماعيات واللغة العربية تحوي تلك الأهداف بشكل مباشر وواضح في حين أن مادة التربية الإسلامية تحوي تلك الأهداف بشكل غير مباشر وبصورة أقل وضوح.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مدى تحقق الأهداف التربوية المتعلقة بمحاور التنشئة السياسية تعزى لسنوات خبرتهم؟."

نلاحظ من الجدول رقم(14) أنه توجد فروق عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو تحقق محور الإخلاص والتفاني في الأداء لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لسنوات خبرتهم لصالح المعلمين والمعلمات ذووا الخبرة من 26 سنة فأكثر. وهذا يمكن تفسيره بأن الفترة الطويلة التي قضاها المعلمون في الكويت جعل الرؤية لديهم تتضح تجاه محور الإخلاص والتفاني وتتأكد وذلك لصعوبة قياس محور التفاني والإخلاص.

ومن خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن المعلمين في سنوات الخبر من 1 – 5 سنوات يكون لديهم انطباع مقبول تجاه هذا المحور ثم بعد أن حين يرون الواقع يفاجئوا بأن هذا المحور قد تحقق بأقل مما توقعوا ثم يبدؤون بالتعامل مع ذلك الواقع وتقبله بتردد ثم بالتكيف معه حتى يصل المعلم إلى أعلى سنوات الخبرة أي من 26 فأكثر فيرى أن واقع طلاب المرحلة الثانوية يعكس أفضل صورة لتحقق الأهداف المتعلقة بمحور التفاني والإخلاص. أي أنهم يرجعون إلى الواقعية بعد أن كانت فكرتهم في أذهانهم أول الأمر مثالية إلى حد ما. وهذا يدل على صعوبة قياس هذا المحور إذ هو متعلق بالقلب ومن الصعب قياسه، مقارنة بالمحاور الأخرى والتي نجد أن المعلمين على مختلف سنوات خبرتهم قد اتفقوا على رأي واحد في مدى ما تحقق من أهداف متعلقة بها، وهذا يدل على أن المعلم والمعلمة تتكون لديهما فكرة واضحة وصحيحة عن مدى تحقق تلك الأهداف منذ سنواتهم الأولى في حقل التعليم في الكويت. مما يدل على وضوح تلك الأهداف المتعلقة بتلك المحاور ودقتها بحيث يسهل رؤيتها من قبل المعلم.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحلية و استنادا إلى نتائج بعض الدراسات السابقة ، يمكن تقديم التوصيات التالية :

1- ضرورة عقد الندوات لتوعية المعلمين وغيرهم من العاملين في المدرسة على خطورة المنهج الخفي ودوره الكبير

في دعم أو إعاقة تحقيق الأهداف التربوية التي يسعون لتحقيقها.

2- ضرورة إعادة النظر في الأهداف التربوية الخاصة بمادة التربية الإسلامية وذلك بالاستفادة من الجانب الروحي والإيماني الذي تتمتع به تلك المادة لإضافة الأهداف المتعلقة بالمواطنة والولاء للوطن والانتماء له والاعتزاز به الدفاع عنه والوقوف معه في الشدائد.

3- إعادة النظر في النمطية المتبعة في طريقة عرض الحصص والتي تعتمد على التلقين بشكل كبير وإعادة تشكيل المناهج بحيث تعتمد على الطرق العليا من التفكير كالاستكشاف والاستنتاج والاستنباط والنقد.

4- ضرورة إضافة مواضيع في المناهج الدراسية وإقامة أنشطة وندوات للطلبة تحارب بشكل واضح وصريح التعصب الطائفي أو القبلي أو العائلي أو لأي فئة ضيقة كانت، ولا يكفي الاقتصار على تعزيز حب الوطن والولاء له في القضاء على تلك التعصبات كما هو الحال.

5- التأكيد على توصية الباحث الهاجري، (56) بضرورة نشر الوعي بين أفراد المجتمع الكويتي عن مساوئ الواسطة والمحسوبية وتفعيل دور المدارس في مكافحتها والمحافظة على مظاهر الديمقراطية، الاختيار بالأكفأ وتقديره.

---

(1) أسماء المحكمين: د. خالد الرميضي (أصول التربية) - د. غازي الرشيدي (أصول التربية) د. محمد المسيليم (الإدارة والتخطيط) - د. عودة العودة الرويعي (علم النفس التربوي).

الهوامش

1- عوض وآخرون. موسوعة العلوم السياسية، الكويت، دار الوطن، 1994، ص39.

2- علي، عزة فتحي. **نموذج مستقبلي لمنهج التربية المدنية في المدرسة الثانوية**، القاهرة، إيتراك للنشر، ط1، 2003.

3- ناصر، إبراهيم. شويحات، صفاء. **أسس التربية الوطنية**، الأردن، دار الرائد للنشر، ط1، 2006.

4- خلف، أمل. **التنشئة السياسية لطفل ما قبل المدرسة**. القاهرة، عالم الكتب، 2006.

5-عبد الباسط، عبد المعطي. مطالعات نقدية في الاتجاه السوفيتي في علم الاجتماع، الأنجلو المصرية، القاهرة، 1979

6- رجب، مصطفى . القضية الفلسطينية في الكتب المدرسية الأمريكية تبرئة كاملة لإسرائيل واتهامات باطلة للعرب **مجلة النور** ، العدد 171 . 2005 .

7- نفس المصدر السابق

8- ا لحربي، سعود هلال. **التربية والقيم السياسية**، الكويت، غراس للنشر، ط2000،1

9- خلف 2006 مصدر سابق

10- المشاط، عبد المنعم. **التربية والسياسية**، الكويت، دار سعاد الصباح، ط1، 1995.

11- خلف 2006 مصدر سابق

11- المعمري، سيف ناصر. **تربية المواطنة**، ط1، مسقط، مكتبة الجيل الواعد، 2006. ص.172

12- خلف 2006 مصدر سابق

13- شنودة، إميل فهمي. **التربية السياسية والوعي السياسي لطلاب كليات التربية (دراسة ميدانية)**. مصر، مكتبة الأنجلو المصرية، 1978.

14- **مؤسسة الكويت للتقدم العلمي** "المناهج والأهداف التربوي، 1987

15- Jones, L., Falkenberg, E. "Impact of a community school on citizens' attitudes". Community Education Research Digest, 5, 2,. 1991.pp. 19 – 38

16- الحطاب، وآخرون **توثيق التسلسل التاريخي للأهداف التربوية العامة والأهداف المرحلية وأهداف المواد الدراسية بدولة الكويت**، وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج، 1997.

17- مكروم، عبد الودود. ثقافة الديمقراطية :مدخل التحديد دور التربية في تحقيق الأمن القومي العربي، **مجلة الكلية** التربية (المنصورة)، ع42، 2000، ص39.

18- السنبل، عبد العزيز. دور المؤسسات التربوية في دعم الأمن القومي، **التربية(قطر)**، ع135، س29، 2000، ص114.

19- الحربي ، مصدر سابق .

20- Hunter, S., Brisbin, A. "Civic and Political Education in Political Science: A Survey of Practices". The American Political science Association. Boston. 2002.

21- وطفة، علي. الأحمدي، عبد الرحمن. "التعصب ماهية وانتشاه في الوطن العربي"، **عالم المعرفة**، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد3 المجلد 30، 2002.

22-Almonte, A. " National Identity in Moral Education Textbooks for High School Students in the Philippines: A Content Analysis ". Education Review, 4, 1, 19-26. 2003.

23- وطفة، علي أسعد. الديمقراطية التربوية من ديمقراطية إلى الديمقراطية في المدرسة، **التربية (قطر)**، س32، ع146، 2003، ص78 – 94.

24-Schulz, W. " Political Efficacy and Expected Political Participation among Lower and Upper Secondary Students". A Comparative Analysis with Data

from the IEA Civic Education Study ". ECPR General Conference. Budapest . 2005

25- القطب، سمير عبد الحميد. الجامعة وتعميق قيم الانتماء في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرون "دراسة ميدانية"، **مجلة كلية التربية(المنصورة)**، ع60، ج1، 2006، ص.259

26-Haslop, M. Emery, J., McKerracher, A., Cormier, J., Desroches, S. "The Depiction of Workplace Reality: Principles of Democratic Learning and New Brunswick's Youth Apprenticeship Program". Educational Administration and Policy, 62, 2006,pp. 1-14

27- الهاجري، فيصل عايض مرضي . "درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة ودور الجامعة في تنميتها"، **مجلة التربية الإدارية والسياسية**،عمان، ع62، 2007

28- Lee, M. "Critical Adult Learning of Asian Immigrant Workers: A Social Network Perspective". Education Research Institute. 9, 2,2008. 113-126

29- Celebi, H. "Opinions of Students at Turkish and German Universities on Turkey in the EU Accession Process". Educational Sciences: Theory & Practice, 9, 2, 2009.pp. 475-491

30- الحويلة، هايف هادي. **الوعي السياسي لدى طلبة جامعة الكويت وعلاقته ببعض المتغيرات المجتمعية (دراسة ميدانية)**. القاهرة، جامعة الأزهر، 2009.

31- Sari, M. " Hidden Curriculum on Gaining the Value of Respect for Human Dignity: A Qualitative Study in Two Elementary Schools in Adana ". Educational Sciences: Theory and Practice, 9, 2,2009.pp. 925-940.

32- شنودة، 1977، مصدر سابق.

33-القطب، 2006، مصدر سابق.

34-الهاجري، 2007 مصدر سابق.

33-الحويلة، 2009، مصدر سابق.

36- Hunter & Brisbin / هنتر وبريسبن ، 2002 ، مصدر سابق.

37-Sari سلبي، 2009، مصدر سابق.

38- Haslop et al / هاسلوب وآخرون 2006 ، مصدر سابق.

39-مؤسسة التقدم العلمي، 1987، مصدر سابق.

40- وزارة التربية، 1997، مصدر سابق.

41-Jones & Falkenberg / جونز، وفولكنبيرج، 1991، مصدر سابق.

42- Schulz شولتز، 2005.

43-Almonte ألمونت، 2003، مصدر سابق.

44-الحربي، 2002، مصدر سابق.

45- Lee / لي، 2008، مصدر سابق.

46-مكروم، 2000، مصدر سابق.

47-وطفة، 2003، مصدر سابق.

48-الهاجري، 2007، مصدر سابق.

49- Sari / ساري، 2009، مصدر سابق.

50-وزارة التربية، 1997، مصدر سابق.
51- Sari / ساري، 2009، مصدر سابق.
52- الحويلة، 2009، مصدر سابق.
53- وطفة، 2002، مصدر سابق.
54- الأحمد وآخرون. **المناهج والأهداف التربوية في التعليم العام بدولة الكويت،** الكويت، مؤسسته الكويت للتقدم العلمي، 1987.
55- الهاجري، 2007، مصدر سابق.
56- الهاجري، 2007، مصدر سابق.

الملحق (1)

استبانة الدراسة

المنطقة التعليمية: ..... المادة:

.....

الجنس: □ ذكر □ أنثى عدد سنوات الخبرة في مدارس الكويت:

.....

م	البنـــــــود	موافق بشدة	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	لا أدري

1	تعزز المدرسة الارتباط بهوية الطالب القومية وتشعره بالفخر بها.					
2	المظاهر العامة والسلوكيات الموجودة في المدرسة تربي الطلبة على تعزيز هويتهم وانتمائهم القومي.					
3	يسعى المعلمون لتعزيز هوية الطلبة وانتمائهم القومي وغرسها فيهم عملياً.					
4	خريجو الثانوية لديهم القدرة في الحفاظ على هويتهم وانتمائهم القومي في عصر العولمة.					
5	تركز المدرسة من خلال ما يمارس فيها من سلوكيات على تعزيز مفهوم الولاء للوطن.					
6	تساعد المدرسة على صهر مختلف الفئات الموجودة في المجتمع مع بعضها البعض.					
7	تغرس المدرسة حب الوطن والولاء له.					
8	تعزز المدرسة التعصب للعائلة أو للمذهب أو للقبيلة.					
9	تعزز المدرسة مفاهيم الرضوخ والامتثال للتعليمات والقرارات في جميع الأمور.					
10	تعزز المدرسة لدى الطلبة مفاهيم المشاركة الإيجابية والمساهمة بدور فعال في ووضع التعليمات المناسبة التي تنظم الحياة العامة.					
11	تعزز المدرسة لدى الطلبة مفاهيم المشاركة الإيجابية والمساهمة بدور فعال في اتخاذ القرارات المناسبة التي تنظم الحياة العامة.					
12	تعزز المدرسة تمسك الطلبة بدينهم والالتزام به في جميع سلوكياتهم.					
13	تعزز المدرسة في الطلبة تعظيم المقدسات والشعائر الدينية والدفاع عنها.					
14	قيمة الحرية هي أعلى القيم التي تسعى المدرسة لتحقيقها في الطلبة.					

15	قيمة المساواة هي أعلى القيم التي تسعى المدرسة لتحقيقها في الطلبة.					
16	قيمة العدالة هي أعلى القيم التي تسعى المدرسة لتحقيقها في الطلبة.					
17	تُعْطَى الأولوية للتوظيف في واقع مجتمعنا لمعيار الكفاءة دون النظر إلى الاعتبارات أخرى.					
18	تعزز المدرسة ثقة الطلبة بالسلطة السياسية وبقدراتها وبمواقفها المختلفة.					
19	السلطة السياسية تهيء الطلبة بشكل جيد للاعتماد عليهم مستقبلاً والثقة بقدراتهم.					
20	تسعى المدرسة إلى تعزيز مفهوم تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة لدى الطلبة.					
21	تعزز المدرسة قيم الإيثار والتفاني والإخلاص في خدمة المجتمع والوطن.					
22	تعزز المدرسة في الطلبة عملياً تقديم المصلحة العامة ومصلحة الوطن على المصالح الشخصية أو الفئوية الأخرى.					
23	تعزز المدرسة في الطلبة العمل التطوعي وتشجع فيهم المشاركة العامة في خدمة المجتمع بإخلاص.					

مبادئ السلام لدى طلاب وطالبات الصفين الرابع والخامس الابتدائي بدولة الكويت

الملخص

تهدف هذه الدراسة للكشف عن مبادئ السلام لدى ألأطفال في دولة الكويت بغرض الوقوف على مدى معرفتهم واستيعابهم لبعض المفاهيم الأساسية عن السلام بأبعاده الأربعة: التسامح، والتعاون، والحرية، والمساواة. كما تسعى الدراسة للكشف عن الفروق في مدى معرفة الأطفال لهذه المفاهيم وفق متغيرات الدراسة: النوع والمحافظة، والفصل الدراسي.

و لتحقيق هدف الدراسة صممت الباحثة استبانة مكونة من 30 بندا تقيس مبادئ السلام . وقد أسفرت النتائج عما يلي : 1 - هناك فروق دالة إحصائيا في مبادئ السلام الأربعة لصالح الإناث، حيث تبين أن الإناث أكثر تسامحا، وإيمانا بالحرية وأكثر وعيا بثقافة السلام من الذكور 2-ليس هناك فروق بين الطلاب والطالبات في مبادئ السلام وفقا للصف الدراسي الذي ينتمون إليه . وأخيرا 3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المحافظات في مبادئ السلام الأربعة لصالح أطفال محافظة الأحمدي حيث كانوا أكثر تسامحا وأكثر إيمانا بالمساواة وبالحرية وثقافة السلام عن باقي المحافظات.

د. فاطمة عباس نذر
كلية التربية
جامعة الكويت
الكويت

Abstract

This study aims to investigate the principles of peace among children in the State of Kuwait in order to identify their knowledge and understanding of some basic concepts about four dimensions of peace: tolerance, cooperation, freedom, and equality. The study also sought to identify the differences in children's knowledge on these concepts according to the variables of the study namely : gender , province and grade .

To achieve the goal of the study a 30 items questionnaire was designed to measure the four principles of peace. The statistical analysis of the data revealed the Following results: 1 There were significant differences in favor of females regarding the four principles of peace . it was found that females were more tolerant and more aware of the culture of peace than male 2 There were no differences between male and female students on the principles of peace according to their grade and finally 3 There were statistically significant differences among provinces on the four principles of peace for the children of Ahmadi who showed more tolerance and more faith in equality, freedom and culture of peace from the other provinces.

مقدمة

تواجه اليوم كثير من المجتمعات جملة من التحديات، لعل أخطرها ما يعرف بظاهرة العنف والتي تحمل في مضامينها تهديداً كبيراً لكل المجتمعات. وفي ظل هذه التحديات ظهرت الدعوات بضرورة الإصلاح في جميع مجالات الحياة الاجتماعية ومنها على وجه الخصوص الإصلاح في التعليم لإيجاد مناخ تعليمي تربوي يهدف إلى إيجاد جيل من الأطفال والشباب قادر على التعايش على أساس من المبادئ المشتركة للسلام وحقوق الإنسان والديمقراطية (جاهين) (1). إن العالم أصبح يعيش في بيئة تموج بالاضطرابات والتوترات والصراع حيث سادت ثقافة العنف بين

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر2010.

الشعوب خصوصا في النصف الأخير من القرن الماضي واستفحل الأمر مع بداية القرن الحالي في فترة ما بعد الحادي عشر من سبتمبر 2001 وظهرت على السطح مصطلحات مثل صدام الحضارات – الإرهاب والأصولية وحوار الحضارات والتربية من أجل السلام والديمقراطية وإصلاح المناهج الدراسية الخ.... ومع تنامي وتيرة العنف توالت النداءات الملحة من الشعوب على اختلاف درجات نموها وتطورها لنشر التعليم وتوسيع نطاقه والاهتمام بأنماط من التربية التي " تزود أجيال المستقبل بثقافة السلام وبالقيم التي يمكن أن تساعد على تشكيل مصيرهم وعلى تمكنهم من المشاركة الفعالة في بناء مجتمعات أكثر عدلا وإنسانية وحرية ورخاء، وعالم أكثر سلاما " (الجمعية العامة للأمم المتحدة) (2) ، ولذلك زاد اهتمام المجتمعات الحديثة بالتربية وظهرت أنماط التربية من أجل السلام، وأخذت تستحوذ على عناية المفكرين والتربويين، وخاصة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين الذي اتسم بالتنافر والصراعات وتنامي ظاهرة العنف. ويعد السلام من أهم القيم الإنسانية التي حظيت باهتمام الباحثين والفلاسفة والمفكرين عبر العصور وذلك للمكانة الرفيعة التي تحتلها في سلم القيم الإنسانية. وبالرغم من أن فكرة السلام قديمة قدم المجتمع الإنساني فإن الدراسات التي أجريت حولها والاهتمام الذي حظيت به من قبل الباحثين في العصر الحاضر لازال قليلا وعلى وجه الخصوص في الثقافة العربية الإسلامية حيث ندرة الدراسات العلمية التي تصدت لهذا الموضوع الحيوي- موضوع السلام. ومع تنامي الاهتمام بموضوع السلام في السنوات الأخيرة حيث أصبح قضية بارزة تجرى حولها الدراسات وتعقد من أجلها المؤتمرات والندوات التربوية، إلا أن المتابع لما يجري في هذا المجال يلاحظ النقص الواضح وقلة الاهتمام على مستوى العالم العربي والإسلامي بصفة عامة ودول الخليج على وجه الخصوص قياسا بالمجتمعات الغربية التي أفاضت في البحث والدراسات لموضوع السلام من جوانب شتى. وفي ضوء ما سبق فقد اتجه القصد في الدراسة الحالية للتصدي لمثل هذا الموضوع الحيوي في البيئة الكويتية من أجل لفت أنظار المهتمين والعاملين في حقل التربية بغية تصميم أبحاث ودراسات تسبر غور هذا الموضوع للمساهمة في تقليل الفجوة بين النقص في هذا المجال عندنا والوفرة فيه في الثقافات الغربية، والاستفادة من الاتجاهات المعاصرة من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسات التي تناولت هذا المجال الحيوي .

أهمية الدراسة:

تتناول الدراسة مرحلة عمرية مهمة جدا (مرحلة التعليم الابتدائي) في التكوين الأساسي للإنسان، وهي مرحلة هامة ينبغي التصدي لها بالبحث و بالدراسة، وقد تفيدنا هذه الدراسة في توضيح السبل لبناء منهج رسمي يُرسَخ مبادئ السلام والتسامح في المراحل العمرية المبكرة وخاصة التعليم الابتدائي بمدارس الكويت. كما أن دولة الكويت قد عانت من ويلات الحرب والصراعات التي كانت في منطقة الخليج. أضف إلى ذلك التركيبة السكانية في دولة الكويت والتي تشتمل على عدد كبير من مختلف الجنسيات يتحدثون لغات مختلفة ويحملون ثقافات متنوعة ومن ثم فإن تهيئة النشء على تقبل الآخر واحترامه أمر غاية في الأهمية في تنمية وترسيخ السلام.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للكشف عن مبادئ السلام لدى الأطفال في دولة الكويت وتقف عند مدى معرفتهم واستيعابهم لبعض المفاهيم الأساسية عن السلام بأبعاده الأربعة: التسامح، والتعاون، والحرية، والمساواة، حيث تسعى الدراسة للكشف عن الفروق في مدى معرفة الأطفال لهذه المفاهيم وفق متغيرات الدراسة: النوع والمحافظة، والفصل الدراسي.

مشكلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة الرئيسية التالية:

1- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مبادئ السلام (التسامح-التعاون-الحرية-المساواة)؟
2- هل توجد فروق دالة إحصائياً وفقاً للفصل الدراسي في مبادئ السلام (التسامح-التعاون-الحرية-المساواة)؟
3- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المحافظات في مبادئ السلام (التسامح-التعاون-الحرية-المساواة)؟

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على طلبة وطالبات الصف الرابع والخامس الابتدائي بمدارس الكويت الحكومية. وتقتصر مبادئ السلام على أربعة هي: التسامح والتعاون، والحرية والمساواة.

مصطلحات الدراسة:

السلام: العيش في مناخ يسوده الأمن والسكينة، وتُحترم فيه إنسانية الإنسان وكرامته، فلا ظلم ولا قهر ولا حروب، حيث ينعم المجتمع في ظلها بالحرية والتعاون والتسامح والمساواة، وغيرها من القيم التي تشكل المبادئ الأساسية للسلام. وإذا تفحصنا هذه المبادئ فنجدها تعني في معانيها ما يلي:

الحرية: تعني " الاختيار غير المجبر من جانب الإنسان في إشباع فكر معين أو ممارسة حياته بشكل طبيعي في إطار الالتزام بقيم الدين والمجتمع ولصالحه" روزنتال

(3)، وتمثل حرية الفكر وحرية العقيدة، وحرية العمل وحرية الاختيار، وحرية الملكية، وحرية التنقل، وحرية التعبير وغيرها.

التعاون: يقصد به مساعدة الآخرين في كل ما هو خير، والمشاركة بفعالية في الأعمال الجماعية وأداء ما يكلف به في العمل الجماعي من منطق الحرص على مصلحة الجماعة وعلى المستوى الدولي يمثل بعض الجوانب كالتبادل التجاري والثقافي والسياسي وغيره بين الدول (مبروك) (4) .

التسامح: يعني الترفع عن كل أشكال الحقد والانتقام والتغاضي عن استخدام الشدة والعنف، والعفو عند المقدرة ، كما أمر الإسلام بذلك بقوله تعالى: **" والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين "** (سورة آل عمران، الآية 133).

المساواة: حيث يعني بأنه لا توجد فروق بين أبناء المجتمع الواحد بسبب (اللون أو الجنس أو الدين) في الحقوق والواجبات وفرص العيش الكريم والذي يحفظ للإنسان كرامته وإنسانيته في جو من الاحترام والحب والتلاحم القائم على أسس الانتماء والولاء للوطن وللقيادة.

مفهوم السلام .

يعتبر مفهوم السلام من المفاهيم المتملصة و المحيرة ، وجزء كبير من هذا التملص والحيرة يرجع إلى تعريف السلام في سياق الحرب . أي أن السلام هو تجنب الحرب أو غيابها كما يعرفه كثير من الباحثين مثل (العلوي) (5) و (Daily) (6)، لكن في حقيقة الأمر نجد أن السلام لا يعني فقط تجنب أو غياب الحرب كما هو شائع في التعريف التقليدي لمفهوم السلام . لذلك يجب الحديث عن تصنيفات مختلفة لتعريف السلام. وتتلخص أهم هذه التصنيفات فيما يلي : 1- إرضاء الحاجات، 2- العلاقات الإنسانية، و 3- التعاون المتبادل بين أفراد المجتمع (والشعوب والأمم على المستوى الدولي). فالأمن والسلام مثلا من الحاجات الوطنية الأساسية التي يجب إشباعها وإرضاؤها لدى أفراد المجتمع للنزوع نحو تحقيق السلام. ولتحريك الرغبة في المشاركة في ترقية السلام يجب أن تشعر الأمة أنها آمنة من أي نوع من التهديدات عسكرية كانت أم اقتصادية، وأن تشعر بضمان الحفاظ على هويتها الوطنية .كما أن السلم يقصد به كذلك تحسين العلاقات الإنسانية والحفاظ عليها كجزء من عملية تحقيق الأهداف الأخرى كالنشاطات التعاونية والاهتمام باحترام حقوق الإنسان، والتعاون الفعال بين جميع أفراد المجتمع في جميع الأعمار. وبهذه المعاني فإن الأمة التي تتمتع بالسلام هي تلك الأمة التي تحقق لأفرادها هذه الحاجات فيشعرون بانتمائهم إلى وطن يشبع حاجاتهم و يحقق أمنهم وسط بيئة تسودها علاقات التعاون و تربط أفرادها ارتباطا كليا في ظل عدالة اجتماعية تمثل الهدف الإيجابي للسلام على عكس الاقتصار على الهدف السلبي للسلام المتمثل فقط في غياب الحرب كما هو شائع لدى الكثير من المهتمين بموضوع السلام مثل (Danesh) (7) و (8) .(Baker, et al)

ولذلك فالسلام الحقيقي ليس هو السلام الذي يأبى سفك الدماء ويرفض التدمير فقط، وإنما هو كذلك السلام الذي تعززه قيم المحبة والعدل والمساواة التي تسود المجتمعات والأمم. وفي ظل السلام بهذا المفهوم يكون النمو وتتقدم المجتمعات وتزدهر الأمم و يشيع الأمن بين الأفراد والشعوب، و تبنى حصون السلام على حد تعبير الشاروني (9) . وبطبيعة الحال فإن هذا لا يتحقق إلا بتوفر ثقافة السلام حيث تسود ثقافة الحوار والمناقشة والإقناع في تعاملنا مع الآخرين بدلاً من فرض الرأي الواحد بالقوة أو التهديد، بل يتم حل المشكلات والخلافات عن طريق التفاوض والتفاهم وليس عن طريق العنف. ومن هنا ظهرت أهمية الدعوات بضرورة إدخال أنماط جديدة من التربية كالتربية من أجل السلام والتربية من أجل الديمقراطية وإيجاد جو تعليمي أو تربوي يهدف إلى تكوين جيل من الأطفال والشباب قادر على التعايش على أساس من المبادئ المشتركة للسلام وحقوق الإنسان والديمقراطية (Ramirez) (10) (Gokce) (11) ومن نافلة القول أن نشير هنا إلى أن استراتيجيات التغير التربوي التي تأخذ بالتربية من أجل السلام يكون مكانها الطبيعي في المدارس والحجرات الدراسية باستخدام طرق التدريس والسياسات التعليمية التي تجعل مبادئ السلام شغلها الشاغل و تكون الممارسات اليومية في المدارس قائمة على قاعدة من تلك المبادئ بحيث يسهل تعلمها من قبل الطلاب. وفي نفس السياق، وحتى يؤتي هذا النمط من التربية من أجل السلام، برزت نداءات دولية عديدة تدعو إلى إدماج قيم العدل والسلام في المناهج التربوية لإكساب المتعلمين المهارات التي تمكنهم من التعايش السلمي في بيئتهم مثل مهارات الحوار والتواصل والقدرة على التفاوض في حل النزاعات وإيجاد الحلول للخلافات بالطرق السلمية وليس بالعنف.

الدراسات السابقة:

ندرت الدراسات العربية التي تناولت مبادئ السلام بين الأطفال في البيئة العربية، ومن ثم فقد أجريت دراسة قامت بها مقصود ونذر(12)، عن تأثير الاحتلال العراقي على النمو النفسي والاجتماعي لأطفال الكويت، ودراسة مقصود (13) عن الأطفال والحرب في الشرق الأوسط وتأثير الحرب عليهم في الكويت ولبنان، وهناك دراسات أخرى قامت بها هادي ويابري (14) عن المدى البعيد لتأثير أزمة الخليج على أطفال الكويت ووالديهم من النواحي المعرفية والنفسية والاجتماعية، وتدور معظم التوصيات في تلك الدراسات على أهمية نشر ثقافة السلام والتسامح في حل الصراعات، وتربية الأطفال على تعلم مفاهيم الأمن والسلام والمحبة وغرسها فيهم منذ الصغر من خلال البرامج والمناهج التربوية.

أما في التراث الأدبي الأجنبي فهناك فيض من الدراسات التي أجريت حيث عالجت موضوع السلام من جوانب متعددة . ففي دراسة أجراها Jing , (15) خلص إلى دعوة القائمين على التربية والتعليم للقيام بتوجيه وتعليم كيفية بناء ثقافة السلام وجعل عاطفة الحب بين كل الشعوب هي الأساس والمحور في بناء السلام العالمي، كما

أكد على ضرورة استغلال التعليم في تنشئة جيل جديد من الشباب اليافع لديهم القدرة على تحمل مسؤولية إرساء وترسيخ السلام العالمي الذي يدعو إلى مشاعر الحب والتسامح والتعاطف والاحترام. وفي نفس السياق دعا Batituk et al (16) التربويين القائمين على التربية إلى تغيير المناهج ودمج البرامج الدراسية والأنشطة التي تدعو إلى السلام وحل الصراعات بالطرق السلمية . كما دعا Harris (17) إلى ضرورة تعليم مبادئ السلام باستخدام تقنيات التحكم والسيطرة على الغضب من أجل مساعدة الطلاب على فض الخصومات والنزاعات دون اللجوء إلى العنف. وفي دراسة أجراها Gokce (18) للكشف عن وجهات نظر طلاب المدرسة الابتدائية حول السلام أوضحت النتائج أن الأطفال يدركون جيدا معنى السلام كما يميزون بين العوامل التي تخل بالسلام. وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة تضمين تربية السلام في البرامج التربوية لتحقيق مجتمع يسوده الازدهار والسلام. وقد نبه إلى أهمية ثقافة السلم في مرحلة الطفولة المبكرة في تشكيل وتعزيز مفهوم السلام عند الصغار وتوسيع مداركهم لاستيعاب واكتساب مبادئ السلام التي تكون لها آثار فعالة وإيجابية ودائمة في حياته وتؤهلهم لاكتساب قدرات متنامية على النمو والبناء.

وفي دراسة قام بها Claire (19) هدفت إلى تعزيز بناء الأهداف الجوهرية في التربية من أجل السلام في المدارس المدمجة في ايرلندا الشمالية لتحقيق السلام وتقديم تعليم يدعو إلى احترام التنوع في المجتمع . و في دراسة Zarko et al (20) لمعرفة آراء الأطفال حول الحرب و السلام تراوحت أعمارهم من سن 4 إلى 13 عاما من الجنسين قدموا من بلجراد وسوبوتيكا في العام الذي كان فيه القصف على أشده . أظهرت النتائج أن الأطفال الأكبر سنا والأكثر نضجا في التفكير، عبروا عنه بشكل دقيق يدل على فهم أفضل لطبيعة الحرب والسلام ، كما أظهر هؤلاء الأطفال نضجا أخلاقيا أكبر واستقلالية أكبر على الحكم من الأطفال الصغار. كما قام Ashfaq (2006) (21) بتطوير برنامج قائم على الفن من أجل مساعدة الطفل على الابتكار وعلى التعاطف مع الذين مروا بتجارب مريرة من جراء تواجدهم في مناطق نزاع. وقد كان لاستخدام الفنون أثر كبير في تنمية قدرات الطفل الإبداعية من أجل تعزيز السلام ومساعدتهم على معرفة الطرق الفعالة والمفيدة في حل المشكلات و فض النزاعات.

إضافة إلى ذلك، نجد دراسات كثيرة يدور محورها حول كيفية تعليم مفاهيم السلام والتسامح في مراحل الطفولة المبكرة في رياض الأطفال، والمراحل الابتدائية من خلال برنامج تعليمي يقوم على تربية وترسيخ مبادئ التسامح والسلام(,Schmitd) (22) (Oboodait) (23). أما Celliti فقد أوضحت أنه من مسؤولية المعلمين توسيع مدارك الأطفال، وذلك بمساعدتهم على تعلم مهارات اجتماعية إيجابية تمكنهم من التفاعل السلمي مع الآخرين، ويمكن أن يتم ذلك بخلق بيئة مسالمة في الفصل يكون المعلمون فيها نموذجا مثالياً للأطفال في خلق وتسهيل التفاعلات السلمية، وتدريبهم على اكتساب مهارات التواصل والحوار لحل المشاكل سلمياً، وأن يحافظ المعلمون على جو دراسي

يسوده التسامح والاحترام المتبادل في جميع الأحوال فيما بينهم ومع الأطفال و الأسر والزوار، وعلى المعلمين أيضاً التواصل مع أسر الأطفال وحثهم على تتبع الأطفال وملاحظتهم أثناء اللعب لمعرفة ما يتعلمونه من مهارات اجتماعية يركز فيها على احترام الآخرين. وأكدت الباحثة على ضرورة دمج قيم السلام في المناهج التربوية والتعليمية، وأن تعلم الأطفال لمبادئ السلام وقيمه ومفاهيمه يجب أن يدخل كنشاط يومي وليس أسبوعي في تعليم الطفل، ويتم ذلك من خلال تعريف الأطفال بأوجه التشابه والاختلافات مع الثقافات المتعددة للشعوب مثل العادات والتقاليد ونمط الحياة اليومية لهذه الشعوب بالإضافة إلى الفنون والآداب (Celliti) (24) .

وأوضحت Entremont أهمية تربية التسامح في المرحلة قبل المدرسية، والتأكيد على أهمية خلق بيئة ذات ثقافات متنوعة ومختلفة، خالية من كل تحيز وتمييز، لبث روح التسامح وتقبل الآخر بين الأطفال، والتعمق في كل ثقافة عند إدخالها في المناهج التربوية , والتركيز على دراسة اللغات والفنون القصصية والموسيقى لمختلف الشعوب والحضارات، وضرورة إلقاء الضوء على الاختلافات الثقافية والمعيشية بين أسر الأطفال، وأن يتعامل المعلمون بليونة وإيجابية مع استفسارات الأطفال وملاحظاتهم على الاختلافات الموجودة بينهم والتي تفوق إدراكهم في هذه المرحلة العمرية. (Entremont) (25) .

أما Thomson فقد بينت ضرورة تدريس التسامح في كل المراحل التعليمية وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، فالأطفال يتعلمون من خلال تجاربهم وإشراكهم فعلياً في التعامل مع الأشخاص والأشياء من حولهم، ومن هذا المنطلق أكدت ثومسون على أن تعزيز الإدراك المعرفي لدى الأطفال يتطلب مشاركتهم الفعلية جسدياً وعقلياً. وذلك لأن مفهوم التسامح لن يتطور لدى الأطفال بتلوين أعلام دول أخرى، لأن هذا نشاط عضلي وليس فكري، في حين تناولت أنشطة أخرى من شأنها أن تعزز وتنمي قيم التسامح ومفاهيمه عند الأطفال؛ وذلك في إطار الأنشطة المدرسية الثقافية، كتمثيل مسرحيات تدور مواضيعها حول السلام والتسامح والتمييز بين الجيد والسيئ والصواب والخطأ، وإدراج هذا النوع من الأنشطة ضمن الدروس اليومية (Thomson) (26).

وفي نفس المجال قامت Tephly بإجراء دراسة على 49 طفلاً 28 منهم ذكوراً و21 منهم إناثاً، موزعين على ثلاث مراحل؛ مرحلة ما قبل الرياض وضمت 15 طفلاً، ومرحلة الرياض واشتملت على 18 طفلاً واشتملت المرحلة الابتدائية الأولى على 16 طفلاً، حيث استخدم أسلوب المقابلة المكونة من ثمان أسئلة تهدف إلى التعرف على مفاهيم الحرب والسلام عند الأطفال. وطلبت الباحثة من الأطفال أيضاً أن يختاروا لعبا من صندوق اللعب يستعملونها في لعبة الحرب. وانتهت الدراسة إلى أن أكثر الأطفال عرَّفوا الحرب على أنها أفعال عدوانية_تقوم على القتال والرمي بالرصاص والانفجارات، أما تصور أسباب الحرب ونتائجها فليس واضحاً لديهم، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن الأطفال لديهم موقف رافض للحرب وخاصة الإناث منهم ويتزايد

الرفض لديهم بزيادة أعمارهم، ويشكل التلفزيون المصدر الأساسي لمعرفة الحرب عندهم ، أما الألعاب التي أختارها الأطفال فقد تضمنت أشكالاً يرى فيها الطفل أنها عدوانية، في حين أن مفهوم السلام غير واضح لديهم مقارنة بمفهوم الحرب، ويراه الأطفال على أنه نوع من الهدوء أو السكينة (Tephly) (27).

وقد ركز كل من Adam & Ebbeck على ضرورة أن يعطي العالم اهتماما متزايداً إلى القضايا والمواضيع التي تدور حول قيم التسامح في الأسرة، والاعتناء بتعليم الطفل قيم السلام والمتمثلة في التعاون والحوار والحب وتقبل الآخر، وهذا يتطلب تكثيف التعاون والتواصل بين الأسرة والمدرسة من أجل تحقيق هذه الأهداف، خاصة وأن الطفل هو وليد البيئة التي ينتمي إليها، فهو يتعلم كل شيء في الحياة من خلال ما يسمعه ويراه من حوله، وبالتالي فهم يطورون مواقفهم في الحياة طبقاً لما يرونه ويسمعونه من حولهم، ومن هذا المنطلق فقد أصبح لزاماً التركيز على إدراج قيم التسامح في المناهج التربوية، وذلك بتطوير المهارات المناسبة لتحقيق هذا الهدف ، كإشراكهم في مواقف تتطلب منهم وضع اختبارات وحل المشاكل وتعلم تقويم النفس بكل موضوعية، والتفاعل الإيجابي مع محيطه الاجتماعي بغض النظر عن أية اختلافات عرقية أو عقائدية أو طبقية بينه وبين الآخرين.Adam & Ebbeck (28).

وقامت Hakvoort بدراسة مطولة استغرقت ثلاث سنوات ، أخذت فيها ثلاثة مقاييس متآزرة من خلال مقابلة 44 طفلا هولنديا من المرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم بين 6 و 10 سنوات، وهدفت الدراسة إلى التعرف على تطور مفاهيم الحرب والسلام عند الأطفال وما يقترحونه من إستراتيجيات لتحقيقه، فتوصلت الباحثة إلى أن مفهوم الحرب يتطور لدى الأطفال قبل مفهوم السلام، فعبر الأطفال عن مشاهد الحرب بالأسلحة والجنود والقتال، وعبروا عن السلام بمظاهر الصداقة، والحب والسلم، وأظهرت هذه الدراسة أيضاً قدرة الأطفال على وضع إستراتجيات مختلفة على المستوى الفردي والعالمي لتحقيق السلام، ولاحظت الباحثة أيضاً الفكر الخلاق عند الأطفال في ابتكار خطط وإستراتجيات تحقيق السلام عندهم كلما ازدادت أعمارهم, (Hakvoort) (29).

وأجرت Hall **دراسة** لمعرفة مفهوم الحرب والسلام عند الأطفال وشعورهم تجاهه مع مدى اختلاف هذه المفاهيم والأحاسيس باختلاف العمر والجنس ونوعية المدارس التي يتلقى فيها الأطفال تعليمهم ويأخذون منها أفكارهم وبالتالي هي التي تشكل مصدر معلوماتهم عن الحرب والسلام. واعتمدت الباحثة في دراستها على الإستبانة والمقابلة، وأجرتها على فئة مكونة من 680 طفلاً، تراوحت أعمارهم بين 4 سنوات و16 سنة موزعة على عشرة مدارس حكومية وغير حكومية في أستراليا، ومن ضمن النتائج التي توصلت إليها أن عامل العمر يلعب دوراً كبيراً في استيعاب الطفل لمفهوم الحرب والسلام وبالتالي تحديد ميله إلى أحد المفهومين، كما توصلت الدراسة إلى أن عامل الجنس أظهر تفاوتاً كبيراً بين الذكور والإناث في نظرتهم إلى هذين المفهومين؛ فالذكور هم أكثر ميلاً إلى العنف وما يتعلق به، في حين أن الإناث

هن أكثر ميلاً إلى الليونة والسلام، وبينت الدراسة أن الذكور الذين يدرسون في مدارس خاصة بهم فقط، وفي المدارس البروتستانتية هم أكثر ميلاُ وتقبلاً للحرب من غيرهم من الأطفال في المؤسسات الأخرى، أما ما تعنيه الحرب وما يعنيه السلم فالأطفال يستمدونه عامة من غيرهم من الأطفال الذين هم أكبر منهم سناً (Hall) (30).

وأكدت دراسة Thrush على ضرورة البدء بتعليم مفهوم السلام للأطفال في مرحلة مبكرة من أعمارهم، فتناولت في دراستها خطة لتدريس مفهوم السلام في مدرسة منتسوري، أكدت فيها على ضرورة ممارسة الطفل لمهارات صنع وحفظ السلام قبل الدخول إلى المدرسة لتترسخ في وعيه منذ نعومة أظفاره، كما أوصت الدراسة بضرورة إدراج منهج قائم بذاته عن السلام في برنامج تدريب المعلم بمدرسة منتسوري، وتوصلت هذه الدراسة أيضاً إلى أن تعليم مفهوم السلام للطفل وتنشئته عليه هو من مسؤولية الكبار، إذ أن الطفل منذ الولادة وإلى سن الثالثة يكون عقله في مرحلة تلقي فقط دون انتقاء لما يحيط به في بيئته من سلوك وأفكار وأخلاق، يستخرجها عقله الباطني فيما بعد. أما عن تدريس السلام للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3-6 فقد أوضحت الباحثة أنها تتركز على النواحي الجسدية والعاطفية والفكرية والروحية عند الطفل (Thrush) (31).

ومن المهتمين أيضا ً Hakvoort و Oppenheiher اللذان ركزت دراستهما على مفهوم الحرب والسلام لدى الأطفال المراهقين وتصورهم لاستراتجيات تحقيق السلام، واشتملت عينة الدراسة على مائة وواحد من الأطفال الهولنديين تراوحت أعمارهم بين 8 و16 سنة موزعين على أربعة مدراس، وقد أجريت المقابلة مع كل طفل على حده حتى لا يتأثر الأطفال بعضهم ببعض في المواقف والآراء، وتوصلت الدراسة إلى أن معرفة الأطفال الذكور لمفهوم الحرب أسبق من معرفتهم لمفهوم السلام، إذ أن تصورهم لمفهوم الحرب يكتمل في سن الثامنة في حين أن مفهوم السلام لد يهم يكتمل في سن العاشرة، أما الإناث فيختلفن عن الذكور ويكتمل تصورهن لمفهوم السلام في سن الثامنة، وبصفة عامة تتغير مفاهيم الحرب والسلام لدى الأطفال من مفاهيم واقعية إلى مفاهيم مجردة بحسب تقدمهم في العمر. هذا ويرى الصغار أنه من الأفضل حل النزاعات أو البعد عنها لتحقيق السلام، ويرى الأطفال الأكبر سنا أن وقف الحروب ومنعها على الصعيد العالمي هو أحسن الإستراتجيات لتحقيق السلام ( ) Hakvoort & Oppenheimer(32).

وفي نفس المجال تناول Darom في دراسته مشروعا أطلق عليه (الأطفال يعلمون الأطفال) (Children Teaching Children) وهو عبارة عن برنامج يركز على مقابلات بين طلاب ومدرسون من مدارس ثانوية ومن طبقتين متنازعتين، إحداهما من مدارس العرب والأخرى من مدارس اليهود، وقد امتد هذا المشروع قرابة السنتين ويركز على :

1) مبدأ التربية الإنسانية والحوارات الشخصية، 2) قيم التعاطف، 3) تقبل الآخر،

4) التعددية 5) الديمقراطية، وقد أشارت نتائج المشروع إلى تغييرات كبيرة في القيم الخمسة في كلتا المجموعتين مثل نقص الشعور بالغربة، إضافة إلى العزل والكراهية وفهم أفضل للصراع العربي الإسرائيلي وتأثيره على كلا الجانبين، مع التركيز على المشاعر المشتركة بين الأطفال والنظرة المتفائلة إلى المستقبل (Darom,) (33) .

وتركز دراسة Rodo على مدى تجاوب أطفال ما قبل المدرسة مع مفهوم السلام، واشتملت عينة الدراسة على 60 طفلا تمت مقابلة كل واحد منهم على حدة ، وبينت الدراسة أنه رغم أن معظم أطفال العينة غير قادرين على تصور حقيقي لمفهوم السلام، إلا أنه لديهم تصور حقيقي لمفهوم الحرب على أنه عمل يسيء للإنسان ويسبب له الإصابات بالجروح والموت. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها؛ ضرورة تكريس جهود المربين من معلمين وأولياء أمور في إعطاء الأطفال صورة واضحة وصادقة عن الحرب وعواقبها، وتشجيعهم على التمسك بمواقفهم الرافضة للحرب، وتعليمهم وتعزيز قيم السلام مثل العدل والإنصاف والتعاون وأهميتها في سعادة الإنسان. إن الأهل تقع عليهم مسؤولية تعليم الأطفال وتعزيز النظرة الإيجابية في حياتهم، إذ أن الأطفال حساسين لموضوع التمييز الاجتماعي، وبسبب هذا الاعتقاد، فقد دعت المدارس بأهمية إشراك الأهل في مهماتها التعليمية، فالأسرة لها دور كبير في إرساء قيم السلام والتسامح، والعدالة الاجتماعية والديمقراطية(34) (Rodo) .

وجاءت دراسة Jagodic لتعتبر أن مفهوم الحرب لدى الأطفال مرتبط وبشكل عام بأعمارهم المبكرة التي تعكس معايشتهم للحروب وعلاقاتهم وتفاعلهم الإيجابي والسلبي، ويصبح جزء من حياتهم الاجتماعية، فيصبحون هم أنفسهم جزءاً من هذا الدمار. وأظهرت الدراسة أن الأطفال يعبرون عن أفكارهم تجاه الحرب والسلام في عمر 6 سنوات، ويصفون العنف على أساس مظاهره المادية في عمر 8 سنوات. كما يعتبر نوع الجنس عنصراً مهماً في المشاركة السياسية، فقد أوضحت الدراسات أن الذكور يميلون إلى اكتساب اتجاهات سياسية و اهتمامات بالقضايا الوطنية أكثر من الإناث، حيث يدعمون الحرب ويستخدمون معايير مختلفة في إصدار أحكامهم، ويبررون استخدام العنف كوسيلة للتأقلم مع المشاكل الاجتماعية. وفي نفس الوقت يقل اهتمام الإناث بالعنف ولا يعرن العدوان قدراً كبيراً من الاهتمام، فبالرغم من أن الإناث لديهن معلومات أقل عن الحرب فإنهن يظهرن استيعابا أكبر لمفهوم السلام ويطبقنه بشكل أفضل وأدق (Jagodic) (35).

أما دراسة Crawford فقد بينت أن الأطفال في المرحلة الابتدائية يواجهون أخبار الحروب وأحداث العنف الأخرى، لذا من المهم أن يوفر المعلمون طرقاً لمساعدتهم على تهدئة مشاعر الخوف لديهم، وفهم طبيعة الصراع وتنمية وجهة النظر التي تقدر السلام. وتوضح الدراسة أهمية المرحلة الابتدائية لتعليم مبادئ السلام، من خلال منهج تربوي غني ومتنوع ، يساعد على اكتساب هذه المفاهيم بفعالية. وتشير الدراسة أيضا إلى أهمية تحويل الفصل الدراسي إلى بيئة تعليمية مسالمة، يشعر فيها الأطفال بالأمان ويجدون الدعم في حل الصراعات بشكل متناغم ومتناسق، وتهيئة فصل دراسي يتسم

بالراحة والأمان. بالإضافة إلى وجود نظام نمطي في الفصل الدراسي يعتمد على تقليل الصراعات، وتتسم أحكام وقواعد الفصل بالعدالة والمرونة. ويعد وجود معلم متفهم ومعتز بطلابه من أهم عناصر بيئة المرحلة الابتدائية التي تنعم بالسلام، كما يجب أن يدعو إلى التواصل المفتوح مع كل من الطالب وأفراد عائلته ويتمتع بآليات اجتماعية جيدة للاستماع، أضف إلى أنه يتعاطف مع مشاكل الطالب الذي يعتبره قدوة في الحوار المحترم في تعاملاته اليومية، ويدعو إلى التواصل المفتوح لتنمية تفهم أفضل لوجهات نظر الآخرين. وبالرغم من أنه ليست هناك حلول سريعة للتأثير على العالم من أجل إحلال السلام، فإنه يبقى الأمل في غرس مبادئ السلام في مراحل الدراسة الأولية هو العامل الفعال الذي سينمي إيمان الأطفال بها والاعتياد عليها وتعلمها والتعامل معها من أجل التعايش في سلام مع الآخرين (Crawford 2005) (36).

منهج الدراسة :

استخدم المنهج الوصفي الذي يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة ، حيث يهتم بوصف الواقع أو الظاهرة المراد دراستها كما هي في الواقع وتفسير النتائج للخروج باستنتاجات ذات معنى، زايد (37) .

عينة الدراسة :

تألفت عينة الدراسة من 1013 طالبا وطالبة منهم 466 ذكورا بنسبة (46%)، 547 وإناثا بنسبة (54%). وتتراوح أعمار العينة من سن التاسعة إلى سن الثانية عشر وقد اختيرت وفق متغيرات: النوع، المحافظة، والفصل الدراسي، حيث تم اختيار المدارس عشوائيا من المحافظات الست بالطريقة الطبقية ومن كل مدرسة تم اختيار الفصل الرابع والخامس عشوائيا. وقد توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة كالتالي :

473 طالبا و طالبة من الصف الرابع أي بنسبة (46.70%) و 540 طالبا و طالبة ينتمون إلى الصف الخامس أي بنسبة (53.30%). كما أن عينة الدراسة شملت كل المناطق التعليمية الست التي تتكون منها الكويت وقد وزعت على النحو التالي :

229 (22.6%) طالبا و طالبة من المنطقة التعليمية للعاصمة
96 (9.5%) طالبا و طالبة من المنطقة التعليمية لحولي .
192 (19%) طالبا و طالبة من المنطقة التعليمية للفروانية .
179 (17.7%) طالبا و طالبة من المنطقة التعليمية لمبارك الكبير0
162 (16 %) طالبا و طالبة من المنطقة التعليمية للأحمدي .
155 (15.3%) طالبا و طالبة من المنطقة التعليمية للجهراء .

ويوضح الجدول رقم (1) ملخصا لخصائص عينة الدراسة.

جدول رقم (1) توصيف عينة الدراسة وفقا للنوع، والمحافظة، والفصل الدراسي

المحافظة		العاصمة	حولي	الفروانية	م.الكبير	الأحمدي	الجهراء	المجموع
النوع	الصف							
بنين	الرابع	50	25	49	20	38	35	217
	الخامس	52	22	49	59	38	29	249
بنات	الرابع	67	21	47	43	38	40	256
	الخامس	60	28	47	57	48	51	291
المجموع		229	96	192	179	162	155	1013

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة استبانة مكونة من 30 بندا تقيس مبادئ السلام عند التلاميذ بمدارس الكويت موزعا على سلم إجابة يتكون من ثلاث درجات كالآتي: (1= أبدا، 2= أحيانا، 3= غالبا). ويتضمن المقياس أربعة محاور هي: الأول **التسامح** (البنود من 1-7) حيث تشمل التفاهم مع الآخرين، والاعتذار، عدم الغضب، وعدم التحرش أو ضرب الآخرين. والمحور الثاني **التعاون** (البنود من8-15) حيث يتضمن المساعدة، وحل مشاكل الآخرين، وطلب المساعدة. أما المحور الثالث **الحرية** (البنود من 16-22) حيث تضم التزام النظام والقوانين، والتعبير عن الرأي واحترام الرأي الآخر، واحترام الجيران أي كان نوعهم وجنسهم ومعاشرتهم بالإحسان. أما المحور الرابع والأخير **المساواة** (البنود من 23- 30) حيث يضم علاقة المساواة بين الجنسيات غير الكويتية، والمساواة بين معتنقي الأديان الأخرى.

لقد تم تجريب المقياس بصورته الأولية على عينة قوامها 30 طالب وطالبة للتحقق من خصائصها السيكومترية وبناء عليها تم تعديل بعض البنود وفي حالات تم حذف بعض البنود. ثم أعيد تقييم البنود مرة أخرى وجرى في بعض الأحيان تعديلها لتحسين إسهامها في المقياس الكلي. ولقد تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي وكانت قيمته مساويا 70, .

العلاقة بين درجات مبادئ السلام الأربعة والدرجة الكلية (الاتساق الداخلي)

حسبت معاملات الارتباط بين درجات مبادئ السلام وهي: التسامح، والتعاون، والحرية، والمساواة والدرجة الكلية للمقياس لتحديد مدى تجانس درجات هذه المحاور مع الدرجة الكلية للمقياس. ويوضح الجدول رقم (5) معاملات الارتباط بين درجات

المحاور الأربعة للمقياس والدرجة الكلية حيث تتراوح معاملاتها بين (12, , 40,) للمحاور الأربعة وبين (57, , 77,) مع الدرجة الكلية للمقياس وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى 001, . كما يتضح من الجدول أن معاملات الاتساق بين درجات المحاور الأربعة والدرجة الكلية لمقياس درجات السلام مرتفعة مما يدل على التجانس وصدق المقياس.

جدول رقم (2): مصفوفة الارتباط بين محاور المقياس الأربعة والدرجة الكلية

محاور المقياس	التعاون	الحرية	المساواة	الكلي
التسامح	,325**	,272**	,328**	,70**
التعاون		,30**	,254**	,70**
الحرية			,317**	,649**
المساواة				,709**

- دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق (2) أن هناك اتساقا بين درجات محاور المقياس الداخلية وهي التعاون والحرية والمساواة، مما يدل على الاتساق الداخلي .

إجراءات الدراسة :

بعد اختيار العينة وأخذ موافقة وزارة التربية لتطبيق الاستبانة على تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي بمدارس الكويت على مستوى المحافظات الست، تم الاتصال بمدراء ومديرات المدارس المختارة لتحديد موعدا لتطبيق الاستبانة على التلاميذ حيث تم تعريفهم بالهدف من هذه الدراسة. ولقد تم تدريب مجموعة من الباحثات التربويات من كلية التربية بجامعة الكويت على كيفية تطبيق الاستبانة وجمع البيانات، في الفترة من أكتوبر 2008 إلى فبراير 2009 .

الأساليب الإحصائية :

بعد جمع بيانات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية (من خلال البرنامج الإحصائي SPSS) وذلك وفقا لتساؤلات الدراسة كالتالي:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب استجابات العينة.

2- اختبار - ت – لتحديد دلالة الفروق بين أفراد العينة في استجاباتهم لأداة الدراسة.

3- تحليل التباين الأحادي لتحديد الفروق بين استجابات العينة وفقا للمحافظات التعليمية الست.

4 - اختبار شيفيه Scheffe لتحديد طبيعة الفروق التي قد يظهرها تحليل التباين.

نتائج الدراسة :

تم عرض النتائج حسب تسلسل أسئلة الدراسة .

أولا: الفروق بين الجنسين في مبادئ السلام الأربعة

لتحديد الفروق بين الذكور والإناث في مبادئ السلام الأربعة (التسامح,التعاون,الحرية,والمساواة)، تم إجراء اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (ذكور وإناث) وذلك لدرجات المقياس ولمحاوره الأربعة كل على حده. ويوضح الجدول رقم (2) نتائج المقارنة بين النوع (ذكور/ إناث).

جدول رقم (3): الفروق بين الجنسين في مبادئ السلام الأربعة

المحاور	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت t-test	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التسامح	ذكور إناث	466 547	2.3351 2.4228	029414 0289004	-4.777**	1011	.000
التعاون	ذكور إناث	466 547	2.4182 204365	028311 028250	-1.026	1011	.305
الحرية	ذكور إناث	466 547	2.3176 2.3745	028097 026780	-3.296**	1011	.001
المساواة	ذكور إناث	466 547	2.4058 2.4472	029550 027917	-2.288*	1011	.022
الكلي	ذكور إناث	466 547	2.3720 2.4217	019273 019503	-4.061**	1011	.000

** دال عند مستوى (0.01) * دال عند مستوى (0,05)

يبين الجدول السابق (3) أن هناك فروقا دالة إحصائيا لصالح الإناث حيث أن محور التسامح والحرية وأيضا المقياس الكلي ذات دلالة إحصائية في اتجاه الإناث، حيث تبين أن الإناث أكثر تسامحا، وإيمانا بالحرية وأكثر وعيا بثقافة السلام من الذكور، وهذه النتيجة تتسق مع الواقع وطبيعة الأنثى الهادئة والمسالمة، وميلهن للهدوء والتسامح، وتجنب العنف والصراع.

كما أن النتيجة هذه تتفق مع ما جاءت به نتائج دراسة (Jagodic) (38) بأن الفتيات يظهرن استيعابا أكبر لمفهوم السلام ويطبقهن بشكل أفضل وأدق. وقد أكدت أيضا نتائج روبن هول (Hall) (39) إلى أن عامل الجنس أظهر تفاوتاً كبيراً بين الذكور والإناث

في نظرتهم إلى هذين المفهومين؛ فالذكور هم أكثر ميلاً إلى العنف وما يتعلق به، في حين أن الإناث أكثر ميلاً إلى التسامح والسلام.

ثانيا : الفروق في مبادئ السلام وفقا للصف الدراسي

لتحديد الفروق بين الأعمار في مبادئ السلام الأربعة (التسامح,التعاون, الحرية,والمساواة)، تم إجراء تحليل التباين الأحادي للأعمار وذلك لدرجات المقياس ككل ولمحاوره الأربعة كل على حد وقد وجد إن أعمار أطفال العينة هي 9, 10, 11, 12 . ويوضح الجدول رقم (3) نتائج المقارنة بين الأعمار حيث أنه لا توجد فروق ذات دلالة وفقا للصف الدراسي في مبادئ السلام والدرجة الكلية .

الجدول (4) الفروق في مبادئ السلام وفقا للصف الدراسي

المحاور	الفصل الدراسي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت t-test	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التسامح	الرابع الخامس	473 540	2.3585 2.4034	0.29053 0.29666	-2.429*	1011	.015
التعاون	الرابع الخامس	473 540	2.4131 204412	0.29496 0.27127	-1.582	1011	.114
الحرية	الرابع الخامس	473 540	2.3349 2.3601	0.28502 0.26615	-1.449	1011	.148
المساواة	الرابع الخامس	473 540	2.4347 2.4225	0.29616 0.27962	.678	1011	.498
الكلي	الرابع الخامس	473 540	2.3879 2.4085	0.19796 0.19290	-1.673	1011	.095

** فروق معنوية عند مستوى (.01) * فروق معنوية عند مستوى (.05)

ويوضح الجدول السابق (4) عدم وجود د فروق ذات دلالة إحصائية بين الأعمار المختلفة للأطفال، على أساس لو اعتبرنا أن عمري 9&10 يشيران إلى أطفال الصف الرابع، وأن عمري 11و 12 يشيران إلى أطفال الصف الخامس الابتدائي، وعدم وجود أية فروق إحصائية يدل على أن عمر الأطفال في هذه المرحلة، وكذلك أطفال الصفين الرابع والخامس لا توجد بينهما فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد مقياس السلام.

وهذه النتيجة لم تتطابق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Hakvoort Oppenheimer) (40) إلى أن معرفة الأطفال الذكور لمفهوم الحرب أسبق من معرفتهم

لمفهوم السلام ، إذ أن تصورهم لمفهوم الحرب يكتمل في سن الثامنة في حين أن مفهوم السلام لديهم يكتمل في سن العاشرة، أما البنات فيختلفن عن الذكور في أن تصورهن لمفهوم السلام يكتمل في سن الثامنة، وبصفة عامة تتغير مفاهيم الحرب والسلام لدى الأطفال من مفاهيم واقعية إلى مفاهيم مجردة بحسب تقدمهم في العمر. وأن سبب عدم الاتفاق في النتائج قد يرجع إلى عدد العينة المختارة، والخلفية الثقافية المتباينة لدي الدراسة الحالية والدراسات الأخرى وكذلك فئة الأعمار التي أجريت عليها الدراسة. وخلاصة القول أن الأطفال يدركون مفهوم السلام وأبعاده بشكل فيه اتساق ويستمر هذا المفهوم في أذهانهم كلما تقدموا في العمر.

ثالثا:الفروق بين المحافظات في مبادئ السلام الأربعة

لتحديد الفروق بين المحافظات في مبادئ السلام (التسامح، التعاون، الحرية، والمساواة)، تم إجراء تحليل التباين الأحادي للمحافظات الست لدرجات المقياس ككل ولمحاوره الأربعة كل على حده. هذا يوضحه جدول(4) التالي:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مبادئ السلام وفقا للمحافظة (اختبار - ف -)

المحاور	العاصمة		حولي		الفروانية		مبارك الكبير		الأحمدى		الجهراء		ف
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	
التسامح	2.38	0.27	2.30	0.30	2.31	0.25	2.35	0.32	2.50	0.29	2.42	0.30	9.3**
التعاون	2.43	0.28	2.33	0.26	2.35	0.24	2.46	0.30	2.47	0.25	2.48	0.28	7.65**
الحرية	2.30	0.25	2.26	0.28	2.27	0.24	2.40	0.28	2.45	0.28	2.41	2.25	14.48**
المساواة	2.32	0.28	2.46	0.25	2.43	0.25	2.37	0.31	2.54	0.28	2.50	0.27	15.19**
الكلي	2.36	0.17	2.24	0.18	2.24	0.17	2.40	0.21	2.50	0.19	2.45	0.19	16.68**

* دال عند مستوى 001,

من الجدول السابق (5) يتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المحافظات على كل من المقياس الكلي ومحاوره الأربعة، وعليه تم إجراء اختبار شافيه للمقارنة بين المتوسطات المتعددة. اتضح من نتائج المقارنة بين المحافظات وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات التسامح والتعاون والحرية والمحبة والمقياس الكلي, وتوضح متوسطات المحافظات أن أطفال محافظة الأحمدي أكثر تسامحا وأكثر إيمانا بالمساواة وبالحرية وثقافة السلام عن باقي المحافظات, وقد يرجع ذلك إلى طبيعة مستوى الحياة في تلك المحافظة وتشربهم لثقافة السلام والتنشئة الاجتماعية التي غرستها الأسرة فيهم، ودور المدارس الابتدائية في هذا كان واضحا.

أهم نتائج الدارسة:

1- الأطفال الصغار لديهم تقبل وتعلم سريع لثقافة السلام، ومن المجدي أن نبدأ تعليمهم مبادئ السلام في سن مبكرة.

2- الإناث أكثر تأثرا بمخاوف الحرب، ولديهن رغبة في الميل للسلام وتقبله أكثر من الذكور.

3- إن التنشئة الإسلامية الصحيحة في الأسرة والعلاقات الطيبة والسلام الاجتماعي فيها ينعكس على سلوك الأطفال في تعاملهم مع الآخرين.

4- إن ثقافة المجتمع ومستوى تعليمه وتحضره تنعكس على الأطفال، فقد وجد أن أطفال محافظة الأحمدي أكثر إدراكا لمفهوم السلام من باقي المحافظات بالكويت.

توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية واستعراض الدراسات السابقة المتصلة بموضوع السلام ، يمكن صياغة مجموعة من التوصيات كالتالي:

- بما أن البيئة الاجتماعية لها تأثير كبير على تكوين مبادئ السلام لدى الأطفال فإنه من الأهمية بمكان أن نعد الآباء والأمهات لفهم ثقافة السلام، ونحثهم على تهيئة مناخ التسامح (التعاون، التسامح، المساواة، والحرية) والسلام الاجتماعي في الأسرة حتى يتشرب أبناؤهم تلك القيم والمفاهيم كما يرونها في الواقع.

- أن يكون التعليم مرتبطا بقوة الحياة في التحرر من القهر وغرس التسامح، و أن نخرج من ثقافة الصمت فإنه من الضروري العمل على نشر التعليم الحر، " من أجل السلام والمحبة والتسامح والتعاون" فإن التعليم من أجل السلام له دور فاعل يمكن الفرد من التحرر والإبداع.

- ضرورة التركيز على تعليم الأطفال مبادئ السلام وثقافته عبر المناهج التربوية، من خلال وضع برنامج تعليمي يقوم على تربية الأطفال على التسامح والتعاون والحرية والمساواة، وكذلك تعليم مفهوم السلام للأطفال منذ سنوات الطفولة الأولى في الرياض والمرحلة الابتدائية.

- أن للمدرسة دورا هاما في تهيئة جو المحبة والأمن داخل الفصل وللمعلم دور كبير في هذا. لذا نؤكد على أهمية أن تتواصل المدرسة مع أولياء الأمور، في جميع الأحوال ومع الأطفال والزوار، ومع أسر الأطفال وحثهم على تتبع أطفالهم وملاحظتهم أثناء اللعب لمعرفة ما يتعلمونه من مهارات اجتماعية يجب التركيز فيها على احترام الآخر.

- تدريب وتعليم الأطفال مبادئ السلام ومفاهيمه من خلال المناهج والبرامج التربوية يجب أن تكون بشكل مواقف عملية يتعايش فيها الأطفال لغرس هذه المفاهيم. لذا فإنه من الضروري دمج قيم السلام في المناهج التعليمية، وأن تدريب الأطفال على

مبادئ السلام وقيمه يجب أن يدخل كنشاط يومي في تعلم الطفل، ويمكن أن يتم ذلك بتوظيف أحداث التاريخ والدراسات الاجتماعية في تعريف الأطفال على أوجه التشابه والاختلاف مع الثقافات الأخرى في بعض الأعراف والتقاليد والأخلاق والملبس والمأكل والموسيقى والفنون وغيرها، من الآداب وجميع أساليب الحياة. بالإضافة إلى استخدام الأنشطة الأخرى مثل الرسم والموسيقى لتهيئة الأطفال على فهم ثقافة الآخر.

- التأكيد على أهمية خلق بيئة ذات ثقافات متنوعة ومختلفة، خالية من كل تحيز وتمييز، إضافة إلى المداومة على دراسة اللغات والكتب والقصص والموسيقى لمختلف الشعوب والحضارات، وضرورة النظر إلى تلك الاختلافات على أنها شكل من أشكال التكامل والوحدة الإنسانية لا التنافر.

- ضرورة تدريس التسامح في كل المراحل التعليمية وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، فالأطفال يتعلمون من خلال تجاربهم واندماجهم فعلياً في التعامل مع الأشخاص والأشياء من حولهم، ويتطلب مشاركتهم الفعلية جسدياً وعقلياً ، وذلك في إطار الأنشطة المدرسية الثقافية، كتمثيل مسرحيات تدور مواضيعها حول السلام والتسامح والتمييز بين الجيد والسيئ والصواب والخطأ، وإدراج هذا النوع من الأنشطة ضمن الدروس اليومية.

- لوسائل الإعلام دور هام في تنمية مبادئ السلام وتخفيف حدة العنف مما يخلق جيلا من الأطفال ينشىء على جو من التسامح واللاعنف. إذ أن احتكاك الأطفال بالعنف قد أزداد عما كان عليه من قبل، وذلك من خلال وسائل الإعلام وعلى رأسها التلفزيون وما يعرضه من مشاهد الحروب والاقتتال سواء في نشرات الأخبار أو أفلام الكارتون، فالطفل يقضي من الوقت أمام شاشات التلفزيون أكثر مما يقضيه في المدرسة، وبسبب انتشار الحروب والاقتتال في أنحاء كثيرة من العالم، فأصبح الطفل ينظر إلى العنف على أنه وسيلة لائقة ومناسبة لحل أية خلافات مع الآخرين، ومن ثم فأن الطفل يجب أن يتعلم ويتمرس على مهارات إيجابية لحل مشاكله وبالتالي يتربى عليها وتنمو معه ليستفيد منها في مختلف مراحل حياته ، وتدريب الأطفال على التعرف على المشكلة، وعلى إيجاد الحلول السريعة لها، وتنمية قدرات الطفل على تعلم المفاوضات والحوارات الإيجابية لإنهاء الخلافات بحل يرضي أطراف النزاع . ضرورة إدراج منهج قائم بذاته عن مبادئ السلام في برنامج تدريب المعلم بالمدرسة، ويمكن أن يدخل في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.

- ضرورة تكريس جهود المربين من معلمين وأولياء الأمور في إعطاء الأطفال صورة واضحة وصادقة عن الحرب وعواقبها، وتشجيعهم على التمسك بمواقفهم الرافضة للحرب، وتعليمهم قيم تعزز السلام مثل العدل والإنصاف والتعاون وأهميتها في سعادة الإنسان.فعلى الأهل تقع عليهم مسؤولية تعليم الأطفال سلوكيات السلم ونبذ العنف وتعزيز النظرة الإيجابية في حياتهم، إذ أن الأطفال حساسين لموضوع التمييز الاجتماعي. وبسبب هذا الاعتقاد، فقد اهتمت المدارس بضرورة إشراك الأهل في

مهماتها التعليمية ويمكن للأهل إعطاء ثقافة مختلفة في عدة مجالات كالعدالة الاجتماعية، والديمقراطية ، ونظرة الأطفال شبيهة بنظرة آبائهم بل هي أوضح وأسهل . كما يجب على المعلمين التوسع في تنمية تفكير الأطفال، وذلك بمساعدتهم على تعلم مهارات اجتماعية إيجابية تمكنهم من التفاعل السلمي مع الآخرين، ويمكن أن يتم ذلك بخلق بيئة مسالمة في الفصل يكون المدرسون فيها نموذجاً مثالياً للأطفال في تهيئة وتسهيل التفاعلات السلمية، وتدريبهم على اكتساب مهارات التواصل والحوار لحل المشكلات سلمياً، وأن يحافظ المدرسون على جو مدرسي يسوده التسامح والاحترام المتبادل.

- تترك الحروب آثارا في نفوس الأطفال مما تتسبب في التأثير سلبا على حياتهم المستقبلية، لذا وجب التركيز على الأطفال الذين تعرضوا لاضطرابات نفسية وسلوكية من جراء ويلات الحرب، حيث يحتاج هؤلاء الأطفال إلى رعاية مناسبة لتجنب تفاقم اضطراباتهم النفسية الناجمة عن ضغوط الحرب. فمن خلال المراقبة الملائمة لهم والتدخل لعلاج مشاكلهم النفسية يمكن أن ينمو في جو صحي ويشعرون بالإحساس بالاستقرار النفسي في عقولهم وقلوبهم ويتحولون إلى جيل صالح.

- إيجاد بيئة تربوية تنعم بالسلام إضافة إلى بناء منهج دراسي غني ومتنوع. ويميل الأطفال صغار السن في معظم الأحيان لاكتساب المعلومات الخاصة بالسلام بشكل أكثر فاعلية من تلقيها عن طريق التعليم. ويعمل هذا التوجه ليس فقط على ترسيخ معنى السلام بل أيضاً إلى تحويل الفصل الدراسي إلى بيئة تعليمية مسالمة، يشعر فيها الأطفال بالأمان ويجدون الدعم في حل الصراعات بشكل متناغم ومتناسق. ومن إحدى الطرق لتحقيق ذلك، تعزيز قيمة المظاهر والأشياء المادية في فصولهم الدراسية التي تتسم بالنظام، والترتيب والراحة. بالإضافة إلى ذلك ضرورة وجود آلية في الفصل الدراسي لتقليل الصراعات ومن ثم تتسم أحكام وقواعد الفصل بالعدالة والمرونة. ويعد وجود مدرس متفهم ومهتم بطلابه من أهم عناصر بيئة المرحلة الابتدائية التي تنعم بالسلام، كما يجب أن يدعو إلى التواصل المنفتح مع كل من الطالب وأفراد أسرته ويتمتع بآليات اجتماعية جيدة للاستماع للآخر، أضف إلى أنه يتعاطف مع مشاكل الطالب الذي يعتبره قدوة له في الحوار وفي تعاملاته اليومية، ويدعو إلى التواصل لتنمية تفهم أفضل لوجهات نظر الآخرين.

الهوامش

1- جاهين، جمال حامد، تربية السلام ، أهدافها واستراتيجيات تحقيقها، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، مجلة المعرفة 2009/الدليل الإلكتروني العام. www.manhal.net/articles.php?action=show&id=4453 تاريخ دخول الموقع 2010/12/5.

2- الجمعية العامة للأمم المتحدة، العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف من أجل أطفال العالم، تقرير الأمين العام، الدورة السادسة والخمسون، 13 أيلول، 2001، ص3.

3- روزنتال، فرانز ، مفهوم الحرية في الإسلام "دراسات في مشكلات المصطلح وأبعاده في التراث العربي الإسلامي " ترجمة، رضوان السيد، معن زيادة، دار المدار الإسلامي، بيروت الطبعة، الأولى/ 2007.

4—مبروك، فتحي . القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثامنة من التعليم الأساسي ودور مناهج المواد الاجتماعية في تنميتها ، المجلة العربية للتربية ، 12 (1)، 1992. 33 - 47

5- العلوي، أحمد، دليل إدماج قيم العدل والسلام في المناهج التربوية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، الرباط 2008. منشور في موقع المنظمة، http،//www.isesco.org.ma/arabe/publications/kiyam-islamiya/Menu.php تاريخ الدخول 2010/11/20.

6-Daily,C. New concept for peace. High beam .Nov 10, 2010 http،//www.highbeam.com . 2004.

7- Danesh, H. B.. Towards an integrative theory of peace education. Journal of Peace Education, 3(1), 2006 , 55-78.

8- Baker, M; et al. "Supporting peace education in teacher education programs." Childhood Education. Association for Childhood Education International. 2008. *High Beam Research.* 7 Dec. 2010

9- الشاروني، يعقوب، ثقافة السلام وقبول الآخر، السلسلة الثقافية لطلائع مصر، العدد 26، يونيو 2006.

10-Ramirez, J. M. "Peace through dialogue." International Journal on World Peace. Professors World Peace Academy. HighBeam Research.10 Nov. 2010 <http،//www.highbeam.com .2007.

11-Gokce E. Peace Education، View points of primary school students about peace. International Journal of humanities and peace 22 , 1, Alumni Research Library. 2006 .

12- مقصود، منى، ونذر، فاطمة. تأثير الاحتلال العراقي على النمو النفسي والاجتماعي لأطفال الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت 1993 .

13- مقصود، منى، الأطفال والحرب في الشرق الأوسط. تأثير الحرب على الأطفال في الكويت ولبنان، الجمعية الكويتية للطفولة العربية الكويت 1994.

14- هادي، فوزية، و يابري، ماريا. تأثير المدى البعيد لازمة الخليج على أطفال الكويت ووالديهم، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت 1994.

15- Jing, L . Love , peace , an wisdom in education , transforming education for peace . Harvard Educaion Review , Fall 73, 3. Alumni Research Library. 2007.

16- Batituk, et al . Project trust , Breaking down Barriers between middle school children . Adolescence , Fall ; 39 , 155 ; Alumni Research Library 2004.

17- Harris,I.M. Peace education in a violent society. Harvard Educational Review ; Fall , 77 . 3 ; Alumni Research Library .2004.

18- Gokce E. . 2006 op cit.

19- Claire, M. Education for peace in integrated schools، A priority for northern Ireland . Child care in Practice , Vol.10 No 2. 2006 . pp85-94.

20- Zarko,T ; Natas,H and Dijana,K . Serbian children talk about war and peace . Peace Review ; voL. 12 ,Issue 3 , 2000 . pp 369- 373.

21- Ashfaq, I. Essay Development of children 's creativity to

foster peace . Lancet, Vol.368, (2006) , pp 526 – 527

22- Schmidt, F. Peace Making Skills For little Kids. Second Edition. Revised. Peace Education, Inc., Miami, Fl., (1993).

23- Oboodait, F Young Children's Understanding of Peace Concepts، Negative Peace Nonviolent- Conflict- Resolution, and Positive. (1992).

24- Cellitti, A Teaching Peace Concepts to Children. Dimension of Early Childhood. Spring. .,(1998). 20-22.

25- Entremont, Lori. A Few Words About Diversity and Rigidity، One Director's Perspective. Young Children. January. (1998) 72-73.

26- Thomson, B. .Building Tolerance in Early Childhood. Educational Leadership. October. (1989). 78-79.

27- Tephly, J. Young Children's understanding of War and Peace. Early Child Development and Care. 20, , (1985) . 271-285.

28- Adam, Le., + Ebbeck, MThe Early Years and Development of Tolerance. International Journal of Early Years Education. 5, (2)., (1997) 101-107.

29- Hakvoort, I. Children's Conceptions of Peace and War، A longitudinal Study.Peace and Conflict, Journal of Peace and Psychology. 2 (1).(1996). 1-15.

30- Hall, R. , How Children Think and Feel About War And Peace، An Australian Study. Journal of Peace Research. 30 (2). (1993).181-196.

31- Thrush, U. Peace ، Implementing the Vision. Montessori Life. Spring. 36-37, (1993).

32- Hakvoort, I. , & Oppenheimer, L. , Children and Adolescents' Conceptions of Peace, War, and Strategies to Attain Peace، A Dutch Case Study. Journal of Peace Research. 30 (1). (1993) . 65-77.

33- Darom, D. ,Peace Education in Israel- Encounter and Dialogue. Mediterranean Journal of Education Studies. 3 (1). (1998) . 129-139.

34- Rodo, J. Pre-School Children's Understanding of War. Early Child Development and Care. 22. , (1985) . 109-121.

35- Jagodic .K, G. Is war a good or a bad thing? The attitudes of

Croatian, Israeli, and Palestinian children toward war. *International Journal of Psychology, 35,* (2000). 241–257.

36- Crawford, P. A. Primarily peaceful، Nurturing peace in the primary grades.

Early Childhood Education Journal, 32(5), (2005). 321-328.
37- زايد، فهد خليل أساسيات منهجية البحث في العلوم الإنسانية ط1. دار النفائس، عمان الأردن 2007.
38- Jagodic.K.G. 2000 , op cit .
39- Hall 1993 , op cit .
40- Hakvoort, I. , & Oppenheimer, L 1993 . op cit .

مجلة العلوم الإنسانية عدد 33 - جوان 2010، ص.ص.71- 99

التصورات الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى وعلاقتها بمستوى خبرتهن التدريسية

ملخص

هدف هذا البحث إلى كشف التصورات الابستمولوجية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى وعلاقتها بمستوى خبرتهن التدريسية. ولتحقيق ذلك، تم تطوير استبانة لقياس التصورات الابستمولوجية لتعلم المناهج العلمية تكونت من (27) فقرة تم التحقق من صدقها وثباتها. طبقت الاستبانة على عينة تألفت من (65) معلمة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم بعمان الثانية. وأظهرت نتائج تحليل البيانات عدداً من النتائج منها: شيوع عدد من التصورات الابستمولوجية الخاطئة لدى عينة البحث، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة احصائياً للتصورات الابستمولوجية لعينة البحث تعزى لمستوى خبرتهن التدريسية سوى في دور الكتاب المدرسي المقرر ولصالح ذوات الخبرة الطويلة.

د. سليمان أحمد القادري
كلية التربية-جامعة آل البيت
أ. د. إبراهيم عبدالله المومني
كلية العلوم التربوية-الجامعة الأردنية
د. أحمد محمد قبلان
كلية العلوم التربوية-الجامعة الهاشمية

Abstract

This study aimed at investigating the epistemological beliefs among classroom teachers with relation to their length of experiences. A questionnaire with 20 items was used to collect data after analyzing the validity and reliability. Sixty five female teachers from Amman area (Jordan) participated in the study. Results revealed that teachers carry many of erroneous epistemological beliefs. Results also revealed that no statistically significant differences among those teachers attributed to their length of experience except on one item which is "the role of the textbook" in favor of the more experienced teachers. Recommendations were discussed.

خلفية البحث وأهميتها

خلفية البحث

استرعت معتقدات المتعلمين ونظرياتهم حول طبيعة المعرفة وطرق الوصول إليها، أو توليدها (وهو ما يعرف بابستمولوجيا التعلم) اهتماما كبيرا من الباحثين في العقود القليلة الماضية (Hofer & Pintrich, 1997; Schommer, 1994). ويرجع ذلك إلى ما تمثله ابستمولوجيا التعلم من نظام اعتقادي لدى الفرد تؤثر في تعلمه (Wilson, 2000)، وفي بنائه المعرفي، وفي تحققه من دقة أبنيته المعرفية (Shommer, 1990)؛ لأنها تبحث بحدود المعرفة، وبطبيعتها، وبطرق الوصول إليها، المعرفي، وفي تحققه من دقة أبنيته

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2010.

المعرفية (Shommer, 1990)؛ لأنها تبحث بحدود المعرفة، وبطبيعتها، وبطرق الوصول إليها، وبقضايا المنهجية العلمية، مثل كيف يطور الإنسان نظريات ونماذج علمية أفضل من النماذج المنافسة لها(القادري، 2005). كما أن هذه التحديات تلقي عبئا كبيرا على كاهل الأنظمة الموجودة في المجتمع، ولعل أكثر هذه الأنظمة تأثرا بها النظام التربوي؛ لأنه المعني بالدرجة الأولى بإعداد أفراد قادرين على مواجهة هذه التحديات والتعايش مع هذه التغيرات المتسارعة. ومن هنا بدأ اهتمام الأنظمة التربوية باقتراح نماذج تدريس متنوعة، بهدف رفع سوية العملية التربوية؛ لتصبح قادرة على إعداد أفراد يملكون القدرة على مواكبة روح العصر وتلبية متطلباته ،ومن النماذج الحديثة المقترحة النموذج المنظومي المعرفي الشامل، وهو نموذج أقترحه القادري (2004) ويقوم على مبدأ النظرة الشاملة للموقف التعليمي بصورته المتكاملة، من خلال توظيف المنظومة التي تنظم الخبرات التعليمية وتوضح العلاقات بين المفاهيم وتربطها معاً بعلاقات شبكية تبادلية تفاعلية؛ لتحقيق أهداف الموقف التعليمي، وهو ما يمكن أن يسهم في رفع كفاءة التدريس والتعلم من خلال قضايا عديدة أوردها فهمي وعبد الصبور(2002) منها:

ويتمايز الأفراد بشكلٍ عام في عمق المعتقدات الابستمولوجية التي يحملونها، وفي أثر ذلك على تصوراتهم لطبيعة المعرفة العلمية واكتسابها، وفي هذا السياق أشار بعض الباحثين (Perry, 1968; Kitchener, 1983) إلى أن الأفراد الذين يحملون معتقدات ابستمولوجية سطحية أو ساذجة يعتقدون بأن المعرفة دقيقة ومؤكدة وتكتسب من مصادر خارجية، ويؤمنون بأن المعرفة مكونة من معلومات صغيرة متناثرة وغير مترابطة، وبأن عملية التعلم سهلة أو مستحيلة، وبأن القدرة على التعلم محددة بقدرة الفرد منذ الميلاد. وبناءً على ذلك، يبدو من المنطقي أن نتوقع أن للمعتقدات الابستمولوجية أثراً في جهود التجديد التربوي وفي مخرجاته، لأنها تتنبأ بسلوك المشاركين بهذه الجهود. وبنفس السياق، فإن الأفراد الذين يحملون معتقدات ابستمولوجية معقدة يعتقدون أن المعرفة تتطور بشكلٍ مستمر وهي بالتالي غير دقيقة، وبأن الكثير من المعارف سوف تكتشف، والقليل منها لن يتغير لأنها أكيدة (Kardash & Scholes, 1996)؛ ولهذا فإن المعتقدات الابستمولوجية للمتعلمين يمكن أن تعمل كمعايير للحكم على دقة وصحة فهمهم وتعلمهم، وفي اختيارهم لاستراتيجياتهم في التدقيق والاختيار من بين الأبدال التعليمية المختلفة المتاحة لهم (Hofer & Pintrich, 1997; Ryan, 1984)،

ومع أن نتائج الأبحاث في هذا المجال ما زالت غامضة(Nist & Holschuh , 2005)، إلا أنها توفر أفكاراً عامة مفيدة عن أثر هذه المعتقدات على التعلم والتعليم. بعض هذه الأبحاث ركزت على دراسة العلاقة بين المعتقدات الابستمولوجية واكتساب المعرفة، منها دراسة راين (Ryan, 1984) التي أظهرت أن المعتقدات الإبستمولوجية للتعلم تؤثر على تنظيم الطلبة لإكتساب المعرفة. وبعضها الآخر ركزت على قضية المجال المعرفي (Palmer & Marra, 2004; Schommer-Aikins, Duell & Barker,

(2003، منها دراسة بالمر ومارا (Palmer & Marra, 2004) التي أظهرت وجود اختلافات في المعتقدات الابستمولجية للتعلم لدى طلبة الهندسة والعلوم. كما وجد بويل والكسندر وميرفي (Buell، Alexander, and Murphy, 2002) اختلافات في المعتقدات الابستمولوجية بين طلبة الجامعة حسب مجال التخصص.

ويظهر البحث التربوي تأييده لفكرة أن معتقدات الأفراد الإبستمولوجية للتعلم تؤثر على تعلمهم الأكاديمي وعلى طريقة تفكيرهم وعلى قدرتهم على حل المشكلة (Schommer, 1993; Kardash & Scholes, 1996). فعلى سبيل المثال، وجد بعض الباحثين أن الأفراد الذين يعتقدون بأن المعرفة تتكون من حقائق مجزأة يكون لديهم مشكلات عميقة في فهم المفاهيم والعمليات الرياضية (Schommer, 1990; Schommer, Crouse, and Rhodes, 1992)، كما وجد سونجر ولن(Songer & Linn, 1991) أن المعتقدات الإبستمولوجية تؤثر في تعلم الطلبة للمفاهيم العلمية في مجال العلوم. كما بيّن بعض الباحثين (Shommer, 1990; Schreiber & Shinn, 2003) أن المعتقدات الابستمولوجية يمكن أن تؤثر على العمق الذي يتعلم به الأفراد، لأن الطلبة الذين يحملون معتقدات إبستمولوجية ساذجة يميلون إلى تبني استراتيجيات سطحية المستوى، بينما الطلبة الذين يحملون معتقدات ابستمولوجية سوية يتبنون استراتيجيات علمية سوية.

وفي مجال التعليم أظهرت نتائج بعض الأبحاث وجود أثر لمعتقدات المعلمين الابستمولوجية في ممارساتهم التدريسية، مثال ذلك وجود علاقة بين معتقدات المعلمين الإبستمولوجية واستخدامهم لأفكار التجديد التربوي في الممارسات الصفية (Greeno, 1989; Prawat, 1992). إذ وجد أن المعلم الذي يعتقد أن الطريقة المناسبة لتسهيل أداء الطلبة لمهام التعلم الحقيقية تتمثل في تقسيم هذه المهام إلى مهارات فرعية، فإنه يدرسها وكأنها معزولة عن بعضها بعضاً، وهذا يحيد كثيراً عن هدف الممارسة التعليمية التي تنسجم مع التصورات الابستمولوجية السوية لطبيعة العلوم ولتعلمها.

كما لوحظ أن المعلمين الذين يحملون معتقدات ابستمولوجية تقليدية ويواجهون مهام تدريسية تحتاج إلى جهود كبيرة لإنجازها، يصعب عليهم اختيار استراتيجيات معالجة عميقة المستوى تتناسب مع مستوى المهمة، في حين أن الأفراد الذين يحملون معتقدات ابستمولوجية سوية يمكنهم التمييز بين الاستراتيجيات السطحية والعميقة أثناء عملية تعلم المفاهيم العلمية.

ويختار المعلمون أنشطتهم التدريسية في ضوء معرفتهم السابقة المتصلة بالتعليم والتعلم، وفق معايير طوروها أثناء دراستهم في المدرسة الأساسية والثانوية وفي الكليات المختلفة التي دخلوها بعد المدرسة؛ وعليه فهم يتبنون المحتوى والخبرات التي تتفق مع أبنيتهم المعرفية السابقة ، ويتجاهلون المعارف والخبرات التي تتعارض معها أو لا توافقها (Ulrich, 1999b)؛ ولذلك تعمل المعرفة القبلية الحاصلة لدى المعلمين حول التدريس كمنقح للمحتوى والخبرات التي يتعرضون لها، حيث تؤكد تصوراتهم

الابستمولوجية السابقة لعملية التدريس على الخبرات التي تتفق مع وجهات نظرهم، بينما تتجاهل وجهات النظر الأخرى التي تخالف وجهات نظرهم السابقة أو تنتقدها (Bullough, 1994).

ومع ذلك فقد أشار بعض الباحثين (Archer, 2000) إلى أن العلاقة بين المعتقدات الابستمولوجية والممارسات التدريسية ليست واضحة بشكلٍ كبير، إذ إن المعلمين المبتدئين يمكن أن يتبنوا ممارسات المعلمين الأكثر خبرة؛ لأنهم يريدون الإنسجام مع المدرسة، بدلا من تطبيق معتقداتهم الابستمولوجية في ممارساتهم التدريسية.

وفي مجال تدريس العلوم وتجديداته، ركزت بعض برامج تدريس العلوم على معتقدات المعلمين المتعلقة بطبيعة العلم وطرق تعلمه وتعليمه، وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات ضعف أثر برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في معتقداتهم الابستمولوجية لعملية التدريس (Raizen & Michelsohn, 1994)؛ ولهذا أعيد تصميم بعض برامج إعداد معلمي العلوم في الوقت الحاضر، بناءً على التصورات الابستمولوجية للنظرية البنائية في التعلم، التي تؤكد على أن المعرفة تبنى نتيجة لتفاعل المعلمين والطلبة مع أفكارهم وأفعالهم خلال الأحداث اليومية في الغرف الصفية (Ullrich, 1999a).

ويشير بعض الباحثين إلى أن قرارات المعلمين المتصلة بعملية التدريس لا تعتمد بالضرورة على تطبيق ذكي وحاذق للأدب التربوي والمعرفي الذي اكتسبوه من المقررات التي درسوها في كليات تأهيل المعلمين قبل الخدمة أو خلال دراستهم العليا (Korthagen & Kessels1999; Nespor, 1987)، وهذا يشير إلى ضعف أثر المقررات الدراسية لإعداد المعلمين في ممارساتهم التدريسية؛ لأن هذه القرارات قد تعتمد على المعتقدات الابستمولوجية المتجذرة لدى المعلمين حول عملية التعليم، والتي تشكلت لديهم خلال دراستهم في المدرسة أو التي تولدت لديهم من خلال تفاعلهم مع زملائهم الأكثر خبرة.

وانطلاقاً مما أشارت إليه شومر (Schommer, 1990) من أن ابستمولوجيا التعلم هي نظام اعتقادي يتألف من خمسة أبعاد معرفية تتصل بكل من بنية المعرفة العلمية وحتمية المعرفة العلمية ومصدر المعرفة العلمية وضبط اكتساب المعرفة العلمية وسرعة اكتساب المعرفة العلمية، لذا فإن المعلم الذي يحمل ابستمولوجيا ساذجة متعلقة بالإبعاد الخمسة السابقة يعتقد غالباً بأن :

- المعرفة بسيطة وواضحة ومحددة، وعلى المتعلمين حفظ المفاهيم والحقائق بالمحاضرة أو الإلقاء.
- المعرفة سلطوية ومطلقة وغير قابلة للتغيير، بحيث يجيب المعلم عن الأسئلة ويوجه الطلبة إلى الكتاب المقرر.
- المفاهيم قابلة للتعلم بسرعة من خلال العروض المقدمة في قاعات الدرس أو أنها غير قابلة للتعلم على الإطلاق.

- قابلية التعلم فطرية، حيث يعتقد المعلمون أن الطلبة يتعلمون حسب قدراتهم.

أما المعلم الذي يحمل ابستمولوجيا سوية متعلقة بالأبعاد الخمسة فيعتقد غالباً بـأن:

- المعرفة معقدة، ويمكن للمتعلم فحصُها وبناؤها بنفسه.
- المعرفة نسبية غير مؤكدة وغير حتمية، قابلة للتجديد والتطوير، في ضوء تفاعل المتعلم مع البيئة بفاعلية وحيوية، ولهذا فإن للطلبة الخيار في تطوير النماذج واختبار صحتها.
- المعرفة مكتسبة وليست فطرية، حيث يستطيع الطالب تحديد كيف يتعلم، ولذلك فإن التعلم موجه.
- المعرفة يمكن تعلمها تدريجيا، من خلال الأنشطة المختلفة.
- يمكن للمتعلم بناء معرفته العلمية وتدقيقها بنفسه.

وهذا يشير إلى ضرورة كشف التصورات الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية لدى معلمي العلوم بعامة؛ ولدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية الأولى بخاصة، بسبب حساسية هذه المرحلة التي تبدأ فيها تشكيل المفاهيم العلمية وتطوير التصورات الابستمولوجية لتعلمها.

الدراسات السابقة

أجرت ولسون (Wilson, 2000) دراسة لفحص المعتقدات الابستمولوجية لمدرسي كليات التقنية في منيسوتا- الولايات المتحدة الأمريكية. وجمعت البيانات بطريقتين: أولاهما مسح تفضيلات البيئة التعليمية، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمو العقلي بين المستويات الأكاديمية المختلفة، إذ بيَّنت النتائج أن المدرسين ممن يحملون درجة الماجستير كانت علاماتهم أعلى من نظرائهم الذين يحملون شهادات أقل ، وتمثلت الطريقة الثانية في جمع البيانات بمجموعات التركيز، والتي استخدمت لتفسير وتوضيح النتائج.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود معتقدات ابستمولوجية مختلفة حول طرق التفكير وأنماط التعلم، مثال ذلك أن بعض المشاركين من المعلمين يرون أن التفكير يسير بمستويات هرمية ، إما منخفضة تتمثل في الفهم والتطبيق والنقل، وإما مرتفعة تتمثل في اتخاذ قرار وحل مشكلة وتفكير ناقد. وبعضهم الآخر يرى أن التفكير عملية تركز على المعتقدات المتصلة بكيفية التفكير وبأنواع المعرفة (إجرائية أم فوق معرفية)، وهؤلاء المعلمون يعتقدون بأن الطلبة بحاجة إلى أن يصبحوا متعلمين نشيطين ومستقلين، ويرون أن عمليات التدريس المناسبة تشتمل على تعليم مهارات فوق معرفية، وتتحدى معتقدات الطلبة، وتوفر أسساً عامة للتقويم.

وأجرت أرشر (Archer, 2000) دراسة حول معتقدات المعلمين واستراتيجيات التعليم والتعلم الناجحة في اللغة الإنجليزية والرياضيات، وقد جمعت البيانات بواسطة المقابلات العيادية مع المعلمين ونظمت الإجابات في أربع طرق هي: الممارسات المرتبطة مع المعتقدات الابستمولوجية، والممارسات المرتبطة مع المعتقدات والدافعية،

والممارسات المرتبطة مع المعتقدات حول البيداغوجيا، والمعتقدات الغريبة غير المرتبطة بممارسات تدريسية محددة. وبينت نتائج الدراسة أن أكبر فرق ظهر في المستوى الابستمولوجي للرياضيات، أي إدراكات المعلمين لطبيعة الرياضيات ووضعها في المنهاج المدرسي. ويرتبط ذلك برؤية معلمي المرحلة الأساسية الذين يرون أن الرياضيات مرتبطة بحياة الطالب اليومية، بينما يرى معلمو رياضيات المرحلة الثانوية أن الرياضيات منظمة جداً، وأن دورهم ينحصر في توجيه الطلبة نحو الهيكل المنطقي المنظم للرياضيات. وبينت النتائج أن مثل هذه الفروق التي ظهرت في الرياضيات لم تظهر لدى معلمي اللغة الإنجليزية، إذ ركز معلمو المرحلة الأساسية منهم على تطور القدرة الأدبية كأداة تربوية أساسية.

وأجرى أردندو وتوسينسكي (Arredondo and Tucinski, 1996) دراسة بحثت في العلاقة بين المعتقدات الابستمولوجية وجهود التجديد المدرسي. وجمعت البيانات من 126 معلماً من سانتياقو/تشيللي ومن منطقة ميسوري باستخدام استبانة أعدت لتلك الغاية. وبينت النتائج بأن معتقدات المربين الابستمولجية لم تتغير نتيجة لانخراطهم في مشاريع التجديد التربوي.

وأجرى تساي (Tsai, 2005) دراسة مسحية هدفت إلى كشف الفروق بين تصورات طلبة العلوم ومعلميهم لبيئة تعلم المختبر ، ولتحقيق ذلك طبقت الدراسة على معلمي العلوم وعلى 1000 طالب من طلبتهم في المدرسة الثانوية في تايوان. وأظهرت الدراسة أن الطلبة يفضلون ويتوقعون أنشطة مخبرية ذات طبيعة واضحة ومفتوحة النهاية وأكثر ارتباطا بهم، وبمستوى يفوق ما هو حاصل لدى معلميهم أفراد عينة البحث، الذين ركزوا بدورهم على تجهيزات المختبر ومواد بيئة التعلم فيه. وقد أشارت نتائج تحليل المقابلات التي أعقبت الدراسة أن التصورات الابستمولوجية لطبيعة العلم يمكن أن تكون العامل المهم الذي أدى إلى اختلاف تصورات معلمي العلوم عن تصورات طلبتهم لبيئة التعلم في المختبر.

كما أجرى لسنج و البي (Lising & Elby,2004) دراسة بحثت في أثر الابستمولوجيا في تعلم المفاهيم الفيزيائية من خلال دراسة حالة على طالبة مستوى سنة ثالثة مسجلة في مساق جامعي في الفيزياء في جامعة ميرلاند بالولايات المتحدة الأمريكية، ودرست المساق باستخدام المحاضرات التفاعلية ، حيث جرى تطبيق الدراسة وتحليل أعمال الصف المسجلة فيديويا، وأعمالهم الكتابية، والمقابلات. وقد أظهرت التحليلات أن عددا من صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية ذات طبيعة ابستمولوجية، وهو ما يحقق الهدف الرئيس من الدراسة المتمثل في إقناع المدرسين ومطوري المناهج أن البعد الابستمولوجي المتعلق بطبيعة المعرفة وتعلمها له أثر مباشر في تعلم المفاهيم الفيزيائية، وأن هذا الأثر يظل قائما على الرغم من تضمين المقررات الدراسية للبعد الابستمولوجي؛ مما يشير إلى ضرورة مخاطبة البعد

الابستمولوجي للطلبة مباشرة في تطوير مقررات المواد الدراسية وتقنيات التدريس؛ لرفع مستوى فاعليتها.

وأجرى (Niessen & Abma, 2008) دراسة في ألمانيا هدفت إلى كشف التصورات الابسمولوجية للمعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل طول الخبرة التدريسية، وقد أظهرت الدراسة أن طول الخبرة التدريسية للمعلمين لم تؤثر في تصوراتهم الابستمولوجية.

كما أجرى تساي (Tsai, 2002) دراسة عن تصورات المعلمين المتصلة بمعتقداتهم لطبعية تعليم العلوم وتعلمها، ولتحقيق ذلك أجرى مقابلات لـ(37) معلما ومعلمة للعلوم في تايوان، وقد كشفت النتائج عن أن التصورات الابستمولوجية لأفراد الدراسة هي أعمق لدى المعلمين ذوي الخبرة الطويلة مما هو لدى نظرائهم ذوي الخبرة القصيرة، وأن لتلك التصورات أثراً في ممارساتهم في تدريس العلوم.

وقامت (Hankock, 2004) بدراسة هدفت إلى كشف أثر الخبرات الميدانية لمعلمي العلوم المسجلين في مساق طرق تدريس العلوم (من الروضة حتى نهاية المرحلة الثانوية) قبل الخدمة على معتقداتهم المتعلقة بالتعلم والتعليم. وقد أظهرت الدراسة أن الخبرات الميدانية عززت تصورات المعلمين لعملية تعلم العلوم وتعليمها.

في ضوء ما تقدم يتضح أن نتائج الدراسات السابقة تشير إلى أهمية التصورات الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية وتعليمها، وبخاصة تلك الحاصلة لدى المعلمين ، وتزداد هذه الأهمية بالنسبة لمعلمي العلوم لمرحلة التعليم الأساسية الأولى؛ لأنها تؤثر في ممارساتهم التدريسية التي تسهم في تشكيل التصورات الابستمولوجية للمفاهيم العلمية وطريقة تعلمها لدى أطفال هذه المرحلة، لتشكل فيما بعد المعايير الابستمولوجية التي يستخدمها أطفال هذه المرحلة في تعلمهم اللاحق للعلوم.

كما يتضح من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة ندرة البحوث العربية المتعلقة بالتصورات الابستمولوجية بعامة، وبتلك المتصلة بمعلمي العلوم بخاصة، على الرغم من أهميتها في تدريس المفاهيم العلمية وتجويد مخرجاتها، وهو ما يظهر أهمية إجراء مثل هذه البحث.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في شيوع ممارسات تدريس تقليدية لدى معلمات الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى وبخاصة في مبحث العلوم، وهي ممارسات موجهة بشكل رئيس بتصوراتهم الابستمولوجية لطبيعة المفاهيم العلمية ولطرق تعليمها وتعلمها؛ مما يشير إلى ضرورة كشف تلك التصورات؛ ولهذا تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي:

ما التصورات الابستمولوجية الحاصلة لدى معلمات الصف المتعلقة بتعلم المفاهيم العلمية؟ وهل تختلف باختلاف مستوى خبرتهن التدريسية؟

أهمية البحث:

تبرز أهمية هذه البحث من الدور الذي تقوم به التصورات الابستمولوجية الحاصلة لدى معلمات العلوم للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى لتعلم المفاهيم العلمية، وهي التصورات التي توجه سلوكهن وممارساتهن التدريسية في القاعات الصفية في أثناء عملية تعلم تلك المفاهيم ، وتؤثر في تحقيق التعلم الفعال، وفي تحسين مخرجات العملية التربوية، بإعداد أفراد قادرين على التفكير، ووعي ذلك التفكير ومدى دقته واتساقه، والتعاطي مع روح العصر، وما يرافقه من كم هائل ومتنوع من المعلومات والمعارف ومتغيرات ومستجدات علمية، إذا ما كانت تلك التصورات سوية، وتوظّف بشكل مناسب في أثناء عملية تعلم المفاهيم العلمية. ولذلك تبرز الحاجة إلى كشف تلك التصورات الابستمولوجية وبيان مدى انسجامها مع التصورات الابستمولوجية الحديثة لتعلم المفاهيم العلمية.

ومن المتوقع أن تسهم نتائج هذا البحث في الكشف عن طبيعة التصورات الابستمولوجية لدى معلمات العلوم للمرحلة الأساسية الأولى لتعلم المفاهيم العلمية التي يمكن أن تقدم مادة خصبة توظف في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وبرامج تدريبهم في أثنائها، وربما يمهد هذا البحث لإجراء مزيد من الدراسات في مجال دور التصورات الابستمولوجية في تعلم المفاهيم العلمية، وهو مجال لم يحظ بالمستوى المناسب بالبحث وبخاصة على المستوى العربي على الرغم من أهميته في مجال تطوير تعلم المفاهيم العلمية.

التعريفات الإجرائية:

- التصور الابستمولوجي لتعلم المفاهيم الفيزيائية: ما يحمله الفرد من آراء وأفكار تتصل بطبيعة المفاهيم العلمية وطرق تعليمها وتعلمها، وتقاس إجرائيا بالبديل الذي يختاره الفرد ممثلا لرأيه من بين البدائل المطروحة أمامه على فقرات في الاستبانة المستخدمة في هذا البحث.

- مستوى الخبرة التدريسية: ويتمثل في عدد السنوات التي قضاها المعلم في التدريس، وقد صنف هذا المتغير إلى مستويين هما :

- مستوى الخبرة القصيرة: وهو مستوى الخبرة في التدريس التي مدتها خمس سنوات فأقل.

- **مستوى الخبرة الطويلة:** وهو مستوى الخبرة في التدريس التي تزيد على خمس سنوات.

مجتمع البحث وعينته :

تألف مجتمع البحث من معلمات العلوم للصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية عمان الثانية للعام الدراسي 2008/2007م، وقد بلغ مجموعهن (512) معلمة، أما عينة البحث فقد بلغ حجمها (65) لتشكل ما نسبته (13%) من مجتمع البحث.

أداة البحث:

استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة الحالية، وقد تكونت في صورتها النهائية من (20) فقرة من نوع اختيار من متعدد بثلاثة بدائل، مع وجود فراغ بعد هذه الخيارات كي يتمكن أفراد العينة من إعطاء تبريرات لإجابتهن. وقد تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من 42 فقرة، تم توزيعها على لجنة تحكيم مكونة من 18 عضو هيئة تدريس من كلية العلوم التربوية /الجامعة الأردنية ومن كلية العلوم التربوية/جامعة آل البيت. وبعد الاستئناس بآرائهم تم إلغاء 15 فقرة اعتبرت غير مناسبة أو متداخلة مع غيرها، وعليه تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من 20 فقرة ، موزعة في مجالات خمسة هي: التصورات الابستمولوجية المتصلة بمجال طبيعة المفاهيم العلمية، و مجال دور المتعلم، ومجال دور المعلم، ومجال آلية تعلم المفاهيم العلمية، ومجال دور كتاب العلوم ومختبر العلوم، ومجال تقويم تعلم المفاهيم العلمية. أما فيما يتعلق بثبات الاستبانة فقد تم توزيعها على 30 معلمة من معلمات الصف من غير عينة البحث، وتم حساب معامل الثبات (الاتساق الداخلي) باستخدام معادلة كودرريتشاردسون- 20، وكان مقداره 0.87 وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث التربوي.

وزعت الاستبانات على عينة البحث، كل في مدرسته ، وتم جمعها بعد يومين من توزيعها. وقد تم استعادة (65) استبانة من أصل (120) استبانة تم توزيعها ، وبذلك تصبح عينة البحث الفعلية (65) معلمة. وجرى إدخال البيانات المتجمعة من الاستبانات إلى الحاسوب، وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

وقد لوحظ خلو الاستبانات المستردة من أية تبريرات تدعم الإجابات المقدمة من قبل عينة البحث على فقرات الاستبانة كما طلب منهم في تلك الاستبانة.

كما لوحظ وجود بعض الخلايا في الجداول التي تتصل بنتائج اختبار كاي تربيع أقل من (5)، ولهذا تم دمجها في الخلايا المشابهة لها.

نتائج البحث:

كشفت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي جمعت في هذا البحث عن الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالتصورات الابستمولوجية الحاصلة لدى عينة البحث في مجال طبيعة المفاهيم العلمية حسب مستوى الخبرة التدريسية ومدى اختلافها باختلاف مستوى تلك الخبرة :

كانت النتائج المتعلقة بذلك كما يلي:

جدول (1)

توزيع استجابات عينة البحث على بدائل فقرات أداة البحث المتعلقة بتصوراتهن الابستمولوجية لمجال طبيعة المفهوم العلمي

رقم الفقرة	نص الفقرة/ طبيعة المفهوم	بدائل الإجابة	تكرار الإجابات	النسبة المئوية
1	ينظر للمفاهيم العلمية على أنها	صادقة وصحيحة وثابتة.	18	27.7
		مؤقتة وتجريبية وقابلة للتغيير.	16	24.6
		تختلف بحسب طبيعة المفهوم العلمي.	31	47.7
2	ينظر إلى المفهوم العلمي على أنه	ذاتي ومحكوم بوجهات نظر العلماء.	16	25.4
		موضوعي ويعتمد على طبيعة المفهوم فقط.	21	33.3
		ذاتي وموضوعي.	26	41.3
3	يتم بناء المفهوم العلمي لدى المتعلم	بشكل فردي.	11	17.2
		بشكل جماعي.	15	23.4
		استقبال المفهوم العلمي بشكل صحيح.	38	59.4

تشير النتائج المتعلقة بالفقرة (1) إلى أن (24.6%) من عينة البحث ينظرن إلى المفهوم العلمي على أنه ذو طبيعة مؤقتة وتجريبية وقابلة للتغيير، وهي رؤية تتسق مع الرؤية الابستمولوجية الحديثة لطبيعة المفاهيم العلمية، ولكنها نسبة متواضعة ، في حين أن (47.7%) منهن يرين أن طبيعة المفاهيم العلمية تتغير حسب المفهوم نفسه، وأن (27.7%) منهن يعتقدن أن المفاهيم العلمية صادقة وصحيحة وثابتة، وهو تصور ابستمولوجي يمثل رؤية تقليدية ساذجة لطبيعة المفاهيم العلمية.

كما تشير نتائج تحليل استجابات المعلمات على الفقرة (2) إلى أن (25.4%) منهن ينظرن للمفهوم العلمي على أنه ذاتي، أي أن طبيعته تتأثر بوجهات نظر العلماء، في حين أن (33.3%) منهن ينظرن للمفهوم على أنه موضوعي، وبالتالي فهو يعتمد على طبيعة المفهوم العلمي ذاته فقط، بينما ترى (41.3%) منهن أن للمفهوم العلمي طبيعة

ذاتية وموضوعية ، أي أنها تعتمد على طبيعة المفهوم العلمي، إضافة إلى أنها تتأثر بوجهات نظر العلماء ، وهذه تصورات ابستمولوجية بنائية حديثة.

وتشير نتائج تحليل استجابات المعلمات عينة البحث على الفقرة (3) إلى أن (17.2%) منهن يرين أن المفهوم العلمي يبنى بشكل فردي، في حين أن (23.4%) منهن يرين أنه يبنى بشكل جماعي، وهي تمثل تصورات ابستمولوجية تقليدية، بينما ترى (59.4%) منهن أن المفهوم العلمي يستقبل بشكل مباشر من المعلم أو الكتاب المقرر، وهذا يدل على أن نسبة كبيرة من عينة البحث يعتقدن أن دور المتعلم يتمثل في استقبال المفهوم العلمي، وبالتالي يتمثل دور المعلم في تقديم المفهوم العلمي بشكل صحيح، وهذه تصورات ابستمولوجية تقليدية.

ولتحديد مدى اختلاف تصورات المعلمات عينة البحث لطبيعة المفاهيم العلمية باختلاف مستوى خبرتهن التدريسية (قصيرة، طويلة)، تم حساب تكرارات توزيع استجابات عينة البحث على كل فقرة في هذا المجال حسب مستوى الخبرة التدريسية، واستخدم اختبار (كا^2) لإيجاد دلالة الفروق الحاصلة بينها تبعا لاختلاف مستوى الخبرة ، وكانت النتائج المتعلقة بذلك على النحو الآتي:

جدول (2): توزيع استجابات عينة البحث على بدائل فقرات أداة البحث المتعلقة بتصورات المعلمات الابستمولوجية لطبيعة المفهوم العلمي حسب مستوى الخبرة التدريسية (قصيرة، طويلة) ونتائج اختبار كا^2

رقم الفقرة	نص الفقرة/ طبيعة المفهوم	بدائل الإجابة	مستوى الخبرة		د.ح	كا^2	مستوى الدلالة
			طويلة	قصيرة			
1	ينظر للمفاهيم العلمية على أنها	صادقة وصحيحة وثابتة.	11	7	2	1.035	0.596
		مؤقتة وتجريبية وقابلة للتغيير.	7	9			
		تختلف بحسب طبيعة المفهوم العلمي .	16	15			
2	ينظر إلى المفهوم العلمي على أنه	ذاتي ومحكوم بوجهات نظر العلماء.	11	5	2	1.913	1.00
		موضوعي ويعتمد على طبيعة المفهوم فقط.	10	11			
		ذاتي وموضوعي .	13	13			
3	يتم بناء المفهوم العلمي لدى المتعلم	بشكل فردي .	6	5	2	0.443	0.443
		بشكل جماعي.	9	6			
		استقبال المفهوم العلمي بشكل صحيح	19	19			

تشير نتائج تحليل اختبار كا^2 على استجابات معلمات العلوم للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى -عينة البحث- لكل من فقرات مجال طبيعة المفاهيم العلمية (لاحظ جدول2) إلى عدم وجود دلالة إحصائية لأثر مستوى الخبرة (قصيرة، طويلة) على تصوراتهن الابستمولوجية لطبيعة المفاهيم العلمية، وهذا يظهر أن طول الخبرة التدريسية للمعلمات لم تؤثر في تصوراتهن الابستمولوجية لطبيعة المفاهيم العلمية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالتصورات الابستمولوجية الحاصلة لدى عينة البحث في مجال دور المتعلم في تعلم المفاهيم العلمية ومدى اختلافها لديهن باختلاف مستوى الخبرة التدريسية:

كانت النتائج المتعلقة بذلك على النحو الآتي:

جدول (3): توزيع استجابات عينة البحث على بدائل فقرات أداة البحث المتعلقة بتصورات المعلمات الابستمولوجية لمجال دور المتعلم في تعلم المفاهيم العلمية

رقم الفقرة	نص الفقرة/ دور المتعلم	بدائل الإجابة	تكرار الإجابات	النسبة المئوية
4	يميل المتعلم إلى فهم المفهوم العلمي باستخدام الطريقة	الأسهل	19	29.2
		الأكثر اتساقاً	23	35.4
		الأكثر فائدة	23	35.4
5	يتخلى المتعلم عن فهم خطأ لمفهوم علمي لصالح فهم جديد إذا شعر أن الفهم الجديد	الأكثر اتساقاً	13	20
		أكثر منطقية	33	50.8
		أكثر فائدة.	19	29.2
6	إذا تم تقديم المفهوم العلمي بصورة مقنعة جزئياً بالنسبة للمتعلم فمن المتوقع أن يقوم المتعلم بواحدة مما يلي:	رفض المفهوم الجديد.	8	13.1
		قبول المفهوم الجديد بشكل جزئي.	33	54.1
		قبول المفهوم الجديد بشكل عام	20	32.8
7	تتطلب عملية تعلم المفهوم العلمي أن يعي المتعلم	طبيعة المفهوم العلمي.	14	22.2
		كيفية التوصل للمفهوم العلمي.	13	20.6
		التطبيقات العملية للمفهوم العلمي.	36	57.1
8	إذا شعر المتعلم أن المفهوم الجديد منطقي ولكن يخالف خبراته العملية فإنه يلجأ إلى	رفض المفهوم الجديد.	4	6.3
		قبول المفهوم الجديد	26	41.3
		قبول المفهوم الجديد بشكل جزئي.	33	52.4
9	إذا كان المفهوم العلمي الجديد لا يتسق مع توقعات الفرد وأهدافه فإنه	يقبل المفهوم.	6	9.5
		يرفض المفهوم.	19	30.2
		يطور فهما له بحيث يتسق مع أهدافه	38	60.3
10	في أثناء عملية التعلم يستخدم المتعلم	منهجياته الخاصة به.	4	21.9
		نهجيات الكتاب المقرر.	29	45.3
		منهجيات المعلمين الذين يدرسونه	21	32.8

تظهر النتائج الواردة في الجدول (3) الآتي:

تظهر نتائج تحليل استجابات عينة البحث على الفقرة (4) أن (35.4%) منهن يرين أن المتعلم يميل إلى استخدام الطريقة الأكثر اتساقا لفهم المفهوم العلمي، وأن نفس النسبة منهن يرين أن المتعلمين يستخدمون الطريق الأكثر فائدة في تعلم المفهوم العلمي الجديد، في حين أن (29.2%) منهن يرين أن المتعلمين يميلون إلى الطريق الأسهل في تعلم المفهوم العلمي.

كما تشير نتائج تحليل استجابات عينة البحث على الفقرة (5) إلى أن (50.8%) منهن يرين أن المتعلم يتخلى عن فهم خطأ للمفهوم العلمي لصالح فهم جديد له، إذا شعر أن الفهم الجديد أكثر منطقية، في حين أن (29.2%) منهن يرين أن المتعلم يقبل المفهوم العلمي الجديد إذا شعر أنه أكثر فائدة من الفهم الآخر، بينما ترى (13%) منهن أن المتعلم يتخلى عن المفهوم الحاصل لديه لصالح الفهم الجديد، إذا كان الجديد أكثر اتساقا.

وتشير النتائج المتعلقة بالفقرة (6) إلى أن (54.1%) من عينة البحث يتصورن أن المتعلم يقبل المفهوم العلمي إذا تم تقديمه له بصورة مقنعة جزئيا، وأن (32.8%) منهن يعتقدن أن المتعلم يقبل المفهوم العلمي بشكل عام، وهي رؤية لا تتسق مع الرؤية الابستمولوجية الحديثة لطبيعة المفاهيم العلمية، وهي نسبة كبيرة، في حين أن (13.1%) منهن يرين أن المتعلم يرفض المفهوم العلمي إذا قدم له بصورة مقنعة جزئيا، وهي رؤية ابستمولوجية سوية، ولكن نسبة شيوعها منخفضة لدى أفراد البحث.

كما تشير نتائج تحليل استجابات المعلمين على الفقرة (7) إلى أن (57.1%) منهن يتصورن أن تعلم المفهوم العلمي يتطلب وعي المتعلم لتطبيقاته العملية، و أن (22.2%) منهن يتصورن أن تعلم المفهوم العلمي يتطلب وعيا لطبيعته، وأن (20.6%) منهن يرين أن تعلمه يتطلب وعيا لكيفية التوصل للمفهوم نفسه. وهذا يدل على أن عينة البحث من المعلمات يعتقدن أن اهتمامات المتعلمين تتركز في الأساس على التطبيقات العلمية للمفهوم العلمي في أثناء تعلمه، تليها طبيعة المفهوم العلمي ومن ثم طرق الوصول إليه، أي على البعدين الابستمولوجي والميتامعرفي للمفهوم العلمي.

وتشير النتائج المتعلقة بالفقرة (8) إلى أن (52.4%) منهن يرين أن المتعلم يميل إلى قبول المفهوم العلمي الجديد بشكل جزئي، إذا شعر أنه منطقي مع أنه يخالف خبراته السابقة ذات العلاقة، و أن (41.3%) منهن يرين أن المتعلم يقبل المفهوم العلمي الجديد مع أنه يخالف خبراته السابقة، وهذا تصور ابستمولوجي ساذج يخالف واقع الحال، وما أشارت إليه نتائج الأدب التربوي، بينما ترى (6.3%) منهن أن المتعلم يرفض المفهوم العلمي الجديد إذا كان مخالفا لخبراته السابقة حتى لو شعر بأنه منطقي، وهذا تصور ابستمولوجي له ما يبرره من حيث تمسك المتعلم بالخبرات التي شكلها عمليا بنفسه.

كما تشير النتائج المتعلقة بالفقرة (9) إلى أن (60.3%) منهن يرين أن المتعلم يطور فهما للمفهوم العلمي يتسق مع أهدافه وتوجهاته ، في حين أن (30.2%) منهن يرين أن المتعلم يرفض المفهوم العلمي الجديد إذا كان لا يتسق مع توجهاته وأهدافه، بينما ترى (6.3%) منهن أن المتعلم يقبل المفهوم العلمي الجديد حتى لو كان مخالفا لتوجهاته وأهدافه.

وتظهر نتائج تحليل استجابات عينة البحث على الفقرة (10) أن (45.3%) منهن يرين أن المتعلمين يستخدمون منهجيات الكتاب المقرر أثناء تعلم المفهوم العلمي، في حين أن (32.1%) منهن يرين أن المتعلم يستخدم منهجيات المعلمين أثناء تعلمهم، وترى (21.9%) منهن أن المتعلم يستخدم منهجياته الخاصة به أثناء تعلم المفهوم العلمي.

ولتحديد مدى اختلاف تصورات المعلمات (عينة البحث) لدور المتعلم في تعلم المفاهيم العلمية باختلاف مستوى خبرتهن التدريسية (قصيرة، طويلة)، تم حساب تكرارات توزيع استجابات العينة على كل فقرة في هذا المجال حسب مستوى الخبرة التدريسية، واستخدم اختبار (كا^2) لإيجاد دلالة الفروق الحاصلة بينها تبعا لاختلاف مستوى الخبرة ، وكانت النتائج المتعلقة بذلك كما في الجدول (4):

جدول (4): توزيع استجابات عينة البحث على بدائل فقرات الأداة المتعلقة بتصورات المعلمات لابستمولوجية في مجال دور المتعلم في تعلم المفاهيم العلمية حسب مستوى الخبرة ونتائج اختبار كا2

رقم الفقرة	نص الفقرة/ دور المتعلم	بدائل الإجابة	مستوى الخبرة		د.ح	كا2	مستوى الدلالة
			طويلة	قصيرة			
4	يميل المتعلم إلى فهم المفهوم العلمي باستخدام الطريقة	الأسهل	11	8	2	4.606	0.10
		الأكثر اتساقاً *	15	8			
		الأكثر فائدة .	8	15			
5	يتخلى المتعلم عن فهم خطأ لمفهوم علمي لصالح فهم جديد إذا شعر أن الفهم الجديد	أكثر اتساقاً	5	8	2	1.904	0.386
		أكثر منطقية	17	16			
		أكثر فائدة.	12	7			
6	إذا تم تقديم المفهوم العلمي بصورة مقنعة جزئياً بالنسبة للمتعلم فمن المتوقع أن يقوم المتعلم بواحدة مما يلي:	رفض المفهوم الجديد .	7	5	1	2.463	0.292
		قبول المفهوم الجديد بشكل جزئي .	15	18			
7	تتطلب عملية تعلم المفهوم العلمي أن يعي المتعلم	طبيعة المفهوم العلمي .	8	6	2	0.332	0.847
		كيفية التوصل للمفهوم العلمي	6	7			
		التطبيقات العملية للمفهوم العلمي.	19	17			
8	إذا شعر المتعلم أن المفهوم الجديد منطقي ولكن يخالف خبراته فإنه يلجأ إلى	يرفض المفهوم الجديد.	14	12	1	0.038	0.845
		يقبل المفهوم الجديد	19	18			
9	إذا كان المفهوم العلمي الجديد لا يتسق مع توقعات الفرد وأهدافه فإنه	يقبل المفهوم .	12	13	1	0.319	
		يرفض المفهوم.	21	17			
10	في أثناء عملية التعلم يستخدم المتعلم واحدة من المنهجيات الآتية:	منهجياته الخاصة به.	7	7	2	0.401	0.818
		المنهجيات المستخدمة في الكتاب المقرر	14	15			
		منهجيات المعلمين الذين يدرسونه	12	9			

* البديل الأكثر صحة

تشير نتائج تحليل اختبار كا^2 على استجابات عينة البحث على فقرات مجال دور المتعلم في تعلم المفاهيم العلمية (لاحظ جدول 4) إلى عدم وجود دلالة إحصائية لأثر مستوى الخبرة (قصيرة، طويلة) على تصوراتهن الابستمولوجية لدور المتعلم في تعلم المفاهيم العلمية وهذا يظهر أن طول الخبرة التدريسية للمعلمات لم يؤثر في تصوراتهن الابستمولوجية لدور المتعلم في تعلم المفاهيم العلمية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالتصورات الابستمولوجية الحاصلة لدى عينة البحث في مجال دور المعلم في تعلم المفاهيم العلمية ومدى اختلافها باختلاف مستوى الخبرة التدريسية:

كانت النتائج على النحو الوارد في الجدول (5):

جدول (5): توزيع استجابات عينة البحث على بدائل فقرات أداة البحث المتعلقة بالتصورات الابستمولوجية لدور المعلم في تعلم المفاهيم العلمية

رقم الفقرة	نص الفقرة/ دور المعلم	بدائل الإجابة	تكرار الإجابات	النسبة المئوية
11	يتمثل دور المعلم في تعليم المفهوم العلمي في واحدة مما يلي:	تقديم المفاهيم العلمية بصورة واضحة صحيحة.	21	32.3
		عرض تطبيقات عملية للمفهوم العلمي.	27	41.5
		توجيه الطالب إلى بناء فهمه بنفسه.	17	26.2
12	يحدث التعلم للمفاهيم العلمية لدى المتعلم إذا:	شرح المدرس المادة بشكل جيد.	19	20
		طبق المدرس المفهوم العلمي في تجربة مخبرية	10	53.8
		إذا قام المتعلم ببناء التعلم بذاته.	17	26.2
13	يستطيع المدرس أن يسهم في تحسين تعلم المفهوم العلمي عن طريق	شرح المفهوم بما يتسق مع الكتاب المقرر.	5	7.9
		طبق المفهوم العلمي في تجربة مخبرية	18	28.6
		مراعاة طبيعة المتعلم النمائية ومعاييره في تعلم المفاهيم العلمية.	40	63.5

تشير النتائج الواردة في الجدول (5) إلى الآتي:

تشير النتائج المتعلقة بالفقرة (11) إلى أن (26.2 %) من عينة البحث يرين أن دور المعلم يتمثل في توجيه المتعلم لبناء فهمه بنفسه ، وهو التصور الذي يتبنى رؤية المدرسة البنائية في التعلم، في حين أن ما نسبته (41.5%) منهن يرين أن دوره يتمثل في عرض تطبيقات عملية للمفهوم العلمي، وترى (32.3%) منهن أن دوره يتمثل في تقديم المفهوم العلمي بصورة صحيحة، وهي رؤية تشابه النظرة التقليدية لدور المعلم في تدريس المفاهيم العلمية.

كما تظهر النتائج المتعلقة باستجابات عينة البحث على الفقرة (12) أن (26.2%) منهن يرين أن دور المعلم يتمثل في تهيئة بيئة تعلم مناسبة لتعلم المفاهيم العلمية، وهو

تصور ابستمولوجي بنائي حديث ، في حين أن ما تبقى منهن يعتقدن أن دور المعلم يتمثل في شرح المادة العلمية، أو طبق المعلم المفهوم في تجربة مخبرية، وهويمثل تصورا ابستمولوجيا تقليديا.

كما تدل النتائج المتعلقة بالفقرة (13) على أن (63.6%) من عينة البحث يرين أن المعلم يمكن أن يسهم في تسهيل تعلم المفاهيم العلمية، إذا راعى طبيعة المتعلم النمائية ومعاييره في تعلم المفاهيم العلمية، في حين أن بقية المعلمات (من عينة البحث) يحملن تصورا ابستمولوجيا تقليديا لدور المعلم في تحسين تعلم المفاهيم العلمية، يتمثل في شرح المفهوم العلمي وفقا لما ورد في الكتاب المقرر أو من خلال التجارب العملية.

أما فيما يتعلق بمدى اختلاف تصورات المعلمات عينة البحث لدور المعلم في تعلم المفاهيم العلمية حسب مستوى الخبرة التدريسية (قصيرة، طويلة)، فقد تم حساب تكرارات توزيع استجابات عينة البحث على كل فقرة في هذا المجال، واستخدم اختبار ($كا^2$) لإيجاد دلالة الفروق الحاصلة بينها تبعا لاختلاف مستوى الخبرة ، وكانت النتائج المتعلقة بذلك كما في الجدول (6).

جدول (6): توزيع استجابات عينة البحث على بدائل فقرات أداة البحث المتعلقة بالتصورات الابستمولوجية لدور المعلم حسب مستوى الخبرة التدريسية، ونتائج اختبار $كا^2$

رقم الفقرة	نص الفقرة/ دور المعلم	بدائل الإجابة	مستوى الخبرة		د.ح	$كا^2$	مستوى الدلالة
			طويلة	قصيرة			
11	يتمثل دور المدرس في تعليم لمفهوم العلمي في واحدة مما يلي:	تقديم المفاهيم العلمية بصورة واضحة صحيحة.	9	12	2	0.387	0.824
		عرض تطبيقات عملية للمفهوم العلمي.	14	13			
		توجيه الطالب إلى بناء فهمه بنفسه.	8	9			
12	يحدث التعلم للمفاهيم العلمية لدى المتعلم إذا:	شرح المدرس المادة بشكل جيد .	5	8	2	3.47	0.176
		طبق المدرس المفهوم العلمي في تجربة مخبرية	17	18			
		إذا قام المتعلم ببناء التعلم بذاته.	12	5			
13	يستطيع المدرس أن يسهم في تحسين تعلم المفهوم العلمي عن طريق	شرح المفهوم بما يتسق مع الكتاب المقرر .	9	9	1	0.57	0.811
		طبق المفهوم العلمي في تجربة مخبرية	24	21			

تشير نتائج تحليل $كا^2$ على استجابات عينة البحث لكل من فقرات مجال دور المعلم (لاحظ جدول 6) إلى عدم وجود دلالة إحصائية لأثر مستوى الخبرة (قصيرة، طويلة) على تصوراتهن لدور المعلم في تعلم المفاهيم العلمية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالتصورات الابستمولوجية الحاصلة لدى عينة البحث من المعلمات في مجال آلية تعلم المفاهيم العلمية ومدى اختلافها باختلاف مستوى الخبرة التدريسية :

كانت النتائج كما هو موضح في جدول (7):

جدول (7): توزيع استجابات عينة البحث على بدائل فقرات أداة البحث المتعلقة بتصوراتهن الابستمولوجية لمجال آلية تعلم المفاهيم العلمية

رقم الفقرة	نص الفقرة/ آلية تعلم	بدائل الإجابة	تكرار الإجابات	النسبة المئوية
14	يحدث تعلم المفهوم العلمي لدى المتعلم في أثناء عملية التعلم على النحو الآتي:	يستقبل المتعلم ما يطرحه المدرس في القاعات التدريسية كما يقدم له.	19	30.6
		يستقبل المتعلم التعلم الذي يطرح في الكتاب المقرر.	10	16.1
		يبني المتعلم التعلم الجديد مع السابق باستخدام منهجياته الخاصة	33	53.2
15	تتكون العلاقة بين التعلم لجديد والتعلم السابق عن طريق:	دمجهما معاً بطريقة منطقية.	43	71.7
		دمجهما معاً بطريقة متسقة جزئي	17	28.3
		الاحتفاظ بهما في كيانات مستقلة	0	0
16	إذا تم طرح مفهوم علمي على المتعلمين في سياق يخالف خبراتهم السابقة فإنهم يلجأون إلى	رفض التعلم الجديد والتمسك بالخبرات السابقة.	16	25.4
		رفض الخبرات السابقة المخالفة ذات العلاقة.	47	74.6
		قبول الفهم الجديد وعدم رفض الخبرات السابقة.	0	0

تظهر النتائج الواردة في الجدول (7) الآتي:

تشير النتائج المتعلقة بالفقرة (14) إلى أن (53.2%) من عينة البحث يرين أن آلية تعلم المفهوم العلمي تتمثل في عملية بناء يقوم بها المتعلم نفسه، وهو تصور ابستمولوجي حديث يتسق مع رؤية المدرسة البنائية في هذا المجال، في حين أن ما تبقى منهن يعتقدن أن آلية التعلم تتمثل في رؤية تقليدية ساذجة مثل استقبال التعلم من المعلم ، أو من الكتاب المقرر.

وتظهر النتائج المتعلقة بالفقرة (15) أن (71.7%) من عينة البحث يرين أن المتعلم يدمج التعلم الجديد بالسابق بطريقة منطقية، وهو تصور ابستمولوجي حديث ولكنه متفائل، في حين أن ما تبقى منهن يعتقدن أن المتعلمين يدمجون التعلم الجديد بالسابق بطريقة منطقية جزئيا، ولكن دون أن يقدموا تبريرات لذلك.

كما تشير نتائج تحليل استجابات المعلمات على الفقرة (16) إلى أن (74.6%) منهن يرين أن المتعلم يرفض الخبرات السابقة إذا تعرض لخبرات تعلم جديدة تعارضها في اثناء تعلم المفاهيم العلمية، وهذه تصورات ابستمولوجية ربما تكون غير دقيقة، ولا تعكس واقع الحال، لأن مجرد طرح خبرات تعلمية جديدة مخالفة لخبرات المتعلم السابقة لا تكفل بالضرورة تخليه عن خبراته السابقة لصالح خبرات التعلم الجديدة.

ولتحديد مدى اختلاف تصورات المعلمات عينة البحث لآلية تعلم المفاهيم العلمية باختلاف مستوى خبرتهن التدريسية (قصيرة، طويلة)، تم حساب تكرارات توزيع استجاباتهن على فقرات هذا المجال حسب مستوى خبرتهن التدريسية، واستخدم اختبار ($كا^2$) لإيجاد دلالة الفروق الحاصلة بينها تبعا لاختلاف مستوى الخبرة ، كما في الجدول (8):

جدول (8): توزيع استجابات عينة البحث على بدائل فقرات أداة البحث المتعلقة بالتصورات الابستمولوجية لمجال آلية التعلم حسب مستوى الخبرة (قصيرة، طويلة) ونتائج اختبار $كا^2$

رقم الفقرة	نص الفقرة/ آلية تعلم	بدائل الإجابة	مستوى الخبرة		د.ح	$كا^2$	مستوى الدلالة
			طويلة	قصيرة			
14	يحدث تعلم المفهوم العلمي لدى المتعلم في أثناء عملية التعلم على النحو الآتي:	يستقبل المتعلم ما يطرحه المدرس في القاعات التدريسية كما يقدم له.	11	8	2	.167	0.920
		يستقبل المتعلم التعلم الذي يطرح في لكتاب المقرر.	5	5			
		يبني المتعلم التعلم الجديد مع السابق باستخدام منهجياته الخاصة	8	15			
15	تتكون العلاقة بين التعلم لجديد والتعلم السابق عن طريق:	دمجهما معاً بطريقة منطقية.	24	19	1	0.375	0.540
		دمجهما معاً بطريقة متسقة جزئياً	8	9			
16	إذا تم طرح مفهوم علمي على المتعلمين في سياق يخالف خبراتهم السابقة فإنهم يلجأون إلى	رفض التعلم الجديد والتمسك بالخبرات السابقة.	7	9	1	0.641	0.424
		رفض الخبرات السابقة المخالفة ذات العلاقة.	26	21			

تشير نتائج تحليل اختبار $كا^2$ على استجابات عينة البحث لكل من فقرات مجال آلية تعلم المفاهيم العلمية (لاحظ جدول 8) إلى عدم وجود دلالة إحصائية لأثر مستوى الخبرة (قصيرة، طويلة) على تصورات المعلمات الابستمولوجية لآلية تعلم المفاهيم العلمية.

خامساً: النتائج المتعلقة بالتصورات الابستمولوجية الحاصلة لدى عينة البحث في مجال دور الكتاب والمختبر في تعلم المفهوم العلمي ومدى اختلافها باختلاف مستوى الخبرة التدريسية :

كانت النتائج كما هو في الجدول (9):

جدول (9): توزيع استجابات عينة البحث على بدائل فقرات أداة البحث المتعلقة بتصوراتهن الابستمولوجية لمجال دور الكتاب والمختبر في تعلم المفهوم العلمي

رقم الفقرة	نص الفقرة/ وسائل تعلم المفهوم العلمي	بدائل الإجابة	تكرار الإجابات	النسبة المئوية
17	يتمثل دور الكتاب المقرر في عملية تعلم المفاهيم العلمية بواحدة مما يلي	تقديم المادة بصورة جاهزة للمتعلم.	21	32.2
		توضيح لتطبيقات العملية للمادة العلمية.	44	67.7
		إثارة تفكير المتعلم وتوجيهه لبناء التعلم الجديد	0	0
18	يتمثل دور مختبر العلوم في تعلم المفاهيم العلمية بـ	توضيح دلالة المفهوم العلمي وارتباطه بغيره من المفاهيم بطريقة مباشرة.	25	38.5
		التحقق من صحة المفاهيم العلمية من خلال نتائج التجارب المخبرية.	40	61.5
		توجيه المتعلم لاستكشاف دلالة المفهوم وارتباطه بغيره من المفاهيم	65	100

تظهر النتائج الواردة في الجدول (9) الآتي:

تشير النتائج المتعلقة بالفقرة (17) إلى أن (3.1%) من عينة العينة يرين أن دور كتاب العلوم المقرر هو إثارة تفكير المتعلم، وتوجيهه لبناء تعلم المفهوم العلمي الجديد، وهو تصور ابستمولوجي بنائي سوي، ولكن نسبة شيوعه لدى عينة البحث تعد منخفضة، في حين أن (64.6%) منهن يرين أن دوره يتمثل في توضيح التطبيقات العملية للمفهوم العلمي، وأن (32.3%) منهن يعتقدن أن دور كتاب العلوم المقرر يتمثل في تقديم المادة العلمية بصورة جاهزة، وهو تصور ابستمولوجي تقليدي لدور الكتاب في تعلم المفهوم العلمي.

كما تشير نتائج تحليل استجابات عينة البحث على الفقرة (18) إلى أن (52.3%) منهن يعتقدن أن دور المختبر يتمثل في توجيه المتعلم لاستكشاف دلالة المفهوم وارتباطه بغيره من المفاهيم، وهو تصور ابستمولوجي سوي لدور مختبر العلوم في

تدريس المفاهيم العلمية . كما أن (38.5%) من عينة البحث يرين أن دوره يتمثل في توضيح دلالة المفهوم وارتباطاته بغيره من المفاهيم ، في حين أن (9.2%) منهن يرين أن دوره يتمثل في التحقق من صحة المفاهيم العلمية، أي أنها تصورات تؤكد على الدور التحققي لمختبر العلوم ، وهذا تصور ابستمولوجي تقليدي لدور المختبر في تدريس المفاهيم العلمية.

ولتحديد مدى اختلاف تصورات عينة البحث لدور الكتاب المقرر ومختبر العلوم في تعلم المفاهيم العلمية باختلاف مستوى الخبرة التدريسية (قصيرة، طويلة)، استخدم اختبار ($كا^2$) لإيجاد دلالة الفروق الحاصلة بينها تبعا لاختلاف مستوى الخبرة، وكانت النتائج كما في الجدول (10):

جدول (10): توزيع استجابات عينة البحث على بدائل فقرات أداة البحث المتعلقة بالتصورات الابستمولوجية لمجال دور الكتاب والمختبر في تعلم المفهوم العلمي ونتائج اختبار $كا^2$

رقم الفقرة	نص الفقرة/ وسائل تعلم لمفهوم العلمي	بدائل الإجابة	مستوى الخبرة		د.ح	$كا^2$	مستوى الدلالة
			طويلة	قصيرة			
17	يتمثل دور الكتاب المقرر في عملية تعلم المفاهيم العلمية بواحدة مما يلي	تقديم المادة بصورة جاهزة للمتعلم.	15	6	1	4.547	.033
		توضيح التطبيقات العملية للمادة العلمية	19	25			
18	يتمثل دور مختبر العلوم في تعلم المفاهيم العلمية بـ	توضيح دلالة المفهوم العلمي وارتباطه بغيره من المفاهيم بطريقة مباشرة.	12	13	1	0.302	.583
		التحقق من صحة المفاهيم العلمية من خلال نتائج التجارب المخبرية.	22	18			

تشير نتائج تحليل اختبار $كا^2$ إلى وجود دلالة إحصائية لأثر مستوى الخبرة على التصورات الابستمولوجية لعينة البحث في مجال دور الكتاب المدرسي المقرر في تعلم المفاهيم العلمية، ولصالح مستوى الخبرة الطويلة، في حين لم تشر إلى وجود دلالة إحصائية لأثر مستوى الخبرة في تصوراتهن الابستمولوجية في مجال دور المختبر في تعلم المفاهيم العلمية.

سادساً: النتائج المتعلقة بالتصورات الابستمولوجية الحاصلة لدى عينة البحث في مجال تقويم تعلم المفاهيم العلمية ومدى اختلافها باختلاف مستوى الخبرة التدريسية :

كانت النتائج على النحو الوارد في جدول (11) :

جدول (11): توزيع استجابات معلمي العلوم عينة البحث على بدائل فقرتي أداة البحث المتعلقتين بالتصورات الابستمولوجية لمجال تقويم تعلم المفاهيم العلمية

رقم الفقرة	نص الفقرة/ طبيعة المفهوم	بدائل الإجابة	تكرار الإجابات	النسبة المئوية
19	يمكن تقويم تعلم المفهوم العلمي عن طريق	مستوى حفظ المتعلم لدلالة المفهوم العلمي وخصائصه.	6	9.2
		قدرة المتعلم على فهم دلالة المفهوم وخصائصه.	10	15.4
		قدرة المتعلم على تطبيق المفهوم في حياته العملية.	49	75.4
20	إذا قدم المتعلم تعريفاً لفظياً صحيحاً للمفهوم العلمي الجديد فهذا يشير إلى	أن المتعلم استوعب المفهوم الجديد بشكل سوي.	32	51.6
		أن المتعلم استوعب المفهوم العلمي بشكل سطحي.	11	17.7
		أن ما قدمه المتعلم ليس كافياً لضمان تعلم المفهوم.	19	30.6

تشير النتائج الواردة في الجدول (11) إلى الآتي:

تظهر النتائج المتعلقة بالفقرة (19) أن (75.4 %) من عينة العينة يرين أنه يمكن تقويم تعلم المفهوم العلمي عن طريق قدرة المتعلم على تطبيق المفهوم في حياته العملية، وهذا يؤكد على الدور الوظيفي لتعلم المفاهيم العلمية في التقويم، في حين أن ما تبقي من عينة البحث ترى أنه يمكن تقويم تعلم المفهوم العلمي عن طريق حفظ المتعلم لدلالته العلمية أو فهمها، إضافة إلى فهم خصائصه المختلفة، وهي تمثل تصورا ابستمولوجيا تقليديا لتقويم تعلم المفاهيم العلمية.

كما تظهر النتائج المتعلقة بالفقرة (20) أن (51.6 %) من عينة العينة يرين أنه إذا قدم المتعلم تعريفاً لفظياً صحيحاً للمفهوم العلمي الجديد فهذا يشير إلى أنه استوعب المفهوم، وهو تصور ابستمولوجي غير دقيق.

أما ما يتعلق بمدى اختلاف تصورات المعلمات عينة البحث لتقويم تعلم المفاهيم العلمية باختلاف مستوى خبرتهن التدريسية (قصيرة، طويلة)، فقد استخدم اختبار ($كا^2$) لإيجاد دلالة الفروق الحاصلة في التصورات الابستمولوجية لعينة البحث تبعا لاختلاف مستوى الخبرة، و كانت النتائج على النحو الوارد في جدول (12):

جدول (12): توزيع استجابات عينة البحث على بدائل فقرتي أداة البحث المتعلقتين بالتصورات الابستمولوجية لمجال تقويم تعلم المفاهيم العلمية حسب مستوى الخبرة(قصيرة، طويلة) ونتائج اختبار كا^2

رقم الفقرة	نص الفقرة/ طبيعة المفهوم	بدائل الإجابة	مستوى الخبرة		د.ح	كا^2	مستوى الدلالة
			طويلة	قصيرة			
19	يمكن تقويم تعلم المفهوم العلمي عن طريق	مستوى حفظ المتعلم لدلالة المفهوم العلمي وخصائصه.	7	9	1	0.623	0.430
		قدرة المتعلم على فهم دلالة المفهوم وخصائصه .	27	22			
20	إذا قدم المتعلم تعريفاً لفظياً صحيحاً للمفهوم العلمي الجديد فهذا يشير إلى	أن المتعلم استوعب المفهوم الجديد بشكل سوي.	17	15	2	0. 11	0.995
		أن المتعلم استوعب المفهوم العلمي بشكل سطحي.	6	5			
		أن ما قدمه المتعلم ليس كافياً لضمان تعلم المفهوم.	10	9			

تشير نتائج تحليل اختبار (كا^2) على استجابات عينة البحث على فقرتي مجال تقويم تعلم المفاهيم العلمية (لاحظ جدول 12) إلى عدم وجود دلالة إحصائية لأثر مستوى الخبرة (قصيرة، طويلة) على تصوراتهن لتقويم تعلم المفاهيم العلمية؛ مما يشير إلى أن طول خبرة المعلمات لم يؤثر في تصوراتهن الابستمولوجية لهذا المجال.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج هذا البحث جملة من الأمور منها شيوع تصورات ابستمولوجية تقليدية وغير سوية لدى عينة البحث من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية عمان الثانية في المجالات التي شملها البحث، وهي التصورات الابستمولوجية المتصلة بكل من: مجال طبيعة المفاهيم العلمية، و مجال دور المتعلم، ومجال دور المعلم، ومجال آلية تعلم المفاهيم العلمية، ومجال دور كتاب العلوم ومختبر العلوم، ومجال تقويم تعلم المفاهيم العلمية، وبنسب شيوع متفاوتة، مثال ذلك أن (59.4) من عينة البحث يرين أن المفهوم العلمي يستقبل بشكل مباشر من الكتاب المقرر، وأن(54.1) منهن يعتقدن أن المتعلم يقبل المفهوم العلمي إذا قدم له بصورة مقنعة جزئياً، وأن (41.5) منهن يعتقدن أن دور المعلم يتمثل في عرض تطبيقات عملية للمفهوم العلمي.

كما أظهرت الدراسة أن طول الخبرة التدريسية لعينة البحث لم تؤثر في تصوراتهن الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية، سوى في مجال واحد هو مجال دور الكتاب المدرسي المقرر، وكان لصالح ذوي الخبرة الطويلة.

ويمكن عزو شيوع التصورات الابستمولوجية التقليدية بين معلمي العلوم اكثر من تلك السوية الى نوع الثقافة السائدة في المجتمع. ذلك ان الثقافة المتجذرة بين الاردنيين مبنية على الطاعة وعدم العصيان بشكل عام في جميع نواحي الحياة المختلفة. ولا شك ان هذه الثقافة قد كرست عبر الزمن روح الطاعة وعدم العصيان لدى خريجيها من المعلمين. وبما ان التعليم يعكس الثقافة السائدة في المجتمع فان المعلمين الحاليين قد تخرجوا من مؤسسات تعليمية كرست مفهوم ان المعلم هو المصدر الوحيد الذي يمتلك المعلومة لذا يتوجب احترامة وعدم الشك في معرفتة مما ادى الى شيوع التصورات الابستمولوجية التقليدية بنسب اكثر من السوية بين المعلمين في هذه الدراسة.

ومن جانب اخر يمكن تفسير وجود نسبة ضئيلة من التصورات السوية بين المعلمين في هذه الدراسة الى جهود تطوير التعليم الاستقصائي الحديث الذي ادى الى تغيير نموذج التفكير او ما يسمى ب Paradigm shift لبعض المعلمين والذي يركز على النموذج البنائي للتعليم بدلا من التقليدي وذلك من خلال تغليب الاسلوب الاستقصائي بدلا من التلقيني للتعليم. وبالاضافة الى ذلك فان زيادة وعى افراد المجتمع الاردني بحقوقة الشخصية من خلال عملية الديموقراطية التى تسعى الحكومة لترسيخها خلال العقد الماضي قد ساهمت في تغير نموذج التفكير لدى بعض المعلمين ليصبحوا نقادا للمعرفة وليسوا مستقبلين سلبيين لها.

ومن الجدير ملاحظته ان هذه التفسيرات تطابقت مع تفسيرات (Chan, 2007) في دراسته التي قام بها في هونج كونج والتي بينت ان المعلمين الذين شاركوا في الدراسة كانت لديهم تصورات ابستمولوجية تقليدية عزاها الباحث الى الثقافة الصينية السائدة في هونج كونج والتي تزرع في نفوس المتعلمين روح الانصياع والطاعة للمعلم.

ومن جهة اخرى فيمكن أن يكون ضعف تركيز برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وبرامج تدريبهم في أثنائها سببا مهما ساعد على عدم تطوير تصورات ابستمولوجية سوية لدى المعلمين لطبيعة المفاهيم العلمية، ولدور المعلم في تعليمها، ولآلية تعلمها، ولدور المختبر في تعليمها، ولتقويم تعلمها. فمن خلال مراجعة برامج إعداد معلمي العلوم على المستوى الجامعي يلحظ خلو تلك البرامج من أية إشارة إلى التصورات الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية، ولذلك فمن المتوقع أن تكون تصوراتهم الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية متواضعة وتقليدية، وهو ما أظهرته نتائج هذا البحث.

أما ما يتعلق بانعدام أثر الخبرة التدريسية على التصورات الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية لدى عينة البحث ، باستثناء التصور الابستمولوجي المتعلق بدور الكتاب المدرسي المقرر، فربما يعود ذلك إلى أن الخبرات التي مررن بها في أثناء خدمتهن التدريسية لم تتناول التصورات الابستمولوجية الحديثة لتقويم تعلم المفاهيم العلمية.وهذا يرجع في الأساس إلى ضعف برامج التدريب التي يتعرض لها معلم العلوم

في أثناء الخدمة بعامة، وخلوها من أية إشارة إلى التصورات الابستمولوجية المتعلقة بطبيعة المفاهيم العلمية وبطرق تعلمها، على الرغم من أهميتها في تعلم تلك المفاهيم.

وهذه النتائج تؤشر بوضوح إلى أن الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى لمدرية تربية عمان الثانية عينة البحث لا تتطابق مع الممارسات السوية لتدريس المفاهيم العلمية ، سواء أكان بالنسبة لطبيعة المفهوم العلمي أو لدور المعلم في تدريسها، أو لدور المتعلم في تعلمه، أو لآلية تعلمه، أو لدور الكتاب المدرسي المقرر لتعلمه، أو لتقويم تعلمه.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Niessen & Abma,2008) من حيث انعدام أثر الخبرة بشكل إجمالي على التصورات الابستمولوجية للمعلمين، في حين تختلف مع نتائج دراسة كل من تساي(Tsai, 2002) ودراسة هانكوك (Hankock, 2004) من حيث أن التصورات الابستمولوجية للمعلمين ذوي الخبرة الطويلة أعمق مما هو لدى نظرائهم ذوي الخبرة القصيرة، سوى في بعد واحد، وهو تصورات عينة البحث لدور الكتاب المدرسي المقرر.

وبالرغم من أن هذه الدراسة قد قدمت توضيحا جيدا لتصورات المعلمين الابستمولوجية إلا أن الحاجة تبدو ماسة إلى القيام بدراسة مشابهة يتم من خلالها شمل عدد اكبر من المعلمين من جميع التخصصات وذلك من اجل الوقوف على نوع التصورات الابستمولوجية التي يحملها هؤلاء المعلمين وتحديد مصادرها وطرق تعديلها.

وبالإضافة إلى ذلك يمكن القيام بدراسة أخرى لتحديد نوع العلاقة بين التصورات الابستمولوجية للمعلمين وتأثيرها على دافعيتهم واتجاهاتهم نحو المعرفة وطرق تعلمها. هذا ومن المتوقع أن نتائج القيام بهذه الدراسات ستدعم جهود التطوير التربوي في الأردن نحو إشاعة تصورات ابستمولوجية سوية من خلال إشاعة روح البحث والاستقصاء لدى المتعلمين والذين سيكونون أدوات التغيير نحو الأفضل في المستقبل.

في ضوء ما تقدم يمكن للدراسة تقديم التوصيات التالية:

- ضرورة تطوير برامج إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة بحيث تتضمن البعد الابستمولوجي لتعلم المفاهيم العلمية، وتوعيتهم بأهميته، وبكيفية توظيفه في تدريس تلك المفاهيم.

- ضرورة عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي العلوم أثناء الخدمة لتطوير تصوراتهم الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية، ولكيفية توظيفها في تدريس تلك المفاهيم.
- ضرورة إجراء مزيد من الدراسات المتعلقة بالتصورات الابستمولوجية على عينات أخرى من الطلبة والمعلمين، ومن مستويات تعليمية مختلفة، وبيئات متنوعة، وأن تتناول متغيرات جديدة غير مستوى الخبرة الوارد في هذا البحث.

المراجع

- القادري، سليمان (2005). "دور الابستمولوجيا في تحسين تعلم المفاهيم الفيزيائية" ، مجلة المنارة ، جامعة آل البيت، المفرق ، مجلد(11) عدد(1)، ص ص 217-254.

- Airasian, P. W. & Walsh, M. E. (1997). Constructivist Cautions. Phi Delta Kappan, 78: 444-449.

- Archer, J. (2000). Teachers' Beliefs about Successful Teaching and Learning in English and Mathematics. Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education (Sydney, Austalia, December 4-7, 2000).

- Bryan, L. A., Abell, S. K. & Anderson, M. A. (1996b, March). Preservice teachers thinking about science teaching and learning: Experiences, frames and tensions. Paper preseted at the Annual Meeting of the Nationa Association for Research in Science Teaching, St. Louis, MO.

- Buell, M., Alexander, P. and Murphy, P. (2002). Beliefs about schooled knowledge: Domain specific or domain general? Contemporary Educational Psychology, 27: 415-440.

- Bullough, R. V. (1994). Personal history and teaching metaphors: A self-study of teaching as conversion. Teacher Education Quarterly, 21(1): 107-120.

- Chan, K. (2007). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and their relations with conceptions of learning and learning strategies. The Asia Pacific Education Researcher, 16(2), 199-214.

- Czerniak, M. C., Lumpe, A. T., & Haney, J.J. (1999). Science teachers' beliefs and intentions to implement thematic units. Journal of Science Teacher Education, 10(2): 123-145.

- Genter, D. and Stevens, A. L. (Eds.) (1983). Mental models. Hillsdale, NJ. Lawrance Erlbaum Associates.

- Greeno, J. (1989). A perspective on thinking. American Psychologist, 44, 134-141.

- Hancock, Elizabeth S.& Gallard, Alejandro J. (2004) Preservice Science Teachers' Beliefs about Teaching and Learning : The Influence of K-12 Field Experiences. Journal of Science Education,15(4), 281-291.

- Helighen,F, Epistemological Constructivism, Principa, Cyberetica retriered at(15/3/2005) at: http:// pespm1, vab, ac, be/CONSTRUC.

- Hofer, J. P. & Pintrich, P. R. (1997). Assessing epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of Educational Research, 67, 88-140.

-Kardash, C. & Scholes, R. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. Journal of Educational Psychology, 88(2): 260-271.

- Kitchener, K. (1983). Cognition, metacognition, and epistemic cognition. Human Development, 26, 222-232.

- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. Educational Researcher, 28, 4-17.

- Lising, Laura & Elby, Andrew(2004) .The impact of epistemology on learning: a case study. American Journal of Physics,74(4), pp. 253-367.

- Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. Journal of Curriculum Studies, 19: 317-328.

- Niessen, Theo; Abma , Tinke, ;Widdershoven,Guy; Van der Vleuten, Cees and Akkerman, Sanne (2008) Contemporary Epistemological Research in Education: Reconciliation and Reconceptualization of field. Theory & Psychology,18(1),27-45.

- Nist S. & Holschuh, J. (2005). Practical Applications of the Research on Epistemological Beliefs. Journal of College Reading and Learning, 35(2), 84-92.

- Palmer, B. & Marra, R. (2004). College student epistemological perspectives across knowledge domains: A proposed grounded theory. Higher Education, 47: 311-336.

- Perry, W. (1968). Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation scheme. Cambridge, MA: Bureau of Study Counsel, Harvard University. ED 024315.

- Prawat, R. (1992). Are changes in views about mathematics sufficient? The case of a fifth grade teacher. Elementary School Journal, 93(2),195-212.

- Raizen, S. A.,& Michelsohn, A. M. (EDs) (1994). The future of science in elementary schools: Educating Prospective Teachers. San Francisco: Jossey-Bass.

- Ryan, M. (1984). Monitoring text comprehension: Individual differences in epistemological standards. Journal of Educational Psychology, 76, 248-258.

- Scheiber, J. & Shinn, D. (2003). Comparisons of beliefs of community college students and their learning processes. Community College Journal of Research and Practice, 27,699-710.

- Shomer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge and learning among post-secondary students. Research in Higher Education, 34,355-370.

- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. Journal of Educational Psychology, 85, 406-411.

- Schommer-Aikins, M.; Duell, O. & Barker, S. (2003). Episetmological beliefs across domains using Biglan's classification of academic disciplines. Research in Higher Education, 44, 347-467.

- Schommer, M.; Crouse, A. and Rhodes, N. (1992). Epistemogical beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple doesn't make it so. Journal of Educational Psychology, 84(4): 453-443.

- Simpson, M. and Nist, S. (1997). Perspective on learning history: A case study. Journal of Literacy Research, 29, 363-395.

- Songer & Linn, (1991). How do students views of science influence knowledge integration? Journal of Research in Science Teaching, 28: 761-784.

- Tsai, Chin-Chung (2005) Developing a Multi- Dimensional Instrument for Assessing Students' Epistemological Views Toward Science. International Journal of Science Education,27(13),1621-1638.

- Tsai, Chin-Chung (2002) Nested Epistemologies: Science Teachers' Beliefs of teaching, Learning and Science. International Journal of Science Education,24(8),771-783.

- Ullrich, W. (1999a). Integrative teacher education curriculum. Paper presented at the Annual Meeting of the National Middle School Association. Orlando, FL..

- Ullrich, W. (1999b). Depth Psychology, critical pedagogy, and initial teacher preparation. Teaching Education, 10(2),17-33.

- Wilson, B. (2000). The Epistemological Beliefs of Technical College Instructors. Journal of Adult Development, 7(3),179-186.

أزمة التعليم والتنمية في عصر العولمة

يمثل هذا المقال دراسة تحليلية نقدية لواقع التعليم والتنمية في البلدان النامية عامة والعربية بصفة خاصة، والدور الذي يلعبه التعليم في خدمة أهداف التنمية في زمن سيطرة ثقافة العولمة.
هذه الثقافة التي أدت إلى ظهور العديد من المشكلات التي أصبحت تعرقل مسيرة التعليم والتنمية في البلدان السابقة الذكر، مما يجعلها أمام تحديات كبرى تقتضي اتخاذ التدابير اللازمة للتصدي لها. وستتم معالجة هذا الموضوع من خلال الإجابة على سؤالين رئيسيين اثنين هما:
- ما هي التحديات التي تعيق مسيرة التعليم والتنمية في البلدان النامية في عصر العولمة؟
- وما هي آليات وأساليب إعادة تأهيل النظم التعليمية بما يخدم أهداف ومتطلبات التنمية؟

أ. لخضر غول
قسم علم الاجتماع
جامعة قالمة
الجزائر

Résumé

Cet article représente une étude analytique et critique de la réalité de l'enseignement et du développement dans les pays en voie de développement en général ; et plus particulièrement dans les pays Arabes. Cela correspond à déterminer le rôle que joue l'enseignement dans la réalisation des objectifs du développement durant l'ère de la prédominance de la mondialisation. Celle-ci a, en effet, généré de multiples problèmes qui freinent le processus de l'enseignement et du développement dans les pays sus-cités. Ces derniers se voient ; de

مقدمة

إن إشكالية تطبيق المداخل المنهجية في دراسة القضايا الاجتماعية والاقتصادية المعاصرة أصبح من الإشكاليات الهامة في الدراسات السوسيو-اقتصادية نظرا لما تتميز به هذه الظواهر في التعقيد والتشابك، ونظرا لتباين أبعادها وأهدافها وارتباطها بالمتغيرات الحاصلة سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي أو الدولي، ولاسيما بعد انتشار ثقافة العولمة وما رافقها من تحوّلات سريعة وخطيرة على الصعيد السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي، ومن ثم بروز العديد من المشكلات التي تجعلنا أمام تحديات كبرى تقتضي وضع آليات منهجية وأساليب علمية لمعالجتها سواء تعلق الأمر بالمخططات والبرامج الإنمائية، أو بوضع استراتيجيات

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر2010.

fait obliger de faire face à d'énormes défis qui suscitent de nouvelles mesures inéluctables. Le problème sera étudié à travers les réponses aux deux questions suivantes :

-Quels sont les défis qui contrarient le processus de l'enseignement et du développement à l'ère de la mondialisation ?

- Quels sont les mécanismes et les procédés à mettre en œuvre pour réhabiliter les modes d'enseignement qui serviront les objectifs et les exigences du développement ?

بحثية تتناسب مع الاستخدامات الميدانية لتلبية احتياجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية، وعلى رأس هذه المشكلات أزمة التعليم والتنمية في ظل تحديات ثقافة العولمة (Globalisation).

وفي خضم هذه الأزمة إن لم نقل الأزمات تحاول الدول السائرة في طريق النمو البحث عن البدائل والآليات المتاحة لإعادة النظر في السياسات التربوية والتعليمية باعتبارها أحد الاستراتيجيات التي يعتمد عليها في تحقيق متطلبات التنمية انطلاقا من رؤية نقدية وتطلعات مستقبلية لبناء مشروع حضاري متميز... وفي هذا السياق تندرج إشكالية هذا المقال والمتمثلة في السؤالين التاليين :

- ما هي التحديات التي تعيق مسيرة التعليم والتنمية في زمن العولمة؟
- وما هي البدائل المنهجية لإعادة تأهيل النظم التعليمة العربية وتلبية احتياجات التنمية؟

1 ـ التعليم والتنمية في السياسات الوطنية والدولية :

رغم التطور الكبير الذي أحرزه العالم والمجتمع الدولي في وضع إطار مفاهيمي للتعليم والتنمية باعتبارهما حق من حقوق الإنسان، إلا أنه للأسف لم يواكب هذا التطور في المفهوم تطور مماثل في السياسات الوطنية والدولية. فاستمرت معظم الدول النامية ومنها الدول العربية في إتباع سياسات تعليمية وتنموية هشة لم ترتق إلى مستوى طموح الشعوب العربية، لاسيما ونحن نعيش عصرا جديدا، عصر الانفجار المعرفي والتطور العلمي والتكنولوجي، عصر ما يسمى تكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية. لهذا لم يعد هناك مفر من استيعاب هذه الحقائق، وهو أن التعليم والتنمية يدعمان بعضهما بعضا ويساهمان في خدمة المجتمع ويحققان متطلباته الأساسية في الحياة .

لكن رغم الانجازات التي حققتها البلدان العربية في هذا المجال إلا أن التعليم فيها مازال متخلفا بصفة عامة وفي جميع البلدان العربية بالمقارنة مع دول العالم المتقدم. ومن مظاهر هذا التخلف الزيادة في نسبة البطالة وانتشار مظاهر الفقر والبؤس والحرمان، " وتفشي الأمية التي بلغت نسبتها في الوطن العربي في منتصف التسعينات حوالي 45%. معنى ذلك أن الدول العربية ستدخل القرن الحادي والعشرين وهي مثقلة بنحو 70 مليون أمي، إضافة إلى تدني القيمة الحقيقية لمخصصات الإنفاق على التعليم في البلدان العربية، إذ بلغت عام 1995 أدنى مما كانت عليه في عام 1985 بعكس معظم بلدان العالم . والأخطر من ذلك تدهور الكفاءة الداخلية للتعليم كما يتضح ذلك من ارتفاع نسب الرسوب والتسرب والإعادة وما تسببه هذه المظاهر من انعكاسات خطيرة

سواء على مستوى مؤسسات التربية والتعليم أو على مستوى المجتمع ككل... وهذا بدوره سيؤدي إلى خلل جوهري بين سوق العمل ومستوى التنمية من ناحية، وبين ناتج التعليم من ناحية أخرى ينعكس على إنتاجية العمالة وعلى العائد الاقتصادي والاجتماعي" [1] .

فالأزمة الحقيقية التي تعيشها البلدان العربية اليوم تعود أساسا إلى عدم تمكن هذه الدول من التحرر والتخلص من التبعية والهيمنة المفروضان عليها، وكذلك عدم التمكن من ربط علاقة جدلية بين التعليم والتنمية على مستويات التخطيط والتنسيق والدراسات النظرية والتطبيقية الجادة، بالإضافة إلى عدم تمكنها من مواجهة حدة هذه المشاكل وتعددها، إذ أصبحت إشكالية التنمية والتخلف في رأي الكثير من المفكرين لا تقتصر فقط على علماء الاجتماع والباحثين المهتمين بهذا الميدان، بل أصبحت إشكالية الساعة، وإشكالية العصر، بل إشكالية كل الناس.

لهذا فالتعليم أصبح هو الآخر الميدان الذي بإمكانه أن يحقق الحرية ويخلص الإنسان من مظاهر التبعية والتخلف... " فالتنمية كغيرها من الظواهر ينبغي أن تتوفر فيها شروط ذاتية وموضوعية وتحولات كمية وكيفية نجدها تقع في بلدان العالم الثالث تحت تأثير عوامل كثيرة داخلية وأخرى خارجية " [2].

2 ـ التعليم والتنمية وتحديات العولمة :

إن العهد العولمي الجديد قد وضع فلسفة عامة وسياسة عالمية تحمل جملة من التحديات في إطار منظومات معقدة ومتداخلة تنحصر في جملة من الشروط الضاغطة على دول العالم الثالث بدعوى إعادة تأهيل وتحديث نظمها التربوية والتعليمية بعد انتهاء عهد المدرسة الوطنية. وعليه فإن إصلاح التعليم وإعادة تأهيله يتطلب: [3]

- ضرورة بناء فلسفة تربوية واجتماعية واقتصادية واضحة الأهداف والمعالم تبنى عليها السياسات والاتجاهات والمشاريع التربوية سواء بالإصلاح أو التجديد أو التطوير.

- أهمية المراجعة النقدية لمضامين ومناهج التربية والتعليم وفق مرجعية فكرية واضحة المعالم، وذلك بغرض تجديدها وتحديثها وجعلها أكثر نجاعة مما هي عليه الآن. وإقامة توازن عقلاني بين الكم والكيف، وبين التكوين النظري والتطبيقي، وكذلك بين أهداف التعليم والتكوين وبين الإعداد التربوي القيمي للمواطن. ونظرا لأهمية وخطورة هذا المطلب لارتباطه بلب العملية التربوية وعمقها، فإنه يتطلب إضافة إلى توفر المرجعية الفكرية والمنهجية الموجهة، ضرورة توفر الإمكانيات المادية والبشرية من كفاءات وتمويل وبرمجة. شريطة أن يتم كل هذا دون أية تبعية لجهات أو مراكز قرار مهيمنة على المستوى الإقليمي أو العالمي كما هو جاري في الكثير من مجتمعاتنا العربية. ومن هنا كان ضعف العملية التعليمية وقصورها ، بل وفشلها الذريع في الكثير من الأحيان .

- إبراز العديد من الدراسات التي اهتمت بقضايا التعليم والتكوين وعلاقته بالتنمية وطنيا وعالميا: أن المؤسسات التعليمية أصبحت في ظل شروط متأزمة، الأمر الذي يجعل إصلاحها أمرا بالغ الصعوبة والتعقيد، وعليه فالمطلوب في هذا الإصلاح اتخاذ إجراءات جذرية منها:

أ- ترشيد وتحديث مختلف أساليب تدبير الموارد المادية والبشرية.

ب-إعادة النظر في أساليب إدارة العلاقات والتفاعلات والممارسات التربوية البيداغوجية والاجتماعية.

ج- إعادة تأهيل المدرسة عن طريق استثمار التقنيات الحديثة في مجال التربية والتعليم.

- دعم المزيد من انفتاح المؤسسات التعليمية على المحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وذلك عبر آليات التبادل والتفاعل لعل من أبرزها:

أ- العمل على تجديد ومراجعة مناهج ومضامين التكوين بما يستجيب لمتطلبات العصر، خاصة ونحن في زمن العولمة وإكراهاتها وتحدياتها. فنحن بحاجة إلى مدرسة تلبي مطالب السوق الاقتصادية والاجتماعية ومن ثم خدمة أهداف التنمية الشاملة.

ب- العمل على إعادة تأهيل النظام الاقتصادي والاجتماعي في مقوماته وآلياته.

ج- العمل على تحويل المؤسسات التعليمية والتكوينية بفضل إجراءات الإصلاح والتطوير إلى قطب إشعاعي جاذب ومحور مركزي للإنماء السوسيو- اقتصادي وتربوي ثقافي عام.

إن التفسير العلمي للظواهر الاجتماعية يتطلب تحديد الارتباطات المختلفة بين جملة المتغيرات والعلاقات إلى تشكل الظاهرة، فهو يسعى للوصول إلى القانون أو جملة القوانين الموضوعية القائمة بين متغيرات الظاهرة قيد البحث والدراسة [4].

ففيما يخص علم الاجتماع مثلا لقد أدت خصوصية الواقعة الاجتماعية وتعقد سيرورة تطوراتها بالباحثين إلى مواجهة عدة صعوبات عند التعامل مع بعض المفاهيم والقضايا كالتنمية، والتخلف، والتكوين، والتأهيل، بالإضافة إلى مشكلات خاصة أخرى مثل ما يتعلق بمسألة تعميم النتائج وإلى غير ذلك من الأمور التي تكشف عن صعوبة التحليل والتفسير في هذا الميدان. وتأسيسا على ذلك يمكن اعتبار عملية التحليل والتفسير من بين التحديات الهامة التي تواجه الباحثين في العلوم الاجتماعية [5].

أ- التعليم والتنمية البشرية كضرورة لبناء المجتمع:

رغم الأهمية الكبرى التي تليها المجتمعات للتنمية الاقتصادية في تحقيق التنمية الشاملة مقاسة بحجم الدخل القومي و متوسط دخل الفرد، إلا أن هناك متغيرات فرضت نفسها على أدبيات التنمية، انطلقت من مركزية العنصر البشري... فمعدل نجاح أي خطة للتنمية لم تعد تقاس بكم الزيادة في متوسط الدخل الفردي الذي تم تحقيقه، حيث أصبح المقياس يتسع للخدمات الاجتماعية مثل نوعية التعليم و الصحة، و الغذاء و السكن وفرص العمل وغيرها من الخدمات الاجتماعية. يضاف إلى هذا فإن نوعية

التعليم وإمكانياته وأساليبه في تحرير الطاقات الإبداعية لدى أبناء المجتمع، و تفجير الفكر الناقد لديهم وتمكينهم من التعامل مع معطيات الواقع بمنهجية عملية لاستيعاب ما لدى الآخر من علوم تكنولوجيا متطورة والتعامل معها بشكل إيجابي.

لعل هذا ما جعل هيئة الأمم المتحدة تصدر تقريرا سنويا عن التنمية البشرية في العالم، منذ سنة 1990 ينطلق من مفهوم للتنمية يتجاوز التطور الاقتصادي الضيق، ليضم أبعادا أخرى تتصل بحقوق الإنسان والحريات الفردية والجماعية ومختلف الخدمات التعليمية و الصحة و البيئة... وهذا التقرير الأممي لا يوحد توحيدا مطلقا بين التقدم الاقتصادي والتقدم البشري في كل دول العالم، فهناك الكثير من الحالات التي يحدث فيها انفصام بين هذين المتغيرين و أبرز مثال على ذلك : إن كندا وطبقا لمؤشرات تقرير الأمم المتحدة قد احتلت المركز الأول في التنمية البشرية في العالم، رغم أنها تحتل المرتبة السابعة عالميا من حيث معدل الدخل الفردي وهذا يعني أنها تتفوق على الولايات المتحدة الأمريكية في مجال التنمية البشرية رغم تفوق هذه الأخيرة فيما يتعلق بمتوسط الدخل الفردي بكثير... (6)

ب ـ التربية و التعليم و غرس قيم التنمية :

لقد أظهر لنا التاريخ المعاصر أن المجتمعات العربية توفرت لها ثروات طائلة مادية وبشرية تكفي للتنمية، كما توفرت لها إمكانيات استيراد وشراء العلم والتكنولوجيا، ومع ذلك ظلت في حركة التاريخ

مجتمعات متخلفة، ذلك لأن نسق القيم الأخلاقية والاجتماعية لا يستورد ولا يشترى وإنما هو نتاج الشروط الموضوعية القائمة. وإذا ما كانت هذه الشروط السابقة مستوردة، نشأ نسق قيمي متفسخ وغريب يحدث انفصاما في جسم المجتمع وشخصيات أفراده. من هنا كان من الضروري بالإضافة إلى ضرورة توافر الشروط الموضوعية للتنمية، أن يكون الالتحام والانسجام قويا بينها وبين النسق القيمي ذلك هو السبيل الصحيح لتكوين مواطن قادر على التغيير الحقيقي للمجتمع و تحقيق متطلباته الاجتماعية والاقتصادية. كما أن حركة التطور هذه لا تسير بطريقة عفوية آلية، بل هي حركة مقصودة وهادفة. وإذا ما قلنا بضرورة الوعي، فقد قلنا بالتالي بضرورة التربية والتعليم لما يمكن أن تقوما به لغرس وتنمية القيم اللازمة للتنمية (7). فالتربية حسب رأي محمد لبيب النجيجي هي" عملية تنمية وإعداد الأفراد في مجتمع معين، وفي زمان ومكان معينين حتى يتمكنوا من اكتساب المهارات والقيم، وأنماط السلوك المختلفة التي تمكنهم من التكيف مع البيئة الاجتماعية والاقتصادية التي ينشئون فيها " (8)

ج ـ التعليم والتنمية المستدامة:

ونحن في عصر الانفجار المعرفي وثورة الاتصالات والمعلوماتية، فإن المعارف ما فتئت تتجدد وتتطور بسرعة فائقة، مما يجعل من الضروري غرس الإيمان لدى الإنسان بقيم العلم والمعرفة، وقيمة المجتمع العلمي في التفكير والتعامل مع متطلبات

الواقع.

وقد ظهر مفهوم التنمية المستدامة كمصطلح حديث في أدبيات علم الاقتصاد وعلم اجتماع التنمية ليحقق عدة أهداف أهمها: (9)

- التنمية المستمرة لقدرات الإنسان على التعامل مع التقنيات الجديدة واستيعابها وتوطينها تمهيدا لتطورها والإضافة إليها من خلال الإبداع والابتكار.

- تزويد الإنسان بالقدرة على الاتصال المباشر مع مصادر المعرفة، حتى يصبح لديه القدرة على متابعة أحدث المعلومات والمستجدات العلمية والحضارية والمعرفية والاستفادة منها في حياته.

- تنمية مهارات الفرد فيما يتصل بمواجهة ما يعترضه من مشكلات، وإدارة الأزمات بأسلوب منهجي وعلمي مبني على معلومات صحيحة ومعرفة بالبدائل المتاحة، والقدرة على التشخيص السليم لأسباب المشكلة وأساليب مواجهتها.

وعليه فإن تحسين مستوى حياة الإنسان بشكل مستمر يتطلب تحسين مستوى التعليم والصحة ومحو الأمية والقضاء على البطالة وغيرها من الخدمات الاجتماعية. وهذا لن يتحقق من خلال الجمود المعرفي والتحجر الفكري، وإنما يتطلب التعليم المستمر من خلال امتلاك أبناء المجتمع القدرة على التعامل المستمر مع مصادر العلم والمعرفة بوعي وتمتعهم بأساليب منهجية علمية في التفكير والتحليل والتشخيص، وهذا هو السبيل الوحيد للعبور إلى الألفية الثالثة، بل وللحفاظ على البقاء في ظل عالم يسوده التنافس الفكري والانفتاح الاقتصادي والاجتماعي والتعددية الفكرية والسياسية والاقتصادية والتنوع الديني والثقافي...الخ.

د ـ التنمية الثقافية و تنوع المجتمعات البشرية:

وفي خضم هذا التنوع الثقافي، يجب الاهتمام بالقيم و السلوك ونماذج التفكير بوصفها أهم أبعاد التنمية الثقافية وارتباطها بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية. فإذا كانت الأمم المتحدة قد أكدت على أهمية هذا البعد (البعد الثقافي) في التنمية، و حددت الفترة من 1988 إلى 1997 ليكون العقد العالمي للتنمية الثقافية، فقد طرحت خلاله عدة تساؤلات منها:

- هل هناك عوامل ثقافية تؤثر في التنمية؟
- ما هي الأنماط الثقافية التي ساعدت حركة التنمية في بعض الدول الآسيوية مثل اليابان والصين؟
- ما هي الأنماط الثقافية التي أدت إلى إعاقة حركة التنمية الشاملة في الدول النامية؟
- وهل التنوع الثقافي والاجتماعي والديني يدعم التنمية أم يعيقها؟

جاء في تقرير لجنة التنمية الثقافية في الأمم المتحدة الذي بدأ سنة 1993 وانتهى في 1996 تحت عنوان (التنوع البشري الخلاق) وتم مناقشته في مؤتمر منظمة اليونسكو في أفريل 1998، تضمن هذا التقرير جملة من المبادئ التي تفيد في دراسة المعوقات والمدعمات الثقافية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، في العالم العربي والإسلامي منها: (10)

– أن التنمية الحقيقية لا تعني مجرد الحصول على المزيد من السلع و الخدمات، و لكنها تعني أيضا اختيار أسلوب الحياة. فالتنمية الاقتصادية إذا انفصلت عن سياقها الإنساني والثقافي تصبح كائنا بلا روح.

– ليست الحكومات هي التي تحدد ثقافة الشعوب، و إنما تستطيع أن توجهها نحو الأفضل أو العكس، ومن ثم التأثير على مسيرة التنمية.

– إن الحرية الثقافية هي في جوهرها حرية جماعية وليست حرية فردية... فالحرية الثقافية تعتبر الضامن الرئيسي لكل الحريات الأخرى.

– يجب الاهتمام بوضع سياسات ثقافية ديناميكية، وربطها بالتنمية وتشجيع المبادرات والأنشطة المتعددة للثقافات، فالتنوع هو مصدر الإبداع.

- ضرورة دعم ثقافة الديمقراطية، كأسلوب وفلسفة حياة. فالمشكلات الكبرى في العالم كالفقر والجهل وما ينتج عنها من بطالة وجوع وأمراض، هي اثر من آثار عوامل ثقافية تدعم الأنانية والتعصب والكراهية والحقد وغيرها من المعوقات.

– ضرورة وجود تفاعل ثقافي سواء داخل المجتمع الواحد أو بين المجتمعات المختلفة، وأهمية قبول الآخر والدخول معه في حوار يعود بالنفع على الجميع. وهذه دعوة التعايش السلمي.

إن مثل هذه الأفكار المطروحة في تقرير الأمم المتحدة حول التنّوع الثقافي ودوره في التنمية، يحتاج إلى دراسة نقدية وتحليل موضوعي والاستفادة منه في رصد المعوقات الثقافية للتنمية وكيفية دعم الجوانب الايجابية لثقافة الشعوب العربية والإسلامية وتوظيفها في خدمة التنمية وتحويل أبناء الأمة إلى كيان ثقافي يتسم بهوية ذاتية قادرة على الاستفادة ممّا أنتجه التقدم العلمي والتكنولوجي في إطار ثوابت الأمة ومقوماتها ...

3 ـ المعوقات المنهجية لبرامج التعليم والتنمية في الدول العربية:

إذا كانت برامج التنمية في الدول العربية تهدف إلى تحقيق الرفاهية، العدالة، والكرامة الإنسانية، وتجنب كل ما يكدر حياة الإنسان من مشكلات وأمراض اجتماعية وملامح تخلف خطيرة تهدد حياة المجتمع. فإن التقرير الثاني للتنمية الإنسانية في العالم العربي الصادر سنة 2003 يشير إلى أن المعرفة تكاد تكون هي الفريضة الغائبة في مجتمعاتنا العربية على الرغم من توافر إمكانات نشر واستيعاب وإنتاج وتوظيف المعرفة في عالمنا العربي، سواء على مستوى رأس المال البشري (العلماء والباحثون)، أو على مستوى الإمكانات المادية [11].

ومن الملاحظات التي أوردها هذا التقرير فيما يتعلق بالأوضاع الحالية المتصلة بالمعرفة والتكنولوجيا أن أوضاع التعليم ما تزال غير مرضية في الدول العربية على الرغم من كل أنواع التوسع الكمي وما تحقق من إنجازات وجهود منذ منتصف القرن العشرين إلى يومنا هذا، وهي أوضاع غير مرضية حتى بالمقارنة بدول نامية مثلنا.

ومن أبرز السلبيات التي يشير إليها التقرير تناقص الإنفاق على التعليم، وتدني التعليم من حيث الجودة، والأعداد الهائلة وتكدس الطلاب بالجامعات. فقد كان التوسع الكمي على حساب كيف التعليم وجودته ومخرجاته، وقد أشار التقرير إلى الحاجة إلى تحسين درجة كفاية و جودة هيئات التدريس بمؤسسات التعليم المختلفة [12].

كما أن الرؤية الإستراتيجية للتقرير الثاني للتنمية الإنسانية في العالم العربي لسنة 2003، ترى أن إعادة بناء المجتمع تقوم على نشر تعليم راقي النوعية، مع التركيز على التعليم الأساسي واستحداث نسق لتعليم الكبار، ويجب توجيه التعلم نحو إعداد مواطنين يتعاملون بإيجابية مع المجتمع الذي يسعى إلى اكتساب العلم والمعرفة، وأن يكونوا قادرين على ممارسة التعليم الذاتي والمستمر. وهذا يتطلب ترقية نوعية التعليم في جميع المراحل وإجراء تعديلات دورية مستمرة للتعليم وبرامجه ضمانا للجودة وخدمة أهداف التنمية المستدامة... [13].

إن تحليل الدور الذي تلعبه المؤسسات التعليمية ونشاطات البحث والتطور في دفع عملية التنمية والتغيير لابد أن تستند إلى دراسة قدرات الإنتاج العلمي في جامعات ومعاهد البحث في الوطن العربي، كما يستند هذا إلى مدى توفر السياسات والتشريعات والبرامج الوطنية التي تهدف ليس إلى الاستفادة من نتائج هذه النشاطات فقط، بل إلى تكثيف الطلب عليها و توجيهها نحو الارتباط الوثيق بطلب برامج الإنتاج والتنمية الوطنية.

ويقتضي توفر مثل هذه السياسات اعتماد إستراتجية بعيدة المدى للتنمية، ترتكز في جوهرها إلى مبدأ الاعتماد على الذات وتسعى إلى خلق البنى التنظيمية وقنوات المعلومات والمشاركة بين مختلف المؤسسات بما من شأنه أن يجعل عملية التنمية مشروعا وطنيا متكاملا تشارك فيه كل قطاعات المجتمع و مؤسساته، لأن إتباع الطرق المنهجية في دراسة هذه العوامل وتشابكها على مستوى الوطن العربي يتطلب استعراضا مفصلا للتجارب الذاتية لكل بلد، ويشمل ذلك دراسة البنى الداخلية لمؤسسات البحث والتطوير في الجامعات والمعاهد، و نوع ومعدل إنتاجيتها العلمية، ثم دراسة خطط التنمية وبرامجها الجارية والمخططة، وطبيعة المؤسسات التي تقوم بتنفيذها. كما يشمل دراسة طبيعة العلاقات والأطر التنظيمية والسياسات التي تنظم العلاقات بين هذه المؤسسات...

وبناء على ما سبق ذكره فإن التحليل الدقيق والمنهجي لدور العلم في عملية التنمية والتغيير في الوطن العربي، سواء في صورته الحالية أو الصورة المرجوة، لابد من أن يستند إلى قاعدة واسعة من المعلومات والإحصائيات والتحاليل الدقيقة والموضوعية. ومثل هذه الملاحظات والأفكار المقدمة سترتبط بفرضيتين أساسيتين يعتقد أن كل الدراسات والمعلومات المتوفرة وتجارب السنوات الماضية قد دللت على صحتها وهما: (14)

- الفرضية الأولى: إن الإنتاجية العلمية والبحثية للجامعات ومعاهد البحث العربية

أقل بكثير مما يمكن أن تقدمه بالقياس إلى الطاقات الكبيرة من الكفاءات و المواهب التي تملكها، و مع أن هناك مؤشرات مهمة على نمو هذه الإنتاجية فإنها ما تزال في مجموعها لأقل من نصف ما تنتجه البحوث الإسرائيلية مثلا مع الفارق الكبير في الإمكانيات البشرية والمادية المتوفرة.

- الفرضية الثانية: إن ارتباطات النشاطات التعليمية و البحثية العربية ببرامج التنمية أو الإنتاج مازال ضعيفا إجمالا.

هذان الافتراضان يتعلقان بالصورة العامة ولا ينقصان من أهمية الجهود التي تبذل على مستويات عديدة في مختلف البلدان العربية لمواجهة التحديات المعاصرة ولاسيما التحدي العلمي والتكنولوجي في ظل هيمنة ثقافة العولمة، ومحاولة التغلب عليها ضمن إطار الظروف و الإمكانيات المتوفرة. لا شك أن الأقطار العربية حققت توسعا أفقيا متسارعا في برامج التعليم منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، وقد ساهم هذا التوسع المطرد في تخفيض معدلات الأمية، وزيادة حجم مدخلات التعليم الذي بدأ يشهد بدوره توسعا كبيرا منذ الستينيات.

إلاّ أن هناك بالمقابل " مؤشرات كثيرة على أن المستوى النوعي للتعليم لم يتطور بعد بصورة ملحوظة، وقد تكون هذه الظاهرة نتيجة متوقعة تصاحب التوسع الكمي الكبير الذي تحقق. إلاّ أن تطوير المستوى النوعي للبرامج التدريسية لن يتحقق دون جهود ذات طبيعة نوعية، ودون مراجعة برامج التدريس، وخلق الأطر اللازمة للحوار والنقد الذاتي من داخل مؤسسات التعليم وخارجها " [15] . إن الدول النامية عامة والعربية خاصة لا تستهلك المعرفة العلمية التي ينتجها العالم المتقدم علميا وتكنولوجيا بالشكل المطلوب، على الرغم من توافر الكفاءات والأطر العلمية الفنية القادرة على إنتاج واستثمار هذه المعرفة، ومرد هذا الضعف في إنتاج المعرفة ينحصر في النقاط الآتية: [16]

- إشكالية تتعلق بقيمة العلم والعلماء:

وتتمثل في عدم رفع قدر العلماء والباحثين والاحتفاء بهم ماديا ومعنويا، لأنهم أثمن ما يملكه المجتمع وأبرزهم قدوة يتحدى بها في مختلف المؤسسات التربوية والتعليمية وفي المحافل العلمية. لأن المعرفة العلمية هي أحد الحقوق الإستراتيجية للإنسان، وهي السبيل لإنجاز التنمية في كل مجالاتها.

- إشكالية تتعلق بثقافة الديمقراطية:

وتتمثل في عدم نشر ثقافة الديمقراطية بأبعادها المختلفة كثقافة الحوار، وثقافة النقد البناء، وثقافة والرقابة والمساءلة، والمشاركة الإيجابية لأبناء المجتمع. وخاصة الشباب والقضاء على حالات الانعزال والاغتراب والانغلاق الذي يعيشه شباب العالم العربي والإسلامي اليوم، المتعلم منه والغير متعلم.

- إشكالية تتعلق بالتحديات المعاصرة:

وتتمثل في عدم القدرة على التكيف مع المعطيات المعرفية الناتجة عن تسارع النمو العلمي والمعرفي، والتكنولوجي الجاري في الدول المتقدمة. ولعل هذا الذي يتطلب منا التدخل لمواجهة التحديات السابقة الذكر، إضافة إلى التحدي الأمني والتحدي الحضاري...الخ.

كما يمكن حصر العوامل التي تعيق اكتساب المعرفة والتكنولوجيا في البلدان العربية فيما يلي: (17)

- السياق المؤسسي داخل الدول العربية كالمؤسسات الوزارية والشركات الصناعية ومؤسسات الإنتاج والخدمات غير مؤهلة وغير قادرة على استخلاص المعرفة القادرة على مواجهة و حل المشكلات المحلية.

- السياسات والفلسفات التربوية القائمة على التلقين وحشو عقول الطلاب بالمعلومات، والبعيدة تماما عن تعليم التفكير الناقد وعن تنمية روح الإبداع والابتكار.

- غياب القدر اللازم من الديمقراطية وحرية التفكير والتعبير، وهذا أمر يرتبط بالقدرة على استيعاب واستهلاك و من ثم إنتاج المعرفة.

- تخلف المستوى التكنولوجي داخل مؤسسات الإنتاج والخدمات ومؤسسات التعليم والبحث العلمي.

4– رؤية نقدية لاستراتيجيات التعليم والتنمية في البلدان النامية:

إن مفهوم التنمية ظهر في الأدبيات الاجتماعية والاقتصادية في مطلع الستينيات من هذا القرن، وأخذ في الانتشار والتوسع وأصبح الشغل موضع اهتمام رجال السياسة والاقتصاد، ولم يخل أي خطاب سياسي أو بحث اقتصادي من عرض مفهوم التنمية... فإذا كان الاستعمار يمارس النهب مقترنا بالقوة والنفوذ العسكري، فأصبح النهب يمارس اليوم بأسلوب منظم و جد متطور في إطار ما يسمى بخطط وبرامج التنمية. ومن يدرس برامج التنمية يجد الازدواجية في المفهوم واضحا بين الاستعمار والتنمية فكلاهما وجهان لعملة واحدة. ولما انكشف الخداع، لم يجد الغرب بدا من الاعتراف بما وراء المشاريع المشتركة للتنمية المزعومة من نوايا سيئة ومن تخطيط للسيطرة على هذه الشعوب ونهب خيراتها باسم هذه المشاريع. وكان من نتائجها تزايد عدد الجائعين في العالم أكثر من أي وقت مضى، وكذلك تزايد عدد الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة ومن ثم زيادة نسبة الأمية في البلدان النامية. فبعد أربعين عاما من تطبيق برامج و مشاريع التنمية الاقتصادية ارتفعت ديون العالم الثالث إلى أكثر من 1300 مليار دولار وأكثرها تراكمات لفوائد الديون المستحقة وليس هذا سوى تعبيرا عن جشاعة الأنظمة الغربية وعدم احترامها لأبسط حقوق الإنسان. فالتنمية بهذا المفهوم

تفتقد إلى أبسط المعايير الأخلاقية والقيم السلوكية التي تؤدي إلى تضامن الشعوب وتعاونها في إطار سياسة دولية يحكمها المنطق والمصالح المشتركة.

أ– التعليم و العولمة والتحديات الراهنة:

لقد تنوعت مشكلات وقضايا التعليم المعاصر، نتيجة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية التي ظهرت في المجتمع الحديث. وجاءت كثيرا من هذه المشكلات لتعبر بوضوح عن نوعية العقبات الفعلية ،التي تواجه هذا النوع من التعليم في الوقت الحاضر، كما لا تقتصر نوعية المشكلات التي تواجه المؤسسات التربوية والتعليمية على مستوى الدول النامية فقط أو الدول المتقدمة، بقدر ما تتشابه العديد من عناصر هذه المشكلات ونتائجها ومظاهرها علي تأدية الوظائف الأساسية لهذه المؤسسات في جميع دول العالم .

ففي الدول النامية على الخصوص كثيرا ما تعبر قضاياها عن مظاهر التخلف والتبعية، ومعوّقات التنمية والتحديث التي تواجه مشاريعها التعليمية. كما جاء جزء كبير من هذه المشكلات نتيجة للظروف التاريخية والاستعمارية التي مرت بها هذه المجتمعات حيث ورثت مؤسساتها التعليمية مشكلات اختيار المناهج الدراسية، والمقررات الأكاديمية، واستيراد النماذج الغربية، والاهتمام بمصادر المعرفة واللغات الأجنبية وإهمال اللغات المحلية والقومية، هذا بالإضافة إلى قلة الإمكانات المادية والتكنولوجية وعدم الاكتراث بالبحث العلمي وأهميته، وغير ذلك من مشكلات متعددة أخرى[18] .

إن امتلاك العلم والتكنولوجيا في ظل التطورات العالمية الحاصلة يتطلب منا إحداث ثورة في التعليم لإيجاد جيل واع بما يدور في العالم، جيل يحافظ على هويته الوطنية في مواجهة تحديات العولمة وتداعياتها. فالعولمة واقع لا يمكن تجاهل أثاره المرتبطة بالتحولات الاقتصادية والسياسية المستقبلية والتطورات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة، الأمر الذي يجعل من المشروع البحث عن أنجع الطرق والأساليب للاندماج والتكيف مع السياسة العالمية الجديدة. ولا يخفى على أحد أن مجال التربية والتعليم هو من الأهداف طويلة المدى التي يريد الغرب التحكم من خلالها في الثروات المادية والبشرية للشعوب الضعيفة. لهذا ينبغي وضع آليات لتطوير التعليم بما يتناسب و متطلبات واقع العولمة، وهو واقع سيفرض معارف جديدة ومناهج متطورة تتناسب مع متطلبات الواقع ومعطيات السوق، كما أن التفكير في تطوير التعليم سيلتحم بصورة أكبر بمسألة التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تتطلع إليها كل الشعوب. كما يجب أن تنهض المناهج بمسئولية تمكين النشء من التعامل بذكاء وكفاءة مع المتطلبات الحقيقية والمتطورة للمجتمع، بحيث يكون الجوهر الحقيقي للعملية التعليمية هو المشاركة في البحث عن المعلومة وتنظيمها وتوظيفها، ولا بد أن تكون المناهج في إطار عالمي بمعايير عالمية، توازن بين الحاضر والماضي والمستقبل، وتراعى حق الجيل الجديد

في الاختيار. لهذا لا بد أن نفكر بطريقة عالمية، ونتصرف بطريقة محلية، بحيث يكون البعد العالمي جزءا أساسيا من تفكيرنا.

إن التغيير المنشود بإيعاز من الغرب يهدف إلى مس العناصر الأساسية في تكوين الإنسان وتوجيهه وجهة معينة تتفق وتقترب من التصورات والتوجهات الغربية. وهذا يعني التخلي عن المقومات الأساسية للشخصية الوطنية والانصهار في ثقافة الغرب بدعوى نبذ التخلف وتحقيق الحرية والديمقراطية المزعومة. فنحن بحاجة ماسة إلى التغيير، لكن دون المساس بمبادئ ومقومات الأمة التي تميز مجتمعنا عن بقية المجتمعات، إذ يجب التأكيد على أهمية تفعيل كل الطاقات المادية والبشرية والوسائل العلمية مع الالتزام بالقيم والمبادئ الأخلاقية وغيرها من مقومات التحضر والتقدم ...

فمنظومة التعليم عندنا في حاجة ماسة إلى التطوير، ومدرسة المستقبل يجب أن تكون مدرسة أصيلة تؤمن بالتغيير والتطوير، مدرسة متصلة عضويا بالمجتمع وبما حولها من مؤسسات إنتاجية أو خدماتية، وبمؤسسات الثقافة والإعلام، تضرب بأنشطتها في أعماق المجتمع وتمتد لكل من يستطيع أن يساعد في إعادة صياغة عقل الأمة ووعيها.

جاء في كتاب فوكوياما " الثقة " المترجم إلى العربية، أنه مع بروز أهمية وقيمة التعليم وانعكاساته المهمة على المجال الاقتصادي (زيادة العوائد)، وعلى المجال الاجتماعي (تزايد مكانة المتعلمين الاجتماعية)، ارتفعت قيمة التعليم إلى مستويات غير مسبوقة. كما أن ارتفاع مستويات التعليم أحدث تفاعلات اجتماعية وسياسية كبرى إلى جانب التفاعلات الاقتصادية، ويتجلى ذلك في مجال الحراك الاجتماعي [19].

كما يؤكد فوكوياما على أن زيادة التنافسية العالمية في ظل ثورة المعلومات والعولمة سوف تجبر المجتمعات على الاهتمام " بكيف وكم برامج التعليم و التكوين"، وهو الأساس لرفع معدلات أداء رأس المال الإنساني أو التنمية البشرية لمواكبة المتغيرات العصرية." وأجرى فوكوياما مقارنة بين برامج التعليم والتدريب المتنامية في جنوب شرق آسيا التي أسفرت عن تجربة تنمية ناجحة، وبين برامج التعليم والتدريب غير الموفقة في أمريكا اللاتينية والتي أدت إلى تعثر برامج التنمية في هذه الدول [20].

ويعود ضعف الدول النامية وعدم قدرتها على التحكم والسيطرة على التطور العلمي والتكنولوجي إلى عدم كفاءة نظامين رئيسين وهما: نظام التعليم ونظام البحث العلمي في الدول النامية عامة والعربية على الخصوص. ويمكن الاستدلال على ذلك " بتقرير التنمية البشرية الصادر عن الأمم المتحدة، والذي يشير إلى أن إسهام الدول النامية في البحث العلمي على المستوى العالمي، فقد تقلص من 6 % خلال الثمانينات إلى 4 % فقط خلال التسعينات و بشكل عام فإن تكنولوجيا المواصلات والاتصالات إن أحسن توظيفها واستغلالها يمكن أن تكون أداة فعالة للتنمية الشاملة وفي مقدمتها التنمية البشرية، وهي التنمية المفتاحية لكل أنواع التنمية الأخرى " [21].

وإذا كانت التنمية المعلوماتية تنطوي على تحديات مادية وبشرية، علمية وتكنولوجية بالنسبة للدول النامية قد يصعب التنبؤ بها، فإنها تقدم فرصا عديدة لدفع حركة التنمية وتجاوز التخلف، وتحقيق التقدم الاقتصادي وزيادة قدرة النظم التعليمية على استثمار وتوجيه وصيانة وتنمية الموارد المادية والبشرية. لكن هذا يتطلب نظرة نقدية للسياسات التربوية والتعليمية المتبعة...كل هذا يؤكد أن التقدم العلمي والتكنولوجي أيا كان نوعه يرتبط بسياق المتغيرات الاجتماعية والثقافية للمجتمع.

إن التحديات المعاصرة تستوجب البدء بتقييم موضوعي وواقعي للإمكانات العربية وتطوير إستراتجية متكاملة تقوم على التعاون الفعّال والمشاركة الايجابية في مسيرة الثورة التقنية و محاولة اختراق المجال المغلق الخاص بتكنولوجيا الجيل الجديد، وذلك حتى يتسنى لنا نحن العرب تجاوز هذه الأوضاع المتردية وتشكيل مستقبلنا بأيدينا. وعليه " فثمة تساؤلات وتساؤلات، وإعادة نظر، ونقد ذاتي لاستيعاب دروس العلم والعمل و البحث عن أساليب و طرق عمل جديدة، تلك هي سبل التقدم وتحقيق أهداف التنمية " (22)

وعموما إذا كان حاضر الفكر التربوي يشكل انحطاطا بالنسبة لماضيه التربوي، فإن مستقبل هذا الفكر يجب أن يتحقق عبر عودة لامشروطة إلى نقطة البداية، قصد استدراك وتعويض ما ضاع في الفترة الفاصلة بين ذلك الماضي الحافل بالنظريات والاتجاهات التربوية، حيث توجد تلك السلسلة من المبادئ والمباحث التربوية التي صاغها مفكرون كبار أمثال: بن سحنون، والقابسي، وأبي حامد الغزالي، والفرابي، وابن خلدون وغيرهم من قمم الفكر العربي، لمعالجة هذا الحاضر التربوي المتأزم الذي يشكوا من عدة نواقص وعلى رأسها الكم المعرفي الممل والحشو المعلوماتي الرهيب اللذان يميزان محتوياته وبرامجه،على حساب الانتقاء الكيفي للمعارف والمعلومات، وتدبيرها المعرفي الهادف كونها منقولة عن مناهج تربوية غربية بعيدة كل البعد عن المشاكل التحديات الحقيقية التي تواجه المجتمع العربي (23).

من هنا تأتي ضرورة تبني سياسة تعليمية وإستراتيجية تنموية ومحاربة كل ما من شأنه أن يعيق تحقيق الأهداف المسطرة، وتعطيل الطاقات البشرية على النمو والابتكار وأداء دورها المنوط بها وفق فلسفة واضحة المعالم.

ب ـ إستراتيجية التعامل الناجع مع العولمة :

على دول العالم الثالث التعامل مع هذا الواقع الجديد بكل موضوعية وعقلانية، إذ لا يمكن التعامل مع سياسة الولايات المتحدة الأمريكية مثلا بمنهج وسلوك ومقاربة كأي دولة عادية بغض النظر عن قوة وحجم ونفوذ هذه الدولة وهيمنتها على العالم اقتصاديا وسياسيا وعسكريا. رغم أن المنطق السليم والأعراف الدولية ترفض سياسة القوة والهيمنة، إلا أن الولايات المتحدة الأمريكية لها مصالح إستراتجية عليا تعكس قوتها العالمية، و تدفعها لتجاوز حدود السيادة والعقلانية،إذ لم تعد السياسة تتقيد بالأخلاق،

ولهذا يجب التعامل معها بمقاربة واقعية، والعمل على توفير شروط وأساليب التكيف مع هذا الوضع بما يخدم المصالح المشتركة. فالدول الآسيوية و بعد أن أدركت فلسفة هذه السياسة العالمية استطاعت أن تتعامل مع هذا الوضع و تستفيد منه أو على الأقل التخفيف من التأثير السلبي لوضع الأقوى في إطار خدمة التنمية المحلية، والعمل على اكتساب آليات التحكم في التكنولوجيا الحديثة.

فالجزائر كغيرها من الدول النامية استطاعت في الآونة الأخيرة أن تثبت منطلقات هذا التوجه والذي من مظاهره: دعم الاستثمار الأجنبي، تشجيع الشراكة والانسجام مع المقاييس الدولية في التعامل الاقتصادي والتجاري بما فيها التعامل مع منظمة التجارة العالمية (**GAT**)، وإتباع سياسة عقلانية وترشيد الموارد المالية خدمة لأهداف التنمية المحلية وتسوية الديون الخارجية وتحسين مستوى المعيشة...[24]. كما أن إمكانية التعامل مع العولمة بمقاربة إيجابية دون المساس بمقومات الأمة و ثوابتها يتوقف على عوامل كثيرة أهمها: [25]

– ترتيب البيت من الداخل، أي تحديد القدرات و تصنيف المشاكل، إذ لا يمكن الدخول في العولمة دون وجود سياسة ترتيبات اقتصادية واضحة المعالم...ففي ظل التوجه الليبرالي مثلا لا يمكن إقامة اقتصاد سوق بدون بنوك لها صلاحيات وممارسات ليبرالية مع ضرورة توجيه وتحكم الدولة فيها لحماية العلاقات والاحتياجات الاجتماعية.

– معالجة المشاكل الداخلية بموضوعية وثبات تجنبا لأخطاء ارتكبتها دول أخرى في مسارها التنموي، وتبني التجارب الايجابية التي جسدتها دول أخرى.

– تفعيل العلاقة بين التعلم والتنمية، باعتبارها وجهين لعملة واحدة لابد من تكاملها وتفاعلها، هذا إضافة إلى وجود إدارة تؤمن بالإصلاح والتغيير والتطوير وكفاءة عالية في فهم آليات و تقنيات هذا التغيير. وبالمقابل إذا لم يتم تكوين أجيالا بقدرة عالية تقنيا وعلميا لا يمكن خلق إدارة عصرية تساير التطور العالمي السريع. كما أن اهتمام السياسيين وأصحاب القرار في الآونة الأخيرة بالعلم والمعرفة العلمية كمنهج لتسيير شؤون الدولة المعاصرة هو مقاربة موضوعية وإن جاءت متأخرة عند الكثير من الدول النامية. فالفلاسفة والمفكرون ومنذ القرون عديدة نادوا بهذه الفلسفة كإطار منهجي ومحتوى لبناء الدولة، وهذا المنهج تبناه ساسة بعض الدول ووفقوا في الدفع ببلدانهم إلى مصاف الدول المتطورة كما هو الحال في تايوان وماليزيا وغيرهما.

هناك إذن خلاف كبير بين الدارسين والمحللين في النظر إلى الطريقة التي ينبغي إتباعها للتعامل مع ثقافة العولمة أو لدرء خطرها على الشعوب المستضعفة. فمنهم من يرفضها باسم عولمة بديلة لم تتضح معالمها بعد، ولا كيف يمكن الوصول إليها. ومنهم من ينادي بالعكس بالانخراط السريع والكامل فيها لما تتضمنه من فرص وإمكانيات للتقدم والنمو ومسايرة تطورات العصر.

ففي بلدان العالم الثالث عموما ومنها البلاد العربية لقد أصبح من الواضح أن موقفها من العولمة ينحو نحو المقاومة والمواجهة، وأن هذه المواجهة تتخذ شكلين رئيسيين.

الأول هو المقاومة عن طريق تجاهل ما يجري واعتباره حركة خارجية لا تعنينا وغير ذات أهمية مع السعي إلى الحفاظ على البنيات والهياكل التقليدية المعروفة أما **الثاني** فهو مواجهتها باسم عولمة بديلة تحل محلها. والمطلوب هو إدراك التناقضات والتوترات العميقة التي تثيرها العولمة، والسعي في إطار عمل ديمقراطي يستوعب نشاطات فكرية وسياسية واجتماعية مختلفة ومتعددة ويتطلع إلى بناء أسس مؤسسات دولية جماعية وفي إطار تكتلات إقليمية، إلى تغيير شروطها وآليات عملها بما يضمن إنقاذ الإرث الإنساني المشترك، والاستفادة من هذه الإمكانيات ذاتها من أجل تطويره وتعميق أسس التعاون والتضامن بما يتفق واحترام القيم الإنسانية الأساسية من تفاهم وعدالة ومساواة وكرامة وحرية.

إن الإستراتيجية المناسبة للتعامل مع العولمة كظاهرة اجتماعية، أي ذات طابع موضوعي نابع من موضوعية الحياة الاجتماعية، هي الإستراتيجية التي تستطيع أن تقي البلدان الضعيفة مخاطر العولمة وتحول هذه البلدان إلى عامل فاعل وقوة مؤثرة في ميزان القوى بحيث يحسب لها حسابها بين القوى الدولية التي تقرر مصير التحولات العالمية. ولا يمكن لهذه البلدان أن تفرض وجودها وتصون كرامتها بين الأمم في ساحة السياسات الدولية إن هي بقيت بعيدة عما يجري في العالم من تحولات...

خاتمة

يمكننا التصريح في النهاية بأن تحقيق مثل هذه الأهداف السامية يقتضي من المختصين تثمين الدور المستقبلي للنشء وذلك بفتح مجالات جديدة لمواكبة متطلبات الواقع ومتغيراته. ولبلوغ تلك الغاية يحتاج ذلك إلى إتقان التعليم في جميع مراحله، وتفعيل دوره في المجتمع ليكون قادرا على دفع حركة التغيير والتنمية المطلوبة التي تواكب تطورات العصر. لأننا أمام تحديات داخلية وخارجية وخاصة المستقبلية منها، تحتم علينا التوقف وإعادة النظر في المسار الذي تنتهجه سياستنا التعليمية في إعداد وتكوين الأجيال، وعلاقة ذلك بالتحديات الراهنة. وكل ما في الأمر أننا نحتاج لمسايرة العصر، وأن نعيد تنظيم المناهج بما يتلاءم وقدرات من يتعاملون مع الكمبيوتر، وأن نعيد تطوير وتحديث شبكات المعلومات على مستوى جميع المستويات التعليمية في جميع التخصصات. نحن اليوم أمام ثورة علمية وتكنولوجية وعالم متطور لم يعد فيه مكانا للضعيف والمتخاذل، ولا للمتزمت والمتعصب. خاصة إذا علمنا أن ثقافة العولمة لم تعد ترتبط بعالم الاقتصاد فقط بل طالت جميع جوانب الحياة بما فيها الاجتماعية والسياسية والثقافية والتربوية وغيرها.

المراجع

1- محمد فائق : حقوق الإنسان والتنمية، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 251، جانفي 2000، ص 108.
2- شبل بدران: التربية والمجتمع، دار المعرفة الجامعية ط1، الإسكندرية، 2003، ص.195
3- مصطفى محسن: التربية وتحولات عصر العولمة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء،

ط1، المغرب، ص ص40- 47.
4- Georges Gurvitch: la vocation actuelle de la sociologie (antécédents et perspectives), T.II, 3ed. Paris, 1969, PP.464 – 465
5- نور الدين زمام: معضلات التفسير السوسيولوجي (واقع سوسيولوجا العالم الثالث)، أشغال الملتقى الوطني حول: " علم الاجتماع و المجتمع في الجزائر : أية علاقات؟ " وهران أيام 04، 05 و 06 ماي 2002، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004.
6- نبيل السمالوطي: التنمية و مجتمع المعلومات في العالم العربي، دراسات إسلامية نصف شهرية، العدد 112،القاهرة، 2004، ص 18.
7- سعيد إسماعيل علي : التعليم على أبواب القرن الحادي و العشرين، عالم الكتب، القاهرة 1988، ص ص 118– 119.
8- محمد لبيب النجيجي: الأسس الاجتماعية للتربية، دار النهضة العربية للنشر، ط7، بيروت، 1978، ص 14.
9- نبيل السمالوطي: مرجع سابق، ص ص 23 – 24.
10- المرجع نفسه، ص15-18.
11- المرجع نفسه، ص.81
12- المرجع نفسه، ص 82 .
13- المرجع نفسه، ص99 .
14- عصام النقيب: دور التعليم في التنمية والتغير في الوطن العربي، المستقبل العربي، السنة الثامنة، العدد 81. نوفمبر 1975، ص.58
15- المرجع نفسه، ص 59 .
16- نبيل السمالوطي: مرجع سابق، ص56- 62 .
17- المرجع نفسه، ص 80 .
18- عبد الله محمد عبد الرحمان: سوسيولوجيا التعليم الجامعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ،1991، ص 215 .
19- نبيل السمالوطي: مرجع سابق، ص 42.
20- المرجع نفسه، ص.49
21- المرجع نفسه، ص.71
22- محمود عبد الفاصل: الجهود العربية في مجال استشراف المستقبل (نظرية تقويمية)، عالم الفكر، المجلد17، العدد 4، 1977، ص .85
23- عبود عبد الغني: التربية ومشكلات المجتمع، دار الفكر التربوي ،1980، ص95.
24- إسماعيل دبش: مقاربة واقعية للعولمة، رسالة جامعة سطيف، العدد الأول، جانفي 2004، ص.67
25- المرجع نفسه ص ص68 – 69 .

دور العامل الديني في السياسة الخارجية للقوى الكبرى

ملخص

يعد العامل الدّيني، أو الدين من بين العوامل الأكثر استعمالا من طرف القوى الكبرى، وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية، لتنفيذ سياساتها الخارجية باستعمال خطاب ديني وتطوير عدة أطروحات، كأطروحة (صدام الحضارات) لصموئيل هنتنغتون، ممّا يسمح لها في الكثير من الأحيان بالابتعاد عن الشرعية الدولية، وخاصة بما يسمّى بالحرب على الإرهاب.

بالمقابل فإنّ الإتحاد الأوروبي لا يتفق معا أمريكا فيما يخص عسكرة العلاقات الدولية، وإدارة الأزمات الدولية عن طريق القوّة، باستخدام الدين خاصة وأنّ هذا الفعل يمس بالمصالح الحيوية للإتحاد الأوروبي.

أ. رياض حمدوش
كلية الحقوق
والعلوم السياسية
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

Résumé

Le facteur religieux, celui-là même qui alimente la thèse du *choc des civilisations* (Samuel Huntington), est privilégié par les grandes puissances (Etats unis d'Amériques en tête) dans leurs politiques étrangères. Il leur sert notamment de prétexte pour s'éloigner de la légalité internationale, notamment dans leur lutte contre le terrorisme. Cependant, s'agissant de la militarisation des relations internationales, l'Union Européenne se démarque nettement des Etats Unis dans la mesure où ses intérêts vitaux sont en jeu.

مقدمة

إذا كانت النماذج النظرية والتحليلية، التي طبعت الفكر السياسي والإستراتيجي خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين، قد تراوحت بين التركيز على العوامل الاقتصادية والأبعاد النفعية والرؤى الإيديولوجية المتباينة، فإن نهاية الحرب الباردة قد خلّفت وضعا جديدا يستدعي بلورة نظريات جديدة تمكن من تفسير السياسات الدولية الراهنة والسياسات الخارجية للدول العظمى، بالخصوص الولايات المتحدة الأمريكية.

وفي هذا السياق ظهرت مقولة "الصدام الثقافي" التي بلورها بالتفصيل "هنتغتون" في مقالته التي تحمل العنوان ذاته الصادرة في صيف 1993 في مجلة " فورون آفيرز" FOREIGN AFFAIRS الأمريكية، وقد طورها في كتاب منشور عام 1996 بعنوان " صدام الحضارات وإعادة بناء النظام العالمي"، وينطلق "هنتغتون" في نظريته المذكورة من فرضية رئيسية مفادها أنّ المصدر الأساسي للنزاعات في العالم ستحدّده المعايير

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر2010.

الثقافية، وأن الانقسامات بين البشر ستكون ثقافية والمصدر المسيطر للنزاع سيكون مصدرا ثقافيا.

1-الاختلاف الأمريكي-الأوروبي حول استعمال الخطاب الديني في السياسة الخارجية

إن الإدارة التي تحكم الولايات المتحدة الأمريكية حاليا، والتي تعرف باسم"إدارة المحافظون الجدد" يتبنّون بالمطلق وعلى نحو يتسم بالتطّرف والغلو فكرة "صدام الحضارات"، حيث يرون في الحاصل الآن تطبيق لتلك الفكرة ومشهدا في السيناريو الذي لابد أن ينتهي بانتصار الخير الغربي على كل أعدائه، الذين يتمظهرون أكثر شيء في الشر الإسلامي،[1] وهذا ما لا يتفق حوله العديد من الدول الكبرى والصغرى في النظام الدولي، وخاصة الإتحاد الأوروبي الذي يرى أن الغلو الأمريكي حول هذه النقطة سيجلب صراعات أكبر حجما في المستقبل على المعسكر والتحالف الغربي، قد يفقده مكانته المميزة في النظام الدولي، لأن الإفراط في الحرب والصراعات، يضعف قوة الدول حتى وإن كانت كبرى بل ويزيلها في أغلب الأحيان.

إن الهجمات على نيويورك وواشنطن، أعادت الحياة للنقاش حول نظرية صدام الحضارات ،ففي مقال نشرته جريدة الشرق الأوسط نقلا عن" لوس أنجلس تيمز" بقلم "هنري كيسنجر" يؤكد فيه : "أن الكارثة أي (هجمات 11 سبتمبر 2001) توفر القناعة بأن بعض افتراضات العالم المعولم ،الذي تؤكد قيم التوافق والانسجام والمزايا النسبية لا تنطبق على ذلك الجزء من العالم الذي يلجأ إلى الإرهاب، وأن ذلك الجزء مدفوع بالكراهية العميقة للقيم الغربية، بحيث أن ممثليه مستعدون لمواجهة الموت وإنزال المعاناة الهائلة بالأبرياء والتهديد بتدمير مجتمعاتنا لمصلحة ما يمكن اعتباره صدام الحضارات"[2].

كما أن " جيمس بيكر" يتحدث على أن دور الثقافة في تشكيل السياسة الخارجية ،سيصبح عنصر لا يقل أهمية عن تأثير التحولات العالمية بعد انتهاء الحرب الباردة على صناعة السياسة الخارجية"[3].

إن الإدارة الأميركية، قامت بتعبئة مواطنيها بعد 11 سبتمبر 2001 باستخدام خطاب يعتمد على مفردات " اليمين الديني الأمريكي"، كما استعارت أفكاره كمرجعية لتبرير الممارسات السياسية والعسكرية لعلاج تداعيات كارثة سبتمبر،وقد قام اليمين الأمريكي بمزاوجة بين القيم والمصالح بحيث تؤكد على أن ضمانات ممارسة أمريكا لدورها في القرن الواحد والعشرين هي الحفاظ على المصالح الأمريكية ونشر قيمها، وأن توازن القوى العالمي يجب أن يتدّعم على نحو يدعم الانتماء إلى سلّم قيم القوة السائدة. [4]

وعليه حذّرت وتحذر أطراف وقوى عديدة، الولايات المتحدة الأمريكية من النتائج الوخيمة التي قد تعود على النظام الدولي من خلال هذه السياسة الثقافية الحضارية

المهيمنة على باقي الثقافات والحضارات الأخرى، والإشكال أن أمريكا تنسى حتى أصدقائها وحلفاءها الأوروبيين، فهم يدخلون ضمن هذه السياسة الثقافية الاحتوائية، ممّا يجعلهم غير مقتنعين بهذا السلوك الأمريكي، حيث يختلفون معها في عدة نقاط، أهمها قضية الدين.

إن فرنسا مثلا وهي من أقوى الدول المعارضة لسياسة الولايات المتحدة الأمريكية المهيمنة لا تتقاسم نفس المذهب معها، حيث تتبنى المذهب الكاثوليكي فهي ليست "بروتستانتية"، كما أن الكاثوليك هم أكبر ديانة متّبعة عالميا، وهي بعيدة بنسبة عالية جدا عن البروتستانتية.

إن من بين الأطراف التي حذّرت من هذه السياسة المتبعة من طرف أمريكا نجد أطراف من داخل أمريكا نفسها أمثال" بول كندي "و"جوزيف ناي هذا الأخير الذي يعد من أهم منظري المدرسة الليبرالية الجديدة [5]" حيث نبّه إلى عدم تجاهل خطر الإرهاب الأمريكي الهوية، الذي لا تربطه أي علاقة بالشرق الأوسط ويقول :"حتى إذا نجحت أمريكا في استئصال أسامة بن لادن، فيجيب عليها أن تتذكر أن " تيموتي مكفاي" الذي نفّذ عملية مبنى الحكومة الفدرالية في "أوكلاهوما".ينتمي إلى إرهاب أمريكي المولد والنشأة" [6]

إن الإتحاد الأوروبي أيضا وقف موقف المناهض لهذه الحملة الأمريكية على الثقافات العالمية ومحاولة إبرازها لثقافة واحدة، أي عولمة كل الثقافات في ثقافة واحدة هي ليست ثقافة أمريكا بل ثقافة جزء أو طبقة من المجتمع الأمريكي، وهي طبقة ما يسم بـ(البروتستانتيون البيض الأنجلوسكسونين) (WASP)، لأن أوربا العلمانية تريد الحفاظ على علمانيتها بإبعاد الدين خاصة على التعامل الدولي وهم وفيون لمقولة "فولتير" : "في السوق ليس هناك محمديا (أي مسلما) ولا مسيحيا ولا يهوديا، إن الكافر الوحيد في السوق هو المفلس"[7].

رغم أن هذا أيضا فيه قولان لأنه يخفي مزايا وحقائق كامنة في نفوس كل القادة الغربيين تقريبا سواء الأمريكان أو الأوروبيين، هذا ما تمثّل في سلوك دولة فرنسا في منعها للحجاب بالنسبة للمرأة المسلمة في المؤسسات الحكومية، وكذالك في تصريح" فرانسوا ميتران" الرئيس الفرنسي السابق، حين اتّبع سياسة مناهضة لقيام دولة البوسنة والهرسك في أوروبا وهو معروف بتمسّكه بالعلمانية ومبادئها حيث قال:" لن أسمح بقيام دولة مسلمة في أوروبا".

لكن السلوك والتوجه العام للإتحاد الأوروبي وقادته، هو عدم التوافق مع السياسة الأمريكية في نشر الأفكار والقيم والمبادئ الأمريكية الخالصة، سواء حول الثقافة أو النموذج الديمقراطي الليبرالي الأمريكي، وهو يختلف عن النموذج الأوروبي،خاصة في النواحي المادية حيث أن أمريكا هي الأكثر استعمالا لليبرالية المادية البعيدة عن حقوق الإنسان، مقارنة مع أوروبا الملتزمة بالدولة الاجتماعية هذا من جهة، ومن جهة أخرى

حول استعمال الدين وتوظيفه في العلاقات الدولية، من أجل تحقيق مصالح قومية.

لذلك فإن الولايات المتحدة الأمريكية والإتحاد الأوروبي، يختلفان في تصوّرهما للبعد الإيديولوجي والحضاري وكذلك بالنسبة للخطاب السائد في النظام الدولي بعد نهاية الحرب الباردة لأن أوروبا تعتقد في أمريكا أنها تريد محو معالم ثقافتها وهويتها وإذابتها ودمجها داخل النموذج الأمريكي بما يسمىّ بأمركة العالم.

إن هذا الفعل الأمريكي استدعى من فرنسا أنها تعطي مصطلح مغاير للعولمة، حيث عرّفتها بالعالمية " Mondialisation" أي إشراك أو اشتراك ثقافات متعددة داخل نظام واحد ،أو وجود مجموعة تصوّرات وحقائق وهويات في العالم، وليس هناك طغيان ثقافة واحدة على باقي الثقافات والسلوكيات، وهو تعريف مغاير للعولمة الأمريكية " Globalisation"، أي الشمولية بمعنى سيطرة ثقافة واحدة وهوية واحدة على بقية الثقافات العالمية.

ومنه فإن التناقضات الأوروبية -الأمريكية في المجال الثقافي– الحضاري يشمل متغيرين أساسين هما:1- الدين،2- الثقافة الديمقراطية، أي تصورهم لدور الدين في العلاقات الدولية واستعماله كخطاب من أجل الحصول على أهداف بواسطة تحريك المشاعر الدينية للشعوب في العالم خاصة الشعوب المسيحية،وكذلك تصورهم المختلف حول أي ثقافة ديمقراطية يجب أن تكون نموذج للعالم.

2- مفهوم الدين:

تتعدد الاتجاهات حول ماهية الدين والدور الذي يمكن أن يقوم به في حياة الأفراد والمجتمعات، وقد تعددت التعريفات بتعدد الاتجاهات ومن ذلك النظر إلى الدين على أنه:" نظام فكري وشعوري وعملي مشترك بين مجموعة من الأفراد والذي يعطي الأعضاء نوعا من الولاء كما انه يشكل رمز لسلوك الأفراد على أساسه يقيمون النتائج الشخصية والاجتماعية لأعمالهم"[8].

أيضا "أنه مجموعة من العقائد والعبادات، التي يمارسها الأفراد بعد أن يقتنع بها العقل ويؤمن بها القلب ويطمئن إليها الضمير، وهو ضرورة من ضرورات الحياة الإنسانية التي لا تغني عنها الأفكار العقلية أو المذاهب الوضعية".

كما ينظر إليه على أنه" رؤية للذات والآخر والكون تتسم بالقداسة والتنزيه لمعتنقيها"[9].

فإن الدين بهذه المعاني وغيرها يخلق داخل المجتمع آلية للتصحيح الذاتي تحد من الإفراط والتفريط وتدفع إلى الاعتدال والتقارب بين أنماط ومستويات المعيشة مما يقضي على التناقضات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية داخل المجتمع، إذن هو أحد أهم الدعامات الأساسية في بناء ونشأة واستمرار وتقدم الحضارات في ظل ما يقوم به

في صياغة حياة الإنسان وسلوكه ومعاملاته.

مع التأكيد على أن العلاقة بين الدين والتغيّر الاجتماعي والسياسي تختلف من مجتمع إلى آخر، بل ومن مرحلة تاريخية إلى أخرى داخل نفس المجتمع، تبعا للموقع الاجتماعي للدين في المجتمع استنادا لخصوصية هذا المجتمع وما يشهده من أوضاع سياسة واقتصادية واجتماعية.

وبالنظر للدين في المجتمعات الغربية بصفة عامة فقد استبعد في مراحل تاريخية عديدة من عملية القيم السياسية، كما استبعد الدين من عملية بناء الدولة القومية، وحلت الرابطة القومية محل الرابطة الدينية كأساس لبناء الدولة، لكن رغم هذا فلا يزال الدين في هذه الدول عاملا هاما في عملية التكتل الاجتماعي، فالاختلافات الدينية من أهم محركات الصراعات السياسية القومية،وقد أضحت هذه الاختلافات في بعض الدول الغربية المصدر الأكثر أهمية للتصادم السياسي وبصفة عامة عندما ترتبط هذه الاختلافات الدينية باختلافات عنصرية.

كذلك فإن مصداقية دور الدين في الحياة السياسية في هذه النظم، لا ترتبط بتطابق فعاليته مع حقيقة الدور المرسوم له والمتوقع منه، وإنما تطابق هذه الفعالية مع الإدراك السياسي الذي تقرره المرجعية الأصلية لثقافة المجتمع، هذه المرجعية التي تشكل القيم الدينية المسيحية عنصرا من عناصرها الأساسية(10).

3- دور الدين في النظام السياسي الأمريكي:

يمثل الدين أحد أهم القضايا في المجتمع الأمريكي عبر مختلف مراحل تطوره، ورغم أن الدستور يؤكد على العلمانية والفصل بين الدين والدولة ،فإن الدين كان ولا يزال يمثل عنصرا أساسيا في خصوصية المجتمع الأمريكي، ويعود هذا إلى تكوين المجتمع الأمريكي الذي تأسس على يد البوريتان والكالفينين، الفارّين من الاضطهاد الديني في أوروبا الغربية حتى يعبدوا الله على طريقتهم الخاصة في الدنيا والعالم الجديد الذي طالما حلموا به، وقد حاولوا من خلال النظم التي وضعوها التأكيد على المثل العليا والحرية التي حرموا منها في أوروبا.

ومن هنا كان الدين عاملا أساسيا في تأسيس وترسيخ القواعد الأساسية التي قام عليها النظام السياسي والاجتماعي في الدولة الأمريكية، كما أن الدور الذي يلعبه الدين اليوم في الولايات المتحدة تحكمه عدة اعتبارات من أهمها ما يلي:

- تزايد قوة المؤسسات الدينية في المجتمع الأمريكي، حيث تتمتع بدرجة عالية من التنظيم ولديها إمكانيات ضخمة، حيث انتشرت جماعات المصالح ذات الاعتبارات الدينية حيث أصبحت سمة من سمات المجتمع الأمريكي.

- الدوافع الدينية تلعب دورا رئيسيا في تحريك الأمريكيين في الكثير من مواقفهم، فوفقا لبعض الإحصائيات هناك أكثر من 60 مليون شخص يعلنون أنهم مسيحيون

معمّدون، و20 مليون يعتبرون أنفسهم مؤيدين للأخلاق و50 مليون يريدون أن يربّوا أبنائهم على الأخلاق، كما أن 84 % من الشعب الأمريكي يعتقد أن الوصايا العشر للنبي موسى لا تزال صالحة وضرورية حتى اليوم، بالإضافة إلى أن90% من الشعب الأمريكي يؤمنون بالله و40% [11]هم من المطبقين للدين كما ازدادت العضوية الأمريكية في المنظمات الدينية من 41 إلى 70 % [12].

لكن رغم هذه الإحصائيات التي توضح كثرة المسيحيين الأمريكيين، لكنهم لا يعرفون إلا القليل عن العقيدة الكنسية، وإن كان معظمهم من البروتستانت، فإنهم موزّعون بين المئات من المذاهب وأكبرها المعمدانيون، واللتر يون والأسقفيون.

- الأساس الهش للتيارات الدينية الحديثة السائدة في المجتمع وغموض مفاهيمها، حيث أصبح الفرد خاويا، تتقاذفه الأفكار والتيارات الدينية أمام غياب نظام متكامل مقنع لجوانب الحياة الروحية.

لذلك فإن أمريكا قد شهدت حركة إحياء ديني كبيرة في الآونة الأخيرة من مظاهرها مايلي:

- نجاح " ريغان" الرئيس الأسبق الأمريكي في انتخابات 1980 بسبب انتخاب الإنجيليين له، وحركات اليمين المسيحي بما عرفوا فيما بعد "بالمحافظين الجدد".

- تحول الكنائس ورجال الدين إلى جماعات ضغط قادرة على التأثير بفاعلية ومقدرة في عملية صنع القرار السياسي نتيجة تزايد دور الدين في الحياة السياسية[13].

- سيطرة القيم البروتستانتية وآثارها على ملامح الاتجاهات الرئاسية في وعي الناخب الأمريكي وانتماء معظم الرؤساء الأمريكيين إلى الحزب الجمهوري الذي يدعمه البروتستانت.

وبالنظر إلى هذه السمات وتلك المظاهر، فإنه يمكن القول بأنه إذا كان الدين في المجتمع الأمريكي لا يؤثر في القوانين أو في تشكيل الرأي العام إلا تأثيرا ضئيلا، فإنه يوجّه عادات الجماعة عن طريق المؤسسات الاجتماعية كما أنه يعد في طليعة المؤسسات السياسية التي تنظم الجماعة.

وممّا يدل على تزايد دور الدين من وجهة نظر البعض، أن المواطن الأمريكي أصبح لا يشارك في الحياة السياسية بصفته مواطنا أمريكيا علمانيا، بل بصفته بروتستنتيا أو كاثوليكيا أو يهوديا أو مسلما أو غير ذلك من الديانات .

4- دور الدين في الاتحاد الأوروبي:

لا يمكن قياسه بنفس الدرجة التي تقاس بها الدول البسيطة أو حتى الدول الفدرالية المركبة، فإذا كانت الولايات المتحدة الأمريكية حاليا ونتيجة تعدد الثقافات والأقليات الدينية، تجد صعوبة في تكوين إجماع حول القضايا السياسية الخارجية، بخلق خطاب ثقافي واحد يوجه للنظام الدولي، فيصعب علينا دراسة دور الدين فيه بصفة فردية

حسب كل دولة لذلك سوف نفسّر ونشرح هذه الظاهرة من خلال التحدّث على كتل داخل الإتحاد.

إن أوروبا وخاصة بعد التوسيع، أصبحت مفتوحة على ثقافات وأقليات كثيرة جدا،إن القارة العجوز مركبة من عدة أقليات دينية وإثنية، ليس بين الدول فقط ولكن حتى بالنسبة للدولة الواحدة، كما أنه ولأسباب تاريخية، فإن الدول الأوروبية كنظيرتهم الأمريكية يطبقون مبدأ "فصل الدين عن الدولة" أو العلمانية، لكنهم يتشبثون بهذا المبدأ قانونيا أي على مستوى المؤسسات وكذلك في الحياة العامة حيث نجد أن المجتمعات الأوروبية، يقل فيها الاهتمام بالدين وليس له دور كبير في الحياة السياسية أو على مستوى مؤسسات صنع القرار مثلما هو موجود آنيا في الولايات المتحدة الأمريكية.

ولكن رغم كل ما تقدم فلا تخلو الدول الأوروبية من الصراعات الطائفية، كما يوجد عدة اختلافات بين دول الإتحاد الأوروبي حول المذاهب والاعتقادات، فدولة بريطانيا هي ذات أغلبية بروتستانتية أما أهم الدول الكبرى (فرنسا-إيطاليا-إسبانيا-بلجيكا –ألمانيا) فهم يدينون بالمذهب الكاثوليكي.

كما أن دول أوروبا الشرقية المنضمة حديثا إلى الإتحاد، نجدهم ينتشرون بين " كاثوليك" و"أورثودوكس"، وربما الدولة الوحيدة التي يلعب فيها الدين دورا مهما سواء على المستوى الشعبي أو على مستوى مؤسسات الدولة، سواء السياسية منها أو المدنية، هي " بولونيا" وهذا راجع لعدة أسباب منها قوة الكنيسة في بولونيا وكذلك دور البابا السابق جون بول الثاني الذي كان من أصل بولوني، أما بقية دول أوروبا الشرقية فالتدّين فيها متدنّي جدا نتيجة آثار الشيوعية خاصة .

إن الأوروبيّين، بصفة عامة غير مطبقين للدّين(غير متدينين)، ونجد هذا حتى بالنسبة لبريطانيا التي ليس فيها فصل بين الكنيسة والدولة يقل فيها التدين، وبالتالي لا يمكن التحدّث عن دور الدين في الإتحاد الأوروبي بنفس الأهمية التي نتحدث بها عن دوره في أمريكا، سوى ربما عن بعض السلوكات الفردية من طرف دولة أو دولتين.

إنه من المستحيل جمع هذه التناقضات الدينية والعرقية وصبّها في قالب سياسة خارجية مشتركة، قائمة ومعتمدة على خطاب واحد نابع من مذهب واحد أو دين واحد، كما ورد مع البروتستانتيين في أمريكا، وخير دليل على فشل الإتحاد الأوروبي في بناء خطاب ديني في السياسة الخارجية الأوروبية ،هو رفض الأوروبيين بتأثير أمريكي على بند وفقرة الإرث المسيحي المشترك ضمن الدستور الأوروبي 2003، والذي كان من اقتراح فرنسا والأسباب واضحة، لإقصاء تركيا وعدم فتح المجال لها للانضمام للإتحاد، وعليه تم إسقاط البند ممّا فسح المجال أمام خطابات دينية متعددة ومختلفة، جعلت من الصعب منافسة الخطاب الأمريكي وما يحمله من قيم بروتستانتية متحالفة مع الطرح اليهودي.

لقد أوضح "كروجمان" أن هناك فارق رئيسي بين اليمين الأمريكي واليمين الأوروبي، يتمثل في أن اليمين الأوروبي يقع خارج سياق الحالة السياسية والثقافية العامة، ولن يستطيع الوصول إلى السلطة بل وفي فرنسا تم التحالف عليه من قبل التيارات المعتدلة لإقصائه من سباق الرئاسة، وذلك بتحالف اليمين المعتدل والديغوليين وكذلك الاشتراكيين ضد مرشح اليمين المتطرف "لوبان" Le Pen واتهم اليمين المتطرف في فرنسا، على أنه سيؤدي بفرنسا إلى العزلة عن العالم،أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد صار اليمين جزءا من الاتجاه الرئيسي في السياسة والثقافة الأمريكيةthe main "stream ".[14].

كما أن الجدول الآتي يوضح أهمية دور الدين بالنسبة لمجموعة من الدول لسنة 2003.

جدول رقم:01 يمثل أهمية دور الدين

الدولة	(الدين) النسبة المئوية
الولايات المتحدة	60
إيطاليا	30
بولندا	36
فرنسا	33
التشيك	11
مجموعة من الدول الإسلامية	90-80

المصدر: وليد عبد الحي: مستقبل الظاهرة الدينية في العلاقات الدولية ،"المستقبل العربي" (بيروت: مركز الدراسات الوحدة العربية، العدد 312 ، فيفري 2005،ص19.)

5-الحرب على الإرهاب (الإسلام) تصورين متباينين بين أمريكا و أوروبا

إنّ مسألة الحرب على الإرهاب، والتي انطلقت خصوصا بعد أحداث 11 سبتمبر 2001 بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية، شكلت منعرجا خطيرا في العلاقات الغربية (أوروبية –أمريكية) حيث أكدت على تشقق وتصدّع في الجدار الغربي، لأن أمريكا أصبحت تحاول الإنفراد بالقيادة دون حلفائها وليس فقط هذا، وإنما حتى تقاسم المصالح والفوائد، فإن الولايات المتحدة لا تكاد ترمي الفتات للدول الأوروبية،ما جعل هذه الأخيرة خاصة" المحور الفرنسي ـ الألماني" يسخط على مثل هذه السلوكات من أكبر دولة في العالم، وأصبحت تطرح تصورات مغايرة لتصور أمريكا حول مناطق النفوذ ورؤية جديدة للنظام الدولي تكون أقل عنفا ممّا هي عليه.

إن هذا لا يرجع على أن الدول الأوربية ،هي دول سلمية بل على العكس تماما لأن

ماضيها الدامي والحربي يؤكد ذلك، ولكن عدم تكافؤ القوة بينها وبين الولايات المتحدة الأمريكية، هو الذي جعلها تتخذ هذا المسار والبحث عن إمكانية حل الأزمات في النظام الدولي بطرق دبلوماسية سلمية أكثر منها حربية عسكرية.

إن هذه الأحداث أعادت طرح فكرة صدام الحضارات، وحركت الخطاب الثقافي على مستوى تحليل وتفسير العلاقات الدولية بالنسبة للسياسة الخارجية الأمركية، مما جعلها ترمي بكل ثقلها من أجل تسويق هذا الخطاب النابع من القيم الوطنية الأميركية، ومحاولة عولمته عالميا من أجل تجسيد قوتها وقيادتها لهذا العالم، ممّا أوقع دول الاتحاد الأوروبي، في حرج ومأزق أشعرها بأنها لا شيء على مستوى سلّم القوة، وأن أمريكا تستطيع فعل كل ما تريد دون حرج، وبالتالي تقليص نفوذ أوربا على المستوى العالمي.

إنه باستقراء تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا في علاقاتهما مع الإسلام والمسلمين، نجد أن أمريكا كانت الأكثر تعاونا وتفهّما نسبيا للإسلام والمسلمين من الدول الأوروبية، وبالتالي هناك فوارق جد معتبرة بين الولايات المتحدة الأميركية وأوروبا، في علاقاتهما مع الإسلام والمسلمين ففي أوربا هناك علاقة بين الإسلام والاستعمار،لأن الدول الأوروبية كان لها تاريخ مأساوي طويل مع الدول الإسلامية، بينما الولايات المتحدة الأميركية ليس لها خلفيات استعمارية مع الدول الإسلامية ولذالك هناك ثقة كبيرة ومتبادلة بينها وبين الدول الإسلامية.

كما نجد المسلمين المهاجرين في أوروبا، هم من الطبقات السفلى التي بالكاد تتدبر معيشتها، أما المسلمين المهاجرين في أمريكا، فهم لا يتواجدون مع الطبقة السوداء أو مهاجري أمريكا اللاتينية وإنما يتواجدون في الطبقات المتوسطة، ودخلهم هو فوق الدخل المتوسط الأمريكي.

لكن هناك فرق بين عرب أمريكا وأوروبا، فعرب أمريكا جلّهم مسيحيين أما عرب أوروبا فهم أغلبهم مسلمين، كما أن في الولايات المتحدة الأمريكية، هناك تفريق بين العرب وبين الإسلام بينما في أوروبا، العربي يعني المسلم، فليس هناك تفريق بينهما كذلك الأوروبيون بعد انتهاء الاستعمار ضد الدول الإسلامية اتبعت سلوك معاد للمسلمين، وأزمة البوسنة والهرسك تأكد ذلك، حيث أن ألمانيا دعمت الكروات واعترفت بهم كجمهورية، ونفس الشيء بالنسبة لفرنسا حيث دعمت الصرب على حساب المسلمين، بينما الولايات المتحدة الأمريكية في نظر العالم هي التي حلّت هذه الأزمة وهي التي رفعت الغبن والظلم عن مسلمين البوسنة عن طريق اتفاق دايتون1995.

كذالك مسألة انضمام تركيا كدولة مسلمة للإتحاد الأوروبي ، فإن أمريكا تدعّم هذا الاقتراح بينما أكبر الدول الأوربية مجسدة كما رأينا سابقا في فرنسا، ترفض هذا الطرح وتعمل على تأجيله مرارا وتكرار.

أما عن أهم فرق بين أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية وبالخصوص فرنسا، يتمثل في "الظاهرة الأصولية" فمصطلح الأصولية fondamentalisme في فرنسا، مباشرة يربط وكأنه تهديد وليس نفس الوضع في الولايات المتحدة الأمريكية، فبالنسبة إليها يرجع إلى تفسير ظاهرة تاريخية مرتبطة بالبروتستانتية والعودة إلى أصول الدين الصحيح والقيم النبيلة، إذن الولايات المتحدة الأمريكية تعرف جيدا الفصل بين الدين والدولة، لكن يبقى الشعور الذاتي كجزء من السلوك السياسي في الدولة[15].

أما بعد أحداث 11 سبتمبر 2001 فإن أمريكا وأوربا، يتقسمان نفس التصور بالنسبة للإسلام والمسلمين والاختلاف الوحيد بينهما هو في الوسيلة المتبعة من طرف أمريكا وليس في نظرتهم للإسلام حاليا.

إن الولايات المتحدة الأمريكية، دعمت الحركات الإسلامية طويلا وكان لها محور كبير في السياسة الخارجية الأمريكية، في محاصرتها للإتحاد السوفيتي عن طريق الأفغان أو في الشرق الأوسط، فبالنسبة "لحركة القاعدة" من بين أسباب ظهورها، هم "الأفغان العرب" الذين جاءوا لمحاربة الاتحاد السوفيتي من دول الشرق الأوسط بصفة خاصة، وبعض الدول العربية الأخرى، وكانوا مدعمين ماليا وعسكريا من طرف الولايات المتحدة الأمريكية عن طريق (CIA) المخابرات الأمريكية.

كذالك إفشال العملية الانتخابية في الجزائر في جانفي1992 التي فاز بها حزب الجبهة الإسلامية للإنقاذ لم ترضي الولايات المتحدة، حيث أن عدة خبراء في أمريكا أكدوا على أن وصول الإسلاميين إلى السلطة لا يعتبر تهديدا للولايات المتحدة الأمريكية بالضرورة .

أما أهم حدث يبيّن العلاقات الودية والتعاونية بين أمريكا والإسلاميين، هو تدعيمهم لحركة "طالبان" في أفغانستان حيث كان صعود "طالبان" كقوة من الأمور المحببة للولايات المتحدة الأمريكية وقد زار السفير الأمريكي عام 1994 في "إسلام آباد" مع وزير الداخلية الباكستاني، مناطق نفوذ طالبان في أفغانستان،أما استيلاء طالبان على"كابول" في سبتمبر 1996 فقد وصفت عند الأمريكين بالخطوة الايجابية « positive step » عن طريق السيدة "رفال Rafel "نائبة وزير الخارجية المكلفة بشؤون آسيا الجنوبية .

إن هذه السياسة المتبعة قبل كارثة سبتمبر من طرف الولايات المتحدة الأمريكية اتجاه الإسلام والمسلمين ،كان يعتبرها الأوروبيون وخاصة فرنسا بأنها عملية تآمر على الأمن الأوروبي، أما تغير وتحول هذه السياسة بعد الأحداث أصبحت تعتبر عند الأوربيين، ككارثة على مصالح أوروبا في مناطق نفوذها .

إذن ماذا حدث بعد أحداث 11 سبتمبر2001 كي تغير أمريكا نظرتها وإستراتيجيتها نحو الإسلام والمسلمين وتدفع بخطاب "صدام الثقافات والحضارات "مع كل المصطلحات التي رافقته مثل" محور الشر" و"الحرب العادلة" وغيرها من هذه المصلحات التي لها دلالات دينية؟

6- تناقضات الخطاب الديني الأمريكي أمام التشتت الثقافي الأوروبي

إن"هاليداي" يعتقد أن هناك تفسير ساذج مفاده أن الغرب وأمريكا بالخصوص كانت تجابه عدوا رئيسيا هو الشيوعية، وحينما سقط الاتحاد السوفيتي الممثل البارز لهذه الإيديولوجية ومعه الكتلة الشرقية، احتاجت الولايات المتحدة الأمريكية، عدوا آخر يحل محله وهو الإسلام والمسلمين.

كما حاول "هاليداي" تفنيد هذا التفسير على أساس أن الشيوعية كانت عدوا حقيقا للغرب نتيجة التهديد الحقيقي الذي مثله الإتحاد السوفيتي سابقا، وذلك لأن الشيوعية أرادت فعلا كما يظهر من كتابات وممارسات" لنيين وستالين" غزو العالم والقضاء على النظام الرأسمالي، غير أنه لا يمكن إجراء مشابهة بين التهديد الشيوعي للغرب، والذي كان تهديدا ملموسا وما يقال عن التهديد الإسلامي. كما أن "إسبوزيتو" عبر أن الصراع اليوم هو صراع مصالح وليس صراع حضارات، لأنه يعتقد أن أحد أسس المجتمع الأمريكي، هو فصل الدين عن الدولة وهو ما أسماه "الأصولية العلمانية" ويعتبر سياسة الولايات المتحدة اتجاه الإسلام والمسلمين بعد سبتمبر 2001، هي بمثابة مرحلة رابعة بعد مراحل ثلاثة سابقة ظهر فيها بالتدريج تركيز السياسة الأمريكية على الإسلام والمسلمين كمصدر للتهديد(16).

لقد أخذت تتبلور سياسة الولايات المتحدة اتجاه هذا المصدر في أشكال مختلفة، وأثارت هذه الأشكال التساؤل عن العلاقة بين المصالح القومية وبين الاعتبارات العقائدية في تفسير السياسة الأمريكية اتجاه العالم الإسلامي، وهنا نشير أنه في الوقت الذي أكد فيه الرئيس"بوش الإبن" على أن العدو ليس الإسلام والمسلمين، تحدث عن حملات صليبية وهذا يعتبر طرح مناقض لكلامه بل وتحدث مساعدوه ومستشاروه، عن العدالة المطلقة والجبهة الخضراء وعن الإله في الإسلام الذي يرسل بأبنائه ليموتوا من أجله، في الوقت الذي يرسل الإله في المسيحية بابنه الوحيد ليموت من أجل البشرية جمعاء.

غير أن الحقيقة هي عكس ذلك لأن العقيدة الأمريكية الجديدة، كانت تحضر لإستراتيجية جديدة قبل ذلك الوقت، كما أن الحرب على الإرهاب أو على الإسلام كان قرارا متخذا مسبقا قبل2001، لأن هذه الهجمة الشرسة على الإسلام، وعودة الخطاب الديني والحضاري بقوة يدل على إستراتيجية محضّر لها مسبقا.

إن تعامل أمريكا مع الإسلام بعد كارثة سبتمبر، يعتبر مرحلة ثانية في الإستراتيجية الأمريكية بعد ما كان في البداية سلوك تعاوني ومتفهم للإسلام والحركات الإسلامية، وذلك راجع لأسلوب الولايات المتحدة الجديد في تصعيد استعمال القوة في العلاقات الدولية، وربط هذه القوة بالشرعية الدينية عوض الشرعية القانونية، الأمر الذي جعل القرار في أوروبا، يتأثر بهذه الإستراتيجية حيث أن أغلب الدول في الإتحاد الأوروبي ، يتعاطفون مع الولايات المتحدة الأمريكية، ويقدمون لها المساعدات الرمزية خاصة دول أوربا الشرقية ممثلة في بولونيا كأكبر دولة مساهمة مع أمريكا.

إن هذا الانقسام الأوروبي، قد أثر على محور اللاحرب" (فرنسا، ألمانيا، بلجيكا) في صنع قرار مستقل ومواجهة الولايات المتحدة الأمريكية في حروبها المتعددة، في

كل مناطق العالم باسم الحرب على الإرهاب، كما أن العقيدة الأمريكية الجديدة، ما هي إلا تعبير عن عولمة النظام الدولي لصالح الولايات المتحدة على حساب أهم حلفاءها (الأوروبيون)، حيث عمدت على إقصاء أي قوة تريد تحدي عظمة وجبروت ونفوذ أمريكا.

إن استعمال الدين والخطاب الحضاري بالنسبة لها، ما هو إلا معبر لاستعمال قوتها الحربية والعسكرية العامل الذي تتفوق فيه كثيرا على حلفاءها الأوروبيين ،لأن إحياء مشاعر العداء الإسلامي للمسيحية والمسيحيين وجعلهم مستهدفين من طرف المسلمين، يعطي أمريكا الورقة الخضراء للتدخل باسم كل المسيحيين في العالم، لأن أمريكا لا تستطيع المجابهة اقتصاديا لعملاق كالإتحاد الأوروبي، الذي يتفوق عليها في الكثير من المسائل الاقتصادية، كما أن الإتحاد الأوروبي لا يستطيع صنع خطاب قوي ديني كما شرحناه سابقا لسببين هما:

- ليس لها القوة التكنولوجية والإعلامية التي تمكنها من بث أفكارها في العالم، مثلما تبرع فيه الولايات المتحدة الأمريكية، لأنها تسيطر على أغلب وسائل الاتصال والإعلام في العالم وبوسائل تكنولوجية متطورة جدا.

- أوروبا ليست متديّنة وليس هناك دين واحد أو مذهب واحد [17]، إذن بالنسبة للعالم ككل والإتحاد الأوروبي على وجه الخصوص وخاصة (محور اللاّحرب)، يعتقد بأن أمريكا تصنع الفرص كما تصنع الأفكار، فخروجها من عزلتها في الحرب العالمية الثانية كان نتيجة هجومات اليابان على قاعدة "بيرل هاربر" بهاواي سنة 1941 نتيجة استهدافها على أراضيها، كما خرجت كقوة مهيمنة بعد سبتمبر 2001 نتيجة هجومات إرهابية على مدنها "نيويورك وواشنطن"، من هنا يظهر أن الأحداث ليست صدفة، وإنما مدبّرة ومخطط لها ضمن إستراتيجية وعقيدة أمريكية للسيطرة على النظام الدولي وإقصاء كل الأطراف المنافسة لها، حتى بالنسبة لأهم حلفاءها وأصدقائها.

وعليه فإن الحرب على الإرهاب أو الإسلام، هو محل اتفاق بين أوروبا وأمريكا ولكن الاختلاف الوحيد والذي لا يرضي الطرف الأوروبي، هو استعمال الدين من طرف أمريكا لفض الشراكة بين الطرفين، وإقصاء لدور أوروبا في النظام الدولي باستعمال أسلوب التزاوج بين الشرعية الدينية والأخلاقية والقوة العسكرية، الأمريكية، مما أثر على صناعة قرار أوروبي.

كما يبقى الاتحاد الأوروبي، عاجزا أمام تدفق الخطابات الثقافية والدينية التي تعطي شرعية ودور أكبر لاستعمال القوة من طرف الولايات المتحدة الأمريكية، والتي لا تستطيع دول الاتحاد الأوروبي مجابهتها، لأن أوروبا تبحث عن إيقاف استعمال هذه القوة كي تستطيع المنافسة في بقية الميادين وتصنع مكانة ودور لها ضمن القوى العالمية، وتتغلب عن معادلة الولايات المتحدة "ثروة، دين، قوة" لأن الولايات المتحدة، لم تعد لديها القدرة على المنافسة والتدخل الاقتصادي.

إن هذه الحقيقة أدّت إلى بروز أراء تدعو إلى أن تلعب الولايات المتحدة الأمريكية

دورمرتزق بصورة علنية أكثر مما كانت تعمل به في الماضي، حيث حذر محرّر صحيفة "شيكاغو تربيون" « Chicago tribune » "وليام تابكير" قائلا :"يجب أن نصبح مرتزقة صاغرين، مستخدمين قوتنا الاحتكارية في سوق الأمن، بغية احتفاظنا بالسيطرة على النظام الاقتصادي العالمي، فنبيع الحماية للقوى الغنية الأخرى التي تدفع لنا علاوة الحرب"[18].

إن هذا السلوك وظّف له شرعية من نوع آخر، ليست قانونية بل شرعية أخلاقية قيمية نابعة من الدين المسيحي، ومنه وباسم الحضارة المسيحية سيطرة أمريكا على معظم مناطق العالم الحيوية مثل استيلائها على النفط في الشرق الأوسط، وبالتالي التحكم في مصير القوى الكبرى والصغرى في النظام الدولي ، ورغم هذه السيطرة الأمريكية الكونية باسم الدين فإنها تواجه خاصة في الشرق الأوسط وعلى حد قول" جون إسبوزيتو" معضلة حقيقة تتمثل في التناقض بين الأقوال والأفعال.

إن الولايات المتحدة، تنادي بالديمقراطية وحقوق الإنسان وتصرّح بأن ليس لها مشكلة مع الحركات الإسلامية السياسية المعتدلة، لكنها في نفس الوقت ترفض أن تستثمر بعض هذه الحركات حالة الديمقراطية، بل و تعمل على عدم السماح لها بالوصول إلى السلطة وعلى إزاحتها إن وصلت وهذا ما فعلته مع حركة حماس في فلسطين، بل وينطبق هذا السلوك في كل مناطق العالم الإسلامي وليس في منطقة الشرق الأوسط فقط، وخير مثال على هذه الفجوة بين الأقوال والأفعال في السياسة الخارجية الأمريكية، الحالة الجزائرية إذ لم تتحرك الولايات المتحدة لوقف اغتيال الديمقراطية على يد الجيش الجزائري بل ولم تعلن موقفا واضحا في المسألة[19].

كما ظهرت الفجوة بعد أحداث 11 سبتمبر 2001، إذ أنه على الرغم من التأكيد الأمريكي الدائم على احترام الإسلام والمسلمين، تخرج القوائم الأمريكية بخصوص الجماعات والدول الإرهابية لتبيّن أنها ذات صبغة إسلامية، بحيث تتكون في أغلبها من الدول والمنظمات الإسلامية، وقد تلخص الإدراك الأمريكي بفعل 11 سبتمبر بأن البعد الإسلامي يشكل جوهر الإرهاب الدولي.

خاتمة

رغم المعطيات السابقة والتي يستند إليها الكثير من المحللين في تناول وتحليل الأبعاد الدينية في السياسة الخارجية الأمريكية والأوروبية، رغم اختلاف تصوراتهما لهذا البعد، فإن هناك الكثير ممّن يرفضون تفسير الصراعات و الحروب على أساس ديني، معتمدين على الأطروحة التي مفادها "أن هناك حروب عديدة قامت بين تحالف "مسلم- مسيحي" ضد مسلمين و تحالف "مسيحي- مسلم" ضد مسيحيين، كما أن هناك حروب اندلعت بين المسلمين فيما بينهم، والمسيحيين فيما بينهم."

بينما في دراستنا هذه، فإن اعتراف القس الأمريكي "فريتس" بحقيقة تأثير الدين في السياسة الخارجية للدول الكبرى وخاصة أمريكا، هو خير شاهد لأهمية هذا البعد في

السياسة الدولية حيث قال:"لم يحدث في التاريخ أن كانت أمريكا مسيحية سياسيا وبشكل علني مثل ما هي عليه اليوم".

ومنه ففي حين يتّهم المسلمين، بعدم فصل الدين عن الدولة في السياسة الداخلية والخارجية واتهامهم بالإرهاب والأصولية، نجد القوى العلمانية الكبرى وعلى رأسهم أمريكا، تستعمل هذا البعد لكسب شرعية دولية في ضربها خصم من الخصوم أو عزله دوليا، وهذا يتجلّى في حرب أمريكا على أفغانستان والمنظمات والأحزاب الإسلامية، وكذالك في عزل تركيا من طرف الإتحاد الأوروبي، بعدم موافقته على انضمامها له لحد الآن.

الهوامش

1- صاموئيل هنتغتون، صدام الحضارات،إعادة بناء النظام العالمي (بيروت: مركز الدراسات الإستراتيجية والبحوث والتوثيق) 1995، ص14.

2- جريدة الشرق الأوسط، عدد8328، يوم16سبتمبر2001.

3-عاطف الغمري، إعادة ترتيب أولويات سياسة أمريكا الخارجية، "مجلة قضايا وآراء العدد 126، أكتوبر2001.

4- السيد ولد آباه، اتجاهات العولمة، إشكاليات الألفية الجديدة (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي 2001) ص ص86-87.

5-المنظور الليبرالي الجديد:يؤكد على استعمال الاقتصاد والتعاون المتبادل أو ما يسمى بالقوة اللينة وذالك بخلق مؤسسات لهذا الغرض كما تنادي بتقارب المجتمعات المدنية.

6-عملية أوكلاهوما: وقعت في19 أفريل1995 وقد وجّه الإعلام الأمريكي آنذاك التهمة إلى الإسلاميين، ثم اتضح أن الفاعل من اليمين المتطرف الأبيض الأمريكي وكذلك بروتستانتي.

7-السيد ياسين،الحرب الكونية الثالثة، عاصفة سبتمبر والسلام العالمي (القاهرة: الهيئة المعرفية العامة للكتاب2003) ص167.

8-عصام عبد الشافي، دور الدين في السياسة الخارجية الأمريكية: الأزمة العراقية نموذج،"السياسة الدولية" (القاهرة: مؤسسة الأهرام للنشر والتوزيع)، العدد153، جويلية 2003 ، ص 130.

9- وليد عبد الحي ،مستقبل الظاهرة الدينية في العلاقات الدولية،"المستقبل العربي"، (بيروت:مركز دراسات الوحدة العربية)، العدد312 فيفري2005 ،ص09 .

10- عصام عبد الشافي،مرجع سبق ذكره، ص 131 .

11-Maxime Lefebre, la politique étrangère americaine (Paris :presse universitaire de France) 2004,p66.

12-جوزيف ناي، مفارقة القوة الأمريكية، ترجمة محمد توفيق البجيرمي، (الرياض: مكتبة العبيكان 2003) ص207.

13-عصام عبد الشافي، مرجع سبق ذكره، ص132.

14-Olivier Roy , les illusions du 11septembre,(Paris :éditions la république des idées,sevil 2002) pp 61-62 .

15-Ibid,pp 63-67.
16-مصطفى بخوش، تأثيرات 11 سبتمبر على السياسة الخارجية الأمريكية،"مجلة الفكر"،جامعة بسكرة،العدد الأول، مارس2006 ص177 .
17-Olivier Roy,op,cit,p83.
18- نادية محمود مصطفى،السياسة الأمريكية اتجاه الإسلام والمسلمين بين الأبعاد الثقافية والحضارية والأبعاد الإستراتيجية(مصر: جامعة القاهرة 2002)، ص87.
"www.el bayane.com 11 /11/2004".
19- محمد أبو رمان،البعد الديني في السياسة الخارجية الأمريكية اتجاه الحركات الإسلامية.

الرشادة في زمن العولمة: بديل ممكن أم يوتوبيا ؟

ملخص

يتعرض هذا المقال بالتحليل لمسألة العلاقة بين ظاهرتي العولمة والرشادة. العولمة التي دعمت الاعتماد المتبادل وزادت من دور المنظمات الدولية و الفواعل الأخرى وأثرت بشكل مباشر على دور الدولة الوطنية و سيادتها التي كانت دوما ملتصقة بها منذ اتفاقية وستفاليا منحت فرصة لشكل جديد من أشكال الممارسة يدور حوله النقاش اليوم وهي الرشادة على المستويين المحلي والدولي.

أ. عبد السلام يخلف
كلية الحقوق
والعلوم السياسية
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

مقدمة

لقد شهدت السياسة الدولية في العشريات الأخيرة تغيرا في مجال اتخاذ القرارات وتطبيق السياسات بسبب تغير العلم من الصراع شرق/غرب إلى عالم ما بعد الحرب الباردة، الشيء الذي أدى إلى ظهور الكثير من المفاهيم والنظريات التي تحاول التعبير عن الخصائص الأساسية لهذا العالم التي يتميز بتضخم الصراعات الإستراتيجية والنقاشات السياسية. فسبب التضارب في الآراء هو الاختلاف في الإجابة على التساؤل التالي: ما هي الصورة التي سيكون عليها العالم مستقبلا ؟

المسيطر الأساسي في السياسة الدولية اليوم (hegemon) هو الولايات المتحدة الأمريكية التي انتقلت من مركز القوة الكبرى (superpower) إلى القوة المهيمنة (hyperpower)، أي أن نظرتها إلى العالم هي التي أصبحت مصدر القرارات العالمية، فما هي الميكانزمات التي وجب استعمالها لتنظيم معطيات وشكل هذا العالم ؟

Abstract

This article tries to analyze the relationship between globalization and governance. Globalization strengthened the interdependence and sustained the international organizations and other actors internationally and influenced the role of the Nation-State and undermined its sovereignty, the same sovereignty that has been respected since Westphalia. It gave rise to a debate about new ways of governing/called governance.

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2010.

أدى النقاش إلى ظهور مفاهيم جديدة مثل العولمة و الرشادة (أفضل استعمال هذه الكلمة بدل الكلمات المركبة والمكررة مثل الحكم الراشد) وبدا أن العولمة كظاهرة تتعدى حدود الدولة وبالتالي فإن الاستثمارات والمساعدات المالية التي تقدم إلى الدول المتخلفة لا يتم استعمالها بطرق عقلانية من طرف الأفراد والمؤسسات في مستوى هذه الدول، ثم أن الدولة أصبحت المهدد الأساسي لحقوق الإنسان والطاغية الأكبر على المستوى العالمي بفعل امتلاكها لشرعية استعمال العنف ولذا غدا مفهوم "الحكومة" فارغا من محتواه وفقد بذلك علة وجوده. هل ستستطيع العولمة بهذا المعنى أن تعوض الحكومة كأداة حقيقية لها تحقق بواسطتها أهدافها ؟

هنا جاء مفهوم الرشادة (Governance) كبديل يمكن أن يعبّر عن معطيات العالم الجديد كعملية ديناميكية تشير إلى قواعد إدارة المجتمع بهدف خدمة مصالح جميع المواطنين واحترام دعم حقوق الإنسان والتنمية، أما بلوغها فيرتكز على مدى حرية وشفافية اختيار الحكومات وعلى مدى دقة تحديد الأدوار والمسؤوليات.

بعض المقاربات النظرية لعالم ما بعد الحرب الباردة

يندرج النقاش حول العولمة والرشادة في إطار نقاش أوسع هم مجموع الصور النظرية التي قدمها المفكرون في العلاقات الدولية للتدليل على ظواهر العصر الحالي. فقد أطلق ألفن توفلر (Alvin Toffler) على التغيرات التي أحدثتها ثورة الاتصالات والمعلوماتية بالموجة الثالثة (the third wave) أي انتقال المجتمعات الصناعية إلى مجتمعات معلوماتية (digital societies) والتالي فإن العولمة انطلقت من النموذج الغربي للدولة الأمة والسوق الرأسمالية والتكنولوجيا المعقلنة كمبادئ أساسية للبناء السياسي والاجتماعي. (1)

من بعض الأفكار المطروحة على الساحة المعرفية نجد:

1/ نظرية نهاية التاريخ لفرانسيس فوكوياما التي أبدعت مفهوم نهاية التاريخ، والتاريخ هنا لا يعني التاريخ الزمني بل تفوق النظام الرأسمالي والقيم اللبرالية على الإيديولوجيات المنافسة لها.(2)

2/ النظرية الواقعية التي تؤكد على الدولة كفاعل أساسي في العلاقات الدولية ترى بأن العولمة لا تغير الشيء الكثير في المعطيات الدولية بالإضافة إلى أنها ليست ظاهرة جديدة. ترى بأن العالم سيشتاق لمرحلة الحرب الباردة بلغة المنظر جون ميرشهايمر (John Mearsheimer) من جامعة شيكاغو لأنها ضمنت السلم للعالم بفضل توازن الرعب. (3)

3/ نظرية المجتمع الدولي (World Society) أو المدرسة الانجليزية التي ترى أن العالم له قيم وقواعد أنتجها أثناء العمل الإنساني عبر التاريخ.

4/ أطروحة صاموئيل هانتنغتون الخاصة بصراع الحضارات تقوم على نقطة الانطلاق وهي حتمية الصراع كمسلمة تاريخية وأساس الصراع القادم ليس الإيديولوجيا والاقتصاد بل الثقافة.

5/ مورتن كابلن (Morton Kaplan) صاحب النماذج المشهورة في نظريات العلاقات الدولية حول النظام الدولي تحدث عن "الفوضى القادمة" (the coming anarchy) القائمة على أساس ما أسماه "المناطق المحتضرة" (dying regions) مثل بعض النواحي من القارة الإفريقية ورأى بأن الغرب يجهل ما يحدث هناك مما سيشكل خطرا كبيرا عليه.

طور بعض المفكرين الآخرين طور أفكارهم خارج التيارات المسيطرة وحاولوا بناء نظريات تعبر عن الواقع الجديد مثل نعوم تشومسكي (Noam Chomsky) الذي تحدث عن الأمبراطورية الأمريكية وانطلق معرفيا من أن العالم لم يتغير وأن الدول القوية في عصر العولمة سوف تبقى كذلك، وروبرت كوكس (Robert Cox) المختص في مجال الإقتصاد السياسي الدولي الذي يعتقد بأن بنى القوة التي أرست دعائمها مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية بقيت على حالها.

من هنا يمكن النظر للعولمة على أنها جزء من النقاش حول تغيير مفاهيم السيادة والهوية، فهي تشير إلى الصورة التي ترى أن الدولة قوة في طريقها إلى التلاشي والضعف و بأن السلطة و الهوية أصبحت متشابكة ولينة أكثر فأكثر وبأن العولمة عملية غالبة في عالم يتميز بتلاشي الحدود بين الدول وصولا إلى عالم بدون حدود (borderless world).

العولمة مصطلح انتهى به القرن العشرون ويفتقد إلى أي تعريف دقيق حتى أصبح واحدا من كليشيهات الزمن المعاصر. مع هذا فإن المفهوم يعبر عن حالة معينة في العلاقات الدولية تتميز ظواهرها بالتشابك والترابط، من الثقافي إلى التقني ومن السياسي إلى الاقتصادي.

يتلخص معنى العولمة اليوم حسب دايفد هيلد وأنطوني ماكغرو (David Held & Anthony McGrew) في توجهات ثلاث سادت لدى كل من المختصين والمواطنين العاديين على حد سواء:

1/ المساندون للعولمة (hyperglobalists) وهو تيار يرى أن العالم اليوم معولم بشكل يضغط على الدول اقتصاديا و سياسيا بطرق تؤدي حتما إلى التغيير المتمثل في إضعاف و تمزيق الدول القومية و تقليص دور السياسيين و تتحول الدول من "متخذي قرار" (decision-makers) إلى "آخذي قرار" (decision-takers).

2/ المشككون في العولمة (sceptics) الذين يقاومون نقاش العولمة بالإشارة إلى أن الظروف العالمية المعاصرة ليست حالة جديدة تاريخيا ثم أن زيادة النشاط الاجتماعي على المستوى الدولي قد عززت قوة الدولة في العديد من المجالات.

3/ حلفاء التغير (transformationalists) ويرون أن العولمة تعمل على خلق ظروف اجتماعية وسياسية واقتصادية بشكل متفاوت يؤدي إلى تغيير قوة الدولة والإطار الذي تتحرك فيه لأن السياسة لا يمكن أن تحصر في الدولة فقط، وهم لا يتنبئون بالنتيجة بل يرون استحالة القيام بذلك.(4)

السؤال المطروح الآن هو التالي: أين هو الواقع من كل هذه المواقف ؟

تعريف العولمة

يرى كل من رود لوبرز(Ruud Lubbers) ويولندا كورفار(Jolanda Koorevaar) بأن صعوبة تعريف العولمة تعود إلى كونه مفهوم مجرد لا يشير إلى شيء مادي بل إلى عملية التعبير (التصور) عن عمليات اجتماعية مختلفة ويعتبرانها عملية جدلية تضم تغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية. يقدمان تعريفا للعولمة يقول بأنها "عملية تتقلص معها أهمية المسافة الجغرافية أثناء إقامة علاقات اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية عابرة للحدود، تصل إلى مستوى من الحدة تتغير معها العلاقات جذريا و يصبح الناس على دراية بذلك التغير، لكن إمكانية عولمة العلاقات والتبعيات تخلق فرصا لكنها في نفس الوقت تؤدي إلى إثارة المخاوف والمقاومة والفعل و رد افعل". (5) وتعتبر العولمة "ظاهرة مكانية موجودة فوق خط مستمر تاريخيا، في أحد طرفيه يوجد كل ما هو محلي وفي الطرف الآخر كل ما هو عالمي".(6)

ويعرف دايفد هيلد و أنطوني ماكغرو العولمة على أنها "عملية / عمليات تجسد التحول في طرق تنظيم حيز العلاقات الاجتماعية والمبادلات بين المناطق و القارات والتي تولد تدفقا في شبكات النشاط والتفاعل والقوة".(7) ويرى دايفد هيلد أنها تشير إلى انتشار علاقات فوق حدودية (supraterritorial) أو عابرة للحدود (transborder) ولا تنحصر في المفاهيم التقليدية للعولمة المتمثلة في العالمية (internationalization) واللبرالية (liberalization).(8)

ويرى يان آرت شولت (Jan Aart Scholte) بأن العولمة هي "توسيع واشتداد وتسارع وزيادة تأثير الترابط العالمي.(9)

وحين نسأل متى بدأت هذه الظاهرة فإن الإجابات تتراوح بين الآراء الثلاث:
1/ عملية ظهرت منذ ظهور الجنس البشري (homo sapiens).
2/ عملية جاءت مع الرأسمالية التجارية في القرنين 15 و 16.
3/ ظاهرة حديثة تعود إلى الثمانينيات مع انهيار المعسكر الشيوعي.

خصائص العولمة و مظاهرها

يعتبر الكثير من الباحثين أن المبادئ الأساسية للبناء السياسي والاجتماعي الذي انطلقت منه العولمة هو النموذج الأوروبي للدولة الأمة والسوق الرأسمالية والتكنولوجيا المعقلنة (10) ويرى يان آرت شولت أن الخاصية الأساسية للعولمة هي

ظهور مبدأ "تخطي الحدود" (supraterritoriality) التي يمكن مشاهدتها في مختلف مجالات الحياة اليومية المعاصرة و التي بالإمكان ترتيبها في ست خانات: (11)

1/ في مجال الاتصالات أصبحت العلاقة آنية بواسطة الهاتف وشبكات الانترنيت والتلفزيون ووسائل النقل بصرف النظر عن المسافة الجغرافية والحدود الإقليمية.

2/ لقد شهد العالم في نهاية القرن العشرين انتشار وتوسع في المشاريع التجارية والجمعيات المدنية والوكالات التنظيمية التي تعتبر كلها عمليات "عابرة للحدود" (trans-border).

3/ فيما يتعلق بالتجارة فإن حركة السلع والخدمات بين الدول تحدث في مجال تسويقي يقع "فوق الدول" ويعبر العالم (transworld) مثل أفلام ديزني وكل المنتوجات العالمية الأخرى.

4/ في المجال المصرفي تحدث العولمة في ظل هيمنة عملات متنوعة وآليات مصرفية كثيرة توزَّع إلكترونيا في كل مكان من الكرة الأرضية بطريقة آنية.

5/ في المجال الإيكولوجي فإن القرن العشرين قد أدى إلى تغيرات بيئية هامة لا تعترف بمسألة الحدود أو المسافات مثل ثقب الأوزون وانخفاض معدلات التنوع الحيوي.

6/ في مجال الوعي الإنساني فإن العولمة أصبحت جزءا من التفكير العام بحيث أصبح الناس ينظرون إلى العالم على أنه مكان واحد وينتمون إلى وحدات دينية أو جنسية وغيرها تتجاوز الحدود الوطنية وأهم من هذا فإنهم يتصورون مستقبلهم ومآلهم بصيغة عالمية إضافة إلى / أو أكثر من البعد الوطني.

ويرى يان آرت شولت إلى أنه في كل واحد من هذه المجالات الست المترابطة فإن العولمة هي خاصية تميز العشريات الأخيرة. بدايات هذه العملية تعود إلى الظواهر التي تتعدى الحدود الوطنية التي حدثت منذ مئات السنين حين تحدث الفلاسفة عن حكومات عالمية وعن اتصالات عالمية آنية وتسارعت الأشياء في النصف الثاني من القرن التاسع عشر بواسطة التلغراف أو بعض السلع التقليدية مثل الآلة الراقنة (Remington). أما العلاقات العابرة للحدود فقد تسارعت في مراحل الخمسينيات من القرن العشرين وهذا ما يؤكد تحول الجغرافيا البشرية. وجب الانتباه إلى أننا لا نعيش في عالم العولمة الكاملة بل في عالم يتجه نحو العولمة. فالناس رغم إحساسهم بالانتماء لنفس الكرة الأرضية ما زالوا مرتبطين عاطفيا بأماكن معينة جغرافيا، ثم أن الشركات الكبرى وجدت نفسها مضطرة لتكييف منتوجاتها حسب المتطلبات المحلية.

أما دايفد هيلد فيرى أن مظاهر العولمة تتمثل فما يلي: (12)

1/ التجارة التي زادت معدلاتها خاصة بعد الحرب العالمية الثانية وزيادة النشاط التجاري بالثلث داخل النشاط الاقتصادي للدول.

2/ توسع التدفق المالي العالمي بشكل كبير وارتفاع في معدلات بيع السندات المالية وتأثير حركة رؤوس الأموال على السياسة الاقتصادية العالمية.

3/ الشركات المتعددة الجنسيات هي التي تقوم بتنظيم الإنتاج العالمي وعولمة الصفقات المالية بحيث تسيطر على ربع إلى ثلث الناتج العالمي و على 70 بالمائة من التجارة العالمية و80 بالمائة من الاستثمار الدولي المباشر. (13)

4/ سيطرة بعض الاتجاهات الثقافية و الاتصالية مثل انتشار اللغة الإنجليزية كلغة النخب وتطور كتل إعلامية دولية عظمى (أمبراطوريات مردوخ، ديزني، تايم وورنر وغيرها) و زيادة عدد السواح من 70 مليون عام 1960 إلى 500 مليونعام .1995

5/ المشاكل البيئية المعاصرة أوضح مثال على التغير العالمي في تنظيم النشاط البشري بالضغط على الدولة القومية لعدم كفاءتها في التعامل مع تحديات التلوث العابر للحدود والنمو السكاني واستنزاف ثروات الكرة الأرضية.

6/ تتحرك الدول ذات السيادة اليوم وسط عالم من المنظومات والمنظمات التي جاءت لإدارة نواحي كاملة من النشاط عبر الوطني وهذا يدل على رغبة الدول في إيجاد شكل ما للرشادة الدولية للتعامل مع المشاكل السياسية العالمية المشتركة ونقل النظام الدولي من تمحوره حول الدولة ذات السيادة (السياسة العليا) إلى شكل جديد من "الرشادة الجغرافية" و "الأمن التعاوني".

انعكاسات العولمة

لقد أحدثت العولمة هزات كبيرة على مستويات متعددة و خاصة على أدوار الدولة و يلخصها رود لوبرز (Ruud Lubbers) (14) في المستويات الأربع التالية:

1/ المستوى الأمني: زيادة معدلات الجريمة المنظمة العابرة للحدود الوطنية وعجز الحكومات عن الرد على العنف المدني في المجتمعات الأخرى، هذا العنف الذي أصبح معروفا و مروجا له بفضل تكنولوجيا الاتصال.

2/ المستوى الاجتماعي: زيادة معدلات اللامساواة داخل الدول وبين الدول في مجال الدخل الفردي وكذا فرص استعمال التكنولوجيات الحديثة.

3/ المستوى البيئي: أصبح من المتعذر على الدول أن تواجه منفردة مخاطر التلوث و الأوزون وغيرها وهي الآن عاجزة في الإقدام على أي عمل جريء.

4/ المستوى الديمقراطي: لقد أصبح زعماء الدول يجدون صعوبات كبيرة في جلب تأييد الشعوب من أجل التعاون في قضايا عالمية معقدة مثل "بروتوكول كيوتو" إضافة إلى انعدام وجود برلمان عالمي يمثل سيادة الشعوب.

و لقد أجرى جون فاسكيز (John Vasquez) وماري هينيهان(Marie Henehan) بحثا توصلا من خلاله إلى خلاصة مفادها أنه "إذا كانت العولمة قد أدت إلى الحد من

أهمية الإقليم فإن فرص نشوب الحروب مؤهلة للانخفاض بين الدول الكبرى وبين الدول المندمجة في الاقتصاد العالمي" (15) وكأني بهما يساندان مبادئ النظرية اللبرالية في "السلم الديمقراطي" (democratic peace) التي ترى بأن الدول الديمقراطية لا تلجأ إلى استعمال الحرب كأداة للتعامل فيما بينها. وإذا كان من تنبئوا بانهيار السيادة الإقليمية على صواب فإن عدم اهتمام العالم بقضايا الإقليم سوف يؤدي إلى نزع واحد من أعقد أسباب الحروب في التاريخ، بمعنى أن العولمة ستؤدي إلى الحد من النزاعات الحدودية و الإقليمية (16).

هناك تناقض فضيع في المرحلة الحالية بحيث أن كل الدول تتحدث عن الديمقراطية في الوقت الذي بدأ التساؤل حول فعالية الديمقراطية كشكل وطني للتنظيم السياسي يطرح بإلحاح باعتبار أن جزءا معتبرا من القضايا الهامة من القضايا الإنسانية بدا تنظيمها يتم ولو تدريجيا على مستويين، إقليمي وعالمي وبالتالي غدت الديمقراطية والدولة الأمة الديمقراطية المستقلة محل انتقادات كبيرة ومتعددة.

لقد تدعمت العمليات الديمقراطية عبر العالم بشكل كبير مقارنة مع سنوات سابقة، ففي منتصف السبعينيات أكثر من ثلثي دول العالم كانت استبدادية أما اليوم فقد انخفض العدد إلى أقل من الثلث في حين أن عدد الديمقراطيات في تزايد مستمر (17)

لقد أصبحت الديمقراطية المعيار الأساسي للشرعية السياسية مما يشير إلى أن أصوت الناخبين أصبحت تؤثر بشكل مباشر على متخذي القرار وفي نفس الوقت أصبحت الديمقراطية تحت التحدي من قبل ضغوط ومشاكل جهوية وعالمية. كيف تستطيع الدول الديمقراطية مكافحة الإيدز أو المخدرات ؟ كيف تواجه دولة ما قوة الشركات المتعددة الجنسيات أو المنظمات الدولية مثل البنك العالمي؟ هل المؤسسات الديمقراطية المتواجدة اليوم على الساحة سواء داخل الدول أو في التكتلات قادرة على مواجهة ومراقبة العمليات والقوى العالمية ؟ كيف سيشارك المواطنون بصفتهم مواطنين في عالم معقد و منظم دوليا ؟ هل بإمكان الديمقراطية العيش في ظل عالم منظم بطريقة إقليمية و عالمية ؟ (18)

العولمة وسيادة الدولة

أثرت العولمة بشكل مباشر على سيادة الدولة بحيث أفقدتها السيطرة التي كانت تمتلكها على الظواهر بحيث أصبحت هذه الأخيرة عابرة للحدود ولا تستطيع دولة واحدة منفردة مهما كانت قوتها وإمكانياتها أن تواجه الظواهر العالمية حتى رأى خبراء الشركات أن العولمة تمثل نهاية الدولة. (19) وفي نفس السياق أشار محللو السياسات العامة إلى أن الشركات العالمية تعمل على خلق عالم فوق الدول والجنسيات. (20)

ومهما تكن خصائص العولمة فإن إحدى مميزاتها في علاقتها بالسياسة العامة للدولة هي النقاش الداخلي و الخارجي حول أبعادها كظاهرة قد تؤدي إلى تغيير دور الدولة وجعلها مجرد "منفذ للقرارات و/ أو النتائج التي تصدر عن الأسواق العالمية". 21 يرى آلان جايمس أن الدولة ذات السيادة معناها أنها متحكمة في قدرها الخاص 22 ومفهوم السيادة مربوط تاريخيا بمفهوم الدولة بحيث لا يرى الواقعيون مثلا مبررا للاحتجاج على ما تقوم به الدولة في مجال السياسة الدولية و لكن ما يجعل من سيادة الدولة إشكالية هو أنها لا تعتمد على القانون لوحده بل على القدرة على استعمال القوة المادية.

يفرق الباحث آلان جايمس (Alan James) بين النظرية السياسية والعلاقات الدولية أي بين دور الدولة على المستوى الداخلي (المواطنة، الشرعية، التعددية، الديمقراطية وغيرها) ودورها على المستوى الخارجي (البقاء، المصلحة وغيرهما).(23)

أما دايفيد إيستون (David Easton) الذي عمل على تحدي مركزية الدولة داخل النظام السياسي يقول أن للدولة صلاحية نظرية مكنتها من البقاء أثناء الحديث عن الفاعل الموحد في السياسة الدولية، أي أن العلاقات الدولية بتركيزها على العلاقات بين الدول قد أنقدت الدولة من الانتقادات التي وجهها لها المنظرون السياسيون (يجب تذكر أن الواقعية ترى أن النظريات السياسية ما هي سوى تخمينات حول الدولة). (24)

يرى الباحثون أن الدولة التي لعبت دورا حاسما في توسيع الرأسمال العالمي فإنها ضيعت جزءا من سيادتها التقليدية. فقبل تسارع العولمة كانت الرشادة في النظام الدولي آنذاك مبنية على أساس سيادة الدولة. فللدولة السلطة الكاملة على قوانينها الداخلية، أي لها الحق في تسيير و تنظيم كافة نواحي الحياة الاجتماعية من دون تدخل أي سلطة عليا أو الاشتراك مع دولة أخرى أو أي مركز للرشادة (الملاحظ أن مبدأ سيادة الدولة تم خرقه في العديد من المناسبات لسبب أو آخر) والحديث الدائر اليوم حول دفاع الدولة عن سيادتها لا يعني السيادة بمفهومها التقليدي المطلق بل ببعد متواضع يتقلص إلى الإبقاء على تأثير الدولة في مجال تنظيمي معين.

إن عولمة النظام الرأسمالي هي التي أخذت جزءا من سيادة الدولة في مجال مراقبتها للعملة و الأسواق بحيث أن الإحصائيات تشير إلى أن الأسواق العالمية في سنة 1995 كانت تعمل بحوالي 1230 مليار دولار يوميا مما يصعب على الدولة تحديد أسعار الصرف لديها بطريقة منظمة.(25) لاضافة إلى تهريب الأموال تبييضها (500 مليار دولار تمر سنويا عن طريق البنوك الأمريكية)(26)وتمويل المافيا داخل الدول (ايطاليا، كولومبيا، البرازيل، روسيا، تايلندا و غيرها) و ليس أمام الدولة سوى إتباع سياسات مهادنة السوق والتكيف معها لمواجهة التضخم الانعكاسات السلبية على الشرائح الضعيفة من المواطنين.

الملاحظ أن إمكانية تنقل الشركات حدّ من إمكانية إقدام الدول على محاولة الوقوف في وجه الخوصصة ولم تتوجه الدول إلى منظمة التجارة العالمية بدافع السيادة بل لأنها

تعتبر ذلك فرصة لخلق مناصب شغل ونقل التكنولوجيا وتحقيق رخاء اقتصادي في عالم تمت عولمته.

تراجَع دور الدولة في إمكانية تطبيق استراتيجيات الاقتصاد الكلي، الشيء الذي يستدعي التعاون والمشاركة مع الدول الأخرى و كذا نقل بعض المسؤوليات إلى وكالات إقليمية وعالمية فوق وطنية (دساتير اسبانيا، البرتغال، ايطاليا مثلا تضم تعابير تشير للاتحاد الأوروبي).

تمثل منظمة التجارة العالمية إحدى أدوات الرشادة العالمية بحيث أن دستورها يلزم الدول الأعضاء بتعديل قوانينها و طرق عملها حتى تتلاءم و قانون التجارة العالمية لهذا فالكثير من القرارات المتعلقة بالبيئة التنظيمية للرأسمالية تأتي إلى الدول بدل أن تأتي منها. يبدو أن الدولة تخلت عن سيادتها طواعية لأن قوى عولمة الرأسمال لم تترك لها الكثير من البدائل، فالدول الضعيفة مثلا تحتاج إلى ختم / موافقة صندوق النقد أو البنك العالمي قبل حصولها على أموال جديدة أو إعادة هيكلة ديونها الخارجية.(27)

حسب إحصائيات منظمة التجارة العالمية هناك 285 شركة عالمية تعمل على حث الشركات المحلية على تأكيد استقلاليتها عن الدولة المركزية ذات السيادة كماحدث مع مقاطعتي يونان و شاندونغ في الصين. 28 أو مقاطعة أندرا براديش الهندية التي دخلت في مفاوضات إعادة جدولة ديونها مع البنك العالمي منفصلة عن الحكومة المركزية بنيودلهي. 29

لقد فقدت الدولة سلطتها ذات السيادة أمام بعض النشاطات التنظيمية المستقلة التي تقوم بها تجمعات العمل. فوكالات تقييم الأهلية للقروض مثل خدمات مودي للاستثمار (Moody's Investors Service) وكذا (Standard & Poor's) التي تتكفل كل واحدة منهما بتقييم أهلية ستين دولة لكل واحدة، يمكنها أن تلعب دورا هاما في مجال بناء السياسات الاقتصادية الكلية. النموذج الجيد في هذا المجال هو مؤسسة فورد (Ford Foundation) التي لعبت دورا فعالا في استقلال ناميبيا حتى أن رئيس المؤسسة كان إلى جانب رؤساء الدول في احتفالات الاستقلال سنة 1990.(30)

بدأ الحديث عن "دولة ما بعد السيادة" لكن الملاحظ أن نهاية سيادة الدولة لا تعني نهاية الدولة لأن الدولة كانت هي الوسيلة الأولى الفعالة لعولمة الرأسمال إضافة إلى أن التشريعات الحكومية ما زالت تؤثر على توفر السلع وعلى أسعارها وعلى ظروف العمل في الشركات العالمية ... الخ (31) ولقد احتفظت الدول خاصة القوية منها بدور كبير في القضايا المصرفية العالمية المعاصرة مثل قيامها بتدخلات ذكية ومحسوبة بعناية ضد المضاربين بالعملة في الأسواق الأجنبية واستعمالها لبرامج حاسوب متطورة جدا لمراقبة عمليات تبييض الأموال في الدوائر المصرفية عبر الحدود. عملت الولايات المتحدة مثلا وهذا منذ الثمانينيات على انضمام مراكز مالية كثيرة في حوض

الكاريبي إلى ما يسمى معاهدات "المساعدة القانونية المتبادلة" التي تسمح لمسئولي الإدارة الأمريكية طلب معلومات حول بعض الحسابات البنكية المشكوك في علاقتها مع الجريمة. (32)

يرى الكثير من المفكرين أن الدولة ما زالت تحتفظ بالكثير من القدرات التي تؤهلها لمتابعة عمليات الرشادة والوصول إلى مستويات جيدة قد تتطلب تدخله أكثر فأكثر حتى أن ستيفن كراسنر (Stephen Krasner) صاحب نظرية المنظومات الدولية أن سيادة الدولة في المرحلة الأخيرة من القرن العشرين قد قويت ولم تضعف بتاتا.(33) فالدولة هنا لتبقى ولذلك اكتسبت طرقا جديدة للمناورة ويرى الباحث فيل سيرني (Phil Cerny) أنها انتقلت "من دولة الرفاه إلى دولة المنافسة" قصد الوقوف في وجه التدخل الاقتصادي الدولي.(34) ومهما يكن للدولة من استمرار في ظل العولمة فإن أدوارها ستكون مغايرة لما هي عليه الآن لأنها سوف تتكيف مع الواقع الجديد بطرق ستبتكرها كما فعلت في السابق.

يبدو أن الدولة المعاصرة حتى تتمكن من التواجد والاستمرار والمحافظة على وجودها والقيام ببعض الأدوار المتبقية لها من مسارات العولمة ومن خلال تكيفها مع المعطيات الجديدة على جميع الأصعدة والمستويات عليها أن تبتدع لها طرقا جديدة للمشاركة في تسيير شؤون العالم الذي بدأ يفلت من يديها لأنها هي ذاتها بدأت تتعرض لهجومات جديدة قل أن يوجد لها مثيل في التاريخ. فالتاريخ الذي أرسى دعائم الدولة الأمة بشكلها المعاصر، ونظام وستفاليا الذي دافع وأسس لسيادتها قد وجد نفسه حالة مثل باقي الحالات التي تتدعم في مرحلة تاريخية ما نتيجة معطيات معينة لكنها آيلة للتغير مع ظهور معطيات جديدة وهذا بالضبط ما حدث مع ظاهرة العولمة. غيرت العولمة كثيرا في توزيع الأدوار وتحديد معالم الدولة الجديدة لكنها طرحت إشكاليات أخرى مرتبطة بالمهام الجديدة التي ستوكل للدولة. السؤال المطروح الآن: هل ستجد الدولة لها مكانا في ظل العولمة وستستمر في ممارساتها التقليدية أم أنها تضطر إلى إتباع مناهج جديدة في إدارة وتسيير شؤون المواطن؟

الرشادة الدولية: أصل المفهوم و أبعاده

يختصر روبرت كيوهان (Robert Keohane) الرشادة الدولية في كونها "صناعة القواعد وممارسة القوة على المستوى العالمي ولكن ليس بالضرورة من طرف وحدات مرخص لها أن تعمل باسم الجميع، فهي يمكن أن تمارس من طرف الدول والمنظمات الدينية والتجمعات التجارية و كدا المنظمات الحكومية وغير الحكومية، ونتيجة لغياب حكومة عالمية فإن الرشادة العالمية تتضمن تفاعلات إستراتيجية بين وحدات لا تخضع لتنظيم هرمي، ونتيجة لغياب دستور عالمي فإن بعض الوحدات التي تملك القوة وتصنع القوانين لم تخول لها مجموعة الوحدات الباقية بذلك ولذا توصف بعض أعمالها بغير الشرعية من طرف أولئك الذين يعانون من تبعات تلك الأفعال. (35)

يرى كويمان (J.Kooiman) بأن الرشادة هي "تلك الأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون والسياسيون والإداريون والتي يمكن اعتبارها مجهودات هادفة لتوجيه ومراقبة وإدارة قطاعات / مظاهر المجتمعات". (36)

أما جيمس روزنو (James Rosenau) أن الرشادة هدف جماعي لا يمكن بلوغه من قبل دول تفكر في العمل الانفرادي.(37)

رغم أن المفهوم قديم يعود إلى القرن الثالث عشر إلا أن استعماله في ظل العولمة له جذور مغايرة بحيث أخذ من اللغة الانجليزية ومصدرها كلمة (governability) التي استعملت في السبعينيات. باعتباره أداة للتسيير الاجتماعي والسياسي تم إدخاله في تقرير اللجنة الثلاثية في ماي 1975 المتعلق "بالمحكومية والديمقراطيات" والذي أخذ نموذجا كلا من أوروبا، الولايات المتحدة الأمريكية واليابان. 38 لقد جاءت فكرة خلق تناغم بين المطالب الديمقراطية والحاجة إلى إعادة النظر في توزيع الثروة داخل الأنظمة الرأسمالية الغربية بهدف ضمان طريقة جديدة في تسيير النظام الاجتماعي.

لقد أثرت سياسات صندوق النقد الدولي والبنك العالمي بشكل كبير على سياسات الدول المتخلفة المدينة خلال السبعينيات، أما في الثمانينيات فقد أدى فشل سياسات إعادة الجدولة إلى خلق نقاش حول إمكانيات التدخل من أجل حل تلك المشاكل بطرق مختلفة. أصبح البنك العالمي هو الممثل لفكرة الإصلاحات المؤسساتية بوثيقة تحمل عنوان "الرشادة و التنمية" عام 1992 ، ثم "الرشادة: نظرة البنك الدولي" عام 1994 لكن بدا أن هم البنك كان اقتصاديا محضا، أما المؤسسات الأخرى فكانت مشغولة بقضية "الديمقراطية اللبرالية" على المستوى الداخلي كشرط أساسي لدعم جهود التنمية. (39)

يعرف البنك العالمي الرشادة على أنها "الطريقة التي تتم بواسطتها ممارسة القوة في مجال إدارة الثروات الاقتصادية والاجتماعية لدولة ما وذلك بهدف التنمية" (40) لذلك فهو يفرق بين ثلاثة أبعاد للرشادة:

1/ نوع النظام السياسي.

2/ العمليات التي بواسطتها تتم ممارسة السلطة في تسيير ثروات البلاد.

3/ قدرة الحكومة على تصور وبناء وتطبيق السياسات بطريقة تسمح للحكومة بممارسة مهامها.

اهتم البنك بالنقطتين الأخيرتين محترما في ذلك مهامه كبنك لكن ما فتئ أن انتقل إلى مرحلة أخرى باعتبار أن "إعادة الجدولة" المربوطة بالتنمية هي عملية سياسية إلى حد كبير:

1/ الشروط المتنوعة والصعبة المفروضة على الدول المتخلفة أصبحت مستعصية التطبيق سياسيا و تقنيا.

2/ سياسات إبعاد الدولة بدأت تعلن فشلها وتسمح بتجنيد منتقديها لأنها لم تتمكن من تحقيق الإصلاحات المرجوة. (41)

لقد دخل البنك الدولي النقاش من خلال مفهوم "الرشادة الجيدة" (good governance) لأن البنك هو الهيئة الوسيطة بين الحكومات فيما بعد الحرب ولهذا كان في مركز قوة و بإمكانه التأثير على القرارات السياسية للحكومات التي تطلب المعونات المالية كما فعل حين فرض مجموعة من "التعديلات الهيكلية" (42) وحتى تاريخ قريب كان البنك يرى أن الرشادة مرتبطة بمبدأ حرية السوق التي يجب أن تتدعم بإطار سياسي و قانوني مساعد، فقد رأى عام 1991 مثلا أن "الرشادة الجيدة" تتضمن أساسا توفير "قواعد لجعل الأسواق تعمل بطريقة فعالة". (43)

أما فيما يخص محتويات مفهوم الرشادة فإن مختلف التعريفات التي تعرضت للرشادة تقريبا تجمع على أنه يشير إلى نقاط أربعة:

1/ تسيير القطاع العام.

2/ المسؤولية والمساءلة.

3/ الإطار القانوني للتنمية أي سيادة دولة القانون.

4/ الإعلام والشفافية.

لقد علق على ذلك ميك مور (Mick Moore) بقوله: "الرشادة منتوج إيديولوجي يعكس توجها أمريكيا انجليزيا لبراليا تعدديا اجتماعيا سياسيا يسيطر اليوم".(44) ويرى بهذا المعنى أن الرشادة تركز على الجانب القانوني للاعتقاد الضمني الذي يرى أنه (the more law, the better) كلما زاد عدد القوانين كان أحسن، الشيء الذي يتعارض مع كثير من الوضعيات في المجتمعات الأخرى. إن هذا يعود لاعتقاد القائمين على إستراتيجية البنك الدولي بأن السير الحسن للأسواق يحتاج إلى مزيد من الأطر القانونية.(45) لكن الملاحظ أنه لتصحيح هذا وحتى يصبح مفهوم الرشادة أداة تحليلية مفيدة في ملاحظة العمليات السياسية اليومية يجب أن يشير إلى مجموعة عمليات ويتطور من خلال المفاوضات ومحاولة خلق الإجماع و اتخاذ القرار و يتضمن كذلك تعددية في الفواعل وفي المستويات ويستند إلى التفاعلات. (46)

ومن الشروط الأساسية لتحقق الرشادة داخل الأنظمة السياسية نجد (47):

1/ الشفافية (transparency) أي أن أسباب اتخاذ القرارات وعملية اتخاذ القرارات تكون كلها واضحة.

2/ المساءلة (accountability) أي تحمل المسؤولية كاملة بعد اتخاذ القرار.

3/ المصداقية (credibility) أي القضاء على الرشوة ويصبح صانع القرارات لا يمثل نفسه بل يمثل كل الفئات الاجتماعية.

من هنا يمكن أن نحصر عناصر الرشادة في العنصرين التاليين:

1/ لا يمكن اعتبار الرشادة مجرد مجموعة من الآليات التنظيمية لتوزيع الثروات القليلة، أي شيء يشبه الحكومة مع توسيع حدود التدخل فقط. فالحديث المتزايد والدراسات الأكاديمية للرشادة تعني أن هذه الظاهرة تختلف عن الحكومة وتشير إل كثير من التطورات في التغيرات الاجتماعية. يمكن اعتبار الرشادة على أنها "طريقة أخرى" للتفكير في التنظيم السياسي داخل عمليات العولمة التي اعتبرها الكثير من المفكرين "انتقال لموقع السلطة" (a shift in the location of authority) ونقل النشاطات الاقتصادية والمالية إلى مساحة فوق وطنية إضافة إلى ظهور مجتمع مدني عالمي ونخب من نوع آخر.

2/ هناك فرق آخر بين الحكم (governing) والرشادة (governance) بحيث يعرف الأول على أنه " مجموع التفاعلات التي يشارك فيها الفاعلون العامون والخواص والتي تستهدف حل المشاكل الاجتماعية أو خلق فرص اجتماعية" في حين أن الرشادة تتطور "كناتج للتصورات النظرية للحكم".(48)

من خلال مختلف الدراسات والآراء تم التوصل إلى أنه يمكن تلخيص نماذج الرشادة الدولية فيما يلي:

1/ نموذج آدم سميث المكتشَف (Adam Smith Revisited Model) أي وضع الثقة في نظام السوق مع تقليص دور الدولة ومختلف المؤسسات السياسية.

2/ نموذج التفتت (Fragmentation Model) حيث تعود الدول إلى وظائفها الأصلية و تفشل العولمة بسبب ظهور الصراعات الاقتصادية والثقافية والسياسية.

3/ نموذج الهيمنة الأمريكية (Pax Americana Model) بحيث يتم تنظيم وإعادة بناء شبكة الرشادة العالمية والفوضى من قبل القوة الأمريكية ويتم حل المشاكل العالمية "بالطريقة الأمريكية" تحت القيادة الأمريكية. (49)

4/ نموذج التنسيق العالمي (Global Coordination Model) حيث تُلعب الأدوار من طرف كل من الدول والمؤسسات الجهوية والمنظمات الحكومية أي أن هذا النظام يضم الحكومات الوطنية إلى جانب مؤسسا الرشادة على المستوى الجهوي الإقليمي وكذلك العالمي (الأمم المتحدة)، بمعنى أن هناك تقسيمات جغرافية للرشادة (geographic layers) وتقسيماتحسب مجال التخصص (governance by issue). (50)

الملاحظة العامة حول هذه النماذج هي أنها موجودة في الواقع كلها وفي نفس الوقت بحيث هناك توجهات نحو التفتيت (الأقليات) وأخرى نحو التعاون، بعضها نحو اللبرالية والبعض الآخر نحو الأمركة وهذا ما خلق الارتباك لدى الباحثين والنقاشات الحادة المتناقضة. يبدو أن رود لوبرز قد أشار إلى ذلك بطريقة معبرة حين قال بأنه

بإمكان الرشادة أن تكون "مجموع العمليات التي بواسطتها يمكن للمجتمعات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التفاوض حول أشكال الترتيبات الاجتماعية الكونية على أساس التعاون الصراعي".(51)

بعد الحديث عن الترتيبات العالمية فإن السؤال المعرفي الأساسي في هذا المجال الآن هو: هل يمكن اعتبار الرشادة العالمية تحولا في منظورات العلاقات الدولية؟ ترى الباحثة كلاوديا بادوفاني (Claudia Padovani) أنه لا يمكن ذلك إلا إذا كانت هذه العملية مصحوبة بفرص أكبر للمجتمع المدني في كل مستويات وبنى الرشادة. ظهور المنظور(52) لا يكون إلا بفشل المنظورات الأخرى في التعامل مع المعطيات والمشاكل المطروحة على المستوى العالمي، ولأن المشاركة والديمقراطية أكبر من أن تكون مسألة إجرائية أو هندسة مؤسساتية فإن التغير في المنظور إذن لا يمكن أن يكون لا بوجود تغير هيكلي وثقافي في العمليات السياسية العالمية وهذا يعني:

1/ حينما يتم تحديد الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها المنظور الجديد فإنه يجب توفير الوسائل لتحقيق المشاركة المباشرة في عمليات الرشادة.

2/ حينما يمتلك المشاركون في عمليات الرشادة مستوى معينا من الوعي السياسي ويتم الاعتراف بهم كفاعلين شرعيين في عمليات الرشادة (ثقافة مؤسساتية).(53)

إن مبدأ المنظور حسب نفس الباحثة ينطلق من محاولة مناقشة الرشادة ليس في علاقتها بمفهوم الحكومة فقط بل بتوسيع للعلاقة بين الحكومة (government)، الحكم (governing)، والرشادة (governance).(54)

الملاحظ أن الباحثة تنطلق من فكرة العلاقة بين الفاعلين واعتراف الدولة بهم لكن أساس الرشادة هي أنها تفرض نفسها كطريقة للعمل تدفع بالدولة ومؤسساتها ليس إلى الاعتراف بل إلى التسليم بالمعطى الجديد وبالفاعلين الذين يقاسمونها السلطة ويشتركون معها في عمليات اتخاذ القرار. الدولة في علاقتها التقليدية العمودية (الهرمية) مع مختلف الفاعلين السياسيين والاقتصاديين والاجتماعيين تصبح عائقا في وجه تطور العمل السياسي هذا إذا لم توصف بالدكتاتورية وبالتالي فإنها تجد نفسها أمام خيار واحد وهو التعاون مع هؤلاء الفاعلين كي تتمكن من الاستمرار على مستوين:

1/ المستوى الأول وهو الحيز الداخلي الذي يؤدي إلى خلق علاقة "طبيعية" مع المواطن الذي يصبح بدوره عنصرا فعالا في مجال دعم أجهزة الدولة في مواجهة كافة أشكال المعارضة (يقدم لها الدعم بلغة ديفيد إيستون).

2/ المستوى الثاني وهو الحيز الخارجي الذي يمنح للدولة شرعية تمكنها من تسيير مؤسساتها بطريقة منسجمة و يقدم المساعدة لمختلف الفواعل الآخرين من خلال فتح الفرص أمامهم للتفاعل مع فواعل أخرى في دول أخرى أو مستويات أخرى.

علاقة العولمة بالرشادة

أثناء الحديث عن العولمة والرشادة نجد أن المصطلحين يتميزان بشهرة كبيرة بسبب حضورهما في النقاشات الاقتصادية والسياسية المتنوعة سواء بين المختصين أو حتى بين غير المختصين. الإشكالية يقول مارك بيسون (Mark Beeson) هي ليست في كون المفهومين غير معرفين بدقة فقط بل لأنهما، وخاصة الرشادة، يستعملان كجزء من الخطاب الإصلاحي الذي إذا ما تمكن من الوصول إلى حيز التطبيق تكون له انعكاسات كبيرة على الممارسات السياسية والاقتصادية في مختلف مناطق العالم. 55 الملاحظ أن الدولة تحولت من الحامي للمواطنين من المخاطر إلى الخطر الأول على حقوقهم و هذا ما طرح إشكالية عميقة على نظام ما بعد الحرب الباردة بحيث تضاربت أشكال الوجود السياسي بين احترام سيادة الدول من جهة و فرض مبادئ الرشادة من جهة أخرى.(56)

ففي مرحلة الحرب الباردة كانت القوى الكبرى في حاجة إلى أنظمة سياسية موزعة في العالم لها القوة والقدرة لى بناء أحلاف وعلاقات تعاون وذلك ما أدى إلى انتشار الدكتاتوريات والأنظمة الاستبدادية ولكن تغير الأمر بعد سقوط سور برلين وحوادث 11 سبتمبر بحيث أصبحت المساعدات والقروض تأخذ بعين الاعتبار تعامل الأنظمة داخليا مع رعاياها في مسائل حقوق الإنسان وبدا ضروريا وضع شروط حول كيفية تسيير هذه الدول الزبونة لشؤونها الداخلية. وجب أيضا إيجاد إطار يمكن من منح الشرعية لمختلف التدخلات في الشؤون الداخلية للدول أي "القضايا الحساسة" كما يسميها البنك العالمي.(57)

نمت الرشادة بشكل معتبر و تعددت ترتيباتها المتعددة الأطراف والتي جاءت بالموازاة مع ظاهرة تقلص سيادة الدولة بحيث تخلت الدولة عن نظرتها الأحادية لكثير من الأبعاد الدولية وبدأت تتدخل بشكل جماعي (مع التفاوت في الجوانب المؤسساتية بين مختلف التدخلات) في ترتيبات النظام الرأسمالي العالمي التي بلغ عدد ترتيباتها الإقليمية 100 منذ سنة 1945 منها 29 في الممتدة بين 1992-1995.(58)

جاءت أفكار الرشادة مكملة لتلك التي راجت مع العولمة ولذا فإن الرشادة أخذت تقود نحو عالم جديد يتميز بخاصيتين أساسيتين:

1/ الانفصال الذي وقع بين مصالح المجتمع السياسي أي السلطة من جهة والمجتمع الاقتصادي أي الشركات من جهة أخرى والذي يتمثل في استعمالهما لتقنيات مختلفة للاستمرار والربح وفي أشكال التواصل مع المحيط.

2/ الرشادة هي تعبير عن منظور جديد للسلطة لا يجد تعبيره في الترتيب الستاتيكي والهرمي للسلطة بل في قنوات مرنة ومتحركة أي أن العمل يصبح ديناميكيا ويلجأ إلى إدخال الفواعل الذين يقدمون شيئا إيجابيا لناتج التعاون.

الرشادة إذن هي عملية أفقية تدرج في صفوفها كل الفاعلين في المجتمع بحيث أن الدولة تصبح فاعلا من بين تلك الفواعل أي أن عملها لا يمر بالضرورة عبر سيادة الدولة بل عبر مجموعة من القيم وآليات الرقابة لكن مشكل الرشادة هي تشتتها على مستويين، الداخلي والخارجي، أي أنها تحدث داخل الدولة وخارجها. من هنا تم الربط بين العمليتين الرشادة المحلية (local governance) والرشادة العالمية (global governance) للحديث عن مفهوم جديد يجمع الاثنين وهو (glocal governance).(59) الشيء الإيجابي حسب غوران هايدن (Goran Hayden) هو أن مفهوم الرشادة لا يحدد مركز اتخاذ القرار الفعلي بحيث يمكن له أن يكون داخل الدولة أو داخل منظمة دولية أو أي سياق هيكلي آخر أي أنه لا يتعارض مع نظريات العلاقات الدولية. (60)

تم استعمال مفهوم "الرشادة الجيدة" لمدة (شاع في سنوات 1989-1990) كمبدأ عام موجه للوكالات والبنوك التي تطلب من الدول المستقبلة للديون أن تلتزم بتطبيق عمليات إدارية محددة في مجال التنمية وتعمل على خلق آليات سياسية فعالة بهدف ذلك، اليوم وقد ولى هذا الاستعمال فقد بدأ التفكير في تفاعلات جديدة بين المانحين للأموال والمستقبلين لها تمثل الرشادة الجيدة شرطا أساسيا في الحصول على المساعدة، أي أن المفهوم أصبح أداة لاختيار الدول التي تستحق المساعدة.

رغم عدم دقته فقد احتل مفهوم "الرشادة الجيدة" الصدارة في النقاشات الأكاديمية والسياسية لقدرته على جلب الانتباه إلى قائمة من القضايا غير المحددة المرتبطة بصناعة السياسة العامة وهياكل السلطة.(61)

بعض الخلل في علاقة العولمة بالرشادة

يرى بعض الباحثين وخاصة الواقعيين منهم بقلم كينيث وولتز (Kenneth Waltz) أن العولمة لم تؤد إلى الكثير من التغيرات بحيث تركت قارات بكاملها خارج المدار المعولم وأنها تقنية أمريكية جديدة تشير إلى انتصار قيم الديمقراطية وقانون السوق 62 وأن الرشادة ليست وصفة يمكن نقلها بسهولة إلى الدول المتخلفة تمكنها من الخروج من مآزقها السياسية و الاقتصادية مرة واحدة لكنها عملية معقدة. يرى ستيفن كراسنر (Stephen Krasner) بأن فشل الرشادة في الدول الضعيفة يهدد ليس فقط وضع المواطنين داخل هذه الدول بل المصالح المادية للدول الأقوى في النظام الدولي لأن الآليات السياسية المتوفرة اليوم لا تكفي للتعامل مع حالات انهيار السلطة المحلية داخل "الدول الفاشلة" (failed states) أو "السائرة نحو الفشل (failing states) لأن الإطار التقليدي للسيادة هو عدم التدخل في الشؤون الداخلية للدول وحقها في التمتع بالاستقلالية والاعتراف الدولي. يرى الباحث إذن بأن هذا الفشل ليس قدرا بل يمكن بناء ترتيبات مؤسساتية بديلة من خلال "سيادة مشتركة" (shared sovereignty) والتي تؤدي إلى تدخل فاعلين خارجيين في جوانب معينة من الحكم المحلي بطريقة شبه دائمة.(63)

إن التعقيدات التي تعتري العولمة تنتقل إلى الرشادة بفعل أنماط القوة وشكل النظام الدولي وتوزيع مراكز الهيمنة على المستوى الشامل ويمكن قراءة هذه العملية بطريقتين: (64)

1/ مسألة عالمية المعايير التي تضعها الدول القوية اقتصاديا (الدائنة) للرشادة الجيدة لأن تلك المعايير ليست دقيقة ثم أنها بعيدة جدا عن العالمية. كان من الممكن لهذه المعايير التي هي وليدة بيئات مختلفة أن تشكل منطلقا للأنثروبولوجيا السياسية المقارنة أو لعلم السياسة ولكن الدول القوية لا ترغب في بناء معاييرها باستيرادها من البيئات الثقافية والاجتماعية الأخرى بل من إدراكها للعالم الذي يحيط بها وبقيمها التي تقدم على أنها عالمية وهذا ما يعد جزءا من الصراع الثقافي في العلاقات الدولية أو حتى الصراع الحضاري الذي تحدث عنه صاموئيل هانتينغتون.

2/ مسألة الفارق بين السياسي والأكاديمي، أي أن الأخير ينطلق من اختلاف وجهات النظر أما رجال السياسة في الدول القوية المسيطرة ماليا فينطلقون من صلاحية نظرتهم وضرورة نقلها إلى الآخرين ولذا يتحدثون عن الجماعات الأمنية وعن نظرية السلم الديمقراطي التي ترى في القيم اللبرالية وهيمنة الرأسمالية خير العالم لأن هيمنة تلك القيم على المستوى العالمي ستؤدي إلى سلم دائم (بلغة إيمانويل كانط).

لقد تبين أن عالم اللبرالية الجديدة لم يكن كاملا لأن العالم "المعولم" يشتمل على دول يحكمها الاعتماد المتبادل لكنها دول تختلف عن بعضها البعض بشكل كبير ولم تكن تلك الاختلافات بادية للعيان في نظام الحرب الباردة لأن كل الاهتمام كان منصبا على الانقسامات بين العوالم الثلاث، أما اليوم فإن تعدد المصالح و الولاءات والقيم بدأ يطفو على السطح. فالاختلاف في درجات النمو والأولويات السياسية والخلفيات الثقافية بدأ يظهر داخل الهيئات الحكومية الدولية مثل منظمة التجارة العالمية ومنظمة الأمم المتحدة الشيء الذي يجعل من الصعب الوصول إلى رشادة عالمية ذات مصداقية بواسطة المؤسسات الدولية الموجودة اليوم. إن استعمال القوى الكبرى لهذه المنظمات بهدف السيطرة والحسابات الإستراتيجية والمصالح الاقتصادية كما حدث مع العراق قد خلق نوعا من الريبة والشك لدى الدول الضعيفة التي وجدت نفسها عرضة لسياسات عدوانية من أشكال مختلفة وخلق انهيارا في مصداقية المنظمات الدولية التي غدت أداة في يد القوة المسيطرة (hegemon).

إن الدول أصبحت تواجه نوعا من الحساسية التي تسببت فيها أو دعمتها ظاهرة العولمة (65) بدا بأن الدول تعاني من عيوب حكومية فهي في لحظة العولمة أقل مصداقية و أقل فعالية لأن قوتها على تطبيق الرشادة محدودة جغرافيا في حين أن العمليات المفترض أن تديرها والمشاكل التي من الواجب أن تحلها هي مشاكل عالمية أو على الأقل تتعدى الحدود الوطنية إضافة إلى أن السياسات الداخلية في حد ذاتها أصبحت موجهة من قبل عمليات دولية وفاعلين دوليين مثل سياسات صندوق النقد الدولي.

خاتمة

النقاش حول هذه المسألة يدفع إلى البحث عن مفاهيم تكون أقرب إلى الواقع منه إلى التجريد، مفاهيم قادرة على أن تتحول إلى سياسات وممارسات تكون قادرة على تغيير الواقع الملموس بالعمل السياسي الفعال الذي لا يقصي فردا أو شعبا أو حتى شعوبا وقارات كاملة من عمليات بناء عالم جديد. الرشادة بكل نقائصها وعيوبها فهي أداة فعالة قادرة على الإشارة إلى عالم جديد و تحديد معالمه هذا إذا ما كانت متبوعة بديمقراطية حقيقية تخدم الشعوب وليس ديمقراطية الواجهة التي تمكن الأنظمة السياسية المتخلفة من التخفي وراء مسارات جديدة لكن مضمونها قديم وتعرفه الشعوب جيدا، الشعوب التي عانت الفقر و الأمراض و الحروب الأهلية و التمزق، وإذا لم تتحول إلى أداة في يد الدول المهيمنة لإعادة إنتاج سلوكات كولونيالية أثرت كثيرا على مسيرات ومصائر الشعوب وولدت صراعات تاريخية تحتاج إلى أجيال كاملة كي تخمد.

المراجع والهوامش

1- Toffler Alvin, *The Third Wave: The Classic Study of Tomorrow*. Bantam Books, London, 1984.

2- Fukuyama Francis, *The End of History and the Last Man*. Penguin, London, 1992

3- Mearsheimer John J.. '*Back to the future: instability in Europe after the Cold War*' International Security 15, 1, Summer 1990,. pp. 5-56

4- Held David and McGrew Anthony, Polity: *Global Transformations* text site. Site: http://www.polity.co.uk/global/global.htm

5- Lubbers Ruud and Koorevaar Jolanda, "Primary Globalisation, Secondary Globalisation, and the Sustainable Development Paradigm - Opposing Forces in the 21st Century". Expo 2000, OECD Forum for the Future. Conference on 21st Century Social Dynamics: Towards the Creative Society, Berlin,December 6 – 7, 1999. pp 1-20, at 2. Site: http://www.mgimo.ru/fileserver/2004/kafedry/mirec/konf_2-12-05/primary-secondary_globaliz.pdf

6- Koorevaa Jolanda, "Governance in an Era of Globalization", paper for theClub of Rome Annual Meeting, Vienna 26-27 November 1999. Site: http://www.xs4all.nl/koorevaa/html/governan.html

7- Held David and McGrew Anthony, "Globalization". Site: http://www.polity.co.uk/global/globocp.htm

8- Held David, "Democracy and Globalization", MPIFG Working Paper 97/5, May 1997, lecture given on March 20, 1997.

9- Scholte Jan Aart, "Global Capitalism and the State", International Affairs, Vol 73, 3, July 1997, pp.427-452. Site: http://www.mtholyoke.edu/acad/intrel/globaliz.htm

10- Koorevaar Jolanda, "Governance in an Era of Globalization", op. cit.

11- Scholte Jan Aart, "Global Capitalism and the State", op.cit.

12- Held David, "Democracy and Globalization", op.cit.

13- Dupas Gilberto, "The Logic of Globalization: Tensions and Governability in Contemporary Society", Management of Social Transformations (MOST) Discussion Paper N°52, 2001. Site: http://www.unesco.org/most/dsp52.htm

14- Lubbers Ruud, "Globalization, Governance and Sustainable Development", Report of the Speech, The Sustainability Challenge Foundation, June 1999, pp.4-5. Site: http://kubnw16.uvt.nl/web/globus/lubpdfs/ecology/ecolog31.pdf

15- Vasquez John & Henehan Marie T., "Globalization, Territoriality and Interstate War", Paper prepared for the Conference on Globalization, Territoriality and Conflict, University of California, San Diego, January 16-18, 2004, p.1. Site: http://www.intlstudies.ucsd.edu/iicas_research_papers/globalization%20territoriality%20and%20conflit%20conference/vas_hensandiegodoublef.pdf

16- Ibid p.14

17- Potter David et al, eds, Democratization. Cambridge, Polity Press, 1997.

18- Held David, "Democracy and Globalization", op.cit.

19- Ohmae K, The End of the Nation-State: the Rise of Regional Economies. London, Harper Collins, 1995.

20- Special Issue, "What Future for the State?", Daedalus, 124, Spring 1995.

21- Cerny Philip, "Paradoxes of the Competition State: the Dynamics of Political Globalization", Government & Opposition, 32, pp.251-274 at p258.

22- John Hoffman, "The Politics of ender, Law and Order", p.1. Site: http://www.psa.ac.uk/cps/1996/hoff.pdf

23- Ibid. p.1

24- Idem. p.1

25- Financial Times, 11 March 1996, p1 citing Bank for International Settlements.

26- Financial Times, 1 March 1996, p7.

27- Scholte Jan Aart, "Global Capitalism and the State", op.cit.

28- Goodman D.S.G. & Segal G., eds, China Deconstructs: Polities, Trade and Regionalism. London: Rootledge, 1994.

29- Financial Times, 26 March 1997, p6.

30- Scholte Jan Aart, "Global Capitalism and the State", op.cit.

31- Ibid.

32-Roberts S., "Fictitious Capital, Fictitious Spaces: The Geography of Offshore Financial Flows", in S.Corbridge et al. eds, Money, Power and Space. Oxford: Blackwell, 1994, p97.

33-Krasner Stephen, "Economic Interdependence and Independent Statehood", in R.H.Jackson & A.James, eds, States in a Changing World: a Contemporary Analysis. Oxford, Clarendon, 1993. p318

34- Cerny P.G., The Changing Architecture of Politics: Structure, Agency and the Future of the State. London, Sage, 1989. p205

35- Keohane Robert, "Global Governance and democratic accountability", Chapter prepared for a volume to be edited by David Held and Mathias Koenig-Archibugi from the Miliband Lectures, London School of Economics, Spring 2002. p3. Site: http://www.lse.ac.uk/collections/LSEPublicLecturesAndEvents/pdf/20020701t1531t001.pdf

36- Kooiman J., "Social-Political Governance: Introduction", in J.Kooiman, ed., Modern Governance: New Government-Society Interactions. Sage, London, 1993. p2.

37- Rosenau James, "Governance in the Twenty-First Century". Global Governance, vol1, N1, Winter 1995: pp13-43.

38- Sklar Holly, ed., Trilateralism: The Trilateral Commission and Elite Planning for World Management. Black Rose Books, Montreal, 1980.

39-Campbell Bonnie, "gouvernance, réformes institutionnelles et redéfinition du rôle de l'Etat: quelques enjeux conceptuels et politiques soulevés par le projet de gouvernance décentralisée de la banque mondiale", Acte de la journée d'études de l'équipe CEDIM/FCAR. Site: http://www.er.uqam.ca/nobel/ieim/spip.php?article377

40- Governance is the manner in which power is exercised in the management of a country's economic and social resources for development".

41-Campbell Bonnie, "gouvernance, réformes institutionnelles et redéfinition du rôle de l'Etat: quelques enjeux conceptuels et politiques soulevés par le projet de gouvernance décentralisée de la banque mondiale", op. cit.

42- Beeson Mark, "Globalization, Governance, and the Political-Economy of Public Policy Reform in East-Asia", Governance: an International Journal of Policy and Administration, vol.14, 4, October 2001, pp.481-502 at p.484.

43- Ibid. , p.485.

44-Campbell Bonnie, "gouvernance, réformes institutionnelles et redéfinition du rôle de l'Etat: quelques enjeux conceptuels et politiques soulevés par le projet de gouvernance décentralisée de la banque mondiale", op. cit.

45- إن المنظور اللبرالي التعددي الذي يرى أن المواطن يكون أكثر انضباطا حين تتوقف أجهزة الدولة عن استغلاله واضطهاده هو أساس وثيقة البنك العالمي حول "الرشادة والتنمية" التي لا تقدم الشيء الكثير لفهم بنية وإعادة إنتاج أسس النظام السياسي، النقطة الضرورية لتطبيق السياسات الإصلاحية التي يسعى إليها البنك.

46- Padovani Claudia, "Global Governance Analysis and Democracy: From Output to Outcome, a Theoretical Approach to WSIS", at p.4. Site: http://www.ssrc.org/programs/itic/publications/knowledge_report/memos/padovanimemo.pdf

47- Lubbers Ruud and Koorevaar Jolanda, "Primary Globalization, Secondary Globalization, and the Sustainable Development Paradigm - Opposing Forces in the 21st Century", op. cit., p.7

48- Governing is the totality of interactions, in which public and private actors participate, aimed at solving societal opportunities./ Governance is the totality of theoretical conceptions of governing. 12, p3.

49 - هنا تسيطر مفاهيم مثل: Empire, Soft Power, Hegemon, Hegemonic Stability

50- Koorevaar Jolanda, "Governance in an Era of Globalization", op. cit.

51- Lubbers Ruud, "Globalization, Governance and Sustainable Development", op. cit. p.5

52 - حول مفهوم المنظور أنظر المرجع الأساسي:

Thomas Kuhn, The Structure of Scientific Revolutions.(International Encyclopaedia of Unified Science). Chicago & London, University of Chicago Press, 1970.

53- Padovani Claudia, "Global Governance Analysis and Democracy: From Output to Outcome, a Theoretical Approach to WSIS", op. cit. , p.2

54- Ibid, p.2

55- Beeson Mark, "Globalization, Governance, and the Political-Economy of Public Policy Reform in East-Asia", op. cit. , p.482.

56- Moller. B, Security Concepts: New Challenges and Risks. COPRI Working Papers, N°18, Copenhagen: Copenhagen Peace Research Institute.

57- Doornbos Martin, "Good Governance: the Metamorphosis of a Policy Metaphor", Journal of International Affairs, Fall 2003, Vol.57, 1, pp.3-17 at p.5

58- Scholte Jan Aart, "Global Capitalism and the State", op.cit.

59- Bressi Giovanni, "The Impact of Globalization: Opportunities and Challenges for Glocal Development in Europe, Latin America and The Caribbean". Site: www.iadb.org/sds/doc/SOCPonenciaBressiENG.pdf

60- Doornbos Martin, "Good Governance: the Metamorphosis of a Policy Metaphor", op. cit.,p p.4-5

61- Ibid, p.3

62- Kenneth Waltz, Columbia University, "Globalization and Governance", PS Online, December 1999. Site: http://www.mtholyoke.edu/acad/intrel/walglob.htm

63- Krasner Stephen, "Governance Failures and Alternatives to Sovereignty", Center on Democracy, Development and the Rule of Law, CDDRL, Stanford Institute on International Studies, Working Paper N°1, 2 November 2004.

64- Doornbos Martin, "Good Governance: the Metamorphosis of a Policy Metaphor", op. cit.,p p.8-9

65- Koorevaar Jolanda, "Governance in an Era of Globalization", op. cit.

السلطة السياسية وأزمة التحول الديمقراطي

ملخص

من خلال الواقع العملي للسلطة العمومية لأزيد من أربعة عقود من الزمن، من عمر الدولة الوطنية في الوطن العربي الكبير، الغني بتاريخه وثرواته. يتأكد لنا، بكل المعايير أن هناك أزمة حادة، شاملة ومعقد أصبحت واضحة تتحكم في كل عملية إصلاحية جزئية أو كلية، وهي مسألة التحول أو التطور الديمقراطي، رغم أن الحقيقة القائمة تشير أن التحول الديمقراطي أصبح يشكل حتمية تاريخية يفرضها قانون التطور الإنساني كما ضرورات التوافق مع النظام العالمي الجديد.

لذلك، فإن كل المؤشرات والمعطيات المحلية والإقليمية والدولية تستوجب الإسراع في التغيير المنهجي من الداخل في إطار ما تقتضيه الخصوصيات الوطنية والقومية قبل أن يفرض هذا التغيير من الخارج وبمعايير لا تحمد عقباها.

أ. مخلوف صمود
كلية الحقوق
جامعة أم البواقي
الجزائر

Résumé

La réalité d'une pratique de plus d'une quarantaine du pouvoir au sein de l'état national dans le monde arabe révèle l'existence indiscutable d'une crise aigue qui conditionne toute tentative de réforme partielle ou totale ayant trait à la question démocratique. Mais, à l'évidence, la démocratie est un produit historique engendrée par la loi du progrès de l'humanité est dictée par la nécessaire adéquation avec l'ordre mondial nouveau. C'est pourquoi, les données locales, régionales ou mondiales révèlent l'urgence d'une réforme méthodologique dans la pratique du pouvoir librement consentie dans le cadre des spécificités nationales au risque d'une contrainte extérieure aux conséquences incertaines.

المحور الأول: تشخيص أسباب الأزمة

إن اغلب الشعوب العربية إن لم تكن جميعها قد خاضت حروب التحرير ضد المستعمر حيث حققت الانتصار العظيم بعد أن قدمت قوافل من الشهداء، بفضل ذلك حققت استقلالها واسترجعت سيادتها. إن أعظم هذه الحروب هي حرب التحرير الجزائرية التي صمد شعبها بجميع فئاته ضد أكبر قوة استعمارية في التاريخ الحديث، حيث أذهل جنرالات فرنسا وعجز آليات الحلف الأطلسي إنه الانتصار الذي أشرق له نور استقلال إفريقيا من الاحتلال العسكري، وبفضله تأسست الدولة الوطنية الحديثة، حيث صارت الشعوب العربية والإفريقية تواقة إلى الوحدة والتكتل والمناعة،

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2010.

ومن أجل ذلك ناضل الزعماء التاريخيين من أجل تأسيس الدولة القوية ذات الأهداف الاجتماعية، ولتحقيق ذلك جيشوا شعوبهم عاطفيا بالشعارات الوطنية، وهو الخطاب الذي ظل يتردد على ألسن القادة إلى اليوم، غير أن النتيجة بالنهاية تطرح جملة من التساؤلات تشكل الأسباب الحقيقية للأزمة العامة التي سنناقشها على النحو التالي:

أولا:عدالة اجتماعية.

إن الدولة الوطنية المنشودة ذات الأهداف الاجتماعية عجزت عن تحقيق أهدافها الأساسية المختلفة، حيث أصابتها أزمات سياسية وأمنية متعاقبة منذ نشأتها الأمر الذي همش الحديث عن الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الأساسية التي هي من واجبات الدولة الوطنية، واتجه النقاش رأسا حول الملفات والقضايا المفتعلة المتواترة ـ الأزمات الأمنية والاقتصاديةـ حيث غيب عن الجزائريين معرفة حقوقهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، غير أن طرح موضوع كهذا لا يرجى منه طائل طالما أن حرية التعبير ناقصة ومشوهة في موضوعها وشكلها، وكذلك الحال بالنسبة لجميع الحقوق الأخرى خاصة الحقوق النقابية، وفي هذا الصدد فقد أفاد الملتقى الدولي لمحاربة الفقر المنعقد بالجزائر في شهرأكتوبر2006 والمتعلق بنسبة الفقر في الجزائر وما تفعله الحكومات المتعاقبة للتقليص من المعضلة على اعتبار أن النسبة المقدرة ب 7, 5 % المتعلقة بالفقر في الجزائر بعيدة كل البعد عن الحقيقة ولا تعكس الواقع المأساوي الذي يعيشه المواطن في الجزائر العميقة كما اتفق عليه بعض الحقوقيين والسياسيين المتتبعين للموضوع.(3)

إن الأمية التي تفوق نسبتها الخمسون بالمئة والبطالة التي تتراوح نسبتها العشرون بالمئة والإعاقة المتصاعدة والأمراض الوبائية التي اختفت منذ زمن بعيد ثم عادت بسبب تفشي الفقر وهجرة الشباب والكفاءات العلمية وكذلك انتشار الفساد وسوء التسيير الإداري البيروقراطي وغياب المحاسبة ، كل ذلك يقن الشعب أن الدولة ومؤسساتها لم تعد قادرة على حماية المواطن من الناحية الاقتصادية والاجتماعية.

لقد حملت لجنة حقوق ا لإنسان الحكومات المتعاقبة مسؤولية ما آلت إليه الأوضاع الاجتماعية وعن اتساع دائرة الفقر والتفقير المبرمج المترتب عن تبديد الثروة الوطنية والأموال العمومية وما آلت إليه القدرة الشرائية للمواطن وفي هذا الشأن أكدت الدراسات المنشورة أن الأجر الذي يتقاضه العامل لا يفي بتجديد طاقة الإنتاج لدى العمال فهي زهيدة جدا ناهيك عن تلبية الحاجيات اليومية لعوائلهم، واستنادا لدراسة قام بها خبراء اقتصاديون بناء على طلب النقابة الوطنية لمستخدمي الإدارة العمومية ، فإن العامل الذي يتقاضى أجر يقل عن 25 ألف د ج ويعيل أسرة بها خمس أطفال فهو ينتمي إلى عائلة الفقراء .(4)

هذا وتبقى المناطق الريفية بعيدة جدا عن الاهتمام والأرقام المختلفة عن القطاعات الأخرى مخيفة وتؤكد أن الاهتمام بالريف يبقى في آخر المراتب خاصة بالنسبة للتربية والشغل والتمهين وخاصة إذا ما أضفنا الأرقام المقدمة إلى التي المعلن عنها من قبل

السلطات الرسمية وغير الرسمية عن وجود أربعة ملايين شخص دون عمل وكذا لمسرحين من العمل والملايين من المواطنين العاجزين عن العلاج بسبب الفقر والمعوقين والأرامل واليتامى الذين أفرزتهم العشرية السوداء والآلاف المهجرين عن ممتلكاتهم وهم يعيشون أوضاعا مزرية بالمدن ، وهي تجسد المآسي الوطنية.

ثانيا: السبب الثقافي.

ليس من السهل إزالة أو شطب المسخ الثقافي الذي سلط على الشعب الجزائري لمدة تزيد عن قرن وثلثه، وظف الاستعمار الفرنسي خلاله أبشع صور المسخ والتشويه والتزييف للحقائق المادية والمعنوية القائمة عبر التاريخ والأجيال ، بمختلف وسائل الترهيب والترغيب لطمس عناصر الشخصية الوطنية ، إنها بالمعنى الحقيقي إبادة ثقافية وحضارية لمنتوج حضاري ومصادرته وحذفه من التاريخ الإنساني، إن الدولة الاستعمارية الفرنسية ترفض إلى اليوم الاعتراف بجرائمها المادية والمعنوية وإرجاع أرشيف تاريخ الثورة الجزائرية الشعبية وكافة الوثائق التاريخية قبل استعمارها للجزائر ، التي تثبت مستوى تحضر وتعلم الشعب الجزائري الذي بلغ مستواه التعليمي قبل الاستعمار 85 % وهي النسبة التي تبطل المقولة الاستعمارية أن فرنسا جاءت لتنوير الشعب الجزائري وإخراجه من التخلف ،ولما أخرجت مهزومة تركت نسبة الأمية والجهل والتخلف تزيد عن 90 % ، ولولى النهضة العربة الإسلامية التي أحيتها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين الرائدة والتي بفضلها تقلصت نسبة الأمية لكنا أمام شعب أمي بكامله فقد عمل الاستعمار الفرنسي منذ استعماره للجزائر على تمزيق الوحدة الوطنية من خلال محاربته للمقومات الأساسية للشخصية الوطنية و الهوية العربية الإسلامية وكذا من خلال محاصرته للغة العربية والعقيدة الإسلامية ، إذ عملت الإدارة الاستعمارية على حرمان الأهالي في المغرب العربي من تعلم اللغة العربية أو حتى التحدث باللغة العربية الدارجة ، حيث ذهب المارشال ليوطي إلى اتخاذ قراره الشهير بمنع البربر من التحدث والتعلم باللغة العربية بل فرض عليهم الفرنسية واللهجة البربرية . (5)

وقد تأكد أن الاستعمار لم يتمكن من تطويع الشعب الجزائري إلا بعد استئصال لغته العربية وعقيدته الإسلامية من حياته اليومية طيلة الاحتلال ، فقد فرض عليه الجهل والأمية والتخلف ، كذلك فرض عليه سياسة فرق تسد حيث فرق وميز بين العرب والبربر وشجع بروز الهوية البربرية للسكان المغرب العربي علي حساب الهوية العربية الإسلامية، مزقت الجزائر كشعب ولغة وهوية إلى ثلاثي خطير، العرب والبربر والأوروبيين، وبعد طرد الأوروبيين بقت اللغة الفرنسية لسان حال الشارع الجزائري ولغة الإدارة الرسمية ولسان حال السلطة السياسية ومؤسسات الدولة الجمهورية ، إن فرنسا ا لاستعمارية مافتئت تستغل ورقة الأمازغية وحرية الأقليات كلما حاول الشعب الجزائري استرجاع هويته ووطنيته التي صنعتها أجيال المغرب العربي الكبير عبر مسيرة أربع عشر قرنا من الحضارة والتقدم، هذه الحقائق أفقدت خطاب الشارع الجزائري بعض أصالته وخصوصيته العربية، فبعد أربع عقود من

عمر الدولة الوطنية، يجد الشعب الجزائري نفسه يتخبط في دائرة التخطيط الاستعماري الذي أثر سلبا على المشروع الوطني ومحاصرة اللغة الوطنية لتحل محلها اللغة الفرنسية باعتبارها غنيمة حرب - كما يرى البعض- على المستوى الرسمي وغير الرسمي إلى جانب التهديد بالتقسيم الذي عجزت عنه خلال العهد البائد وقد أخذ هذا الطرح يتشدد في ظل ضعف الدولة الوطنية وعجزها عن إنجاز المشروع الوطني ذات الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في إطار التعددية السياسية.

إن المطالبة بالهوية الأمازغية في نطاق المغرب العربي وربطه بالنموذج الغربي باسم الديمقراطية ولو بحد السلاح (6) ذلك؛ فإذا كان المشرق العربي يصارع مشروع الشرق الأوسط الكبير الذي تتزعمه أمريكا وإسرائيل، فإن المغرب العرب العربي يواجه مشروع المغرب البربري الكبير الذي تدعمه فرنسا والصهيونية العالمية ، وفى إطار صراع الأقوياء على مناطق النفوذ الاقتصادية والثقافية في المغرب العربي وفي إفريقيا ، وتشير بعض الدراسات أن الهوية الأمازيغية هي البديل للهوية العربية الإسلامية ، لفصل المغرب عن المشرق ومحاصرة فكرة وحدة المغرب العربي أو التكتل الاقتصادي (7). وكذلك إضعاف مشروع الدولة الوطنية الموحد للنسيج الاجتماعي وزعزعة الثقة بالديمقراطية الفتية في الجزائر وفي موريتانيا وسائر بلدان المغرب العربي.

ثالثا: السبب السياسي .

المؤكد في كل مواثيق الثورة التحريرية أن الشعب كان مصدر الثورة ووقودها الدائم فقد ضحى بالغالي والنفيس حتى تحقق النصر والاستقلال وغير أن حلمه لما بعد الاستقلال قد تبخر وذهب أدراج الصراع على السلطة السياسية، حيث همش من المشاركة في العملية السياسية وعن صنع القرار السياسي ، فقد انحرفت قيادة الثورة عن جادة الصواب عندما رجحت العسكري على السياسي ، الأمر الذي نتج عنه إبعاد الحركة الوطنية التقليدية بمختلف اتجاهاتها عن العملية السياسية ، فقد أخذت القيادة العسكرية مسؤولية قيادة الحزب والدولة ـ الدولة تقود الحزب والحزب يقود الشعب والعكس غير صحيح ـ بقرارات فوقية ، سلطة عسكرية بعنوان جمهورية ديمقراطية شعبية ، مع ذلك فقد آمن الشعب الجزائري بالمشروع الوطني الذي تبنته الدولة الوطنية في بداية عهد الاستقلال ، على أساس أنها الدولة التي نص عليها بيان أول نوفمبر ذات الأهداف الاجتماعية والاقتصادية والديمقراطية في إطار المبادئ الإسلامية .(8)

لم تخل مسيرة الدولة الوطنية من إنجازات في مجالات شتى أجهزة حكومية تعليم خدمات عدالة اجتماعية نسبية لكن بعد ثلاث عقود من الزمن بدأت مظاهر الأزمة الوطنية على السلطة والأيديولوجية تتجلى في مظاهر شتى أهمها:احتكار السلطة السياسية من قبل المؤسسة العسكرية ومحاصرة الطبقة السياسية بكل الوسائل والأساليب الأمر الآخر محدودية وتراجع المردود التنموي وتكريس التفاوت الطبقي

واتساع دائرة التهميش السياسي كذلك محاصرة المشروع الوطني العروبى الإسلامي وتهميش التاريخ.(9)

إذا كانت الدولة الوطنية قد سيطرت على معظم أشكال التعبير الاجتماعي والسياسي والاقتصادي استنادا للشرعية الثورية التاريخية وما حققته من خدمات اتضحت فيما بعد أنها رمزية فإن التحولات التي طرأت في بداية الثمانينيات وما تبعها فقد هزت أركان عرش السلطة وزعزعت استقرار مؤسسات الدولة ومن أهم هذه التحولات : النمو السكاني السريع، الركود الاقتصادي، تهميش للطبقة السياسية الوطنية وتفاقم أزمة الحكم وتناقضاته الداخلية وكذا البطالة والفساد الإداري والمالي، وفي سياق هذه الأحداث تعقدت الأمور وتعددت الأزمات وتبلورت فوق السطح في ثلاث أزمات رئيسية: أزمة المجتمع، أزمة النظام، أزمة الهوية الوطنية.

إن التعبير السياسي عن رفض هذا الوضع الذي آلت إليه الدولة الوطنية في علاقاتها بالمجتمع برزت في المجتمع تساؤلات مهمة؛ منها : دور الدولة في العلاقة بين الدولة والمجتمع ، الحاجة إلى إجماع وطني سياسي جديد يجدد حركية الدولة وعلاقتها بالمجتمع ، في هذا السياق بدأت التيارات السياسية التقليدية والحديثة تتحرك وتنشط خفية أحيانا وجهارا أحينا أخرى. في خضم هذه التجاذبات جاءت انتفاضة الغضب الشعبي بتاريخ 05أكتوبر1988م نموذجا قابلا للتكرار كلما ابتعدت الدولة عن المجتمع وترك الساحة الاجتماعية شاغرة أمام الانتهازيين المتربصين بهيبة الدولة ودورها الاجتماعي، من ذوي التوجهات الليبرالية المتوحشة والبيروقراطية المتحالفة معها.

في سياق هذه التحولات غير المبرمجة تقف السلطة السياسية التي تدير أمور مؤسسات الدولة عابثة بما يدور حولها من تململ اجتماعي وسياسي إذ لجأت كعادتها إلى الإقصاء والتهميش ، لكل ا لأراء والاقتراحات السياسية التي ترى في الواقع السياسي والاجتماعي أنه ناتج عن انسداد يبشر بانفجار لا يمكن السيطرة عليه ، من خلال اتخاذها لقرارات فوقية غير محسوبة النتائج والعواقب، المتمثلة في الانفتاح السياسي الذي جاء بالتعددية السياسية وما ترتب عن ذلك إلى اليوم الهروب إلى الأمام سمة النظام السياسي الجزائري كلما وجد نفسه محاصرا بقضايا مصيرية جوهرية سواء من الناحية السياسية أو الناحية الاقتصادية والاجتماعية. (10)

فقد جاءت انتخابات 1990م بنتائج تحمل دلالات قاطعة على إفلاس النظام السياسي وجماعة السلطة الفعلية التي تدير السلطة السياسية باسم الشعب حيث كانت النتيجة كما يعلمها الجميع إلغاء نتائج الانتخابات والتراجع عن الديمقراطية الشعبية والرجوع إلى الشرعية الثورية التاريخية هكذا؛ ما أشبه البارحة باليوم، في نهاية الثمانينيات أزمة مالية أنتجت انفتاح سياسي ثم انسداد سياسي اجتماعي اقتصادي ثم إلغاء الطرف الآخر، اليوم أزمة مالية وانسداد سياسي وتعديل الدستور بهدف احتكار السلطة ولا ندري ماذا يحدث بعد الغد؟ التخمينات والتنبؤات تشير إلى دخول الجزائر

مرحلة السقوط على جميع الجبهات قد يتكرر معها سيناريو 05أكتوبر 1988م .

المحور الثاني: شروط التحول الديمقراطي.

التحول الديمقراطي هو المشاركة العملية الفعلية من قبل الشعب في صنع القرار السياسي وهو الحلم الذي كان يطمح إليه منذ بداية الاستقلال لا أن تتكلم أو تتصرف جماعة باسمه وفي غيابه فهو الخروج من الوصاية السياسية التاريخية التي تمارسها الجماعة باسمه فمن حق جميع الشعوب المتخلفة والمتحضرة أن تمارس هذا الحق في حياتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية من خلال مؤسسات الدولة التي ترعى مصالحه.

إن هذا التغيير في ظل المعطيات الداخلية والدولية ـ الأزمة المالية العالمية والانسداد السياسي ـ يعد أكثر من ضرورة لمصلحة الجزائر ومصلحة جماعة الحكم وقد أثبتت الأيام الحالقات والأزمات السابقة أن الحلول الجزئية لن تجدي نفعا دائما وعاما انطلاقا من هذه الحقائق الميدانية التي وقف عندها كل من رجال السياسة وخبراء الاقتصاد وشاروا بحلول واقعية غير مستحيلة أن يستجيب الضمير الثوري الوطني لجامعة الحكم حتى لا يتكرر الوجه الأليم الذي دفع ثمنه الشعب الجزائري المستضعف المغلوب على أمره حتى لا تتكرر المآسي الوطنية تحت عنوان احتكار السلطة أو الشعور بالتهميش والإقصاء والشرعية التاريخية الثورية، إن عهد الاستقلال الوهمي قد ولى وعهد الاعتماد على الغير في الغذاء والعلم والحماية والوصاية قد ولى وإلى ا لأبد أيضا وقد أثبتت المقاومة اللبنانية ذلك للعالم كما أثبتت الزعامة التاريخية في الوطن العربي فشلها أيضا وإلى الأبد، لذلك المطلوب من جماعة السلطة الفعلية والمعارضة السياسية والمجتمع المدني بكافة أطيافه الارتقاء إلى مستوى المسؤوليات التاريخية إلى مستوى التحدي المرجو من قبل الشعب صانع الاستقلال والانتصار، فعند ذلك فقط نستطيع إنقاذ الجزائر ومن خلال إجماعنا حول منطلقات يكمن فيها الحل وليس في غيرها؛ وهي: مشروع وطني يكمل بيان أول نوفمبر الذي أنجب الانتصار وعطل الاستقلال بالمفهوم الشامل الأمر الآخر إصلاح طبيعة النظام السياسي بما يحدد الصلاحيات والمسؤوليات في إطار نظام رئاسي ديمقراطي مسؤول الأمر الثالث قيام مؤسسات دستورية على مبدأ الفصل مابين السلطات والتداول عليها خلال فترات زمنية محددة الأمر الرابع ترشيد العمل السياسي والارتقاء به إلى مستوى الموضوعية الشريفة الأمر الخامس وهولا يقل أهمية عن الأمور الأخرى والمتمثل في استقلال القضاء والصحافة عن السلطة التنفيذية ونظرا لأهميتها البالغة في العملية الإصلاحية المرجوة سنناقشها بالتفصيل على النحو التالي:

أول: مشروع الإجماع الوطني

المشروع الوطني يتأتى ضمن سياقه الحضاري التاريخي لا غير؛ له مرتكزات وأهداف تبلورت عبر الأحداث التاريخية تشكلت من خلالها الهوية الوطنية بأبعادها الثلاثة العروبة والإسلام والآمازيغية وعلى هذا الأساس نشأت وترعرعت الحركات

السياسية الوطنية الحديثة التي استطاعت استقطاب حولها المجتمع الجزائري بجميع أطيافه لذلك لا يجوز بأي حال من الأحوال إقصائه أو تهميشه، هذا الموروث السياسي التاريخي هو روح الديمقراطية الشعبية وروح الدولة الوطنية الاجتماعية التي نص عليها بيان أول نوفمبر. (11)

إن المساعي المختلفة التي تتأتى تحت مسميات مختلفة مثل الإصلاح والحداثة والعصرنة هي من الناحية النظرية قد تفيد المجتمع الجزائري من حيث التجديد والتطور خاصة بالنسبة للمشروع الوطني غير أنها تأتي من خلفيات أيديولوجية ضيقة تتعارض مع روح الأغلبية أو الإجماع الوطني لذلك فهي تجابه بالرفض واقعيا وعلى هذا الأساس فالمشروع الوطني المطلوب لا يقبل أن يكون نسخة أصلية أو منسوخة من نماذج غيرنا وإنما نابعا من أصالة وتاريخ وهوية وعروبة وانتماء الشعب الجزائري وإسلامه مع غرس وتجسيد وتمجيد انتصاراته وبطولاته عبر التاريخ وهذا لن يتم إلا في إطار مؤتمر وطني للوفاق والمصالحة والتصور الاستراتيجي للمستقبل يشارك فيه القادة الثوريين التاريخيين والقادة العسكريين المشهود لهم بالوطنية والإخلاص ورجال العلم والتاريخ والدين وكافة الحركات السياسية التقليدية والحديثة ومنظمات المجتمع المدني دون إقصاء أو تهميش لأي اعتبار إنه تصور جزائر الألفية الثالثة من أجل الاستقلال الفعلي والتحدي في عصر العولمة والتكتلات السياسية والاقتصادية إن إجماع بهذا الحجم والأهمية يستلزم نوفمبر جديد حتى يحدث أثره المستقبلي ، إنه المشروع الذي يؤمن حق الأجيال القادمة في العزة والكرامة والرفاهية والرخاء الاقتصادي والاجتماعي في إطار التعددية والتنوع والاختلاف والمنافسة الشريفة والموضوعية والنزاهة في ظل جمهورية ديمقراطية شعبية حقيقية لا يكن كرها للتاريخ ولا للذين صنعوا التاريخ .

ثانيا: تغيير طبيعة النظام السياسي

أصبح من تقاليد النظام السياسي في الجزائر خلال تجربته الطويلة من الممارسة ألا يخضع للتقييم والتقويم فهو بذلك معصوم من الأخطاء والمساءلة فحكوماته لا تسأل عما أنجزت وعما لم تنجز تجيء وتغد و بالكيفية السياسية التي تخدم النظام أو جماعة السلطة الفعلية لا يتأثر النظام ولا يتزعزع له بال صار وكأنه من المسلمات هو الأصلح لكل زمان احتكار الرئيس لسلطات واسعة وتجاوز حدود القواعد الدستورية حيث أجمع السلطات التنفيذية والتشريعية والقضائية حتى الإعلامية لم تسلم من رقابته لذلك ؛ المطلوب أكثر من أي وقت مضى هو الانتقال إلى مرحلة تقييم وتقويم هذا النظام السياسي في طبيعته وفي مستوى أدائه المؤسساتي استجابة لما تقتضيه طبيعة المرحلة داخليا وخارجيا فالنظام السياسي الراشد لا يعن مستوى الأداء الشخصي لرئيس الجمهورية أو رئيس الحكومة وإنما الأداء المؤسساتي الخاضع لوسائل فنية موضوعية وإستراتيجية ، لذلك فنظامنا بوسائله وأساليبه وأجهزته وقصور رؤيته فهو يحتضر ولا علاج ينجيه مما هو فيه إلا بالتخلي عنه ، كذلك نتخلى عنه لأنه لم يكن في مستوى عظمة الثورة الجزائرية ، فالثورتان الفرنسية والأمريكية لم تكونا في مستوى الثورة

الجزائرية من العظمة ومع ذلك أنجبتا نظامين عظيمين، لذلك فالنظام وجماعة السلطة الفعلية ـوبكل تواضع ـ أسهمتا بشكل كبير في تقزيم الثورة التحريرية والدولة الوطنية المنشودة والانحراف عن تحقيق أهدافها خاصة لما لجأت الجماعة إلى نقل نماذج جاهزة من الأنظمة المختلفة ، متخلية عن الدولة الوطنية الديمقراطية في إطار المبادئ الإسلامية المنصوص عليها في بيان أول نوفمبر. (12)

إن الجزائر بأهميتها الإستراتيجية والجيوسياسية وبمساحتها الشاسعة وثرواتها المتنوعة تحتاج إلى نظام سياسي قوي بمؤسساته الدستورية وبديمقراطيته الشعبية وبصرامته القانونية وبوسائله الدفاعية التي تبتكرها عبقرية أبنائها من الشباب الجزائري الغيور على وطنه فالوطنية ليس عنوان في بطاقة التعريف الوطنية ؛ إنما هي غيرة الوطن وروحه وأخلاقه ومبادئه وتاريخه ولسانه ومستقبله وتسامحه مع الآخر الذي يخالفه الرأي والمواقف ، وفي هذا السياق لا مانع من أن يتفق الجميع على تأسيس لنظام رئاسي قوي بمؤسساته ومسؤولياته قائم على مبدأ الفصل مابين السلطات يسمح للتداول على السلطة في إطار شفافية موضوعية ونزيهة يمارسها الشعب عن طريق الانتخابات تشرف عليها المعارضة والسلطة سواء ولأن أقصى ما يعطيه المرء المسؤول من العمل المتواصل هي مدة خمسة عشر سنة ولذلك تحدد مدة المسؤولية على جميع المستويات بعهدتين مدة العهدة سبع سنوات غير قابلة للتجديد حتى نتجنب الاحتكار والملل ويفتح المجال لتشبيب النظام السياسي بصفة مستمرة فمن خلال ذلك نستطيع القضاء على مبررات تدخل المؤسسة العسكرية في الشؤون السياسية وكذلك الحال بالنسبة لتدخل القوة الاقتصادية .

ثالثا: ترشيد العمل السياسي

لا يختلف العمل السياسي الحزبي في الواقع عن طبيعة الأعمال التي تقوم بها جماعة السلطة السياسية داخل النظام السياسي منذ تأسيسه فهو النظام القائم علي شخصنة سلطة الحكم المجسدة في الزعيم التاريخي الذي ينفرد بالسلطة وقراراتها اعتقادا منه أنه الصواب والوطنية والكفاءة وعلى هذا الأساس يتأتى الولاء والنصرة لشخصه كزعيم هذه الصورة الكاريزمية انعكست بشكل واسع على العمل والواقع السياسي للمعارضة سواء داخل حزب السلطة أو أحزاب المعرضة لذلك فالمؤسس التاريخي للحزب هو الزعيم الروحي للحزب وخلال مسيرته الحزبية يصنع لنفسه شخصنة القيادة والسلطة وبذلك ضمنيا أنهم يرفضون التداول على السلطة بالطرق السلمية الديمقراطية ومن أجل استمرارهم في السلطة يلجؤون إلى الإقصاء والتهميش والترغيب والترهيب. (13)

وهو الأمر الذي لم يسمح بوجود معرضة حقيقية فاعلة تمارس ديمقراطية حقيقية كما أن المشاركة السياسية داخل أحزاب السلطة لم تكن آلياتها تسمح بتعدد واختلاف أرائها ومن خرج عن ذلك يعاقب بالتهميش والإقصاء والمضايقة لذلك فإن المؤسسين التاريخيين للأحزاب السياسية سواء في المعارضة أو في داخل السلطة يكونون قد

تشبعوا بالفكر الزعماتي الذي يؤهلهم باحتكار السلطة العليا داخل التنظيم السياسي ومن جهة أخرى لا يسمح الزعيم لأنصاره بالخروج عن فلسفته وبرنامجه وتوجهاته التي تشكل مرجعية الحزب المطلقة لمختلف نشاطاتهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية ، لذلك يجب الاهتمام والعمل على إصلاح العمل السياسي الحزبي سواء داخل حزب السلطة أو أحزاب المعارضة لأن العمل السياسي يرتكز أساسا على جملة من المبادئ التي يحترمها ويعمل الجميع على تجسيدها في حياتهم السياسية وفي هذا السياق يقول الزعيم الهندي غاندي " السياسة بلا مبادئ تدمر الإنسان" لذلك فالسياسة الحزبية ليست نفاق أو فن للنفاق والمناورة في الكواليس بل هي مدرسة تكوين سياسي تقوم على المبادئ والأخلاق والفضيلة والتضحية والنبل والشرف ، إنها تربية المواطن وصناعة شخصيته السياسية وهو المواطن الواعي الذي يحيط علما بأمور وشؤون وطنه وشؤون العالم وهو بالضرورة المثقف العضوي الذي يجعل الثقافة لديه نظرا وعملا فهما للعالم وتغييرا له معرفة وسلوكا وهو المثقف الملتزم بأدبيات العصر والذي يعرف قوانين التاريخ وطبيعة الواقع من تطوير وترقية للوطن ، من أجل المحافظة على التوازن فهو يضع يدا مع السلطة والآخر مع الشعب من أجل تجاوز التصادم إلى التوافق ومن الخصام إلى التصالح ومن العداوة إلى الأخوة كل ذلك من أجل الوطن ، من الطبيعي جدا أن يعمل الجميع ويجتهد لخدمة الأفكار السياسية والبرامج السياسية الحزبية وتجسيدها في الحياة العملية ومن الطبيعي أيضا أن ينتظر المجتهد الجزاء والمكافأة التحفيزية لتطعيم الجهد والمنافسة الشريفة لأجل ذلك ؛ وحفاظا على الاستمرارية والتواصل بين الأجيال يستوجب وضع آليات للتداول على السلطة حتى يتساوى المجتهدون والمخلصون والأوفياء من أجل قيادة الحزب والأمة ولن يتم ذلك إلا من خلال آليتين أساسيتين : آلية الانتخاب التعددي وآلية تحديد مدة العهدة الرئاسية بفترتين متتاليتين لا أكثر لتجديد طاقة الحزب وتشبيب السلطة بصفة مستمرة ، إن السياسة الحزبية بهذا المفهوم والمعاني السامية هي مدرسة لصناعة القادة السياسيين الذين يشكلون القدوة لدى المجتمع السياسي.

رابعا: استقلال العدالة والصحافة عن السلطة التنفيذية

يميز الفكر السياسي الحديث بين وظائف عدة للدولة الواحدة وقد تعهد هذا التمييز إلى حد الفصل التام بين تلك الوظائف وذلك منذ القرن الثامن عشر ويعود الفضل في ذلك إلى الفيلسوف " مونتسكيو " الذي صاغ مبدأ الفصل مابين السلطات الأساسية في الدولة التنفيذية والتشريعية والقضائية ثم قال " كل إنسان يمسك بالسلطة يميل إلى إساءة إ استعمالها ولا يتوقف إلا عندما يجد أمامه حدودا ... ولمنع إساءة استعمال السلطة يجب ترتيب الأمور بحيث السلطة توقف السلطة" (14) وبذلك فإن مونتسكيو يرفض كل تركيز للسلطة لأن تركيز السلطة يؤدي إلى تهديد وجود الحرية ذاته وقد ساهمت هذه الأفكار بشكل كبير في تأسيس النظام السياسي في الولايات المتحدة الأمريكية القائم على مبدأ الفصل بين السلطات الثلاثة واختصاص كل سلطة بوظيفة معينة ومحددة ولا

يجوز لأي سلطة أن تتجاوز حدود وظيفتها إلى غيرها مما يدخل في اختصاص سلطة أخرى.(15)

لقد ذهب الفكر السياسي الحديث وكذا تجارب الأنظمة السياسية الديموقراطية إن استقلال كل من السلطة القضائية والسلطة الرابعة ـ كما يسميها الفكر السياسي ـ عن السلطة التنفيذية يشكل صماما أكثر فاعلية لحماية الحريات العامة والديموقراطية وإبلاغ صوت الشعب وكشف الفساد والتبذير وجميع أمراض السلطة التنفيذية ، لذلك يجب أن تكون السلطة القضائية مستقلة قائمة بذاتها تعمل تحت سلطة مجلس أعلى للقضاء منتخب بشكل مباشر وسري من قبل رجال المهنة والقانون ويتمتع بكافة الصلاحيات في إطار نظام قانوني للمهنة ولا يتبع إلى السلطة التنفيذية إلا من خلال التنسيق والتشاور ، كذلك الحال بالنسبة للصحافة والإعلام باعتبارها سلطة الشعب ورقابة الشعب ، تعمل تحت إشراف وتوجيه مجلس أعلى للصحافة منتخب كلية من قبل رجال الإعلام والصحافة ويخضع لنظام قانون المهنة .

خاتمـة

لم يكن في يوم من الأيام النظام الجمهوري نظام عناوين أو حبرا على ورق في الدساتير أو في المواثيق السياسية يحفظ في الرفوف أو تزين به مقرات الحكومة ومؤسسات الدولة، بل هو نظام دستوري سياسي ديمقراطي تطبق قواعدها في الحياة العملية كما أنه مشاركة شعبية فاعلة ومؤثرة تعبر عن سيادة شعبية حقيقية في صنع القرار السياسي على مستوى مختلف أجهزة الدولة، بل أكثر من ذلك فهو يتجاوز العملية التقليدية للديموقراطية إلى بناء المؤسسات الدستورية القوية الفاعلة بمصداقيتها، لذلك فإن عملية التحول الديموقراطي هي بالأساس عملية مؤثرة في الحياة السياسية عن طريق المشاركة الشعبية لتأسيس النظام السياسي الراشد بمؤسساته الدستورية وشفافيته وموضوعيته ومسؤوليته.

المراجع

- مصطفى كامل السيد، الحكم الرشيد في إفريقيا ، دراسة تحليلية لمبادرة النيباد، معهد البحوث والدراسات الإفريقية القاهرة 2005.
- احمد منيسى، التحول الديموقراطي في دول المغرب العربي ، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية مركز الأهرام، 2004.
- حمدي عبد الرحمن حسن، قضايا في النظم السياسية الإفريقية، مركز دراسات المستقبل الإفريقي القاهرة ،1998.
- عادل عبد الرزاق، المنظومة الإفريقية ومبادرة الشراكة الجديدة للتنمية في إفريقيا ـ نيباد ـ بين النظرية والتطبيق الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة، 2006 .
- الاستقلال الثاني، نحو مبادرة للإصلاح السياسي في العالم العربي مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، 2004.
- احمد طالب الإبراهيمي، المعضلة الجزائرية، الأزمة والحل مابين 1989 ـ 1999 شركة

دار الأمة للطابعة والنشر الجزائر ط 4، 1999.
- سعاد الشرقاوي، النظم السياسية في العالم المعاصر، تحديات وتحولات دار النهضة العربية القاهرة، 2002.
- أنيس الدغيدي، الحكام العرب كيف وصلوا إلى السلطة ، كنوز للنشر والتوزيع القاهرة، 2005 .
- بوعلام بن حمودة، المواطنة والسلطة ، شركة دار الأمة للنشر والتوزيع الجزائر ط 1 ، 2006 .

الدوريات:

مجلة دورية تحت عنوان " سواسية" يصدرها مركز القاهرة لحقوق الإنسان.
- الصحافة العربية تحت الحصار العدد،62، 2005.
- الحكومات العربية تتعمد إفشال منتدى المستقبل، العدد، 66، 2006 .
- منظمات المجتمع المدني تنتزع حقها في مراقبة الانتخابات، العدد، 65، 2005.
- هل يمكن أن يكون الإعلام الحكومي محايدا في انتخابات موجهة، العدد، 64، 2005 .
-مشكلات التحول الديمقراطي في الدول العربية" بحث مشترك" المركز الدولي للدراسات الإستراتيجية القاهرة، 2005 .

البرلمان الفرنسي ومفهوم الاستعمار بين الأمس واليوم

ملخص

إن الاستعمار الأوروبي الحديث رفع شعار تحضير الشعوب المتخلفة، وتعمير الأرض ونشر العدل وبسط القيم الفاضلة، وهذا بالضبط ما تعنيه كلمة " استعمار" في اللغة العربية.

لكن المستعمر الفرنسي في الجزائر ،مارس نقيض ذلك، حيث شرع بعد سلبه للسيادة الوطنية في الحط من قيمة الجزائري كإنسان بتقتيله وتهجيره وتجهيله وإذلاله واحتقاره من اجل تهديم هويته لاستعباده وإدماجه، كل ذلك تم بمباركة من برلمان الثورة الفرنسية آنئذ، فأين هي إيجابيات الاستعمار التي وافق عليها برلمان الجمهورية الخامسة.

د. عبد الله بوقرن
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

Résumé

L'Europe colonisatrice continue de se prévaloir d'une mission civilisatrice : cas des dernières frasques du parlement français de la 5ème république. Or, ce pays qui se targue d'être la patrie des droits de l'homme, l'histoire a inscrit à son palmarès les pires atrocités. L'encre de la déclaration universelle de 1789 n'avait pas encore séché que ses auteurs se transformaient en prédateurs, débarquant, sur les territoires en face, pour y commettre la plus abjecte barbarie : déportations, confiscations, humiliations, appauvrissement... C'est à l'étude de cet étrange paradoxe que le présent article convie.

مقدمة

الاستعمار(1) تاريخيا هو ظاهرة معادية للتحضر والإنسانية، إنه محصّلة لنمو قوى رأس المال والآلة العسكرية في بعض الدول الأوروبية تباعا منذ حركة الاكتشافات الجغرافية، فبانحسار نفوذ الكنيسة وتراجع سيطرة رجال الدين على الحكم انفكّت عقدة الذاتية الأوروبية أو المركزية الغربية فأصبح الاتصال بالماضي اليوناني والروماني مباشرا وبدون الحاجة إلى وساطة رجل الدين، وأضحى العالم مجالا واسعا لتنفيذ السياسة الاستعمارية الأوربية المستلهمة من روما الوثنية وفتوحات الإسكندر المقدوني، إنّها أوروبا الاكتشافات الجغرافية والثورة الصناعية، أوربا الأنوار والثورة الفرنسية... وتلك هي مراحل نموّ

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر2010.

النزعة الاستعمارية الأوربية الحديثة، التي لم تكن تخطّط في المجهول بقدر ما كانت حلقات تاريخية أعيد فيها بناء قوّة استعمارية أوربية بواجهة ترفع شعار الحضارة وجوهر عنصري معادي للإنسانية، تقوم استراتيجيته على نهب منظّم لخيرات الشعوب بالأمس، أمّا اليوم فيقوم بتحريك القوى الرجعية التقليدية ذات الجذور العميقة في الداخل لإماتة كلّ محاولة نهضوية بدءًا بدفن رجل أوربا المريض واقتسام تركته ثمّ استزراع بذور صراعات لا نهاية لها فيه حتّى ما إذا حاول النهوض تعثّر وسقط في حلقة مفرغة لا نهاية لها أشبه بسيزيف وصخرته، وقد أتت على الاستعمار الأوربي فترة غادر فيها الأرض ولكن لم يفعل ذلك حتّى اطمأن إلى عوامل الدمار التي ستنخر العالم العربي الإسلامي من ورائه (2).

الاستعمار: الشعار والواقع

يتبيّن لنا أنّ مصطلح "استعمار" يحتاج إلى مراجعة، فالمدلول الاصطلاحي لكلمة استعمار حديثا يخالف تماما مدلول الكلمة ذاتها في النصّ القرآني، ولعلّ هذا التناقض هو الذي دفع بالمرحوم مولود قاسم إلى "الثورة" على الكلمة وإبدالها بالكلمة التي يرى أنّها أدلّ وأدقّ في التعبير عن مضمون الاستعمار وهو الدمار والخراب وتحطيم الشعوب المقهورة، ولذلك أطلق عبارته الشهيرة **الاستدمار**، وهو التدمير الذي ندّد به شرفاء فرنسا أنفسهم (3) .

في ما يتعلّق بالجزائر كانت أول خطوة في السياسة الاستعمارية الفرنسية هي تحطيم مقوّمات الأمّة، لكي لا تنهض مرّة أخرى، وكان معول التحطيم قد طال الرموز الدينية والثقافية للهوية الوطنية فضلا عن النهب المنظّم والاستيلاء على مصادر الثروة، ولم تستثن تلك السياسة الإنسان، الذي تعرّض لأبشع أنواع الإذلال، ثمّ جاءت الخطوة الأخطر وهي تنفيذ سياسة التمكين للثالوث المنافي للكرامة والإنسانية وهو الجهل والفقر والمرض.

لا ريب أنّ الثروة التي تزخر بها أقاليم ما وراء البحار هي التي أسالت لعاب القوى الاستعمارية الأوربية، فخرجت بجحافلها لتعلن الحرب على الإنسانية خارج أوروبا، وكانت المؤسّسات العلمية هي التي تختار أنجع الطرق وتقدّم أذكى الاستراتيجيات لتنفيذ الخطط الاستعمارية فهاهي أكاديمية العلوم في باريس في القرن الثامن عشر تقرّر ما يلي : "... إن أوروبا رغم صغر حجمها الجغرافي فهي التي تتغيَّر وتتقدم باستمرار(4)". أوروبا التي توجت سياستها بإعلان حقوق الإنسان والمواطن واستبدلت بذلك شعار يحيا الملك بعبارة يحيا الوطن لينهار ثالوث التسلط والسيطرة (الملكية والكنيسة والإقطاع) ويبرز ويتأسس شعار الديمقراطية **الحرية والمساواة والأخوة**، هذا الشعار الذي كافحت شعوب أوروبا من أجل تجسيده بعدما نادت به الثورة الفرنسية 1789، وهو الشعار الذي لا تزال تتغنى به تيارات فكرية وسياسية عديدة في أوروبا ولكن عندما يتعلّق الأمر بحقوق الشعوب الأخرى سرعان ما تغيّر تلك التيارات موقفها

أو تتعمّد الحياد السلبي في أحسن الأحوال، وخير مثال على ذلك مأساة الشعب الفلسطيني.

لقد غزت فرنسا الجزائر تحت شعار الرسالة الحضارية وواجب تمدين الشعوب، غير أنها طبقت في الجزائر خطة تتناقض تماما مع مبادئ الحضارة وحتى مع تلك المبادئ التي نادت بها ثورتها حيث اقتضت الخطة الاستعمارية الفرنسية ومن خلال برلمانها بتدخل الجنرال بيجو صاحب مقولة **السيف والمحراث** لدى البرلمان لإقناعه في جلب المعمرين الأوروبيين إلى الجزائر حيث بدل كل جهوده من أجل الحصول على موافقة الحكومة الفرنسية للسماح له بمساعدة أي أوروبي يرغب في الانتقال إلى الجزائر،حيث يجد الأراضي الخصبة والمياه المتدفقة والأيدي العاملة الرخيصة في متناول يده و قد وقف بيجو في جانفي من عام 1840م أمام نواب المجمعية الوطنية الفرنسية سائلا إياهم ."إننا في حاجة ماسة إلى جحافل دهماء من المعمرين الفرنسيين والأوروبيين ولكي تجلبوهم فمن اللازم عليكم أن تعطوهم أراضي خصبة... أينما وجدتم مياها متدفقة ... أنزلوا بها المعمرين ولا يهمكم أمر أربابها... لأن عظمة فرنسا الاستعمارية تلخص كلمة الاستعمار في أمرين هما :الاستعمار والمعمرين... أما الأهالي فإن الجيش الفرنسي سيعدمهم والباقي يُطرَد إلى الفيافي" (5).

يزخر التاريخ بشواهد كثيرة عمّا اقترفه الاستعمار الفرنسي من جرائم على أرض الجزائر - على امتداد أكثر من قرن - تُعَدّ بحق جرائم ضد الإنسانية، ولا تختلف عن جرائم النازية التي كانت فرنسا نفسها إحدى ضحاياها، وبذلك يناقض البرلمان الفرنسي نفسه عندما يوافق على طروحات اليمين المتطرّف ويوقّع على قانون يمجّد الاستعمار وهو البرلمان سليل الجمعية الفرنسية التي ولدت من رحِم الثورة الفرنسية ذات الشعار الخالد : **الحرية والمساواة والأخوة** (6) .

من الجدير بالتنويه في هذا السياق تذكير من يرفعون اليوم شعار الدفاع عن حقوق الإنسان، الممجّدين لإيجابيات الاستعمار أن نقول لهم، بأنّ الشعوب التي وقع عليها القهر الاستعماري هي التي قدّمت المثال في التسامح واحترام كرامة الإنسان فهذا الأمير عبد القادر يحثّ على واجب الاحتفاظ بأرواح الأسرى، ويعاقب كل من يمارس فعل القتل أو التنكيل ،كما اعتمد خطة مبادلة الأسرى، أما في أوقات العوز وعدم توفر الأقوات لإطعام الأسرى الفرنسيين فقد كان يطلق سراحهم دون مقابل ويشهد عن هذه المعاملة الإنسانية أسرى فرنسا (7)، وفي مقابل ذلك كان قادة الاحتلال الفرنسي مثالا في الوحشية حيث كان الأسرى من الجزائريين يلاقون على أيديهم ما تحدّث عنه أحد القادة العسكريين إلى زميلة حيث قال : "...تسألني عن أمر الأهالي، فإن الذكور فوق الخمسة عشر سنة كان مصيرهم القتل بشتى الطرق إمّا بقطع الرأس أو ببقر البطن ...الخ"، أما النساء والأطفال فإننا كنا نحتفظ بالبعض والباقي كان يباع في الأسواق كما تباع الحيوانات ويشحنون إلى الجزر البعيدة لكي يتحقق حلم المستعمرين من وجود أرض خالية لتعميرها (8).

إن الاستعمار رافع شعار تمدين الشعوب المتخلفة وتحضيرها، قد عبّر بجرائمه الوحشية عن المفهوم الحقيقي لمصطلح الاستعمار على حد تعبير البشير الإبراهيمي "... فبدلا من التعمير ونشر العدل والأمن وبسط القيم الفاضلة والعلم والتقدم والازدهار." وهو المعنى الذي تحمله كلمة "استعمار" في العربية، أما ممارسات الاستعمار الأوروبي الحديث، وخاصة الفرنسي فقد قلبت معنى الكلمة إلى نقيضها فأصبحت مرادفة " للإثم والبغي والخراب والظلم والتعدي والفساد والنهب ... والحيوانية (9) .

بيجو الوجه الحقيقي للاستعمار :

للاستدلال على انطباق كلمة استدمار على الغزو الفرنسي للجزائر، علينا أن نتمعن جيدا في المذكرة التي وجهها بيجو (Bugeaud) إلى أعضاء المجالس الثنائية في بلاده، وهذا نصها : " أنتم أمام شعب معتز بنفسه ،شعب محارب ومدرب على فنون القتال،ومستعد لخوض المعارك على الدوام، غيور على استقلاله،كما يشهد التاريخ على ذلك ،فإن أردتم أن تخضعوه وتغيروه وتحرموه من حقوقه لفائدة شعب جديد دخيل عليه، فيجب أن تكونوا أقوياء،إما بتعبئة جيش مجند على الدوام أو بتقوية عزائم شعبنا ليكون أقدر على البطش والسيطرة " (10) .

كان بيجو يهدف من وراء اعتماد هذه اللهجة إلى إسكات بعض الأصوات المعارضة لتلك الجرائم الفرنسية ضد الإنسان في الجزائر، مذكرا إياهم في الوقت نفسه بمصير الاستعمار القديم في الجزائر خاصة الروماني والبيزنطي اللذين لقيا مقاومة عنيفة من طرف الأهالي، كما تعكس المذكرة مفاجأة الفرنسيين بالمقاومات العنيفة والمنظمة أحيانا، وبالثورات الضيقة والمحلية أحيانا أخرى، تلك المقاومة التي تعكس الأنفة والعزّة التي لا يساوم فيهما الأهالي مطلقا، ومن الذين حاولوا فضح تناقضات الاستعمار الغربي الذي بلغ منظّروه حد تصوير أقاليم ما وراء البحار بأنّها أرض شاغرة، وحتّى لو وُجد فيها بعض السكّان فإن منطق الاستعمار كما يقول هشام جعيط: ... يفترض مسبقا وجود شخصية الطرف الآخر لكي يقضي عليها في الوقت نفسه حيث يؤكدها تأكيدا سلبيا بإذلالها وإنكارها كقيمة..." (11) .

تلمّح مذكرة بيجو إلى ضرورة جلب معمرين أكفاء متفانين في العمل أي أنداد للجزائريين، غير أن ما حدث كان العكس، حيث تم استقدام - على رأي مالك بن نبي- "حثالة من الأوباش المغامرين بهدف النهب والثراء دون كدّ"، وهو الذي ترفضه الديانات السماوية ومبادئ الأخلاق العامة والقوانين الوضعية، ناهيك عن مبادئ حقوق الإنسان التي انبثقت عن الثورة الفرنسية، ويضيف مالك بن نبي :" أنه كان على بيجو أن يرفع من قيمة المستوطنين القادمين إلى الجزائر لكنّه قلب الموازين رأسا على عقب (12)، لأن العملية في أهدافها استدمارية حيث بدأ بتطبيق خطة تدميرية تهدف إلى الحط من شأن الجزائري ليس إلى درجة حثالة المستوطنين بل إلى أحط من ذلك فقد طبق جدلية هيغل (السيد والعبد) فحرْب التفقير والتدمير والتجهيل التي مارسها الجندي

الفرنسي والتي تبعتها حرب النهب من المستوطنين الذين جيء بهم أفواجا إلى الجزائر مدفوعين بالأساطير المروَّجة عن كنوز البلاد البربرية (13) (Pays barbaresque ou Barbarie) ومكنوناتها ـ وقد بلغت وحشية هؤلاء حدّ التسابق في هدم دور العبادة لاستخراج ما تحتها من كنوز مزعومة.

لقد دعا بيجو إلى تحريك الآليات الحربية ضد الجزائريين فقال: "يجب منع الأهالي من بذر أراضيهم وجني محاصيلها والرعي فيها..." (14)، فالخطة الاستعمارية تهدف إلى مصادرة مصادر الرزق وتعطيل الإنتاج الذي يوفّر للأهالي الحدّ الأدنى من العيش، وليس أدل على ذلك من شهادة أحد الأوروبيين المعاصرين للغزو وهو الرحالة الألماني هاينريش فون مالت سان الذي قام برحلة إلى الجزائر، ونقل صورة واقعية عن نوعية المعمرين القادمين من باريس هؤلاء الدين أقيمت لهم قرية خاصة هي (العفرون) – 70 كلم غرب الجزائر العاصمة - في أراضي المتيجة الخصبة، يقول هذا الرحالة :" إن الفلاح الفرنسي لا يهاجر بسهولة تاركا أرضه لذلك فإن فئة المعمّرين في قرية العفرون الفلاحية تتشكل من خليط غريب جمعته الحكومة الفرنسية من صغار التجار المفلسين وأصحاب المقاهي وصانعي الشعر المستعار والحلاقين وصغار الجواسيس المتقاعدين وهواة التمثيل والغناء دون مواهب والمومسات اللائي تقدّم بهنّ السنّ، والعمال في محلاّت القمار والنصابين واللصوص وغيرهم من أصحاب المهن الحقيرة المخالفة لتقاليد المجتمع في مدينة عالمية كبيرة وفاسدة (يقصد باريس) ، وكلّهم من الكسالى أعداء العمل النشيط، جيء بهم لاستعمار الأرض وتمدين وتحضير البلاد...؟ فكان على الأرض الأفريقية (الجزائر) أن تصبح شاهدة على الدعارة ... والخبث والخداع الذي عرف به هؤلاء المهجَّرون إليها من المدينة الكبيرة (باريس) التي تخلصت من تلك الحثالاث المتهورة التي لا تفكر في العمل ولو لحظة واحدة وكان جدول عملها : ما أحلى البطالة وفي قرية المعمّرين هذه (العفرون) كانت المقاهي صورة مصغرة من مقاهي باريس حيث يتوفر البليار، أما ساحة القرية فهي فسيحة تساعدهم في إقامة مسرح الهواة في الفضاء الطلق لقتل الوقت ... فقد كان هؤلاء المعمرون غير منشغلين بأي مشروع فلاحي ولا باستصلاح وزراعة الأراضي الخصبة، فقد وفرت لهم الحكومة السكن والطعام مدة سنتين مع منحهم قطعة أرض بالمجان بالإضافة إلى مستلزمات زراعتها، ومع ذلك لم يقوموا بخدمة الأرض (وقد كانوا يحصلون على الوجبة التي تعطى للجندي يوميا على أساس أن يتفرغوا لخدمة الأرض وبهذه الكيفية أصبحت قرية العفرون الفلاحية نسخة من تلك الأحياء الباريسية التي قدموا منها، فأخذت عدوى الظواهر السيئة تسري بسرعة حيث أخذ البدو العرب - مع مرور الوقت - يزورون القرية أكثر فتعلموا تعاطي المسكرات ولعب القمار وغير ذلك من "فضائل" الحضارة الأوربية !! (15) وهذا هو الاستدمار الذي باركه البرلمان الفرنسي في فيفري سنة 2005 م واعتبره عملا جبارا قامت به الحضارة الغربية عامة وجيوش المعمرين والفرنسيين في شمال إفريقيا والجزائر على وجه الخصوص . (16)

جول فيري والتنظير للاستعمار :

لقد دشن جول فيري (17) (Jules ferry) التاريخ الفعلي لبروز النظرية الفرنسية للاستعمار التي شكلت الدعوة إلى "التمدين" أحد مكوناتها الرئيسية كما أن تحمله مسؤولية الدفاع عن مشروعية توجّه بلاده في حقل التوسع لم تنحصر في تصريف مضامين هذه النظرية بل امتد إلى تطويرها وصقلها انطلاقا من موقعه كممارس للسلطة في بلاده ومواكب لما يجري في المستعمرات الفرنسية وبخاصة في الجزائر،لذلك سيؤسس دعوته لضرورة التوسع على منطلقين أساسيين:

1. اقتناعه بأن الاستعمار قانون حتمي، نابع من درجة التطور الذي وصلته البلدان الأوروبية وفي هذا الصدد (18) أكد قائلا: "السياسة الاستعمارية بنت السياسة الاقتصادية وقد استهل خطابة أمام الجمعية الوطنية الفرنسية بهذه الجملة:"إن الشكل الأول من الاستعمار هو الذي يقدم المأوى والعمل لزيادة السكان في البلدان المتخلفة" وفي هذه العبارة يتّضح جوهر الاستعمار الذي هو إبادة أهل البلاد وزرع شعب جديد والتعهّد بتنميته ديمغرافيا واقتصاديا ... ويسترسل جول فيري في حديثه أمام البرلمان الفرنسي مقتبسا من الفيلسوف الإنجليزي جون ستيورات ميل بعض الأفكار، لإيضاح عبارته قائلا: "الاستعمار بالنسبة للبلدان القديمة الغنية هو إحدى أفضل العمليات التجارية التي تستطيع هذه الدول ممارستها... (19)، ويضيف جول فيري مخاطبا: " أيها السادة أعضاء البرلمان ثمة جانب آخر أكثر أهمية من هذه المسائل قاطبة، إليكم أيها السادة النظرية التي لا أتردد في قولها : إن المسألة ليست اقتصادية ولا سياسية ولا مسألة تاريخ بل هي ميتا فيزياء سياسية ،أيها السادة علينا أن نقول بصوت مدو، وبمزيد من الحق" يجب أن نعلن بصراحة أن للشعوب العليا حقا تجاه الشعوب الدنيا... أكرر أن هناك حقا للأعراق الأفضل لأن عليها واجب تمدين وتحضير الأعراق الأدنى... ليضيف قائلا: هناك مناسبات كثيرة تتراءى أمامي فكرة أنه على فرنسا العظيمة، بل من الشرف أن لا تترك شعبا بربريا يمعن في الجمود زمنا طويلا (20). وفي قاعة البرلمان المضطربة - خاصة الجهة اليسرى على حد تعبير روجي غارودي - يتلقّى جول فيري عدة أسئلة محرجة خاصة من طرف السيد (جول مين) من اليسار الذي واجهه قائلا: " أتجرؤ على هذا القول في البلد الذي أعلن حقوق الإنسان. كما تلقّى ذات الأسئلة المحرجة من السيد ديكونيه: " إنّ ما تقوله يا سيّد فيري هو تبرير للرق والنخاسة. عندئذ يجيب جول فيري: "إذا كان السيد "مين" المحترم على حق وإذا كانت وثيقة حقوق الإنسان قد كتبت لزنوج إفريقيا الاستوائية إذن بأي حق يمكنكم أن تفرضوا عليهم المبادلة والتجارة (21) .

2. اقتناعه أن المستعمرات تشكل بالنسبة للبلدان الغنية مجالا واسعا لاستثمار الأموال وإنتاج السلع وتحويل دواليب الاقتصاد بإيجاد أسواق لتصريف المنتجات وجلب المادة الخام مجانا ولا ننسى أهم قضية في العملية الاقتصادية وهي توفير الأيدي العاملة الرخيصة التي تتوفر عليها المستعمرات للدول المستعمرة ،وبعد أن ينتهي (جول فيري)

من استعراضه لفكرة الفيلسوف يضيف قائلا: وأن أؤكد أنّ فرنسا التي غصّت دائما بالرساميل وصدرت إلى الخارج كميات كبيرة منها ذلك أننا نستطيع أن نحسب بأرقام المليارات الرساميل التي يصدرها هذا البلد العظيم (فرنسا)، أقول أن فرنسا وهي جد غنية يمكن أن تفيد في هذا الجانب من المسألة الاستعمارية " (22) .

يمكن أن نستخلص من طروحات جول فيري عددا من الاستنتاجات نوضّحها في ما يلي :

- أنّ هذا الكلام قاله بعد غزو فرنسا للجزائر ونهب خيراتها وثرواتها وأولها خزينة الجزائر التي كانت تقدر آنذاك بخمسين مليونا من الفرنكات الذهبية والفضية سواء كانت مسكوكة أو معدّة لذلك.

- أنّ من أسباب الغزو الفرنسي للجزائر حادثة المروحة التي تشهد على عجز فرنسا عن الإيفاء بديونها للجزائر، سواء القروض المخصصة لشراء القمح الجزائري أو القروض المأخوذة عينا من خزينة الجزائر حيث أن فرنسا قد عانت من اضطرابات اجتماعية قبل ثورتها وأن هذه الاضطرابات قد استمرت حتى بعد غزوها للجزائر، إضافة للجفاف الذي أثر سلبا على عدة مقاطعات كما سوف نوضح ذلك لاحقا. فأين الغنى وأين الرساميل التي ادعت فرنسا أنها تتوفر عليها حسب تصريحات جول فيري" .

- أنّ المتأمل في أقوال فيري يتأكد من حقيقة أساسية وهي : "النزعة الاستعلائية" لمنظري الاستعمار الفرنسي وقادته الذين فنّد تاريخهم في الجزائر ما يتباهون به من الرقي الحضاري، لأنّ اختلاف المعايير الحضارية لا يسوّغ أبدا إطلاق الأحكام جزافا.

- أنّ المتمعن في مفهوم التمدين في خطاب الاستعمار الفرنسي وخاصّة لدى جول فيري، يستخلص أكثر من معنى، فهو يدعو إلى نشوء الاستعمار وتكوين الإيديولوجيا الموجّهة لحركته دعوة نابعة من قناعة مشتركة بضرورة استحضار رسالة روما القديمة واستكمال مشروعها الحضاري،تارة بالإكراه وتارة أخرى بالعمل على استمالة جهة معينة من السكان (سواء بفرنستها أو تنصيرها أو بخلخلة هويتها على الأقل والهدف من وراء دلك زرع التفرقة بين السكّان وتقسيمهم إلى أصيل ودخيل،باستمالة الطرف الأول واعتباره من أصول أوربية،وأنّ له الاستعداد لتقبّل الحضارة في مقابل الطرف الثاني ذي الأصول الشرقية المتميّز بالكسل ورفض الحضارة، وهم أولئك الذين يجاهرون برفض إرسال أبنائهم إلى المدارس الفرنسية، وبرّروا عدم تكوين أمّة بهذا اللاتجانس في الماضي مثلما هو في الحاضر، فتداول على حكمه أسياد منذ الفينيقيين إلى الرومان والوندال والبيزنطيين والعرب والأتراك والإسبان وما عودة فرنسا وهي التي تعتبر نفسها الوريث الشرعي للحضارة الرومانية في شمال إفريقيا أخيرا إلاّ تتمّة للدورة التاريخية ولإحياء أمجاد روما في هذه البلاد (23)، وهو ما أكده عناصر المدرسة الاستعمارية من أساتذة جامعة الجزائر وعلى رأسهم (إميل فيليكس غوتيي)

وسطيفان اقزال وغيرهما من الأكاديميين، وعندما تنتقل أفكار هؤلاء إلى العسكريين وعلى رأسهم بيجو وسانت آرنو وكافيياك وبيليسي، وكانروبير ... من مجرمي الحرب وقاطعي الرؤوس ناهيك عن القتال بالدخان (24)، فإنّهم سيحوّلونها إلى سياسة الزجر والعنف والتنكيل المعروفة.

خاتمة

ما يمكن استنتاجه من رؤى منظري الاستعمار الفرنسي خلال القرن التاسع عشر هو تأثرهم بنظرية التفوق العرقي التي كانت سائدة عند اليونان ،في القرن الرابع قبل الميلاد ،حيث كان قدماء اليونان يعتقدون أنهم جُبلوا من عناصر نوعية تختلف في طبيعتها عن العناصر التي خلقت منها باقي الشعوب والتي كانوا يطلقون عليها اسم : باربـاروي (Barbaroi)، تحقيرا وتقليلا من شأنها، وأنهم هم وحدهم كاملو الإنسانية وأنهم قد زُوِّدوا بجميع ما يمتاز به الإنسان عن الحيوان من قوى العقل والإرادة، على خلاف الشعوب الأخرى المجردة من هذه القوى، لذلك فهي لا تختلف كثيرا عن الأنعام وقد عبر عن وجهة نظرهم هذه أصدق تعبير وصاغها نظريا (بيولوجيا واجتماعيا) كبير فلاسفتهم: أرسطو، حين قرر أن الآلهة قد خلقت فصيلتين من الناس:

1- فصيلة زودنها بالعقل والإرادة وهي فصيلة اليونان، وقد فطرتها على هذا التقويم الكامل لتكون خليفتها في الأرض السيدة على سائر الخلق.

2- وفصيلة لم تزودها إلا بقوة الجسم ،وما يتصل اتصالا مباشرا به وهؤلاء هم: البرابرة، الذين فطرتهم الآلهة على هذا الشكل ليكونوا عبيدا مسخَّرين للفصيلة اليونانية المختارة (25) .

بهذه الأحكام يتمّ تسويغ استغلال اليونان لغيرهم، وهو ما تأسّى به خلفاؤهم الرومان الذين اتخذوا من القوّة العسكرية وسيلة لإذلال واستغلال غيرهم من الشعوب. ومن هنا نلاحظ كيف أن أرسطو قد بالغ في تحقير غير اليونان إلى درجة انتزاع الكرامة الإنسانية منهم معتبرا إياهم عبيدا بالفطرة انطلاقا من استدلال فاسد وهو أن الناقص المدارك عبد بالطبع " وهي المقولة التي اعتمدها جول فيري وأسس عليها نظرته، وهاهو البرلمان الفرنسي اليوم بعد مرور قرن على نظريات جول فيري يخترع مصطلحا جديدا هو الاستعمار الإيجابي !!.

الهوامش

1- مصطلح استعمار (Colonisation, Colonialisme) في صيغته اللاتينية ظهر في بيئة أوربية ، وعندما قامت النهضة العربية وتمّ تعريب المصطلحات كما هو معروف اعتُمدت كلمة استعمار في مقابل الاصطلاح اللاتيني (Colonisation, Colonialisme)، ولذلك لا يتضح المدلول إلاّ بالعودة إلى المصطلح في اللغة التي ظهر فيها، ومن هنا نستنتج بأنّ مصطلح الاستعمار يحمل معنى التعمير" ولكن بالنسبة للقوى الاستعمارية وجالياتها لا غير" . وتفيد الكلمة في التعبير القرآني التحويل الإيجابي لمنطقة ما بحيث ينقلب حالها من التخلف إلى التقدم بإقامة الهياكل القاعدية مثل بناء المساكن واستصلاح الأراضي واستغلالها بأساليب

علمية، وهو ما يُستخلص من الآية : "...هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها "، سورة هود، آية 61.

2- عاد الحديث من جديد عن الاستعمار بعد تصويت البرلمان الفرنسي على قانون 23 فيفري 2005، وخاصّة مادّته 4 التي تضمّنت العبارة الآتية : **تمجيد الدور الإيجابي للوجود** الفرنسي في ما وراء البحار، وخاصّة في أفريقيا الشمالية "وفي عبارة تالية تنويه بتضحيات المكافحين في صفوف الجيش الفرنسي من أبناء تلك الأقاليم ووضْعهم في الدرجة المرموقة التي يستحقّون، وهاهو النصّ الحرفي لهذه المادّة :

Les programmes de recherche universitaire accordent à l'histoire de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, la place qu'elle mérite.

Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit.

La coopération permettant la mise en relation des sources orales et écrites disponibles en France et à l'étranger est encouragée.

وهي العبارة التي أثارت استنكارا مشروعا في الجزائر على الخصوص، وبقدر ما كان هذا القانون – الذي وقف وراءه اليمين العنصري وريث غلاة الاستعمار بالأمس – اعترافا من الحكومة الفرنسية لصالح أبناء المستعمرات الفرنسية الذين وقفوا إلى جانب ديمومة الإمبراطورية الاستعمارية الفرنسية، إلى حدّ حمل السلاح ضدّ إخوانهم المكافحين من أجل الاستقلال وهو حال من يوصَفون بالحركى في الجزائر، بقدر ما كان مؤلما لمن عانوا ويلات الاستعمار، من تعذيب وتنكيل ... ولذلك قرّر الرئيس الفرنسي شيراك - بعد عاصفة من الاحتجاجات في البلاد التي كانت خاضعة للاستعمار الفرنسي وخاصّة في الجزائر، وحتّى من الأوساط المعادية للاستعمار في فرنسا ذاتها- إلغاء تلك المادّة،

أنظر:*Le Monde* 11 février 2005

3- مولود قاسم، إنّية وأصالة، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدّينية، مطبعة البعث قسنطينة 1975 ص450.

4- فرحات عباس، ليل الاستعمار ص 76 وص78 .

5- ديكارت، مبادئ الفلسفة، ترجمة عثمان أمين، دار الثقافة القاهرة ص ص 48 – 79.

6- Yves Benot, *Massacres coloniaux. 1944-1950 : la IVe République et la mise au pas des colonies françaises,* Paris, La Découverte et Syros, 1994, 2001, p. 31.

7-Marc Ferro, « La conquête de l'Algérie », *in* Marc Ferro (dir.), *Le livre noir du colonialisme XVIe-XXIe siècle : de l'extermination à la repentance,* Paris, Robert Laffont, 2003, pp. 492, ss.

8- في احتفالية أقامتها بجنيف المفوضية السامية لحقوق الإنسان، تمّ التنويه بمواقف الأمير عبد القادر الإنسانية وأنّه حتّى وهو في منفاه كان يتردّد عليه زوار من الفرنسيين الذين كانوا أسرى عنده فأحسن إليهم ، أنظر : محمّد أنس :الأمير عبد القادر في احتفالية جنيف ... ، جريدة الشروق اليومي، عدد 1659، الأربعاء 12 أفريل 2006، ص 24 .

9- فرحات عباس، ليل الاستعمار ص ص76-78 .

10- البشير الإبراهيمي يشبه الإستعمار بالحيوانات الواردة ذكرها في الأساطير حيث يقول: الاستعمار حيوان من حيوانات الأساطير لأنه يتمتع بألف فم للالتهام وبألف معدة للهضم وبألف

لسان للكذب وتزيين هذه الأعمال ولكن مع ذلك هائجا ببادئ السوءات والمقابح على أسوأ ما نعرفه من الغرائز الحيوانية – انظر محمّد البشير الإبراهيمي،عيون البصائر ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر ج2 ص582وص583.

11- مصطفى الأشرف ، الجزائر الأمة والمجتمع ...

12- هشام جعيط: الشخصية العربية الإسلامية والمصير العربي،ترجمة المنجي ص193،الصيادن،سلسلة سياسية والمجتمع،دار الطليعة ،بيروت ص24

13- مالك بن نبي، شروط النهضة: ترجمة عبد الصابور شاهين، دار الفكر ص146.

14- في أدبيات القرن التاسع عشر على الخصوص استعمل الرحالة والمؤرّخون الأوربيون عبارة البلاد أو الدول البربرية (Etats Barbaresques)، ويقصدون به أفريقيا الشمالية (المغرب، الجزائر، تونس، طرابلس) أو المغرب العربي كما نقول اليوم.

15- هاينريش فون مالت سان، ثلاث سنوات في شمال غربي إفريقيا ، ترجمة أبو العيد دودو، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر 1976، ص174 .

16- نفسه ، ص 175 .

17- رجاء غارودي، حوار الحضارات، ترجمة د عادل الهوا , منشورات عويدات بيروت 1982 ص 63.

18- جول فيري مفكر فرنسي كان عضوا بارزا في الحكومة الفرنسية وشارك بفعالية في رسم السياسة الفرنسية الاستعمارية ، للاستزادة أنظر : Rambo (A.), Jules ferry , - éditions Flammarion 1907 , Paris 1903, PP. 118 et ss.

19- رجاء غارودي , حوار الحضارات ص 63

20- نفسه، ص65.

21- نفسه، ص65.

22- رونوفان بير وجان باتست، مدخل تاريخ العلاقات الدولية ترجمة فايز كرتميس منشورات البحر المتوسط عويدات بيروت وباريس، ص449 .

23- العروي (عبد الله)، مجمل تاريخ المغرب العربي، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء ،1984 ص44.

24- لقد أباد ثلاثة ضباط فرنسيين هم : كافينياك وبيليه وسانت ارموا، في سنة واحدة و في ثلاث نقاط مختلفة قبائل عن بكرة أبيها وبأوامر من الجنرال بيجو الذي سيصبح حاكما عاما للجزائر ففي سنة 1845 التجأت قبيلة أولاد رياح بعد أن طردتها كتائب بيجو من قراها إلى مغارة في الجبل، فعمد الكولونيل بيلسيه إلى إشعال النار في فوهة المغارة طوال النهار والليل، وهذا شاهد عيان يحكي ما وقع : بعد أن التجأ أفراد القبيلة إلى المغارة جارة معها حيواناتها خاصة الأبقار والحمير والخيل والخراف، أشعل الجنود النار فيما جمعوه من حطب في فوهة المغارة، وفي الصباح الباكر عندما عمدوا إلى تنظيف مدخل المغارة ... كانت ثمة جثث الأبقار والحمير والخراف، وبين هذه البهائم كان ينكدس تحتها ومن بينها رجال ونساء وأطفال وشيوخ، لكن الصور المؤثرة التي نقلها هدا الشاهد هو مشاهدته لرجل منتصبا على ركبتيه ماسكا بيديه قرني ثور وخلفه جثة امرأة تحتضن طفلها بين دراعيها ...نعم لقد اختنق هذا الرجل عندما كان يحاول حماية أسرته من غضب هدا الحيوان الهائج، إنها غريزة الدفاع عن النفس... هده الصورة كافية لإسقاط القناع عن ممارسات الاستعمار، وخاصة خرافة التمدين والحضارة، وما ظهر أخيرا من إيجابيات يجب تمجيدها.

25 - أرسطو، في السياسة، تعريب الأب أوغسطين بربارة البولسي، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع ط 2 بيروت 1980ص11.

مجلة العلوم الإنسانية ——— عدد 33- جوان 2010، ص.ص. 181- 214 ———

التصدير الأولي وأهم محفزاته: مقاربة نظرية

ملخص

يولى سلوك التصدير باهتمام خاص من قبل الكثير من الباحثين، رجال الأعمال والسلطات العمومية، في الدول المتقدمة والدول النامية على حد سواء. حيث، ما فتئ، يعتبر نشاط التصدير إستراتيجية هامة لتحقيق النمو الاقتصادي.

إن عمليات التبادل التجاري فعليا تحدث ما بين المنظمات وليس ما بين الدول، فقرار الانغماس من عدمه بأعمال التجارة الخارجية موقوف على المنظمة، باستثناء ما يحدث على مستوى بعض الدول التي ما زالت إقتصاداتها مسيرة مركزيّا على غرار كوبا، فنزويلا، ليبيا، ..... وغيرها.

ومن منطلق أن كل منظمة يجب أن تحفز حتى تستطيع البدء بالتصدير، سنحاول في هذه الدراسة الكشف عن المحفزات الرئيسة التي من شأنها أن تثير اهتمام المؤسسات الصغيرة والمتوسطة إلى وجود فرص مناسبة للتصدير في الخارج.

من بين القضايا الراسخة، على قلتها، لدى الدارسين والممارسين للتصدير، الدور المكمل الذي أصبح يقوم به كل من صانع القرار، المنظمة (الخصائص) والبيئة (الخصائص)، داخل منظمة محفزة. سنبحث إذن في مدى تأثير هذا الثلاثي في إحداث انطلاقة للعملية التصديرية.

أ. جمال كبيش
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة جيجل
الجزائر

Résumé

Export behavior is given paticular attention by many scholars, businessmen and public authorities,in developed and developing countries alike. Since it is become generally acknowledged that export is an important strategy for achieving economic growth.

مقدمة

منذ النصف الثاني من القرن الماضي، على وجه التقريب، وموضوع سلوك التصدير يحظى باهتمام خاص في الدول المتقدمة و النامية على حدّ سواء . فقد استعرضت الدراسات السلوكية للتصدير أهمية الصادرات من ثلاث زوايا. أولاً بالنسبة للسلطات العمومية، إذ تعتبر الصادرات مصدر محتمل لتراكم الاحتياطي من العملات الأجنبية، كما تؤدي إلى الزيادة في مستويات العمالة والإنتاجية، والازدهار الاجتماعي . ثانياً بالنسبة لرجال الأعمال، حيث تعتبر الصادرات

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2009.

The trade exchange operations actually occur between firms and not between countries, the decision of whether or not to get involved with foreign trade lies with firm, except of what is happening in some countries where their economies still centralised such as cuba, venezuela, libya…..

Based on the premise that a firm must be stimulated before it can initiate exporting, an attempt is undertaken to identify the main stimuli that might arouse the attention of small and medium-sized enterprises to the availability of favorable export opportunities abroad.

One of the few settled issues among export practitioners and scholars, is the complementary role which the decision maker, firm (characteristics) and environment (characteristics) can play within a stimulated firm. thus , we will discuss the impact of such elements on the initiation of export activity.

شكلاً من أشكال نمو المنظمات وهذا ما يعني ضمناً الزيادة في الطاقة الإنتاجية وتحسّن في النتائج المالية والقدرة التنافسية، فضلاً عن أنها تسهم في ضمان ديمومة المنظمة في أسواق أصبحت معولمة للغاية. ثالثاً بالنسبة للباحثين، فعلى الرغم من أنهم يقرون أن مجال الصادرات مجالاً سريع التغير إلاّ أنهم يعتبرونه مجالاً واعداً لتطوير النظريات ذات الصلة.

وبما أن عملية التبادل التجاري فعلياً تحدث ما بين المنظمات وليس ما بين الدول، فقرار الانغماس من عدمه بأعمال التجارة الخارجية يرجع للمنظمة باستثناء ما يحدث على مستوى بعض الدول التي ما زالت إقتصاداتها مسيرة مركزيّا على غرار كوبا، فنزويلا، ليبيا، وغيرها.

فإن تركيزنا في هذه الورقة البحثية سينصب بالأساس على إبراز المحفزات الرئيسة لعملية التبادل التجاري على مستوى منظمات الأعمال (نقصد المؤسسات الصغيرة والمتوسطة)، لما أصبح لهذه الأخيرة من دور جوهري معترف به في النمو الاقتصادي. للإشارة أن الدراسات الواسعة المنشورة في هذا المجال ارتبطت أكثر بالمنظمات الضخمة (الشركات المتعددة الجنسيات). وهنا لابد من التنبيه كذلك أن هذه الدراسة لاتطال المشاريع الجديدة، التي أنشئت لتكون عالمية born to be global . الإسهامات ذات الصلة بدور هذه الأخيرة في النمو الاقتصادي تبقى، حتى الآن، قليلة (قد يرجع هذا إلى ندرة المعلومة) .

سنهتم إذن في هذه الدراسة باستعراض للأدبيات ذات الصلة بسلوك الصادرات. نستهلها بلمحة عامة عن أدبيات سلوك الصادرات التي قد يلاحظ من خلالها هيمنة دراسات الدول المتقدمة على مستوى الأدبيات المنشورة في هذا الحقل. ومن منطلق أن أي منظمة يجب أن تحفز حتى تستطيع البدء بالتصدير سنقوم باستعراض للنتائج العملية لمحفزات التصدير. وسيراعى في هذه الدراسة ما خلصت إليه الدراسات القليلة المتعلقة بالدول النامية من وجود بعض الاختلافات في النتائج العامة، بين الدول المتقدمة والدول النامية.

من بين القضايا الراسخة، على قلتها، لدى الباحثين والممارسين لنشاط التصدير، الدور المكمل الذي أصبح يقوم به كل عنصر من العناصر التالية: صانع القرار، المنظمة والبيئة (الخصائص)، داخل منظمة محفزة في إحداث انطلاقة للعملية

التصديرية . وهذه العناصر الثلاثة الرئيسة تشكل محور المرحلة التالية للدراسة . وقد خصص لعنصر "صانع القرار" حيّزا أكبر في المناقشة لكثرة الدلائل المتوفرة التي تشير إلى الدور المتزايد والحرج الذي ما فتئ يقوم به .

1- سلوك التصدير

منذ بداية النصف الثاني من القرن الماضي، على وجه التقريب، والدراسات التي تتناول موضوع سلوك التصدير في توسع وتزايد مستمر، وهذا دليل على المجهودات الكبيرة التي، ما فتئت، تبدل من قبل الباحثين لتسليط الضوء على هذا النشاط الضروري جدّاً في عملية تدويل المنظمات، لا سيما المنظمات الصغيرة والمتوسطة . فأدبيات سلوك التصدير رغم ديناميكياتها، يجب عليها التخلص في المستقبل من بعض النقائص التي تميزها كميراثها للنتائج المتناقضة، وعدم توفرها على "إطار منهجي" يحكمها ويحدد معالمها بدقة، فورد وليونيدو Ford & Leonidou (1991)[1] . فضلاً عن عدم التوازن الجغرافي في الدراسات المنشورة. الجدول الموالي يستعرض بعض الدراسات السلوكية للتصدير .

الجدول(1): بعض الدراسات المتعلقة بسلوك الصادرات

المؤلف	التاريخ	الموقع	العينة	الموضوع
بالابراس كلاف Palabras Clave	2009	اسبانيا	المنظمات الصغيرة والمتوسطة (المصدرة)	سلوك الصادرات
باناجيوتيس و قوفاس Panagiotis & Liar Govas	2008	اليونان	المنظمات المصدرة إلى أسواق جنوب شرق أوربا	الدوافع واستراتيجيات التسويق
سفنيدي Sefnedi P,H	2007	ماليزيا	دراسة نظرية	العلاقة بين التوجه بالسوق وأداء الصادرات
ظفرالله ، علي ويونج Zafarallah, Ali & Young	1998	باكستان	6 حالات تصدير	السلوك التدويلي للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة
ويلر، جونس ويونج Wheeler, Jones & Young	1996	المملكة المتحدة	28 منظمة مصدرة	شبكة العلاقات الدولية
ليونيدو Leonidou	1995	قبرص	112 منظمة غير مصدرة	تحفيز الصادرات

سرينام ومانو Srinam & Manu	1995	و.م.أ	121 مصدر	أسواق التصدير : إستراتيجيات الدخول
ناميكي Namiki	1994	و.م.أ	99 مصدر	إستراتيجيات تسويق الصادرات
لوز Luz	1993	البرازيل	31 مصدر	متغيرات إستراتيجية التصدير وأداء الصادرات
يانج ، ليون وآلدن Yang, Leone & Alden	1992	و.م.أ	345 غير مصدر	التعرف على المصدرين المحتملين
عبد العالي	1989	م.ع. السعودية	83 مصدر وغير مصدر (شراكة)	المصدر وغير المصدر
آندرسون وكوغلان Anderson & Coughlan	1987	و.م.أ	36 منظمة	دخول الأسواق الدولية وقنوات التوزيع
كارافاكيوغلو Karafakioglo	1986	تركيا	108 مصدر (منتجات تحويلية)	أنشطة التصدير

المصدر:الباحث

يتضح من خلال هذا الجدول(1) أن تاريخ أغلب الدراسات المقترحة محصور في الفترة الممتدة من النصف الثاني من عقد الثمانينات حتى نهاية التسعينات من القرن الماضي. وما هو متداول أنه خلال هذه الفترة عرفت الدراسات المرتبطة بإشكالية التصدير تطوراً هائلاً كمياً ونوعياً . كما يتضح أيضاً أن الغالبية العظمى للدراسات المعروضة تعاطت مع المنتجات التحويلية خاصة. هذه الدراسات شملت تشكيلة واسعة من تلك المنتجات مثل: المواد الغذائية، الملابس، الأثاث، الورق وغيرها. هذا وقد لاحظ أبو قحف[2] (2003) الاهتمام المتزايد، في الآونة الأخيرة، من قبل الأكاديميين في التعاطي مع سلوك المنظمات (المصدرة) في قطاعي الخدمات والتكنولوجيات المتقدمة.

إذا حاولنا تحليل التوزيع الجغرافي لهذه الدراسات نلاحظ الهيمنة الكبيرة للدول الغربية مثل: الولايات المتحدة، كندا والمملكة المتحدة إلى جانب بعض الدول الأوروميتوسطية. بينما الدراسات المنحدرة من الدول النامية (الدول الحديثة التصنيع معنية) فرغم تطور عددها، خاصة في نهاية الثمانينات من القرن الماضي، على وجه

التقريب، يبقى الأمر غير كافٍ. أما فيما يتعلق بالدول العربية فنلاحظ أنها بقيت، حتى الآن، غائبة في مجال الدراسات المنجزة ذات الصلة بإشكالية التصدير. و قد يرجع ذلك بالأساس إلى أن غالبية دول الاقتصاد العربي نامية أو متخلفة وذات قطاع واحد قد يكون البترول أو أحد المحاصيل الزراعية كالقطن أو السياحة، النجار[3] (2008).

فبفعل السيطرة الواضحة للأبحاث المنحدرة من أمريكا الشمالية (و.م.أ و كندا)، من غير المفاجئ أن يصبح المنهج التجريبي المنطقي الذي تفضله هذه الدول، هو النموذج القياسي الموجه للكثير من الأبحاث ذات الصلة. بالتالي، نجد أن نسبة عالية من الدراسات المنجزة حول التصدير هي دراسات استعراضية ومحدودة في الزمن .

هذا وحسب ما يبدو، فإن بعض الدراسات الحديثة، بيل و يونج (1998) Bell[4] & Young، تحاول التعاطي مع الملاحظات السابقة المتعلقة بمحدودية المنهجيات المعتمدة في بحوث التصدير. فهكذا دراسات نجدها ترافع من أجل بحوث أكثر عمقاً وتطويراً، وتوصي بـ "نموذج متعدد". لكن تبقى، حتى الآن، الأبحاث الطويلة المدى نادرة. الجدول التالي يستعرض بعض الدراسات المنحدرة من الدول النامية.

الجدول(2): بعض الدراسات السلوكية للتصدير في الدول النامية

المؤلف	التاريخ	الموقع	العينة	الموضوع
بالابراس كلاف Palabras Clave	2009	اسبانيا	المنظمات الصغيرة والمتوسطة (المصدرة)	سلوك الصادرات
باناجيوتيس و قوفاس Panagiotis & Liar Govas	2008	اليونان	المنظمات المصدرة إلى أسواق جنوب شرق أوربا	الدوافع واستراتيجيات التسويق
سفنيدي Sefnedi P,H	2007	ماليزيا	دراسة نظرية	العلاقة بين التوجه بالسوق وأداء الصادرات
ظفر الله ، علي ويونج Zafarallah, Ali & Young	1998	باكستان	6 حالات تصدير	السلوك التدويلي للمؤسسات الصغيرة والمتوسط
ليونيدو Leonidou	1995	قبرص	112 منظمة غير مصدرة	محفزات التصدير.

هآر، أورتيز وبيونافينا Haar, Oritz & Buonafina	1995	البرازيل	67 منظمة مصدرة	سلوك التدويل.
كاتسيكياس ومورغان Katsikeas & Morgan	1994	اليونان	87 مصدر	مشاكل التصدير ; حجم المنظمة والتجربة.
لوز Luz	1993	البرازيل	31 مصدر	متغيرات إستراتيجية التصدير وأداء الصادرات.
داس Das	1993	الهند	58 مصدر	المصدر الناجح والمصدر غير الناجح.
ويفر وبارك Weaver & Park	1990	كوريا الجنوبية	70منظمة صغيرة ومتوسطة (مصدرة)	التصدير : سلوك ومواقف.
بودير Bodur	1986	تركيا	88 مصدر	مشاكل التصدير.
بودير وكافيسجيل Bodur & Cavusgil	1985	تركيا	88 مصدر (مواد غذائية + نسيج)	التوجه ببحوث السوق (التصديرية).

المصدر : الباحث

من واقع الجدول (2) نلاحظ أن أغلب الدراسات ارتبطت بالمنظمات المصدرة . هذه الأخيرة عرفت من قبل النجار[5] (2002) بأنها "تلك المنظمة القادرة على تحقيق تدفقات سلعية وخدمية ومعلوماتية ومالية وثقافية وسياحية وبشرية إلى دول وأسواق عالمية ودولية أخرى بغرض تحقيق أرباح وتوسع ونمو وقيمة مضافة وفرص عمل والتعرف على ثقافات أخرى..... وغيرها" . أما الدراسات الأخرى فمواضيعها تمحورت أكثر حول عامل "الإدراك" لدى المنظمة غير المصدرة .

كما يتضح أيضاً أن جل الدراسات المتضمنة في الجدول تعاطت مع المؤسسات الصغيرة و المتوسطة، وهذا انعكاس للفكرة الشائعة حول التوافق المميّز بين هكذا مؤسسات والمراحل الأولى لعملية التدويل (التصدير)، ميزنبوك Miesenbock (1988)[6] . فقط للتذكير هنا أنه في ظل غياب معيار أساسي موحد يعتمد عليه في تصنيف حجم المنظمات، فالمنظمة التي تعتبر صغيرة في بلد ما (و.م.أ) قد تعتبر ضخمة في بلد آخر (الجزائر).

نظراً للطبيعة المتنوعة والواسعة المميزة لأدبيات سلوك التصدير (يمكن استقراؤه مما سبق)، فقد أعتبر كثير الباحثين دراسة ولش Welsh (1978)[7] الموسومة "سيرورة قرار التصدير"، المقاربة الوحيدة المناسبة لمراجعة هذه الدراسات. وتضمنت هذه المقاربة خمسة اعتبارات أساسية هي :

1. هل التوسع يتحقق عبر أسواق محلية أم عبر أسواق تصديرية؟
2. إذا كان عبر التصدير ، ما هي الأسواق التي يجب دخولها؟
3. إذا كان عبر التصدير ، كيف يتم دخول هذه الأسواق؟
4. كيف تتم إدارة عمليتي التسويق والبيع في هذه الأسواق؟
5. ما مستوى أداء الصادرات الذي يمكن تحقيقه في هذه الأسواق؟

سنحاول لاحقاً الإحاطة بشكل منفصل بالمجهودات التي بدلت في التعاطي مع نتائج الدراسات التجريبية المرتبطة بتحفيز الصادرات (مرحلة الاهتمام الأولي بالتصدير / آفاق التصدير) وكذا موضوع التصدير الأولي (مرحلة البدء للمصدر ولغير المصدر)، بينما موضوع نجاح التصدير (مصدر حالي ومصدر سابق) فهو مستثنى من المناقشة في هذا البحث .

2- تحفيز الصادرات

حتى تبدأ وتطور وتضمن الديمومة لصادراتها، يجب على المنظمة أولاً أن تخضع إلى مجموعة من العوامل المحفزة . طبيعة محفزات التصدير هذه قد توفر أفكاراً قيّمة للرد على التساؤل الذي ما فتئ يطرح باستمرار وهو: لماذا نجد بعض المنظمات منغمسة بنجاح في أنشطة التصدير بينما البعض الآخر غير ذلك ؟.

ولعله من الواجب التذكير هنا بالخلاصة التي جاء بها ليونيدو (1995) Leonidou[8] في واحدة من مقالاته المتضمنة أن "البحوث العلمية المرتبطة بمحفزات التصدير ما زالت تتميز بنتائجها المتناقضة وبمنهجياتها البدائية، فضلا عن مفاهيمها الأساسية غير المتطورة"، وهذا انعكاس لما هو شائع فعلاً في أدبيات سلوك الصادرات.

سنخصص إذن جزء من هذه الدراسة لاستعراض بعض الدلائل التجريبية المرتبطة بعوامل التحفيز هذه والمعروفة في أدبيات التصدير بـ: المحفزات، الدوافع، المنشطات أو المحرضات المثيرة .

طبقاً لليونيدو Leonidou (1995)[9] فإن محفزات التصدير قد تكون داخلية وتتمثل في خصائص المنظمة، وخارجية متمثلة في العوامل البيئية الخارجية الأجنبية أو المحلية للمنظمة. فقرار التصدير، حسب هذا الأخير، يُعد سلوكاً عقلانياً وموجهاً بالأهداف إذا أتخذ بناءاً على محفزات داخلية، ويُعد سلوكاً أقل عقلانية وأقل موضوعية إذا أتخذ بناءاً على محفزات خارجية.

عوامل التحفيز يمكن أيضاً تصنيفها إلى استباقية وردة فعل. فبينما يعكس الحافز الاستباقي ذلك السلوك التصديري الإستراتيجي الإيجابي الجريء القائم على اهتمام المنظمات بكيفية استغلال خصائصها الداخلية / الإمكانيات المتاحة في السوق، يعكس حافز ردة الفعل المشاركة الدفاعية السلبية والتكتيكية للمنظمة في أنشطة التصدير كاستجابة للضغوط البيئية، ليونيدو Leonidou (1995)[10] .

وقد اقترح ألبوم Albaum (1994)[11] نظاماً تصنيفياً لمحفزات التصدير المذكورة أعلاه. ويمكن تلخيص هذا النظام على النحو التالي:

- استباقية – داخلية : (العوامل المرتبطة بمبادرة المنظمة الخاصة بكيفية استغلال قدراتها الداخلية المتمثلة في إمكانية النمو عبر التصدير وغير ذلك).
- ردة فعل – داخلية: (استجابة لضغوطات البيئة الداخلية المتمثلة في تراكم السلع غير المباعة وغير ذلك).
- استباقية – خارجية: (الاستغلال الفعّال للإمكانيات المتاحة في السوق من خلال حسن إدارتها كالتعرف على أفضل الفرص التصديرية المتاحة وغير ذلك).
- ردة فعل – خارجية: (استجابة لعوامل البيئة الخارجية المتمثلة في تلقي طلبيات أجنبية غير ملتمسة و غير ذلك).

من خلال المراجعة للدراسات ذات الصلة نجد أن موضوع محفزات التصدير قد تمت مقاربته من ثلاث زوايا هي:

1. دورها عند مرحلة البدء بالتصدير.
2. دورها في تحفيز استمرارية الفرص التصديرية.
3. دورها في تحفيز الصادرات سواء عند مرحلة البدء / عند مختلف مراحل تطورها (الصادرات) .

على مستوى دراستنا هذه، سيكون التركيز أساساً على الزاوية الأولى المذكورة أعلاه المتمثلة في تحفيز عملية التصدير الأولي(البدء)، وقد يكون هذا مستحسناً لأن معظم الدراسات التجريبية المرتبطة بتحفيز الصادرات كُرست لقضية تحويل منظمات غير مصدرة إلى منظمات مصدرة .

على ضوء ما سبق استعراضه، فالبحث الحالي سيكون منظم وفق تصنيف ألبوم Albaum (1994) للحوافز المذكور أعلاه .

1-2 المحفزات الاستباقية – الداخلية

الدراسات ذات الصلة بتحفيز الصادرات أفضت إلى بروز تسعة عوامل صنفت كمحفزات "استباقية – داخلية" . وتتمثل هذه العوامل في الآتي:

1. التصدير يحقق للمنظمة ميزة وفرات الإنتاج الكبير. ليونيدو(1995b) Leonidou[12]

2. وجود دوافع / اهتمام خاص بالتصدير من قبل الإدارة . كاتسيكياس ومورغان Katsikeas & Morgan (1997)[13]
3. القدرة (الميزة) التكنولوجية . تسار وتارلتون Tesar & Tarleton (1982)[14]
4. القدرة (الميزة) المالية . كاينـاك وكوتاري Kaynak & Kothari (1984)[15]
5. القدرة (الميزة) التسويقية . تسار وتارلتون Tesar & Tarleton (1982)[16]
6. إمكانية لمزيد من النمو نتيجة التصدير. ليونيدو Leonidou (1988)[17]
7. إمكانية لمزيد من المبيعات نتيجة التصدير. ليونيدو Leonidou (1988)[18]
8. إمكانية لمزيد من الأرباح نتيجة التصدير. ليونيدو Leonidou (1988)[19]
9. إنتاج منتجات بمواصفات فريدة. ليونيدو Leonidou (1995b) [20]

ما يثير الانتباه أن مثل هذه العوامل المحفزة تبدو غير بارزة بقوة على مستوى مجمع ليونيدو Leonidou (1995b ,1995a)[21] المصنف للدراسات ذات الصلة. إذ لا يوجد على مستوى المجمع أي عامل "استباقي – داخلي" ترتيبه ضمن الثلاثة الأوائل . "إمكانية لمزيد من الأرباح نتيجة التصدير" كان العامل الأفضل ترتيباً وقد جاء رابعاً في دراسة ليونيدو Leonidou (1995a)[22] الموسومة 'التقييم الحديث لأدبيات دوافع التصدير' . بينما كان ترتيب العوامل "الاستباقية – الداخلية" الأخرى (إمكانية لمزيد من النمو نتيجة التصدير و وجود دوافع / اهتمام خاص بالتصدير من قبل الإدارة) ضمن العشرة الأوائل.

2-2 محفزات ردة الفعل – الداخلية

كما أفرزت الدراسات المرتبطة بتحفيز الصادرات إلى تحديد خمسة عوامل عرفت بمحفزات "ردة الفعل – الداخلية " . هذه العوامل يمكن تلخيصها كالتالي:

1- تراكم المخزون الراكد / الإفراط في الإنتاج . بروكس و روسون (1982) Brooks & Rosson[23]
2- توافر طاقة إنتاجية غير مستغلة. كاتسيكياس ومورغان (1997) Katsikeas[24] وMorgan .
3- تمديدات مبيعات المنتجـات الموسمية . ليونيدو1995b) Leonidou[25]
4- الحاجة إلى تقليل الاعتماد على السوق المحلـية . باركـر وكاينـاك (1992) Barker & Kaynak[26]
5- ركود/ انخفاض في المبيعات المحلية/الأرباح. كاينـاك (1989) Kaynak[27]

عامل "توافر طاقة إنتاجية غير مستغلة" جاء في المرتبة الثانية، دائما حسب المجمع (ليونيدو) المذكور أعلاه . كما تشير نتائج الدراسة المقترحة من قبل كاتسيكياس و مورغان Katsikeas & Morgan (1997)[28] ، أن هكذا عامل " توافر طاقة إنتاجية غير مستغلة " قد يكون له تداعيات تحفيزية أكثر على المنظمات المصدرة .

3-2 المحفزات الاستباقية – الخارجية

بالإضافة إلى ما سبق، فقد برزت من خلال نتائج الدراسات ذات الصلة، خمسة عوامل ذات طابع "استباقي – خارجي" وهي كما يلي:
1- التشجيع من الوكلاء/ المنظمات الخارجية . باركر وكاياك (1992) Barker & Kaynak[29]
2- حيازة لمعلومات خاصة عن الأسواق الخارجية. ليونيدو(1988) Leonidou[30]
3-توفر فرص تصديرية أفضل في الخارج.ليونيدو Leonidou 1995b, 1988a[31]
4- حوافز التصدير الحكومية المقدمة . ليونيدو (1995b) Leonidou[32]
5- تلقي طلبيات في المعارض / عبر البعثات التجارية. كاياك (1989)Kaynak[33]

فطبقاً للنتائج المستخلصة من الدراسات ذات الصلة يبدو أن درجة تأثير هكذا عوامل تبقى ضعيفة. وفعلاً نجد أن أعلى مرتبة احتلتها عوامل من هذا الصنف، دائما حسب المجمع المذكور آنفاً، كانت المرتبة التاسعة مناصفة بين (التشجيع من الوكلاء/المنظمات الخارجية ووجود فرص أفضل في الخارج)، ليويندو (1995a) Leonidou[34] .

هذا الوضع قد لا يقتصر على المنظمات غير المصدرة فقط ، فقد كشفت الدراسة التي أنجزها كل من كاتسيكياس ومورغان (1997) Katsikeas & Morgan[35] المكانة الضعيفة التي يحظى بها عامل "حوافز التصدير الحكومية" لدى المنظمات سواء المصدرة أو تلك التي لها أفاق تصديرية قوية / ضعيفة . وقد حاول يونج (1995) Young[36] إعطاء تفسيراً لذلك بغياب أو عدم فعالية السياسات التصديرية "البرامج المساعدة" المعتمدة في العديد من البلدان .

4-2 محفزات ردة الفعل – الخارجية

تعتبر أيضاً عوامل "ردة الفعل– الخارجية" من بين العوامل المحفزة التي تم استنباطها من نتائج الدراسات الميدانية ذات الصلة، وتتمثل في خمسة هي:
1- البدء بالتصدير من قبل منافسين محليين. كاياك (1990) Kaynak[37]
2- المنافسة في السوق المحلية. كاتسيكياس ومورغان (1997)& Katsikeas Morgan[38]
3- تشبع / وانكماش السوق المحلية. كاتسيكياس ومورغان (1997) Katsikeas & Morgan[39]
4- ملائمة أسعار صرف العملة الأجنبية. بروكس وروسون (1982) Brooks & Rosson[40]
5- تلقي طلبيات أجنبية غير ملتمسة . كاتسيكياس ومورغان (1997) Katsikeas & Morgan[41]

إن أهمية هذا البعد في الأبحاث ذات الصلة بتحفيز الصادرات تكمن في أنه ينص أكثر على عامل "تلقي طلبيات أجنبية غير ملتمسة وكذا عامل "تشبع / وانكماش السوق المحلية"، هكذا عاملان صنفا في المركزين الأول و الثالث على الترتيب، حسب نتائج

مجمع ليونيدو (1995a و1995b) Leonidou[42] المذكور آنفاً . وجاء العامل الثالث "المنافسة في السوق المحلية" من هكذا عوامل محفزة ، في المركز السادس ضمن نفس المجمع. وهذا ما يفسر الاستنتاج الذي خلص إليه ليونيدو (1995b) Leonidou[43] والذي جاء فيه أن "القوة الأساسية للتحفيز تتشكل أساساً من دوافع ردة الفعل – الخارجية"، ما قد يدل هذا على المشاركة العرضية للمنظمات في النشاط التصديري.

وفي الشأن نفسه، لوحظ أن من بين محفزات "ردة الفعل - الخارجية" الأكثر شيوعاً كذلك يوجد عامل "تلقي طلبيات أجنبية غير ملتمسة" . حيث كشف ليانج (1995) Liang[44] أن نسبة المنظمات التي اعتمدت على هكذا عامل "طلبيات غير ملتمسة" كأساس للبدء بالتصدير مثلت 62% في دراسة شملت منظمات برازيلية و 61% في أخرى شملت منظمات تركية. بينما في دراسة هندية أقترحها كابور (1996) Kapoor[45] وجد أن هكذا عامل يحظى بأهمية ضعيفة بين المنظمات التي شملتها الدراسة ،7% فقط من المنظمات المعنية اعتبرته عاملاً محفزاً للنشاط التصديري . كما كشف الباحث أن أغلب المنظمات (61.2%) تستخدم قدراتها الذاتية في البحث عن عملاء لها في الخارج و من ثم ضمان طلبيات منهم. بينما توصل كل من ظفرالله و يونج Zafarallah & Young[46] (1998)في دراستهما شملت منظمات باكستانية أن "المنظمات كانت بالأحرى ملتزمة بالتصدير و لم يكن ارتباطها به (بالتصدير) قصرياً ، وأن كل الطلبيات، سواء ملتمسة أو غير ملتمسة، كان لها دوراً مهماً في عملية تطوير الصادرات" .

الملاحظ، أيضاً، أن على مستوى الدراسات السبع المشار إليها في الجدول اللاحق والمتعلقة بتحفيز الصادرات في البلدان النامية، لم يكن " تلقي طلبيات أجنبية غير ملتمسة" العامل الأهم المحفز للنشاط التصديري. حيث نجد في الدراسة القبرصية التي أجراها ليونيدو (1995b) Leonidou[47] أن هكذا عامل صنف في المركز الثالث عشر والثاني عشر في دراسة كورية قام بها ويفير و باك Weaver & Pak[48] (1990) . ويجدر التذكير هنا أن عوامل التحفيز التي جاءت في مراكز متقدمة على مستوى الدراسات المنجزة من قبل ليونيدو (1995b) Leonidou[49] ، كلها عوامل اتسمت بـ"الاستباقية" .

الجدول(3): الدراسات المتعلقة بتحفيز الصادرات في الدول النامية

الدراسة / محفزات التصدير	كارافاكيوغلو Karafakioglo 1986	ليونيدو Leonidou 1988	ويفر و باك Weaver&Pak 1990	كاتسيكياس و بيرسي Katsikeas&Piercy 1993	ليونيدو Leonidou 1995b	جاين وكابور Jain & kapoor 1996	دوغلاس Douglas 1996
تشبع / و انكماش السوق المحلية	1	1	9	14	10	-	8
شدة المنافسة المحلية	-	9	-	13	5	-	1
ركود في المبيعات/ و الأرباح محليا	-	-	3	17	11	-	6
الطلبيات الأجنبية غير الملتمسة	2	10	12	6	13	7	2
طلبيات المعارض التجارية / البعثات	-	-	-	-	14	-	-
تراكم المخزون غير المباع	-	11	-	12	17	-	-
تحقيق وفورات الإنتاج الكبير	-	-	-	8	2	-	-
توافر طاقة غير مستغلة	-	6	-	6	16	5	9
تشجيع من وكلاء أجانب	-	-	10-5	16	12	-	-
اهتمام إداري خاص	-	-	-	3	9	-	1
فرص أفضل في الخارج	-	4	-	-	8	-	-
البدء بالتصدير من قبل منافسين محليين	-	12	11	-	15	-	-
التقليل من التبعية للسوق المحلية	-	-	-	2	4	-	-
معلومات خاصة عن أسواق التصدير	-	7	1	7	-	-	7
إمكانية تحقيق نمو إضافي	6	3	6	1	2	1	-
إمكانية تحقيق أرباح إضافية	-	5	7	1	3	6	3
القدرة (الميزة) التكنولوجية	7	–	–	–	11	–	3
القدرة (الميزة) المالية	–	–	–	–	–	–	–
القدرة (الميزة) التسويقية	–	–	–	–	–	–	3
إمكانية تحقيق مبيعات إضافية	–	2	–	–	1	–	–
أسعار الصرف ملائمة	–	–	7	5	–	3	–
حوافز التصدير الحكومية	4	–	–	15	7	2	–
محفزات أخرى	7	–	14,10,7,6,5,4 28,27,20,191 8	11,10,9, 4	3	8,4	10

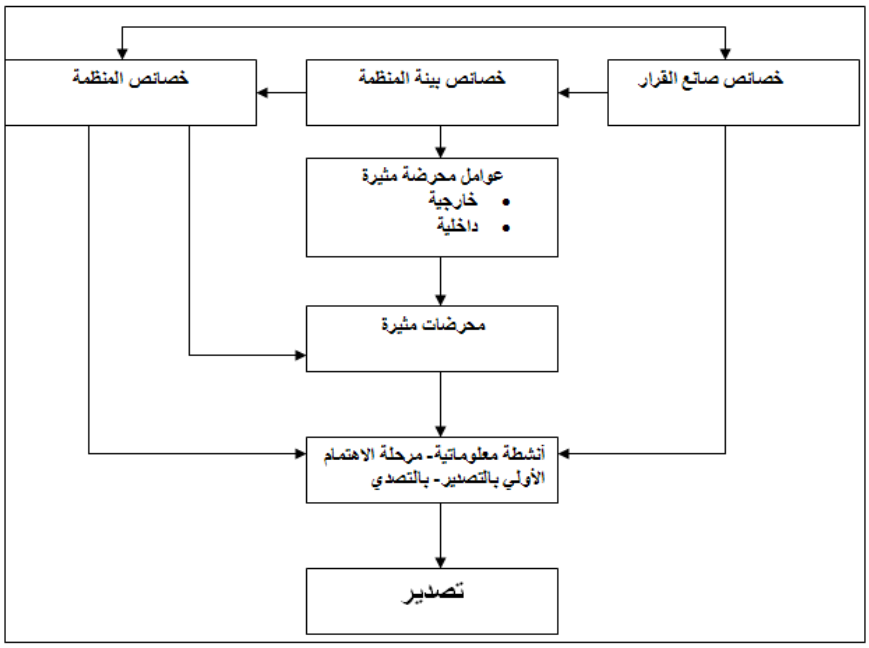
ملاحظة : الأرقام تعكس مراكز عوامل التحفيز.

وعلى ضوء ما سبق إذن قد يكون من المفيد إثارة التساؤل التالي : "هل محفزات التصدير لدى منظمات الدول الأقل نمواً تختلف اختلافاً جوهرياً عن عوامل التحفيز لدى نظرائها من الدول المتقدمة؟" . فإذا نظرنا بشكل سريع وسطحي للجدول(3) المقترح أعلاه قد نستنبط أن الأمر كذلك . لكن إصدار حكماً نهائياً على هذا مستوى سيبدو فيه نوع من التسرع ، على اعتبار أن على مستوى الأدبيات ذات الصلة لم يقترح، حتى الآن، أي عمل تحليلي شامل ومفهوم . فما يجب معرفته في الواقع هو أن نصف الدراسات التي يتضمنها كتاب ليونيدو الضخم Leonidou (1995)[50] الموسوم "التقنية المتطورة في التقييم" الخاص بالدراسات المتعلقة بتحفيز الصادرات، سبق الإشارة إليه، أجريت في أمريكا الشمالية (و.م.أ + كندا) والباقي تقريباً كان في بلدان أوروبا الغربية . أما الدراسات القليلة التي كانت خارج أمريكا وأوروبا فقد ارتبطت بأستراليا وكوريا الجنوبية فقط . والصورة قد تكون نفسها بخصوص أدبيات سلوك التصدير . وفي هذا السياق يجدر التذكير بالنتيجة التي خلص إليها كل من كاليكا و كاتسيكياس Kaleka & Katsikeas (1994)[51] مؤداها : (نظرا للتباينات الواضحة بين البلدان المتقدمة والنامية في مجالات عديدة مثل : السياسي – القانوني، الاقتصادي – الاجتماعي، الثقافي، البنية التحتية وغير ذلك) أن محاولات تعميم هكذا نتائج على السلوك التصديري للمنظمات في البلدان النامية لا تسهم في تدعيم نظرية تسويق الصادرات، فقد تكون ساذجة ومضللة.

3- العوامل المؤثرة في قرار البدء بالتصدير

تعتبر الدراسات ونظريات سلوك التصدير، ليونيدو Leonidou (1995b)[52] قرار المنظمة البدء بالتصدير والأسباب الكامنة وراء هكذا قرار، بمثابة المرحلة الحرجة في العملية التصديرية. في هذا الشأن خلص كذلك هذا الأخير إلى استنتاج مهم مضمونه أن المحفزات وحدها أضحت غير كافية، فهي بحاجة إلى سند إضافي من عوامل أخرى ميسرة، ومن بين هذه العوامل ما هو مرتبط بـ: البيئة، قارنيي (1982) Garnier[53] ، المنظمة ، بلكاي و تيسار Bilkey & Tesar (1977)[54] وكذلك بصانع القرار، نيفن Nevin (1981)[55] . فكل المؤشرات تفيد أن هكذا عوامل أصبحت تشكل دافعاً جوهرياً وراء قرار المنظمة دخول الأسواق الدولية (التصديرية) . الشكل الموالي يوضح تأثير هكذا عوامل على المنظمة التي تكون في مرحلة الاهتمام الأولي بالتصدير.

الشكل(1): العوامل المؤثرة في مرحلة الاهتمام الأولي بالتصدير

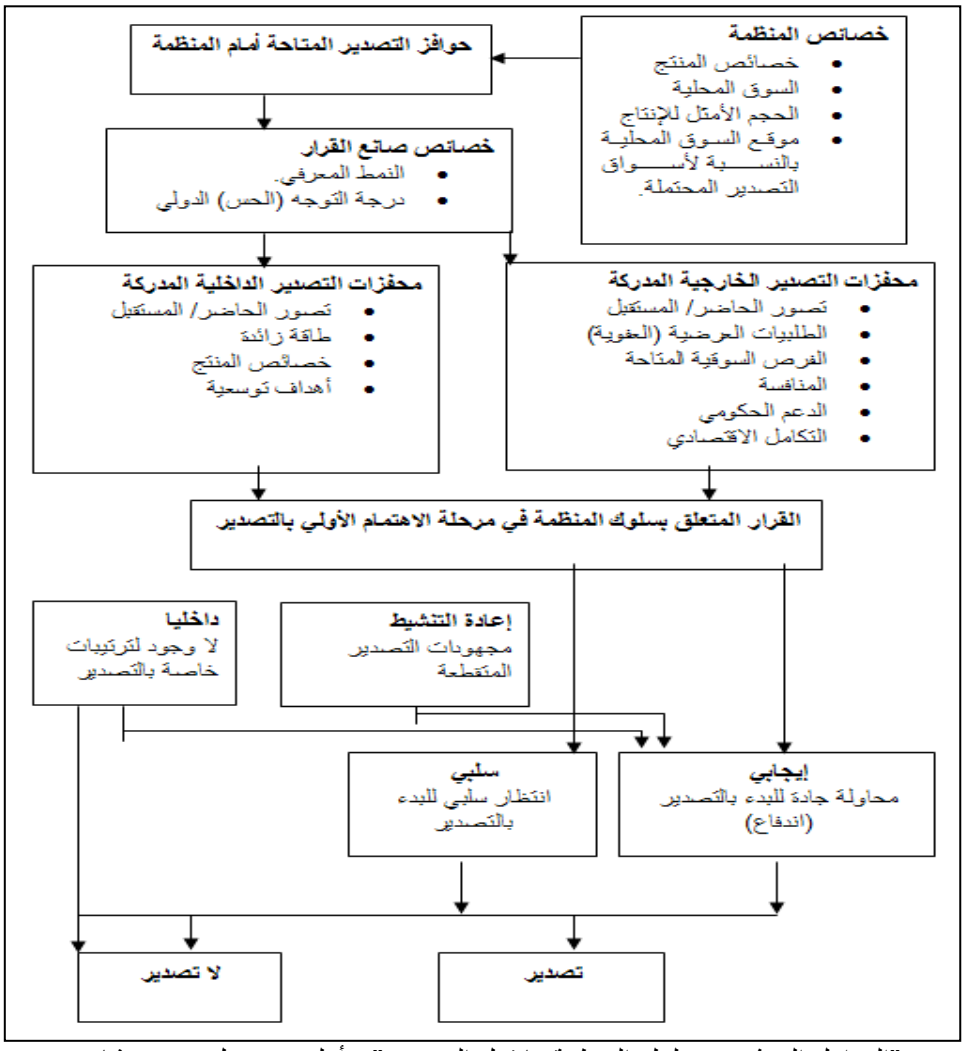


المصدر : بول و ويدرشايم وآخرون (1978) :"مرحلة ما قبل التصدير : المرحلة الأولى في عملية التدويل " JIBS 9(1),(1978),pp.42-61.

في هذا الموضوع يرى أبوقحف[56] (2004) أنه من الضروري أن تتضمن العوامل المرتبطة (الخصائص) بالبيئة، حتى تكون المقاربة شاملة، العوامل التالية: عوامل مرتبطة بخصائص الدولة المضيفة، عوامل مرتبطة بخصائص الدولة الأم وأخرى دولية ذات طبيعة عامة.

تعتبر الدراسات المقترحة من قبل ويدرشايم وآخرون (1978) Wiedersheim , et al[57] ، من أهم الدراسات المنجزة، حتى الآن، في هذا الميدان. حيث خلصت نتائج هذه الدراسات إلى أن المنظمات في مرحلة الاهتمام الأولي بالتصدير تخضع إلى محفزات داخلية و خارجية، وسواء كان لهذه العوامل المحفزة أثرها الإيجابي في مرحلة الاهتمام الأولي بالتصدير، فالانغماس أو التغلغل في التصدير يتوقف إلى حدّ كبير على خصائص العناصر الثلاثة المتمثلة في : صانع القرار، بيئة المنظمة والتوسع خارج الإقليم للمنظمة (انظر الشكل أعلاه) . فطبقاً لنموذج "النزعة التصديرية" الذي اقترحه هؤلاء (ويدرشايم وآخرون)، وقاموا لاحقاً بتطوير أحد أهم أبعاده المتمثل في "الاختلاف في التصور" لدى صنّاع القرار فيما يخص محفزات التصدير الداخلية والخارجية، خصائص هكذا اختلاف في "التصور" هي التي تفسر لماذا منظمات متجانسة تخضع إلى محفزات متشابهة ، تستجيب بشكل متباين لفرص التصدير المتاحة!. الشكل الموالي يوضح أن هكذا استجابات قد تكون إيجابية أو سلبية .

الشكل(2) : نموذج ويدرشايم , بول و أولسن للنزعة التصديرية



المصدر : "العوامل المؤثر في سلوك المنظمة ما قبل التصدير" . أولسن ، بول و ويدرشايم JIBS 9(1),(1978),pp.42-61

كما يوجد استعراض آخر لنتائج الدراسات التجريبية ذات الصلة بعملية البدء بالتصدير. هذا الاستعراض تم تنظيمه حول خصائص العناصر الثلاثة الأساسية المؤثرة والمحددة أعلاه أي: صانع القرار، خصائص المنظمة وخصائص بيئة المنظمة

. ويجب التذكير هنا أن الدراسات التي تم استعراضها في هذا البحث هي تلك التي شملت عينتي المصدرين وغير المصدرين، وركزت على مقاييس أداء التصدير "اللّينة" المتمثلة في: قرار التصدير، نية التصدير، مستوى الانغماس في أسواق التصدير، الاتجاهات نحو التصدير ومقياس النزعة التصديرية (انظر الجدول أدناه) .

جدول(4): بعض الدراسات المتعلقة بالتصدير الأولي (البدء)

الباحث	السنة	الدراسة
سيموند و سميت Simmonds & Smith	1968	الإبداع والابتكارات التصديرية
سيبسون وكوجاوا Simpson & Kujawa	1974	قرار التصدير
عبد المالك	1978	الانغماس في التصدير
رابينو Rabino	1980	النزعة التصديرية
بروكس وروسون Brooks &Rosson	1982	تصورات حول التصدير
كافيسجيل Cavusgil	1984 a	مستوى أداء الصادرات
كافيسجيل Cavusgil	1984 b	النزعة التصديرية
ريد Reid	1984	نية التصدير
بودر وكافيسجيل Bodur & Cavusgil	1985	اتجاهات الإدارة نحو التصدير
دينامنتوبولوس وإنجلز Dimantopoulos & Inglis	1986	الانغماس في التصدير

المصدر : الباحث

إن الدراسات التجريبية المتضمنة في الجدول(4) أعلاه لا تستنفذ الأدلة التي وفرتها الدراسات التجريبية حول القضية الجوهرية المتمثلة في نية أو قرار المنظمة البدء بالتصدير. ومع ذلك فهي تبقى تشكل استعراضاً كافياً لمجمل الأعمال التجريبية المنجزة حول الموضوع . كما ينبغي التوقع أن يبقى، على الأقل على المدى القريب، التمييز

بين الأبحاث المتعلقة بمرحلة البدء بالتصدير والأخرى المتعلقة بنجاح العملية التصديرية، بعيداً عن الوضوح . هذا ونجد أن بعض الدراسات المذكورة في الجدول أعلاه، حاولت بالفعل التمييز بينهما. نشير هنا فقط أن الاهتمام في هذا الدراسة سينصب فقط على النتائج المرتبطة بعملية البدء بالتصدير.

1-3 خصائص صانع القرار

على مستوى أدبيات التصدير أعتبر، عموماً، أن لخصائص صانع القرار تأثيراً حاسماً في قرار التصدير. فالأدلة العملية المتوفرة تشير بصفة خاصة إلى مواقف وخبرات ودوافع وتوقعات صنّاع القرار، باعتبارها محددات أساسية للمنظمات المنغمسة في نشاط التسويق الدولي. فكل الدراسات المميزة ذات الصلة بالتصدير، بروكس و روسون Brooks & Rosson (1982)[58]، أكدت على الأهمية الحاسمة للخصائص التي يتميز بها صانع القرار، خاصة على مستوى المنظمات الصغيرة حيث السلطة، لاسيما سلطة صناعة القرار، عادة ما تتركز في يد شخص واحد أو عدد محدود جدّاً من الأشخاص. ميزنبوك Miesenbock (1988)[59] بدوره أشار إلى أن: "صاحب القرار هو المتغير الأساسي في عملية تدويل الأعمال التجارية الصغيرة، فهو الذي يصنع قرار بدء وإنهاء وزيادة الأنشطة الدولية (الصادرات)" . في نفس السياق و من خلال الاستعراض الواسع للدراسات المنشورة في هذا الحقل، خلص فورد و ليونيدو Leonidou & Ford (1991)[60] إلى أن : " صانع القرار الذي له توجهاً (حسّاً) دولياً ومستواه التعليمي جيّد وديناميكي وأصوله أجنبية ومهاراته الإدارية عالية إضافة إلى إتقانه لعدة لغات أجنبية حية، على الأرجح، أن تصبح المنظمة التي ينتمي إليها منظمة مصدرة". ومع ذلك قد نجد بعض التناقضات في نتائج بعض الدراسات التجريبية ذات الصلة بخصائص صنّاع القرار.

الجدول(5): نتائج بعض الدراسات التجريبية ذات الصلة بخصائص صانع القرار

الخصائص	الباحث			العلاقة
العمر	بيناي	(1970)	Pinney	-
	يو و تسنج	(1991)	Yu & Tseng	-

	بروكس و وروسون (1982) Brooks & Rosson	?
المستوى التعليمي	كانج وجيفان (1988) Keng & Jivan	+
	بروكس و وروسون (1982) Brooks & Rosson	?
	قارنيي (1982) Garnier	?
درجة التوجه (الحس) الدولي	قارنيي (1982) Garnier	+
	بروكس ووروسون (1982) Brooks & Rosson	?
	أوغرام (1982) Ogram	?
	داروشا (1990) Da Rocha	+
إتقان لغات أجنبية	بروكس ووروسون (1982) Brooks & Rosson	?
	ديشتال (1984) Dichtel	+
	كولهافي (1984) Kuhavy	+
بلد المنشأ	بول وويدر شايم (1984) Paul & wiederseim	+
	قارنيي (1982) Garnier	+
الأرباح المدركة	سمبسون وكوجاوا (1974) Simpson & Kujawa	+
	أوغرام (1982) Ogram	+
التكاليف المدركة	جوينت (1982) Joynt	+
	بروكس ووروسون (1982) Brooks & Rosson	+
الأخطار المدركة	كافيسجيل (1979) Cavusgil	+
	بروكس و وروسون (1982) Brooks & Rosson	+

المصدر : الباحث

1-1-3 العمر

الدراسات التي بحثت في مدى تأثير عمر صنّاع القرار في عملية البدء بالتصدير قليلة، نسبياً، وتمخض عنها خليط من النتائج. فمن جهة وجد بيناي Pinney[61] (1970) أن متوسط عمر صنّاع القرار في المنظمات المصدرة أقل من متوسط عمر نظرائهم من المنظمات غير المصدرة . النتيجة نفسها خلص إليها يو وتسنج (1991)

Yu & Tseng[62]، حيث وجدا أن " صانع القرار الأصغر سناً هو الأكثر استعداداً للابتكار (التصدير) " .

في المقابل ينفي كل من بروكس وروسون (1982) Brooks & Rosson[63] وجود أي اختلاف ملحوظ بين المنظمات المصدرة وغير المصدرة فيما يتعلق بأثر عمر صانع القرار. وعلى ضوء ما سبق إذن يتضح أن الدلائل العملية المتوفرة بخصوص العلاقة بين عمر صانع القرار والتصدير، تبقى متضاربة .

2-1-3 المستوى التعليمي

توصلت في هذا الخصوص، العديد من الدراسات السلوكية للتصدير إلى وجود علاقة مميّزة بين الخصائص الفردية (التعليم، العمر، ....الخ) لصنّاع القرار بالمنظمة وبين العمل بالأسواق الدولية(التصديرية)، حامد الضمور[64] (2004) . في هذا الصدد كشف كل من كانج و جيوان (1988) Keng & Jiuan[65] أن "ما يقارب 39 % من كبار المديرين التنفيذيين في المنظمات المصدرة لهم مستوى جامعي ويحملون شهادات في الدراسات العليا المتخصصة ، مقابل 6 % فقط في المنظمات غير المصدرة" . فالنتائج الإحصائية لهذه الدراسات تشير إلى وجود فوارق هامة في المستوى التعليمي بين صنّاع القرار في المنظمات المصدرة و نظرائهم من المنظمات غير المصدرة . هكذا فروقات قد نجدها على مستوى مختلف مراحل عملية التدويل (المنظمة) . أما قارنيي (1982) Garnier[66] فقد توصل إلى عدم وجود فوارق كبيرة في هذا المجال . فالنتيجة التي خلص إليها هذا الأخير مفادها : "رغم أن العديد من رجال الأعمال حائزون على شهادات جامعية أو شهادات المدارس المتخصصة، فلم يتسن التأكد من وجود فوارق إحصائية كبيرة بين مديري المنظمات المصدرة ونظرائهم من غير المصدرة فيما يخص المستوى التعليمي"، تلخص وبشكل يتوافق والدليل العملي المتوافر في هذا المجال .

3-1-3 درجة التوجّه (الحسّ) الدولي

خاصية أخرى أصبح يتميز بها صانع القرار، وقد حظيت ببعض الاهتمام على مستوى الأدبيات ذات الصلة بعملية البدء بالتصدير، هي درجة توجّهه (حسّه) الدولي. عرفت كذلك الخاصية هذه بمفردات مختلفة كـ: الخبرة (العمل) الأجنبية، السفريات، الأصل الأجنبي... وغيرها. في هذا السياق، ومن خلال المراجعة الموسعة للأدبيات ذات الصلة، توصل قارنيي 1982) Garnier[67] إلى أن الاتصالات والعلاقات الخارجية لصانع القرار تبدو أن تكون هي الخاصية المميّزة . فصنّاع القرار، طبقاً لهذا الأخير، الذين ولدوا بالخارج و أمضوا جزءاً من حياتهم هناك، ومثلوا نسبة كبيرة في المنظمات المصدرة، كانوا أقل تأثراً بحالات عدم التأكد المرتبطة بالتجارة الخارجية. فمن المتوقع، إذاً، أن تكون أفكار صنّاع القرار الذين عاشوا في الخارج أو سافروا كثيراً متفتحة أكثر من أفكار غيرهم من صنّاع القرار. في المقابل لم تتوصل بعض

الدراسات، بروكس وو روسون (1982) Brooks & Rosson[68]، إلى ما يكفي من الأدلة الداعمة .

4-1-3 السفريات إلى الخارج

تعتبر خاصية السفريات من المتغيرات التي، ما فتئت، تحظى باهتمام متزايد لدى إدارة المنظمات المتمرسة في التصدير، الديوه جي والعجارمة[69] (2001) . فالمدير، حسب هؤلاء، الذي عاش في الخارج أو سافر وشارك في المعارض الدولية للاستزادة بالمعرفة (الثقافات المختلفة)، من المرجح أن يقوم عاجلاً أم آجلاً بتفحص مسألة مدى ملائمة نشاط التصدير لمنظمته . بينما لم تكشف الدراسة المقترحة من قبل أوغرام (1982)Ogram[70] عن وجود أي علاقة.

5-1-3 إتقان اللغات الأجنبية

في هذا الخصوص اعتبرت عديد الدراسات، المحمود العمر [71] (2007)، إتقان الموظفين المعنيين للغات أجنبية حية واهتمامهم بشكل خاص بالثقافات الأجنبية، من أهم العوامل المحددة لسلوك نشاط الصادرات . فإتقان لغات أجنبية عالمية إضافة إلى لغته الأم، طبقاً للديوه جي والعجارمة[72] (2001)، أكسبت المصدر دعماً قوياً في تسيير أموره بشكل أكثر فاعلية. في هذا الصدد قد لا نخطئ إذا اعتبرنا أن الأهمية تكمن في إتقان اللغة الإنجليزية، باعتبارها اللغة الأكثر شيوعاً، حاضراً، في عالم الأعمال الدولية .

6-1-3 بلد المنشأ

خاصية أخرى مرتبطة بصانع القرار، وقد تبين أن لها تداعيات إيجابية على مرحلة البدء بالتصدير، هي شبكة الروابط العرقية الدولية. فطبقاً لكريك وشودهري (1997) Crick &Chaudhry[73] مثل هذه الروابط العرقية أضحت أساسية في تفسير النسبة المرتفعة للمنظمات الصغيرة والمتوسطة الأسيوية المقيمة في بريطانيا التي كانت أسواقها التصديرية الأولى هي دول شرق آسيا. كذلك كشفت الدراسة الباكستانية التي جاء بها كل من ظفر الله ويونج (1998) Zafarallah & Young[74] عن وجود علاقة قوية، إلى حد ما، بين أصل صانع القرار والبدء بالتصدير.

7-1-3 الإدراك

تلعب اتجاهات المديرين و توقعاتهم دوراً حاسماً في تحديد النشاط التصديري للمنظمات. فقد أشارت عدة دراسات سلوكية في مجال التصدير إلى وجود علاقة مميّزة بين الخصائص الفردية لصنّاع القرار بالمنظمة وبين النشاط بالأسواق الدولية. فطبقاً لـحامد الضمور [75](2004) الاتجاه الايجابي نحو النشاطات الدولية يعدّ متطلباً أساسياً سابقاً للمنظمة قبل البدء أو التوسع في الأسواق الخارجية. في سياق متصل توصل كل من ليونيدو و فورد (1991) Leonidou & Ford[76]، أنه من المرجح أن تصبح المنظمة التي يكون فيها صانع القرار يدرك المخاطر في أسواق التصدير باعتبارها أقل

مما هي عليه في السوق المحلية، وأن الأرباح في أسواق التصدير أعلى مما هي عليه في السوق المحلية وأن التكاليف في أسواق التصدير أقل مما هي عليه في السوق المحلية، منظمة مصدرة. في نفس الشأن، خلصت بعض الإسهامات، بلكاي وتيسار Bilkey & Tesar (1977)[77]، إلى أن المصدرين هم أكثر جرأة وديناميكية، وأكثر إبداعاً وابتكاراً، وثقتهم بالنفس كبيرة، فضلاً عن تميّزهم بالمرونة العالية . على ضوء ما سبق يتضح أن الدراسات أفرزت، إلى حدّ ما، نتائج متسقة فيما يتعلق ببعض الخصائص. لكن في المقابل لم يجد كل من بروكس و وروسون Brooks & Rosson (1982)[78] ، أي دليل إحصائي واضح يشير إلى وجود فرق بين المصدرين وغير المصدرين فيما يخص تصوراتهم الذاتية .

2-3 خصائص المنظمة

1-2-3 عمر المنظمة

في هذا الخصوص نجد أن الدلائل المتوفرة غير حاسمة. فبينما تشير بعض الدراسات، زنكوتا و أورسيك Czinkota & Ursic (1984)[79] ، إلى أن المنظمات الأصغر سناً هي الأكثر نشاطاً في ميدان التصدير ، يشير باحثون آخرون، على قلتهم ، تيبيجي Tyebjee (1994)[80] ، إلى عكس ذلك، أي المنظمات الأكبر سناً هي الأكثر احتمالاً أن تصبح منظمات مصدرة . بينما لم تخلص الإسهامات الأخرى، أوغرام Ogram (1982)[81] ، إلى أي ارتباط بين عمر المنظمة ونشاط التصدير.

2-2-3 تاريخ منظمة

يقصد بتاريخ المنظمة خبرتها المكتسبة جرّاء أنشطتها التوسعية الإقليمية السابقة. كما يقصد بتاريخ المنظمة أيضاً مدى قدرتها على اكتساب و"استيراد" الخبرات . طبقاً لـقارنيي Garnier (1982)[82]، هذه الخاصية قد تمهد وبشكل كبير للبدء بالتصدير.

3-2-3 الضخامة

أعطت الإسهامات بشأن مدى تأثير حجم المنظمة على أداء الصادرات نتائج غير متسقة . فقد نجد رأي بعض الباحثين، تيسار وتارلتون Tesar & Tarleton (1982)[83] ، يميل إلى عدم وجود أهمية لخاصية الحجم . فطبقاً لهؤلاء، لا يمكن اعتبار أصول المنظمة (تجهيزاتها الرأسمالية وتشكيلة منتجاتها المصنعة) كمؤشرات هامة يمكن الإقتداء بها في تقييم أداء الصادرات. تأسيساً على ما سبق يبدو أنه لا توجد حاجة لاعتبار خاصية الحجم رادعاً لدخول المنظمات الصغيرة والمتوسطة إلى أسواق التصدير. لكن لدى فريق من الباحثين، ريد Reid (1982)[84]، رأي ثان . حيث كشف هذا الأخير أن حجم المنظمات، باعتماد المؤشرات التقليدية الشائعة (الأصول، حجم العمالة، المبيعات....)، غالباً ما يؤثر على عملية الدخول (المنظمة) إلى أسواق التصدير" . ويستطرد نفس الباحث أن الزيادة في الصادرات بالنسبة للمنظمات الصغيرة تتأثر بالموارد البشرية والمالية المتاحة مثل: الأصول، المبيعات، العمالة

ومعدل التأطير (بنسبة أقل). هذا الرأي يشير إلى وجود علاقة إيجابية بين حجم المنظمة ونزعة المنظمة إلى التصدير. بينما نجد النتيجة التي خلصت إليها الدراسة المقترحة من قبل كل من كلاينشميث و كوبر Kleinshmitt & Cooper (1985)[85] غير مؤيدة لما سبق، حيث توصلا فيها إلى أن العلاقة بين حجم المنظمة وكثافة التصدير قد تكون سلبية حتى .

4-2-3 إلتزام الإدارة

في هذا الخصوص كشفت أغلب الدراسات المنجزة ذات الصلة، ليونيدو و فورد Leonidou & Ford (1991)[86]، عن وجود علاقة إيجابية بين التزام الإدارة وسلوك التصدير. فطبقاً لهؤلاء الباحثين "يبدو أن التزام الإدارة، تصوراتها و مواقفها تجاه مشاكل وحوافز التصدير هي عوامل جيّدة للتنبؤ بالصادرات (سلوك)". لكن لبعض الباحثين رأي ثان، حيث توصل ريد Reid (1983-1984)[87] في دراسة شملت 89 منظمة صغيرة، إلى عدم وجود أي علاقة بين الاستعداد/ الالتزام الإداري والدخول إلى أسواق التصدير. أما أشغي Eshghi (1992)[88] فقد أشار إلى أن افتراض وجود ارتباط إيجابي بين المواقف وسلوك التصدير قد لا يكون صحيحاً في كل الظروف. قد يستنبط من خلاصة هذا الأخير، وجود ارتباط إيجابي في معظم الظروف.

5-2-3 دوافع الإدارة: تصوراتها ومواقفها

اعتبر كثير من الأكاديميين الدوافع، الاتجاهات، التصورات والمواقف، عوامل أخرى، المحمود العمر[89] (2007)، جيدة للتمييز بين السلوك الإيجابي والسلوك السلبي للصادرات. فالمواقف الإدارية، طبقاً لهذا الأخير، تلعب دوراً حاسماً في تحديد نشاط التصدير و لا سيما في المنظمات الصغيرة والمتوسطة كون قرارات التصدير قد تكون من صلاحية المدير أو صاحب المنظمة، أما في المنظمات الضخمة فقد تتخذ القرارات من قبل وحدة اتخاذ القرار، وبالتالي يعكس هذا القرار تصورات ومواقف وأهداف فريق عمل متكامل . في هذا الشأن توصل كذلك كل من كاينـاك و كوثاري Kaynak & kothari (1995)[90] إلى أن إدارة المنظمات المتمرسة في التصدير لم تدرك، مقارنة بغير المصدرة، أهمية الإجراءات الحكومية (البرامج المساعدة) المتخذة لدعم الصادرات. فالمنظمات المصدرة، حسب هؤلاء، تميل إلى التقليل من أهمية الحوافز المالية (الضريبية) الخارجية . في المقابل كشفت بعض الإسهامات، كافيسجيل و ناور Cavusgil & Naor (1987)[91]، أن العلاقة بين مواقف الإدارة وسلوك التصدير قد تكون ضعيفة أو معدومة أو حتى عكسية.

6-2-3 الخصائص الإدارية

أغلب الأبحاث ذات الصلة، كافيسجيل وناور Cavusgil & Naor (1987)[92] ، أثبتت أن للتخطيط (السوق) الاستراتيجي تداعيات ايجابية على نشاط الصادرات ..

فحسب نتائج هذه الأبحاث كلما زاد مستوى التدويل كلما زاد اليقين أن المنظمات قامت بصياغة خطط تصديرية طويلة المدى . في هذا الصدد كذلك توصل كل من نيفين و كافيسجيل Cavusgil & Nevin (1981)[93] إلى أن النزعة إلى التصدير تكون مرتفعة لدى المنظمات التي وضعت خططاً وإجراءات استكشافية لأسواق التصدير. على ضوء ما سبق إذن نخلص إلى أن ما أصبح يميّز وبوضوح بين المنظمات المصدرة وغير المصدرة هو مدى تبني إدارتهم لعملية ممنهجة، تخطط وتحلل وتستكشف الفرص التصديرية المتاحة. كما لا يعني هذا عدم وجود استثناءات، فالدراسة المقترحة من قبل تيسار و تارلتون Tesar & Tarleton (1982)[94] ، خلصت إلى نتيجة غير قاطعة.

7-2-3 التكنولوجيا

لاشك أن التكنولوجيا تعتبر أحد المصادر القوة الدافعة أو تحقيق الميزة التنافسية للدول و كذلك لمنظمات الأعمال سواء على مستوى السوق المحلي أو الأسواق الدولية (التصديرية).ففي هذا المجال اعترف عديد الباحثين، منهم المحمود العمر واليوسفي[95]، بوجود علاقة (مستمرة) بين عامل كثافة التكنولوجيا و نزعة المنظمة إلى التصدير. مجرد حيازة المعرفة المتخصصة (التكنولوجيا)، حسب هؤلاء، قد يشجع المنظمات على الدخول المبكر إلى أسواق التصدير، غير أن ذلك لا يعني بالضرورة أن لها تأثيراً كبيراً على أداء الصادرات . في هذا السياق كذلك توصل أبو النجا[96] (1993) إلى أنه كلما ارتفعت درجة الكثافة في استخدام التكنولوجيا ـ مع بقاء العوامل الأخرى ثابتة ـ كلما ارتفعت درجة تميز المنظمة المصدرة وتحسن مركزها التنافسي.

8-2-3 البحث والتطوير(R&D)

أظهرت نتائج الدراسات ذات الصلة، على كثرتها، أوغرام Ogram (1982)[97] ، أن المنظمات المصدرة مقارنة بغير المصدرة، بصدد إنفاق أموالاً طائلة على نشاط البحث والتطوير R&D . حيث كشفت ذات الدراسات أن ميزانية البحث والتطوير كنسبة مئوية من المبيعات، هي أكبر، إلى حد ما، عند المصدرين مقارنة بغير المصدرين. كنتيجة لذلك فليس غريباً أن يكون أداء المنظمات المصدرة أفضل في مجال تطوير المنتجات مقارنة بالمنظمات غير المصدرة.

9-2-3 بحوث السوق

توفر المعلومات السوقية قد يشكل دافعاً قوياً للمنظمة للعمل بأسواق التصدير. فطبقاً للمحمود العمر [98] (2007) ، العديد من الشركات فشلت في دخول الأسواق الدولية بسبب فشل أو انعدام دراسات السوق الجادة. فبحوث السوق المنجزة بشكل منهجي ومنظم تميّز و بشكل واضح بين المصدرين وغير المصدرين. وما التوافر المتزايد للنتائج التي تربط بين السلوك الإيجابي للصادرات والبحث الجدّي عن المعلومة إلاّ دليلاً على أهمية هذه الخاصية.

10-2-3 جودة المنتجات

أضحت جودة المنتجات ومواصفاتها الفريدة من الانشغالات المحورية لدى المنظمات المنغمسة (أو الراغبة) في التجارة الدولية. في هذا السياق كشف المحمود العمر[99] (2007) أن براءات الاختراع، والمنتجات ذات الجودة العالية والمواصفات الفريدة، منتشرة أكثر بين المصدرين مقارنة بغير المصدرين. فالمنتجات المتفوقة والفريدة، حسب هذا الأخير، تمنح المنظمة ميزة تنافسية هامة قد تجعل فرصتها في تلقي طلبيات من الأسواق الأجنبية (التصديرية) عالية جداً. بينما يرى كل من ويدرشايم وبول Wiedersheim & Paul (1979)[100]، أنه لا يمكن التمييز، بوضوح، بين المصدرين وغير المصدرين بالاعتماد فقط على عامل الجودة (المنتجات) .

11-2-3 أنواع المنتجات

توصل في هذا الصدد بعض الباحثين، ويدرشايم وبول (1978) Wiedersheim & Paul[101] ، إلى وجود تباين في سلوك الصادرات وفقاً لطبيعة الصناعة أو نوع المنتج . في هذا الشأن توصل قارنيي Garnier (1982)[102] في دراسة كندية شملت قطاعي الطباعة والصناعات الكهربائية إلى أن "المسبب المباشر في قيام التصدير هو طبيعة المنتج أو الخدمة المعروضة من قبل المنظمة المصدرة" .

12-2-3 التوزيع

اختيار قنوات التوزيع أصبحت حسب نتائج بعض الدراسات ، بلكاي Bilkey[103] (1985)، من القرارات التي تحظى باهتمام كبير من قبل إدارة المنظمات المصدرة. طبقاً لهذا الأخير، الاهتمام الجدّي بوظيفة التوزيع و التوزيع المادي (التسليم والخدمة) من شأنه أن يؤثر إيجابياً في النزعة التصديرية للمنظمة. بينما نجد لدى بعض الباحثين ومنهم كيربالان وماكينتوش Kirpalan & McIntosh (1980) [104]، رأي آخر، فقنوات التوزيع (الصادرات)، حسب هؤلاء، تداعياتها تبقى محدودة .

13-2-3 الإشهار والترويج

أفرزت الدراسات المهتمة بموضوع العلاقة بين الإشهار والأنشطة الترويجية من جهة وعملية البدء بالتصدير من جهة أخرى، نتائج غير متطابقة . فبينما توصل كل من كانج وجيوان Keng & Jiuan (1988)[105] في دراسة شملت منظمات (مصدرة) سنغافورية إلى وجود اهتمام كبير ونظرة إيجابية تجاه الإشهار والترويج، يشير بيونافينا و أوريتز Buonafina & Oritz (1990)[106]، إلى أن المنظمات الصغيرة والمتوسطة الأسيوية الناشطة في بريطانيا تعي اهتماماً ضعيفاً للنشاط الترويجي.

14-2-3 الموارد المالية

كشف في هذا المجال تيبيجي Tyebjee (1994)[107] في دراسته، أن المنظمات المصدرة (رأسمالها الاستثماري) استفادت من مزايا مالية أكثر مما استفادت منه المنظمات الناشطة محلياً فقط . في نفس الشأن و طبقاً لكافيسجيل و نيفن (1981) & Cavusgil Nevin[108] كلما كان حجم الاستثمارات الرأسمالية منخفضاً كلما كانت احتمالات البدء بالتصدير ضعيفةً . بينما يبدو للبعض الآخر، كافيسجيل وناور Cavusgil & Naor (1987)[109]، أن نتائج الأبحاث التجريبية ذات الصلة بأثر المزايا المالية في نشاط الصادرات أفرزت، حتى الآن، نتائج غير حاسمة.

3-3 الخصائص البيئية للمنظمة

يمكن تصنيف نتائج الأبحاث التجريبية ذات الصلة بالخصائص البيئية للمنظمة إلى صنفين هما:

1-3-3 البيئة المحلية للمنظمة

أوضح في هذا الشأن أبوقحف[110](2001)، أن البلد الأم للمنظمة يسهم أيضا في تحديد أداء سلوك الصادرات. فالمنظمات، حسب هذا الأخير، التي تواجه عوائق هيكلية ومؤسساتية في أسواقها المحلية من غير المرجح أن تنجح في دخول الأسواق الدولية(التصديرية). وجاءت نتيجة ميزنبوك Miesenbock (1988)[111] مؤيدة لذلك، حيث توصل إلى أن النظام القانوني قد يسهل (مزايا ضريبية مرتبطة بالتصدير) أو يعقّد (القوانين المرتبطة بصرف العملة الأجنبية) نشاط الأعمال التجارية الدولية ، وينطبق هذا كذلك على البنية التحتية (تسهيلات أو عوائق التوزيع)... النظام التربوي (التوجه الدولي للمنظمة قد يتأثر بالذهنيات) .... الخ . في هذا السياق كذلك توصل تيبيجي Tyebjee (1994)[112]، بعد مراجعته للدراسات السابقة، إلى أن "أسباب وحجم الإنغماس في التصدير، كلاهما يتأثران بجنسية بلد المنظمة". قارنيي Garnier (1982)[113] بدوره اقتنع بتأثر قرار المنظمات الصغيرة " دخول أو عدم دخول أسواق التصدير" بالصناعة والخصائص العامة للبيئة التي تنشط فيها.

- نوع الصناعة

من الاعتبارات التي أصبحت تؤخذ، وبشكل متنامي، في الحسبان عند التمييز بين المنظمات المصدرة وغير المصدرة، نذكر نوع الصناعة . في هذا السياق خلصت بعض الإسهامات، المحمود العمر[114](2007)، إلى نتائج تبرز الدور الذي أصبحت تلعبه الخصائص الهيكلية للصناعة في عملية تدويل المنظمات، من خلال أن هكذا خصائص هي التي أصبحت تحدد الظروف التنافسية . ففي هذا السباق توصل قارنيي Garnier (1982)[115] إلى أن العوامل التي تفسر حجم كثافة الصادرات في قطاع الصناعة التحويلية للمواد الغذائية ليست نفسها في قطاع الهندسة الميكانيكية. فالغرض من إبراز هذه الدراسات للتباينات الموجودة بين القطاعات الصناعية كان للتمييز بين المصدرين وغير المصدرين .

2-3-3 جاذبية الأسواق الخارجية (التصديرية)

أما في هذا الشأن و طبقاً للديوه جي والعجارمة[116](2001)، فقد أصبحت العوامل البيئية المتمثلة في طبيعة الحوافز المقدمة من قبل الحكومات الأجنبية، التشريعات، البنية التحتية الضعيفة وغيرها من العوامل، من العقبات الكبيرة التي، ما فتئت، تعترض عملية اختيار أسواق التصدير. فورد وليونيدو (1991) Ford & Leonidou[117] توصلا إلى نتيجة مؤداها أن "المنظمات التي تنتج منتجات التي تحتاج إلى تعديلات حتى تتوافق مع قوانين الحكومات الأجنبية، من غير المرجح، أن تصبح منظمات مصدرة " .

خاتمة

إحدى المقاربات لزيادة وتحسين فهم سلوك الصادرات، الذي هو موضوع متشعب ومتنامي، هو التركيز على تلك الجوانب التي هي على صلة مباشرة بموضوع بحثنا هذا والمتمثلة في: تنشيط الصادرات، البدء بالتصدير. ففي خضم هكذا شبكة من النتائج المتضاربة، أمكن التوصل إلى بضعة استنتاجات ذات الصلة بالعملية التي من خلالها حفّزت المنظمات على البدء بالتصدير أو حدّت من القيام بذلك.

فحتى تبدأ المنظمة في التصدير لابد، ضروري لكن شرط غير كاف، أن تخضع المنظمة إلى مجموعة من العوامل المحفزة. هذه الأخيرة صنفت طبقاً لألبوم Albaum (1994) إلى أربع مجموعات هي: استباقية – داخلية، ردة فعل – داخلية، استباقية – خارجية وردة فعل – خارجية. وباستعراض للأدبيات ذات الصلة يوحى بأن العوامل التحفيزية مثل تلقي الطلبيات الأجنبية غير الملتمسة، توافر فائض في المخزون، الطاقة الإنتاجية غير المستغلة.... وغيرها من عوامل ردة الفعل، قد يكون لها، مقارنة بالعوامل الأخرى، أثراً تحفيزياً أقوى على النشاط التصديري. لكن، قد لا يكون الأمر كذلك بالنسبة للمنظمات المنحدرة من الدول النامية ، فالدلائل القليلة المتوفرة تميل أكثر إلى دوافع التصدير الإستباقية. من الأهمية بمكان أن نؤكد أن التركيز في هذه الدراسة انصب على العوامل التحفيزية المرتبطة بمرحلة البدء بالتصدير (منظمات غير مصدرة بعد) وليس على دوافع العمليات التصديرية الجارية التي تقوم بها منظمات متمرسة في الميدان.

طبيعة تجاوب المنظمة مع محفزات التصدير التي تعترضها، أصبحت تحددها مجموعة من العوامل. هذه الأخيرة صنفت في ثلاثية هي : خصائص صانع القرار، خصائص المنظمة وخصائص بيئة المنظمة.

إن فهم خصائص صانع القرار أصبح على قدر من الأهمية لما أصبح لهذه الخصائص من دور حاسم في عملية هندسة القرار(التصديري) داخل المنظمات لاسيما الصغيرة والمتوسطة.

كافة الدلائل المتوفرة تميل إلى أن المنظمات التي من المرجح أن تتفاعل إيجابياً مع عوامل تحفيز الصادرات هي المنظمات التي يكون لصنّاع القرار بها الميزات التالية: توجّهاً دولياً، شبكة واسعة من العلاقات الدولية، خبرة كافية فضلاً عن تصوراتهم الإيجابية للأرباح، النمو والأخطار المرتبطة بالصادرات.

روح الإبداع والابتكار، والديناميكية والثقة بالنفس هي من الخصائص السيكولوجية التي يجب أن يتميز بها أيضاً صانع القرار. هذا دون نسيان في سلة هذه الخصائص عنصري السن والتعليم .

البدء الجدّي بالتصدير , هكذا سلوك من المرجّح أن يرتبط أيضاً بالمنظمة التي تكون إدارتها مدعّمة وملتزمة ولديها اتجاهات ومواقف إيجابية نحو أسواق التصدير. هكذا منظمة نجدها مهتمة بالتخطيط التنظيمي (الصادرات) الاستراتيجي، فهي لا تنظر للتصدير على أنه نشاط عرضي. إضافة على هذا مثل هذه المنظمة نجدها تكشف عن قدرات وكفاءات في مجال التسويق التصديري فيما يخص جودة المنتج ومواصفاته الفريدة، القدرة على البحث والتطوير R&D، البحث المنظم والجدي عن المعلومة التصديرية، قنوات التوزيع والترويج ... الخ. (تبقى الدراسات ذات الصلة نتائجها غير حاسمة).

الدراسات ذات الصلة بتأثير العوامل البيئية على سلوك الصادرات (مرحلة البدء) اهتمت بمحورين أساسيين هما: خصائص البيئة المحلية وجاذبية الأسواق الخارجية. فالدلائل المتوفرة تشير إلى أن البدء بالتصدير يتأثر سلباً إذا كانت المنظومة القانونية (المحلية) ذات الصلة بالأعمال التجارية الدولية، غير مشجّعة، النظام التربوي المتّبع لا ينتج إطارات لهم صبغة عالمية Global Manager ، البنية التحتية ضعيفة ... الخ . عملية البدء بالتصدير قد تتأثر أيضا حتى بجنسية بلد المنظمة، فبعض المنتجات على جودتها تذهب في بعض الأحيان ضحية عبارة ....Made in. بالإضافة إلى ما سبق نجد مشاكل أخرى تعرضت إليها بعض الإسهامات وهي مرتبطة خاصة ببيئة أسواق التصدير والتي من شأنها أيضاً أن تؤثر سلباً في مرحلة البدء بالتصدير، وتتمثل هذه المشاكل في: الحواجز المفروضة من قبل الحكومات الأجنبية، عدم الاستقرار السياسي، ضعف البنية التحتية .... الخ.

الهوامش

1-Ford ,L.D & Lionidou .L,C "Research developments in international marketing" in Paliwoda (eds), new perspectives on international marketing, routledge, London , (1991), pp. 3-32

2- عبد السلام أبوقحف الأشكال والسياسات المختلفة للاستثمارات الأجنبية، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، (2003)، ص27.

3- د / فريد النجار التصدير المعاصر والتحالفات الإستراتيجية، الدار الجامعية،الإسكندرية، مصر، (2008)، ص51.

4-Bell, J & Young ,S "Towards an integration framework of the internationalization of the firm". Macmillan, London , Loveridge (eds), (1998), p. 58

5- د/ فريد النجار، تسويق الصادرات العربية : آليات تفعيل التسويق الدولي ومناطق التجارة الحرة العربية الكبرى، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع،

6-Miesenbock ,K.J"Small business and exporting: a literature review". ISBJ 6(2), (1988), pp. 42-61

7-Welsh ,L.S "Internationalisation, evolution of a concept". JGMnt 14, (1978) , pp . 34-64

8-Leonidou ,L.C"Export stimulation literature, review synthesis and analysis". IBR 4(2), (1995), pp . 135-156

9-Ibid , pp . 135-156

10-Ibid, pp .135-156

11-Albaum,G "Empirical research in international marketing". JIBS, spr/sum (1994), pp.161-173

12-Leonidou ,L.C Op . cit, pp . 133-139

13-Katsikeas ,C.S & Morgan,R.F"Differences in perception of exporting based on firm size and export market". EJMkt, 25(5),(1997), pp . 17-35
14-Tesar ,G & Tarleton,J.S"Comparison of Wisconsin and Virginia small and medium sized exporters: aggressive and passive exporters". Praeger,NY. (1982), pp. 85-112
15-Kaynak,E & Kothari,V
16-Tesar ,G & Tarleton,J.S Op . cit, pp . 85-112
17-Leonidou ,L.C"Behavioral aspects of the exporter –importer relationship: the case of Cypriot exporters and British importers". EJMkt 23 (7) , (1988), pp. 17-33
18-Ibid , pp . 17-33
19-Ibid , pp . 17-33
20-Leonidou ,L.C Op . cit, pp . 17-36 & 133-156
21-Leonidou,L.C Op.cit, pp . 13-36 & 133-156
22-Leonidou ,L.C"Export stimulation, a non-exporter's
perspective". EJMkt 29(8), (1995 A), pp .13-36
23-Brooks,M.R & Rosson,P.J"A study of behavior of small and medium-sized manufacturing firms in three Canadian provinces" Praeger,NY, in Czinkota & Tesar (eds), (1982), pp. 39-54
24-Katsikeas ,C.S & Morgan,R,F Op . cit, pp . 17-35
25-Leonidou ,L.C Op . cit, pp . 133-156
26-Barker,A.T & Kaynak ,E "An empirical investigation of the differences between initiating and continuing exporters ". EJMkt 26(3), (1992), pp . 27-36
27-Kaynak ,E " A cross-regional study of export performance". Dvpt in Mkt Sc ,Pennsylvania state uni, (1990), pp. 100-110
28-Katsikeas ,C.S & Morgan,R.F Op . cit, pp . 17-35
29-Barker,A.T & Kaynak ,E Op . cit, pp . 27-36

30-Leonidou ,L.C Op . cit, pp . 17-33
31-Ibid , pp . 17-33
32-Ibid , pp . 17-33
33-Kaynak ,E Op . cit, pp . 100-111
34-Leonidou ,L.C Op . cit, pp . 17-36
35-Katsikeas ,C.S & Morgan,R.F Op . cit, pp . 17-35
36-Young ,S"Export marketing : conceptual & empirical developments''. EJMkt 29(8),(1995), pp 7-9
37-Kaynak ,E Op . cit, pp . 100-111
38-Katsikeas ,C.S & Morgan,R.F Op . cit, pp . 17-35
39-Ibid , pp . 17-33
40-Brooks,M.R & Rosson,P.J Op . cit, pp . 50-54
41-Katsikeas ,C.S & Morgan,R.F Op . cit, pp . 17-35
42-Leonidou ,L.C Op . cit, pp . 17-36 & 133-156

43-Ibid , pp . 17-33
44-Liang ,N"Soliciting unsolicited export orders". EJMkt 29(8),(1995), pp.37-69
45-Kapoor,M.C"Export attitudes and behavior in India". JGMkt, routledge (1996), p.100
46-Zafarallah ,M & Young,S"The internationalization of small firms in developing countries , exploratory research from Pakistan". JGMkt 11(3) , (1998), pp . 21-38
47-Leonidou ,L.C Op . cit, pp . 133-156
48-Weaver ,K.M & Pak ,J"Export behavior and attitudes of small and medium sized Korean manufacturing firms". ISBJ 8(4), (1990), pp. 59-70
49-Leonidou ,L.C Op . cit, pp . 133-156
50-Leonidou ,L.C Op . cit, pp . 133-156
51-Kaleka,A & Katsikeas,C.S"Exporting problems, the relevance of export development". JMktMnt 2(2), (1994), pp 100-110
52-Leonidou ,L.C Op . cit, pp . 133-156
53-Garnier,G Op . cit, pp . 113-131
54-Bilkey,W & Tesar,G"The export behavior of smaller-sized Wisconsin manufacturing firms". JIBS spr/sum, (1977), pp.93-98
55-Nevin,J.R"Internal determinants of export marketing behavior, an empirical investigation". JMktR 18(1), (1981), pp 114-119.

56 - عبدالسلام أبوقحف إدارة الأعمال الدولية . الدار الجمعية ، الإسكندرية ، مصر، (2004) ص.ص81-82

57-Wiedersheim, R.Paul,F & Olsen,H.C "Pre-export activity: the first in internationalization". JIBS 9(1), (1978), pp. 47-50
58-Brooks,M.R & Rosson,P.J Op . cit, pp . 48-50
59-Miesenbock ,K.J Op . cit, pp . 49-55
60-Ford,L.D & Leonidou ,L.C Op . cit, pp . 3-32
61-Pinney,J.K"Process of commitment to foreign trade, case studies of seven smaller Indiana manufacturing firms engaged in exporting". Indiana dpt of commerce, (1970), pp.87
62-Tseng,J & Yu,C.M"Export of industrial goods to Europe: the case of large Taiwanese firms". EJMkt 25 (9) , (1991), pp.51-63
63-Brooks,M.R & Rosson,P.J Op . cit, pp . 51-52

64 - هاني حامد الضمور التسويق الدولي. دار وائل للنشر، عمان، الأردن،(2004)، ص.ص54-55

65-Keng,K.A & Jiuan,T.S"Differences between small and medium sized exporting and non-exporting firms: nature or nurture". IMktR 6(4), (1988), pp .27-40
66-Garnier,G Op . cit, pp . 113-131
67-Ibid, pp.113-131

68-Brooks,M.R & Rosson,P.J Op . cit, pp . 39-54

69- أبي سعيد الديوه جي وتيسير محمد العجارمة التسويق الدولي. دار ومكتبة الحامد للنشر، عمان، الأردن، ص60 (2001) .

70-Ogram,E.W"Exporters and non-exporters, a profile of small manufacturing firms in Georgia". PRAEGER NY, in Czinkota & Tesar (eds), (1982), pp 120-130

71- رضوان المحمود العمر التسويق الدولي. دار وائل للنشر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى ، (2007)، ص71

72- أبي سعيد الديوه جي وتيسير محمد العجارمة مرجع سبق ذكره، ص.ص 61-59.

73 -Crick ,D & Chaudhry,S"Export practices of Asians SMES: some preliminary findings". Mkt intelligence of planning, 13(11), (1997), pp. 13-21

74-Zafarallah ,M & Young,S Op . cit, pp . 21-38

75- د/ هاني حامد الضمور مرجع سبق ذكره ، ص.ص54-55

76-Ford,L.D & Leonidou ,L.C Op . cit, pp . 03-32

77-Bilkey,W & Tesar,G Op . cit, pp . 93-98

78-Brooks,M.R & Rosson,P.J Op . cit, pp . 39-54

79-Ursic,M.R & Rosson,P.J JB researches 12, (1984), pp.159-168

80-Tyebjee,T.T"Internationalization of high tech firms" JGMkt 4(2), (1994),pp85-90

81-Ogram,E.W Op . cit, pp . 110-115

82-Garnier,G Op . cit, pp . 113-131

83-Tesar ,G & Tarleton,J.S Op . cit, pp . 85-112

84-Reid,S.D"The impact of size on export behavior in small firrms". Praeger,NY,in Czinkota&Tesar(eds),(1982),pp.18-19

85-Kleinshimidt & Cooper"The impact of export on export sales performance ".JIBS 1(1),(1985),pp.91-97

86-Ford,L.D & Leonidou ,L.C Op . cit, pp . 3-32

87-Reid,S"Information acquisition and export entry decision in small firms". JBRs 12(1), (1984), pp.141-157

88-Eshghi,A"Attitude- behavior in consistency in exporting". IMktR 9(3),(1992), pp.40-61

89 - رضوان المحمود العمر مرجع سبق ذكره ، ص64

90-Kaynak,E & Kothari,V Op . cit, pp . 61-69

91-Cavusgil,S.T & Naor,J" Firm management characteristics as descriminators of export marketing activity ". JBRs 15(3), (1987), pp.221-235

92-Ibid , pp . 230-235

93-Cavusgil,S.T & Nevin,J.R Op . cit, pp . 114-119

94-Tesar ,G & Tarleton,J.S Op . cit, pp . 85-112

95- رضوان المحمود العمر و أحمد اليوسفي أهمية اتخاذ قرار التصدير في الشركات الصغيرة و المتوسطة . مجلة بحوث جامعة حلب ، عدد 20 ، 1999

96- حمدي أبوالنجا التقانة المناسبة في مواجهة إخفاقات التنمية العربية . التنمية العربية ، سبتمبر(1993) ، العدد رقم 175 ، ص.ص54-70
97-Ogram,E.W Op . cit, pp . 115-120
98- رضوان المحمود العمر مرجع سبق ذكره ، ص91
99- المرجع السابق ، ص65
100-Wiedersheim,R & Paul,F"Initial exports a marketing failure?". JMntS , Oct(1979), pp 333-344.
101-Wiedersheim,R . Paul,F & Olsen,H.C Op . cit, pp . 54-58
102-Garnier,G Op . cit, pp . 113-131
103-Bilkey,W Op . cit, pp . 31-40
104-Kirpalan,V.H & McIntosh,N.B"International marketing effectiveness of technologically oriented firms". JIBS 12, wint (1980), pp .81-90
105-Keng,K.A & Jiuan,T.S Op . cit, pp . 27-40
106-Haar ,J & Buonafina,M.O"The internationalisation process and marketing activities: the case of Brazilians export firms". JBRs, (1995), pp.171-185
107-Tyebjee Op . cit, pp . 85-90
108-Cavusgil,S.T & Nevin,J.R Op . cit, pp . 114-119
109-Cavusgil,S.T & Naor,J Op . cit, pp . 221-235

110- عبد السلام أبو قحف إدارة الأعمال الدولية : دراسات وبحوث ميدانية. الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، (2001)، ص.ص12-13.
111-Miesenbock,K.J Op.cit, p.45
112-Tyebjee ,T.T Op . cit, pp . 112-115
113-Garnier,G Op . cit, pp . 113-131
114- رضوان المحمود العمر مرجع سبق ذكره ، ص36.
115-Garnier,G Op . cit, pp . 113-131
116- أبي سعيد الديوه جي وتيسير محمد العجارمة مرجع سبق ذكره، ص.ص107-115
117-Ford,L.D & Leonidou ,L.C Op . cit, pp . 3-32

* إن التسليم بهذه الدراسات يعني تجاهل تداعيات المؤثرات الخاصة بالصناعة تنويع قدرات الإنتاج، مستويات التكنولوجيا ، هياكل التكاليف، ظروف المنافسة ..... وغيرها على سلوك الصادرات.

* الدراسة التي قام بها قوميز (1988) Gomez، تمحورت حول العلاقة بين إدارة الموارد البشرية وأداء الصادرات منظمات أمريكية . بلكاي 1985 Bilkey بحث في موضوع التنظيم الأمثل للصادرات . هذه بعض الأبحاث الطويلة المدى.

مجلة العلوم الإنسانية ـــــــ عدد 33- جوان 2010، ص.ص. 215- 234

عقد الاعتماد الإيجاري

ملخص

يعتبر الاعتماد الإيجاري عملية تجارية ومالية يتم تحقيقها من قبل:
- البنوك والمؤسسات المالية و شركة تأجير مؤهلة قانونا ومعتمدة صراحة بهذه الصفة، مع المتعاملين الاقتصاديين الجزائريين أو الأجانب، أشخاصا طبيعيين كانوا أم معنويين تابعين للقانون الخاص أو العام.
- تكون قائمة على عقد إيجار يمكن أن يتضمن أو لا يتضمن حق الخيار بالشراء لصالح المستأجر.
- ويتعلق فقط بأصول منقولة أو غير منقولة ذات الاستعمال المهني أو بالمحلات التجارية أو بمؤسسات حرفية.

أ. ليلى بعتاش
كلية الحقوق والعلوم السياسية
جامعة باتنة
الجزائر

Résumé

Le crédit-bail ou leasing — objet de cet article — est une opération commerciale et financière qui présente les traits suivants :
– Elle est réalisée par les banques et établissements financiers ou par une société de crédit-bail légalement habilitée et expressément agréée en cette qualité avec des opérateurs économiques nationaux ou étrangers, personnes physiques ou personnes morales de droit public ou privé.
– Elle a pour support un contrat de location pouvant comporter ou non une option d'achat au profit du locataire.
– Elle porte exclusivement sur des biens meubles ou immeubles à usage professionnel ou sur fonds de commerce ou sur des établissements artisanaux.

مقدمة

يعتبر تمويل المشروعات أساس قيامها سواء كانت مملوكة لأشخاص طبيعيين أو اعتباريين، فأي مشروع يحتاج إلى تمويل مستمر منذ بدايته وطوال قيامه، حتى يستطيع مواجهة المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية المحيطة به.

ومصادر تمويل المشروع متعددة فضلا عن مصادر التمويل الذاتية التي يعتمد فيها منظم المشروع على قدرته المالية الخاصة هناك مصادر التمويل الخارجي التي يلجأ فيها المشروع إلى الغير وذلك إما عن طريق الاقتراض سواء من البنوك أو من الأفراد، وإما عن طريق الشراء بالتقسيط ووسائل الائتمان التجاري الأخرى.[1]

وهذه المصادر بالرغم من تنوعها إلا أنها ليست معروضة على صاحب المشروع ليختار بينها بحرية وإنما يحكم اختياره مجموعة من

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2010.

العوامل [2] لا تمكنه من الوصول إلى وسيلة التمويل المناسبة التي تمكنه من شراء الأصول الإنتاجية أو إجراء التوسعات المطلوبة.

وهنا يثور التساؤل حول موقف صاحب المشروع إزاء عجزه عن توفير التمويل اللازم لتنفيذ مشروعه، هل سيقف مكتوف اليدين؟و يترك مشروعه ينهار؟

أم أنه سيبحث عن وسيلة أخرى لتمويله حتى وإن كانت بعيدة عن ملكية الأصول؟

بطبيعة الحال نقول أن التمويل إن كان بمثابة ضالة المشروعات الإنتاجية،فان مؤسساته تتفنن في عرضة بصورة تتناسب مع مختلف المشروعات لزيادة حجم تشغيل أموالها لتحقيق أعلى عائد لها.

ولما كانت وسائل التمويل التقليدية كالبيع بالتقسيط والقرض، تشكل خطرا على مؤسسات التمويل يتمثل في عدم استرداد التمويل الذي منحته للمشروع في حالة إفلاسه، لذا فقد ثار البحث عن وسيلة تمويل جديدة تناسب كلا من المشروعات التي تعجز وسائل التمويل التقليدية في تحقيق مطالبها وفي نفس الوقت تضمن لمؤسسات التمويل أدنى قدر من المخاطر، وكان الحل في استخدام الاعتماد الإيجاري كوسيلة لتمويل المشروعات، leasing .

ويعتبر الاعتماد الإيجاري كوسيلة من وسائل التمويل محل اهتمام الكثير من العلوم[3] لاسيما الفقه القانوني الذي يتطرق لدراسة الجوانب القانونية لنظام الاعتماد الإيجاري خاصة النظام التعاقدي الذي يتم فيه و ذلك من خلال التشريع الذي ينظمه.

وبالرغم من أن هذا الموضوع ليس بالجديد في المجال الفقهي إذ سبقت دراسته،إلا أن هذا المقال له أهميته لأنه يتناول عقد الاعتماد الإيجاري طبقا للقانون الجزائري (أمر رقم96 – مؤرخ في 10 يناير1996يتعلق بالاعتماد الإيجاري) [4] هو قانون حديث يحتاج للبحث للتمكن من إزاحة الغموض عن أحكامه و التطرق للمشكلات التي قد تعيق تطبيقه فيسهل على أطرافه التعامل به، خاصة أن الكثير من مؤيدي هذا النظام يتوقعون له نجاحا كبيرا.

ومن هنا سيكون موضوع مقالنا هو عقد الاعتماد الإيجاري كما نظمه المشرع الجزائري وذلك وفق الخطة التالية:

نبدأ فيه أولا: بماهية عقد الاعتماد الإيجاري وبيان خصائصه ثم نتناول ثانيا:تكوين العقد والآثار المترتبة عنه، فثالثا: أسباب انتهاء عقد الاعتماد الإيجاري، وسنختم هذا المقال بتوضيح مدى توفيق المشرع في تنظيم هذا العقد.

أولا: ماهية عقد الاعتماد الإيجاري وخصائصه:

1) تعريف عقد الاعتماد الإيجاري[5]:

لقد تولى المشرع الجزائري تنظيم هذا العقد بمقتضى الأمر96 -09 المؤرخ في 10يناير 1996 تحت عنوان الاعتماد الإيجاري وقد تطرق في المواد 7 و 8 و 9 لتعريفه.

_ومن خلال استقراء هذه المواد نخلص إلى أن عقد الاعتماد الإيجاري كما يسميه المشرع الجزائري:

ـ كل عقد يلتزم بمقتضاه المؤجر بأن يؤجر لمستأجر منقولات مشكلة من عتاد أو تجهيزات أو أدوات ذات الاستعمال المهني مقابل دفع قيمة إيجاريه متفق عليها بين المستأجر والمؤجر.

ـ كل عقد يلتزم بمقتضاه المؤجر بأن يؤجر للمستأجر عقارات أو منشآت اشتراها أو بنيت لحسابه وذلك بالشروط والمواصفات والقيمة الإيجارية التي يحددها العقد.

ـ كل عقد يلتزم بمقتضاه المؤجر بأن يؤجر لمستأجر محلا تجاريا أو مؤسسة حرفية هي ملكه و ذلك عن طريق دفع سعر متفق عليه ويتضح من ذلك أن المشرع الجزائري ينظم ثلاث صور للاعتماد الإيجاري هي : أولا عقد الاعتماد الإيجاري للأصول المنقولة، ثانيا عقد الاعتماد الإيجاري للأصول غير المنقولة وثالثا عقد الاعتماد الإيجاري المتعلق بالمحلات التجارية والمؤسسات الحرفية.

أ-_عقد الاعتماد الإيجاري للأصول المنقولة: وفي هذه الصورة يقوم المؤجر المتمثل في شركة التأجير ـ سواء كان بنكا أو مؤسسة مالية ـ بتأجير منقولات لصالح متعامل اقتصادي ـ مستأجر ـ مقابل قيمة إيجارية متفق عليها.

2) صورة عقد الاعتماد الإيجاري:

وما يلاحظ أن المشرع الجزائري حدد طبيعة المنقولات التي يمكن أن تكون محلا للاعتماد الإيجاري إذا اشترط أن تكون هذه المنقولات معدات إنتاج أو أدوات ذات استعمال مهني وهو في هذا يكون قد حذا حذو المشرع الفرنسي [6] عكس المشرع المصري الذي لم يورد تحديدا واضحا لطبيعة المنقولات محل الإيجار [7] إلا أن المشرع الجزائري الذي لم يشترط في هذه الصورة كما فعل المشرع الفرنسي أن يكون شراء هذه المعدات من المورد أو المنتج بغرض تأجيرها تأجيرا تمويليا إذ غالبا ما يكون هذا الشراء بناءا على طلب المستأجر، إذ يفسر عدم ذكر شرط الشراء في المادة السابعة اعتبار المشرع التأجير تمويليا سواء كانت المنقولات مملوكة للمؤجر أو تلقاها من المورد استنادا إلى عقد من العقود [8].

ب-عقد الاعتماد الإيجاري للأصول غير المنقولة – عقارات-:

وينظم المشرع هذه الصورة في المادة 8 إذ يتعرض فيها للمشروعات التي تحتاج إلى عقارات أو منشآت تمارس نشاطاتها ولا تتوافر لديها الأموال الكافية لإقامتها وبالتالي فهي تلجأ إلى أحد شركات التأجير المؤهلة والمعتمدة لتوفر لها هذه المنشآت.

ويشترط في هذه الأصول أن تكون من الأموال العقارية المخصصة للاستعمال المهني [9]، بمعنى أن يخصص العقار للاستعمال المهني سواء كان تجاريا أو صناعيا أو لمباشرة إحدى المهن الحرة أو للقيام بتقديم خدمات للجمهور.

ويفترض في هذه العقارات إما:

- أن تكون مملوكة من قبل المؤجر في عملية الاعتماد الإيجاري وفي هذه الحالة يبرم عقد بينه وبين المستأجر لمدة معينة، مقابل قيمة إيجاريه محددة.
- ألا تكون مملوكة من قبل المؤجر، وفي هذه الحالة يبرم عقد بينه وبين المستأجر يتعهد فيه المؤجر بتوفير الأرض و إقامة المنشآت عليها وفقا للمواصفات التي يطلبها المستأجر ويؤجرها له خلال فترة معينة، مقابل أجرة محددة في العقد.
- أن يملك المستأجر الأرض لكن لا يملك ما يكفي من المال لإقامة المنشآت عليها وفي هذه الحالة يبرم عقد بين المستأجر والمؤجر يتعهد فيه هذا الأخير بناء منشآت فوق الأرض وبالمواصفات المطلوبة ولحساب المستأجر يؤجرها له لمدة معينة مقابل قيمة إيجاريه يحددها العقد.

ج- عقد الاعتماد الإيجاري المتعلق بالمحلات التجارية والمؤسسات التجارية: ويتمثل هذا العقد فيما أشار إليه المشرع في المادة (9) بأنه عملية اعتماد ايجاري للمحلات التجارية والمحال الحرفية [10] بحيث يمنح من خلاله المؤجر محلا تجاريا أو مؤسسة حرفية يملكها للمستأجر مقابل دفع إيجارات لمدة ثابتة، مع إمكانية الوعد يبيعها من طرف المؤجر و بمبادرة منه للمستأجر وذلك بدفع سعر متفق عليه يؤخذ فيه بعين الاعتبار الأقساط التي دفعت كإيجارات ويشترط في هذه الصورة عدم تمكن المستأجر من إعادة تأجير المحل التجاري والمؤسسة الحرفية لصاحب الملكية الأول.

3) خصائص عقد الاعتماد الإيجاري:

تنص الفقرة الرابعة من المادة 10من الأمر09/96

المتعلق بالاعتماد الإيجاري على أنه: "...يسمح للمستأجر في حالة الاعتماد الإيجاري المالي فقط وعند انقضاء الفترة غير القابلة للإلغاء الخاصة بالإيجار أن يكتسب الأصول المؤجرة مقابل دفع قيمة متبقية تأخذ بعين الاعتبار الإيجارات التي تم قبضها في حالة يقرر مزاولة حق الخيار بالشراء، دون أن يحد ذلك من حق الأطراف المتعاقدة في تجديد الإيجار لفترة ومقابل قبض إيجار يتفق عليه، ولا من حق المستأجر في استرجاع الأصل المؤجر عند نهاية الفترة الأولية من الإيجار." ويتضح من هذه الفقرة أن المشرع الجزائري قد حذا حذو المشرع الفرنسي إذ يضع بين يدي المستأجر ثلاث خيارات، هي إما شراء المال المؤجر أو رده للمؤجر أو تجديد عقد الإيجار عند

نهاية مدة الإيجار وهذه هي أهم خاصية يتميز بها عقد الإعتماد الإيجاري [11] بالإضافة إلى تميزه بخصائص أخرى تميزه عن بقية العقود وسنورد هذه الخصائص تباعا.

- تجارية عقد الاعتماد الإيجاري:

وقد أشار صراحة إلى ذلك المشرع في المادة الأولى من الأمر 09/96 بقوله أن الاعتماد الإيجاري هو عملية مالية وتجارية تقوم بها البنوك أو المؤسسات المالية أو شركة تأجير مؤهلة، وبما أن الاعتماد الإيجاري من الأعمال التجارية المستحدثة التي لم يشر إليها القانون التجاري، فإنه يثور الإشكال في تحديد نوع هذا العمل وسنحاول قياسه على التعداد الذي بناه المشرع للأعمال التجارية إلحاق هذا العقد بأحد الأنواع.

فنقول مادام المشرع لم يقصر ممارسة هذه العملية على البنوك و المؤسسات المالية، بل يمكن القيام بها من طرف شركة تأجير مؤهلة، كما أنها غير خاضعة لرقابة بنك الجزائر المركزي فإنه لا يمكن اعتبارها من أعمال البنوك التي تعتبر أعمالا تجارية بحسب الموضوع حسب الفقرة 12 من المادة 2 من القانون التجاري الجزائري.

إلا أنه يمكن اعتبار عقد الاعتماد الإيجاري من الأعمال التجارية بالنسبة للمؤجر حسب الفقرة 1 من المادة 2 من القانون التجاري في حالة شراء المنقولات لأجل تأجيرها للاستعمال.

أما إذا لم يسبق التأجير شراء فإن العقد لا يعتبر تجاريا ، إلا إذا كان المؤجر تاجرا فيعتبر العمل تجاريا بالتبعية.

لكنه وكما ذكر المشرع أن هذه العملية تقوم بها إلى جانب البنوك شركات مؤهلة [12] أي محترفة يضفي على العملية الصفة التجارية لاعتبار العمل مقاولة بناءا على الفقرة 3 من المادة 2 : "....كل مقاولة لتأجير المنقولات أو العقارات" ويشترط فيمن يمارس عمليات الاعتماد الإيجاري، الاحتراف والقيد في السجل التجاري؛ بمعنى يشترط في المؤجر اكتساب صفة التاجر.

أما بالنسبة للمستأجر فإن تجارية عقد الاعتماد الإيجاري بالنسبة له يتوقف على صفته فإذا كان ممن يحترف الأعمال التجارية فإن جميع العقود التي يبرمها لخدمة تجارتة هي أعمال تجارية بالتبعية وعلى ذلك يعتبر عقد الاعتماد الإيجاري عملا تجاريا بالتبعية.

أما إذا كان المستأجر من أصحاب المهن الحرة (محامي، طبيب...) أو صاحب مشروع زراعي فإن العقد لا يعتبر تجاريا بالنسبة له وإنما هو يعتبر عملا مدنيا، وفي هذه الحالة نقول أن عقد الاعتماد الإيجاري هو عمل تجاري مختلط باعتباره تجاريا بالنسبة للمؤجر ومدنيا بالنسبة للمستأجر ويخضع للنظام القانوني للأعمال التجارية المختلطة.

- العقد وسيلة من وسائل تمويل الاستثمار:

عرفنا أن الاعتماد الإيجاري هو الصورة الحديثة في تمويل الاستثمارات الاقتصادية متوسطة وطويلة الأجل [13] فالتمويل هو حجر الزاوية الذي تقوم عليه جميع أحكام هذا العقد و عليه يجب تفسير قواعده على أساس الغاية الاقتصادية منه حيث لا يرمى طرفي العقد إلى نفس الأهداف التي ينشدها طرفي عقد الإيجار العادي فالأصل في دور المؤجر التمويلي هو الوساطة المالية [14] بمعنى أن المؤجر يقوم بشراء العقار أو المنقول أو يقوم بتمويل تكاليف بناء العقار بناءا على طلب العميل ليضعه تحت تصرف هذا الأخير لمدة متفق عليها يلتزم خلالها العميل بالوفاء بالحقوق المالية المقررة للمؤجر[15] فإذا كان الاعتماد الإيجاري يؤخذ من الوجهة القانونية شكل عقد الإيجار لكنه يتميز عن الإيجار التقليدي بعنصرين جوهريين : الأول هو تحديد أقساط الدفعات النقدية على أسس مالية ودون النظر إلى القيمة الإيجارية للأصل موضوع التمويل والثاني هو تمكين العميل من تملك الأصل في نهاية مدة الاتفاق بشرط الوفاء بالحقوق المالية المقررة للممول .

- استقلالية عقد الاعتماد الإيجاري [16]:

يخول هذا العقد للمستأجر حق الانتفاع بالمال المؤجر طوال مدة الإيجار مقابل التزامه بان يدفع للمؤجر الأجرة المتفق عليها في العقد بالإضافة تضمنه خيارات ممنوحة للمستأجر في نهاية مدة الإيجار أهمها حقه في شراء المال المؤجر كل هذا ألحق على العقد ذاتية خاصة باعتباره أحد العقود المسماة وذلك بعدما نظمه المشرع الجزائري بموجب 96 / 06 فأصبح عقدا مستقلا عن عقود الإيجار الأخرى بقواعد مستقلة أما ما لم يرد بشأنه نص خاص في هذا الأمر فعندها يجب الرجوع إلى القواعد العامة.

- قيام العقد على الاعتبار الشخصي:كغيره من عقود الائتمان فإن عقد الاعتماد الإيجاري يقوم على الاعتبار الشخصي أن شخصية كل طرف من طرفي العقد تكون محل اعتبار بالنسبة للطرف الأخر ويقوم هذا الاعتبار على مجموعة من الضوابط التي تؤدي إلى جعل هذا المتعاقد محل ثقة المتعاقد الآخر وأساسها السمعة المالية والشخصية لطرفي العقد ومدى الوفاء بالالتزامات، ومن الناحية العملية فإن المستأجر طالب التمويل لا يتقدم بطلب إلى المؤجر إلا إذا كان هذا الأخير محل ثقة.

وكذلك فإن المؤجر لا يمول المشروع إلا إذا توفرت في المستأجر عوامل الثقة وذلك بأن يطلب منه تقديم بعض المستندات المتعلقة بالنشاط حتى يتأكد من قدرته على الوفاء بالتزاماته الناشئة عن العقد من خلال فحص هذه المستندات التي تنبئ عن المركز المالي لطالب التمويل والذي من خلاله يتحدد رفض أو قبول المؤجر الدخول في علاقة مع المستأجر.

وبناءا على كون العقد من عقود الاعتبار الشخصي فالغلط في شخص المتعاقد يؤدي حتما إلى قابلية هذا العقد للأبطال بناءا على طلب الطرف الذي وقع في الغلط [17] .

ثانيا: تكوين عقد الاعتماد الإيجاري والآثار المترتبة عنه

1- **تكوين العقد**: كبقية العقود فإن هذا العقد يتطلب توافر شروط معنية ليكون صحيحا بعضها موضوعي والأخر شكلي.

أ- الشروط الموضوعية: وهي الشروط المتطلبة في أي عقد [18] حيث يجب تواجد طرفين يتمتعان بالأهلية القانونية اللازمة لإبرام العقد وأن يصدر عنهما إيجاب وقبول متطابقين لم يمسهما عيب من عيوب الإرادة فضلا على أن يرد التعاقد على محل مشروع وممكن وأن يكون كذلك سببه مشروع غير مخالف للنظام العام والآداب العامة وبما أن عقد الاعتماد الإيجاري تحكمه القواعد العامة للعقود [19] فإننا سنتطرق لأهم النقاط التي تناولها المشرع والمتعلقة بطرفي العقد وكيفية التعبير عن إرادتيهما وماهية الأصل المؤجر.

- طرفا العقد (المؤجر والمستأجر): إن الاعتماد الإيجاري يلعب دورا مهما في المجال الاقتصادي باعتباره وسيلة من وسائل تمويل الاستثمار لذا فإن المشرع وضع شروطا معنية في المؤجر وأخرى في المستأجر وبدون توافر هذه الشروط في أحدهما فإن أهلية إبرام العقد تنعدم أيضا.

المؤجر le bailleur: بالرجوع للمادة الأولى من الأمر 96 / 06 المتعلق بالاعتماد الإيجاري نستخلص بأن مباشرة عمليات الاعتماد تتم من طرف بنك أو مؤسسة مالية كما يمكن أن يكون المؤجر شركة مؤهلة قانونا ومعتمدة حسب الشروط التي جاء بها النظام 96 / 06 المؤرخ في 3 يوليو 1996 والذي يحدد كيفية تأسيس شركات الاعتماد الإيجاري وشروط اعتمادها بحيث نص في المادة 2 منه على أنه يمكن شركات الاعتماد الإيجاري على غرار البنوك والمؤسسات المالية القيام بعمليات الاعتماد الإيجاري كما هو منصوص عليها في التشريع المعمول به وعليه فإن المشرع الجزائري على عكس المشرع المصري [20] الذي سمح للأشخاص الطبيعيين والاعتباريين بالقيد في سجل المؤجرين إذ سلك مسلك القانون الفرنسي الذي لا يسمح للأشخاص العاديين بمزاولة التأجير التمويلي وإنما قصره على الأشخاص الاعتباريين (بنك، مؤسسة مالية، شركة معتمدة) والمشرع قد أصاب في وضعه للشروط الخاصة بالمؤجر و قصره على الأشخاص الاعتبارية لأن الاعتماد الإيجاري يعتبر من أهم عمليات الائتمان ومزاولته من طرف أشخاص طبيعيين يمكن أن يشكل خطورة على النظام الاقتصادي عموما و المصرفي خصوصا [21] .

المستأجر: استنادا للمادة الأولى من قانون الاعتماد الإيجاري فإن المستأجر هو كل متعامل اقتصادي جزائري أو أجنبي، شخصا طبيعيا كان أو معنويا تابع للقانون العام أو الخاص. وعليه يجوز لأي شخص طبيعي أو اعتباري جزائري أو أجنبي أن يكون

طرفا مستأجرا في الاعتماد الإيجاري. كما لا يشترط فيه أن يكون تاجرا وإنما قد يكون من أصحاب المهن الحرة أو الحرفيين أو المزارعين، طالما أنه سيستغل لأصل المؤجر في نشاط إنتاجي .

أما إذا كان استئجار المال بغرض إشباع حاجة استهلاكية للمستأجر فلا يعتبر في هذه الحالة العقد من عقود التأجير التمويلي.

الأصل المؤجر: وباستقرائنا للمادة 3و4 من قانون الاعتماد الإيجاري أنه يمكن أن يكون الأصل المؤجر . منقولا أو عقارا فالمال المنقول يتمثل في التجهيزات والمواد والأدوات الضرورية لنشاط المتعامل.

والمال الغير المنقول يتمثل في الأصول العقارية المبنية أو التي ستبنى لسد الحاجات المهنية الخاصة بالمتعامل الاقتصادي و ما يلاحظ أن المشرع قد تبنى اتجاها ضيقا للأصل المؤجر المنقول بحيث حصره في المنقول المادي دون المعنوي [22] و يشترط فيه أن يكون لازما لمباشرة نشاط إنتاجي.

ب- مراحل إبرام عقد الاعتماد الإيجاري :

- **تقديم الطلب** :بعدما يستقر خيار صاحب المشروع على الاعتماد الإيجاري كوسيلة تمويلية لمشروعه فإنه يتقدم بطلب لإحدى شركات الاعتماد الإيجاري طالبا منها تأجير الأصل المطلوب.

ولما كان هذا الطلب بمثابة إيجاب من صاحب المشروع فيجب أن يتضمن المعلومات الكافية عن المشروع وصاحبه وعليه أن يرفق بملف [23] يحوي كل البيانات اللازمة عن مالك المشروع (سواء كان شخصا طبيعيا أو معنويا) وعن نشاطه وكذا دراسة وافية للمشروع تتعلق برأسماله ومستقبله المالي والأرباح المحتملة بعد حيازته للمال المطلوب كما يجب أن يتحدد في الطلب المعلومات الكافية عن المعدات والمنشآت المطلوبة ومواصفاتها وطريقة استعمالها بالإضافة إلى المدة التي يرغب خلالها تأجير هذا الأصل.

بعد أن تتلقى شركة الاعتماد الإيجاري هذا الطلب تقوم بدراسته على ضوء البيانات والمعلومات الواردة فيه والتي تؤكدها المستندات الملحقة به، للتأكد من قدرة المشروع على الوفاء بالالتزامات المالية الناشئة عن عملية الاعتماد الإيجاري والأرباح المتوقعة من تشغيل المال المؤجر ومدى إمكانية استرداده لإجمال ما قدمه بالإضافة إلى الأرباح و الفائدة بالإضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار عامل الثقة المشترط توافرها في العملاء باعتبار هذه الشركة ممولة وتقوم بعمليات ائتمان [24]

فإذا تأكدت الشركة من خلال دراستها من أن القيام بالاعتماد الإيجاري في هذه الحالة لن يكون له فائدة بالنسبة لها وأن احتمالات الحصول على الفوائد المالية المقررة غير مأمونة فإن لها رفض تلبية هذا الطلب وعليه لن يقابل الإيجاب الذي وجه لها

بالقبول ولا يبرم العقد [25] أما إذا كانت الدراسة إيجابية فسيخطر صاحب الطلب بذلك ويبرم العقد بينهما.

- **تحرير العقد**: ويحرر هذا العقد غالبا على النموذج الذي تعده الشركات المختصة.

ويجب أن يتضمن تاريخ التحرير وبيانات كافية عن طرفيه (المؤجر والمستأجر) وبيان الأصل المؤجر والغرض الذي يستخدم فيه وتحديد مدة الإيجار والوقت الذي تبدأ منه، وتحديد القيمة الإيجارية التي يدفعها المستأجر وكيفية دفعها وكيفية استعمال الأصل المؤجر طبقا للتعليمات التي يحددها المؤجر.

هذا ويحدد العقد الالتزامات والحقوق المتبادلة بين طرفيه خلال فترة سريان العقد والجزاءات المقررة عند الإخلال بها وهذا ما اقره الأمر رقم 96-09 تحت عنوان البنود الملزمة في عقد الاعتماد [26] .

وأخيرا يجب توضيح الاختيار الممنوع للمستأجر عند إنهاء فترة الإيجار الغير قابلة للإلغاء[27] بالإضافة إلى إمكانية تضمين عقد الاعتماد الإيجاري بعض الشروط الاختيارية التي أشار إليها الأمر والمتعلقة باتفاق على منح المستأجر للمؤجر بعض الضمانات والتأمينات العينية والفردية وإمكانية التنازل عن بعض الضمانات (كضمان الاستحقاق والعيوب الخفية) كل هذا أشارت إليه المواد 17 و 18 من نفس الأمر.

ب- الشروط الشكلية: بعد اكتمال الأركان الموضوعية يطرح التساؤل بالنسبة لاشتراط المشرع إفراغ عقد الاعتماد الإيجاري في شكل معين أم لا؟ وفي الإجراءات الواجب اتخاذها حتى يحتج به في مواجهة الغير؟

للإجابة عن ذلك نتطرق إلى ما يلي :

أ- الكتابة: بتفحص الأمر (96-09) لم نجد ما يدل على وجوب إفراغ هذا العقد في شكل معين وعليه نقول أن عقد الاعتماد الإيجاري هو من عقود الرضائية باعتبار أن الشكلية يجب لفرضها وجود نص صريح ومن ثم لا تعتبر الكتابة سواء رسمية أو عرفية ركنا من أركان هذا العقد.

ولكن بالرجوع إلى نص المادة 6 منة الأمر المتعلق بالاعتماد الإيجاري :* تخضع عمليات الاعتماد الإيجاري إلى إشهار، تحدد كيفياته عن طريق التنظيم * والتي يستفاد منها أن كتابة هذا العقد هي من المفترضات الضرورية للتمكن من إشهاره وتسجيله للاحتجاج به في مواجهة الغير إذ أنه بدون كتابته لا يتصور أن يكون له وجود قانوني.

والكتابة في هذه الحالة هي وسيلة لإثبات العقد [28]خاصة أن العقد يحتوي شروطا كثيرة لحسن تدوينها تفاديا للنزاعات المستقبلية .

ب- شهر عقد الاعتماد الإيجاري:

إن الهدف الأساسي من إشهار أي عقد هو إعلام الغير بوجوده وعادة ما تخضع العقود ذات الأهمية للإشهار كالعقود التي يكون محلها عقارا والشركات التجارية وبعض المنقولات الطبيعة ذات الطبيعة الخاصة كالمحلات التجارية ...الخ

ولما كان عقد الاعتماد الإيجاري ذو أهمية في الحياة الاقتصادية فقد فرض المشرع شهره من اجل إعلام الغير بطبيعة وضع يد المستأجر على الأصل المؤجر حتى لا يتعامل معه على أساس أنه المالك من اجل الحفاظ على حقوق المؤجر باعتباره مالكا وبالتالي لا يخرج من الضمان العام لدائنيه ولا يدخل ضمن الضمان العام لدائني المستأجر[29].

كما يحمي الإشهار المستأجر في حالة تصرف المؤجر في الأصل المؤجر حيث يكون حق المستأجر نافذا في مواجهة المتصرف إليه.

والمشرع الجزائري حذا حذو الفرنسي فأخضع عقود الاعتماد الإيجاري للمنقولات لإجراءات تختلف عن عقود الاعتماد الإيجاري للعقارات[30] فبمقتضى المادة 2 من المرسوم التنفيذي رقم 6 المؤرخ في 20 فبراير 2006 المحدد لكيفيات إشهار عمليات الاعتماد الإيجاري للأصول المنقولة، يكلف المركز الوطني للسجل التجاري بضمان مسك السجل العمومي المتعلق بإشهار عمليات الاعتماد الإيجاري للأصول المنقولة (الأملاك المنقولة والقواعد التجارية) لهذا الغرض على المؤجر الاقتراب من الفرع المحلي للمركز الوطني للسجل التجاري المختص إقليميا للقيام بإجراء التسجيل مع تقديم نسختان من عقد الاعتماد الإيجاري.

- يوجد جدولان تقوم بتقديمهما الفروع المحلية للمركز الوطني للسجل التجاري المستوفاة قانونا بعد التأكد من مطابقة الوثائق المقدمة ويتسرع المأمور في تسجيل الاعتماد الإيجاري في السجل المفتوح لهذا الغرض على مستوى مقر الفرع.

أما بالنسبة إلى عمليات الاعتماد الإيجاري للأصول غير المنقولة (العقارية) يستفاد من نص المادة 3 من المرسوم التنفيذي رقم 6-91 المؤرخ 20 فبراير[31] 2006 أنها تخضع إلى النشر لدى المحافظة العقارية التابع لها العقار محل العقد مع مراعاة الآجال المنصوص عليها في التشريع المعمول به مع ضرورة إرفاق نسخة من عقد الاعتماد محررة لدى موثق مدون فيها تاريخ إبرام العقد تحديد المستفيد منه ومدة العقد كذلك المعدل الإجمالي للمبالغ الواجب تسديدها والتاريخ الأقصى لتبليغ خيار الشراء عند الاقتضاء.

ج-جبائية الاعتماد الإيجاري : تناول المرسوم التشريعي رقم 93 – 18 مؤرخ في 29 سبتمبر 1993 متضمن قانون المالية لسنة1994 [32]استفادة التجهيزات المستوردة في شكل الشراء عن طريق الإيجار (الاعتماد الإيجاري) من القبول من النظام الجمركي طوال مدة الإيجار شرط ألا تتجاوز هذه المدة خمس سنوات على أن يقوم التلخيص الجمركي في حالة شرائه للأملاك باستظهار فاتورة الشراء. و قياسا على

التسديد المؤجل فقد أخضع المشرع عملية استيراد وتصدير هذه التجهيزات في إطار الاعتماد الإيجاري لشروط توطين[33] الوفاء والدفع.

ووفقا لقوانين المالية المتعاقبة فإن الاعتماد الإيجاري يتمتع بامتيازات عديدة كتخفيض الرسوم والإعفاء من التخليصات الجمركية[34] .

2- آثار عقد الاعتماد الإيجاري:

بما أنه من العقود الملزمة للجانبين فهو يرتب آثار تمثل بعضها حقوقا لأحد الطرفين والبعض الآخر التزاما عليه لمصلحة الطرف الآخر ولقد نصت المادة 37 من الأمر 96-09 المتعلق بالاعتماد الإيجاري على أنه :" إن الالتزامات والحقوق المتبادلة بين المستأجر والمؤجر في إطار عقد اعتماد إيجاري للأصول غير المنقولة هي تلك المحددة في إطار عقد الاعتماد الإيجاري وفي حالة سكوت العقد فهي تلك المقبولة من القانون المدني في مجال الإيجار إلا إذا وجدت استثناءات منصوص عليها في هذا الأمر أو عدم تلاؤم بعض أحكام القانون المدني مع طبيعة عقد الاعتماد الإيجاري الذي يعتبر كعملية قرض حسب المفهوم المحدد بمقتضى هذا الأمر".

وعليه سنتناول التزامات طرفي العقد كما يلي :

2-1 - التزامات المؤجر: حسب ما نصت عليه المادة 38 من الأمر هي :

أ- **الالتزام بالتسليم**: إذ يلتزم المؤجر بتسليم المال المؤجر سواء كان منقولا أو عقارا وملحقاته للمستأجر في حالة صالحة لأن يؤدي الغرض المتفق عليه في العقد [35] وقد ترك المشرع لطرفي العقد حرية الاتفاق على كيفية التسليم من حيث الزمان والمكان وفي حالة عدم الاتفاق فإنه يسري على هذا الالتزام ما يسري على الالتزام بتسليم العين المبيعة من أحكام .

ب- **الالتزام بالصيانة**: تضع القواعد العامة على عاتق المؤجر مسؤولية المحافظة على العين المؤجرة وصيانتها لتبقى على الحالة التي كانت عليها عند إبرام عقد الإيجار. وأن يقوم بجميع الترميمات الضرورية لذلك وفي حالة تأخر المؤجر في القيام بذلك بعد إنذاره من طرف المستأجر جاز لهذا الأخير القيام بأعمال الصيانة اللازمة على حساب المؤجر (أنظر القانون المدني)

ج- **الالتزام بالضمان** : كما يلزم المؤجر بتسليم الأصل المؤجر فهو ملزم بضمان انتفاع المستأجر بهذا الأصل و تأديته للغرض المحدد في العقد.

وعليه فإن المؤجر يضمن للمستأجر عدم تعرضه الشخصي و عدم تعرض الغير كما يضمن له خلو الأصل المؤجر من العيوب التي تنقص من انتفاع المستأجر به.

* ضمان التعرض: طبقا لنص المادة 38 من الأمر 96-09 الفقرة الخامسة والتي ألزمت المؤجر بما يلي:

"الالتزام بعدم إلحاق أي سبب يحول دون انتفاع المستأجر بالأصل المؤجر بعدم إحداث للأصل المؤجر أو لملحقاته أي تغيير يقلل من هذا الانتفاع و كذا الالتزام بضمان المستأجر ضد أي أضرار أو سبب قانوني من قبل المؤجر باستثناء أي سبب بفعل الغير غير مدع لأي حق على الأصل المؤجر".

كما نصت الفقرة السادسة أيضا : " الالتزام بالامتناع عن أي عمل قد يترتب عليه اتخاذ إجراء من قبل السلطة الإدارية المؤهلة ، يؤدي إلى إنقاص أو إلغاء انتفاع المستأجر بالأصل المؤجر" .

و يتضح من الفقرتين السابقتين أن المؤجر يلتزم بعدم التعرض للمستأجر سواء كان ذلك تعرضا شخصيا أو من طرف الغير فلا يجوز للمستأجر سواء كان تعرضا ماديا بإحداث تغييرات على المال المؤجر من شأنها التقليل من منفعة أو كان التعرض قانونيا و ذلك بأي ادعاء من شأنه أن يحرم المستأجر من الانتفاع.

كما يضمن المؤجر عدم تعرض الغير القانوني لا المادي و ذلك بالتصدي لأي ادعاء من الغير من شأنه أن يعيق الانتفاع بالمال المؤجر.

ويقع على المستأجر واجب إخطار المؤجر بذلك حتى يتمكن من الدفاع عن حقوقه فإذا عجز هذا الأخير فيكون للمستأجر طلب فسخ العقد أو إنقاص الأجرة مع التعويض (36)

أما التعرض المادي من الغير فلا يضمنه المؤجر إلا إذا كان هو المتسبب فيه كما نصت على ذلك الفقرة السادسة من المادة 38 (37) كأن يمتنع المؤجر عن دفع الرسوم والضرائب والتكاليف الأخرى التي تترتب على الأصل المؤجر مما يؤدي بالمصلحة المعنية إلى اتخاذ أي إجراء من شأنه إنقاص أو إلغاء انتفاع المستأجر بالأصل المؤجر.

*ضمان العيوب الخفية : وفقا للفقرة 4 و7 من المادة 38 السابقة فإن المؤجر يضمن للمستأجر تسليم العين المؤجرة ذات المواصفات التي تعهد بها المؤجر صرامة في عقد الاعتماد الإيجاري أو المواصفات المطلوبة حسب الأصل المؤجر كما يضمن خلو العين المؤجرة من أي عيب خفي من شأنه التأثير في قيمة العين المؤجرة أو أن يقلل من الانتفاع بها(38) بشرط أن يكون العيب مؤثرا و أن لا يكون المستأجر عالما به وقت إبرام العقد أما العيوب الطفيفة و العيوب التي يسمح العرف بها أو التي علم بها المستأجر فلا يضمنها المؤجر.

2-2- التزامات المستأجر: يلتزم المستأجر طبقا لنص المادة 39 من الأمر 96-09 مجموعة من الالتزامات أهمها :

***الالتزام بدفع الأجرة**: " الالتزام بدفع الإيجارات حسب السعر والمكان والتواريخ المتفق عليها ..."

ويعتبر هذا الالتزام أساسي مقابل انتفاعه بالأموال المؤجرة [39] وفي حالة عدم تسديده الأجرة المتفق عليها فسخ العقد [40] وقد ترك المشرع لطرفي العقد حرية الاتفاق على الأجرة من حيث مقدارها ومواعيد وأماكن سدادها والتاريخ الذي يبدأ فيه هذا الالتزام .

* **الالتزام باستعمال و صيانة و إصلاح الأصول المؤجرة**: وهذا ما نستخلصه من نص المادة 39 السابقة في فقراتها المتتالية فيلتزم المستأجر بناءا عليها بـ :

أ- استعمال الأصول المؤجرة : كما اتفق عليه في العقد سواء من حيث عدد ساعات التشغيل والمكان الذي توضع فيه الأموال المؤجرة ومستوى العمالة ومواعيد الصيانة وغير ذلك من الشروط [41] أما إذا لم يتفق الطرفين على طريقة الاستعمال يلتزم المستأجر باستعمال الأموال المؤجرة بما يتفق مع الأغراض التي أعدت لها.

وإذا اقتضى استعمال المال المؤجر استصدار تراخيص من جهات إدارية معينة كان على المستأجر طلب الحصول عليها شرط إرفاق عقد التأجير.

ب- الالتزام بالصيانة : فيلتزم إلى جانب المحافظة على المال المؤجر (عقار أو منقول) وعدم إحداث أي تغيير عليه دون إذن المؤجر أن يقوم بجميع أعمال الصيانة والترميمات اللازمة كما يلتزم بالتأمين ضد كل المخاطر التي تؤدي إلى هلاك هذا المال [42] كما يلتزم إضافة إلى ذلك بالسماح إلى المؤجر إذا اقتضى الأمر بالتدخل وإجراء الترميمات المستعجلة [43] للحفاظ على الأصل المؤجر.

ج- الالتزام بالإصلاح: أي إعادة الأصول المؤجرة إلى سيدتها في العمل بعد إزالة ما عليها من عطب و قد يستدعي ذلك استبدال الأجزاء التي أدت إلى عطل.

* **الالتزام بمتابعة تعليمات المؤجر**: إذ يجوز إدراج شرط في العقد يسمح للمؤجر أن يعاين و يتابع استعمال و صيانة وإصلاح الأموال المؤجرة و يكون ذلك على فترات دورية تحدد في العقد فإذا ثبت للمؤجر مخالفة المستأجر للتعليمات والأصول الفنية في استعمال الأصل المؤجر وصيانة إنذاره بضرورة إتباعها إلا كان له الحق في طلب فسخ العقد.

* **الالتزام بإشعار المؤجر بكل ما يستدعي تدخله**[44] : فيلتزم بإحضار المؤجر بصفته صاحب ملكية بكل ما من شأنه الإنقاص من منفعة الأصل المؤجر و الإنقاص من قيمته التجارية.

* الالتزام بعدم التنازل عن حقه في الانتفاع: إذ لا يجوز للمستأجر تأجير الأصل المؤجر من الباطن أي إعادة تأجيره إلا بموافقة المؤجر.

* **الالتزام بإقرار حق الخيار بالشراء في التاريخ المتفق عليه** و إلا سقط حقه في الخيار إذ مارس المؤجر حقه في استرجاع الأصل المؤجر في التاريخ المتفق عليه[45].

* **الالتزام باسترجاع الأصل المؤجر** في التاريخ المتفق عليه إذا لم يقرر المستأجر حق الخيار بالشراء[46].

ثالثا : انتهاء عقد الاعتماد الإيجاري

إن عقد الاعتماد الإيجاري مثل العقود، فأسباب انتهائه لا تخرج عن نطاق ما تقرره القواعد العامة في هذا الشأن[47] فقد ينتهي نهاية طبيعية بانتهاء مدته كما قد ينتهي قبل نهاية هذه المدة في حالة بطلانه كما تكون نهايته سبب فسخه بناءا على طلب أحد طرفيه إذا أخل أي منهما بالتزاماته الأساسية.

حيث يجوز للطرف الآخر طلب فسخ العقد لبعض من التزاماته المقابلة و لما كان عقد الاعتماد الإيجاري يخضع للقواعد العامة للبطلان – بسبب عيب يصيب أحد أركانه- فلا نحتاج إلى التطرق إليه وإنما سنقتصر دراستنا لانتهاء مدة الإيجار ثم الفسخ:

1- **انتهاء مدة الإيجار**: وهي النهاية الطبيعية للعقد باعتباره من العقود المستمرة – المدة- ونظرا للطبيعة الخاصة لعقد الاعتماد الإيجاري فإن نهاية مدة الإيجار تفتح أمام المستأجر ثلاث خيارات [48]

الخيار الأول : شراء المال المؤجر: و يعتبر هذا هو الخيار الشائع إذ في الغالب هو الغرض الحقيقي الذي من أجله يتم اللجوء للاعتماد الإيجاري[49] كوسيلة للتمويل لا سيما إذا كانت الأموال المؤجرة عقارات أو من المعدات البطيئة الهلاك

ويعتبر حق المستأجر في شراء المال المؤجر و عد بالبيع من طرف المؤجر يلتزم بمقتضاه بأن يبيع الأصل المؤجر للمستأجر إذا أعلن هذا الأخير عن رغبته في ذلك خلال المدة و بالشروط المحددة في عقد الاعتماد الإيجاري وبالتالي لا يلتزم المستأجر في مواجهة المؤجر بضرورة شراء هذا المال كما يلزم المؤجر بإبرام عقد البيع إذا أعلن المستأجر رغبته في الشراء فإذا امتنع المؤجر عن تنفيذ وعده جاز للمستأجر اللجوء إلى القضاء و استصدار حكم يقوم مقام العقد بعد الوفاء بجميع التزاماته[50]

" قد نصت المادة 10 من الأمر 96-09 في فقرتها الثالثة على أنه :

* يسمح للمستأجر في حالة الاعتماد الإيجاري وعند انقضاء الفترة غير القابلة للإلغاء الخاصة بالإيجار أن يكتسب الأصول المؤجرة مقابل دفع قيمة متبقية تأخذ بعين الاعتبار الإيجارات التي تم قبضها "

كما نصت المادة39 من نفس الأمر في فقرتها 13 على:"لالتزام بإقرار حق الخيار بالشراء في التاريخ المتفق عليه وإلا سقط حقه في الخيار..."

وعليه يجب أن يتفق المؤجر والمستأجر في العقد على جميع المسائل المتعلقة باستعمال هذا الحق و خاصة:

إعلان الرغبة في شراء الأصل المؤجر : يلتزم المستأجر بإعلان رغبته في الشراء خلال المدة المتفق عليها في العقد و إلا عد متنازلا عن خيار الشراء، أما إذا لم يتفق على مدة معينة فيجب أن يعلن المستأجر عن رغبته في وقت مناسب أي قبل نهاية العقد لمدة كافية تسمح للمؤجر من ترتيب أموره[51].

كما يجب أن يتضمن العقد النص على كيفية إعلان الرغبة في الشراء وفي حالة عدم الاتفاق فقد نصت المادة 45 من الأمر السابق على أن يتم إعلان الرغبة عن طريق رسالة مضمونة الوصول يوجهها المستأجر إلى المؤجر و ذلك خمسة عشر (15 يوم) على الأقل قبل التاريخ المتفق عليه.

ب- تحديد ثمن الشراء: كما يجب أن يتضمن العقد تحديد الثمن الذي يلتزم المستأجر بدفعه للمؤجر في حالة شرائه للأصول المؤجرة فإذا لم يتم تحديد هذا الثمن فعلى الأقل يحددان الأسس التي يمكن عن طريقها تحديد الثمن ويعتبر تحديد ثمن الشراء ضمانة للمستأجر في مواجهة المؤجر من لا يتعسف عليه بعد انتهاء العقد ويطالب ثمن مرتفع يدفعه إلى عدم الشراء بالإضافة إلى ذلك فإنه والمشرع وحماية لمصلحة المستأجر أوجب المراعاة عند تحديد الثمن مبالغ الأجرة التي أداها المستأجر خلال مدة الإيجار فقد نصت المادة 14 من الأمر 96-09 في الفقرة الثانية :"...سعر شراء الأصل المؤجر مقسما إلى مستحقات متساوية المبلغ تضاف إليها القيم المتبقية التي يجب دفعها عند مزاولة حق الخيار بالشراء.."

ت- طريقة أداء الثمن ومكان الدفع : ينبغي أن يتضمن العقد على الطريقة التي يؤدي بها الثمن و المكان الذي يدفع فيه و في حالة عدم الاتفاق تطبق القواعد العامة للبيع في هذا الشأن[52].

ث- عقد بيع الأصل المؤجر: بعد إعلان رغبة المستأجر في شراء الأصل المؤجر يلتزم المؤجر بإبرام عقد البيع طبقا للشروط المحددة سلفا في عقد الاعتماد الإيجاري و يخضع إبرام عقد البيع للقواعد العامة للبيع و الإشهار الواردة في القوانين المعمول بها[53] وفي هذه الحالة يعتبر عقد الاعتماد الإيجاري قد انتهى عند تاريخ تحرير العقد الرسمي المتعلق به بغض النظر عن عدم القيام بإجراءات الإشهار التي يبقى الطرفان البائع والمشتري ملزمين بها.

وابتداء من هذا التاريخ تحل محل العلاقات التي كانت تربط بين المؤجر والمستأجر علاقات تربط مشتري العقار ببائعه وتخضع لأحكام القانون المدني.

- الخيار الثاني: تجديد عقد الإيجار

يجوز للمستأجر وقبل انتهاء عقد الإيجار أن يطلب تجديد العقد لفترة ومقابل دفع إيجار يتفق عليه مع المؤجر [54] ويجب أن يكون تجديد العقد صريحا لأنه يمنع التجديد الضمني[55] إذ ينتهي العقد بإنهاء مدته في جميع الأحوال ولا يحتاج إلى تنبه المؤجر للمستأجر بانتهاء مدة الايجار[56] لأن المبادرة بطلب التجديد تكون من المستأجر وقبل

انتهاء العقد وكما يشترط كتابة عقد الاعتماد الإيجاري فإن تجديد الإيجار يجب أن يكون مكتوبا بالإضافة على إشهاره حسب ما سبق التطرق إليه ليكون حجة على الكافة.

- **الخيار الثالث**: رد الأصل المؤجر للمؤجر

إذا انتهت مدة الإيجار و لم يختر المستأجر الشراء أو تجديد الإيجار كان عليه رد الأصل المؤجر بالحالة والشروط المتفق عليها في العقد وإلا اعتبر خائنا للأمانة إذا كان امتناعه دون حق(57).

2- **فسخ عقد الاعتماد الإيجاري** : ما يمكن أن يستفاد من نص المادة 13 من الأمر 96-09 أن عقد الاعتماد الإيجاري يفسخ في الحالات التالية:

أ- عدم قيام المستأجر بسداد الأجرة المتفق عليها في المواعيد وفقا للشروط المتفق عليها في العقد.

ب- شهر إفلاس المستأجر أو إعلان إعساره .

ج- في حالة القوة القاهرة وهلاك الأصل المؤجر.

كما يستفاد من نفس المادة أن أثار الفسخ تتمثل فيما يلي:

- التعويض الذي يمكن تحديد مبلغه ضمن العقد في إطار بند خاص و في حالة انعدام ذلك عن طريق الجهة القضائية المختصة وفقا للأحكام القانونية المطبقة من الفسخ التعسفي للعقود - في حالة طلب الفسخ من أحد الأطراف- .

- أما في حالة الفسخ بقوة القانون فيكون للمؤجر حق استرجاع الأصل المؤجر وممارسة امتيازه على أصول المستأجر القابلة للتحويل نقدا وعند الاقتضاء على أمواله الخاصة قصد استرداد الإيجارات المستحقة غير المدفوعة والتي ستستحق في المستقبل.

خاتمة

و في نهاية المقال نستنتج أن المشرع قد وفق إلى حد ما في تناوله الاعتماد الإيجاري كوسيلة للتمويل لا سيما في اعتباره نشاطا ائتمانيا اشترط مزاولته من طرف مؤسسات مالية اشترط فيها شروطا معينة وأخضعها لرقابة مختصة بالرقابة على البنوك لأن هذا النشاط لا يختلف عما تزاوله البنوك وخاصة من حيث آثاره على الاقتصاد الوطني.

كذلك فقد وفق في تنظيمه للعلاقة بين المؤجر والمستأجر بصورة تخلق قدرا من التوازن بين مصالح الطرفين وذلك باعتماد قواعد يتميز أغلبها بالطبيعة الآمرة للتقليل من احتمالات تعرض المستأجر للممارسات التعسفية من طرف المؤجر بالرغم من محافظته على مبدأ الرضائية باحترامه لاتفاق الطرفين وفتح المجال لتطبيق القواعد العامة للعقود على عقد الاعتماد الإيجاري.

الهوامش

1- أنظر: محمد عثمان إسماعيل حميد أسواق رأس المال وبورصة السوق المالية ومصادر تمويل مشروعات الأعمال دار النهضة العربية طبعة 1993 ص 242 وما بعدها.

2- عبد الرحمان السيد قرمان، عقد التأجير التمويلي طبقا للقانون 95 لسنة 1995 دار النهضة العربية دون طبعة، ص7 .

3- يهتم بهذا العقد العديد من العلوم لاسيما العلوم الاقتصادية والمحاسبية إلا إذا دراستنا ستقتصر على الجوانب القانونية له فقط.

4- للإطلاع على هذا الأمر انظر الجريدة الرسمية العدد 3 المؤرخ ب 1996/1/14 .

5- انظر المواد 7 و8 و9 من الأمر 96-09 المتعلق بالاعتماد الإيجاري.

6- وهذا ما نصت عليه المادة الأولى من القانون الفرنسي رقم 66-455 الصادر في يوليو 1966.

7- وهذا ما يستفاد أيضا من نص المادة الأولى من القانون 95 لسنة 1995 والتي ورد شرحها عند: عبد الرحمان، السيد قرمان، المرجع السابق ص 21 .

8- راجع الفقه الفرنسي:D.LE Geais, crédit – bail mobilier 1993, f, 442

9- وهذا ما نصت عليه المادة 08 من الأمر 96-09 السابق.

10- كذلك نصت المادة 9 من نفس الأمر.

11- انظر: Garelda et Stoufflet : droit bancaire 1992 p :503

12- وهذا ما نصت عليه المادة الأولى من الأمر 09/96 بقولها:"...يتم تحقيقها من قبل البنوك والمؤسسات المالية أو شركة تأجير مؤهلة قانونيا و معتمدة صراحة لهذه الصفة ".

13- راجع في هذا الشأن:

د/ هاني دويدار النظام القانوني للتأجير التمويلي دراسة نقدية في القانون الفرنسي دار الجامعة الجديدة للنشر طبعة 1994، ص 95 وما بعدها.

Gavelda Et Cremieux – Isreal : crédit bail- mobilier, banque et crédit p.20 .

14- قدري عبد الفتاح الشهاوي موسوعة التأجير التمويلي منشأة المعارف الإسكندرية طبعة 2003 ص 148 وما بعدها.

15- عبد الرحمان السيد فرمان المرجع السابق ص 38،39 .

16- هاني دويدار المرجع السابق ص 291.

17- وقد نصت المادة 81 من القانون المدني: "يجوز للمتعاقد الذي وقع في غلط جوهري وقت ابرام العقد أن يطلب إبطاله ".

18- انظر:" محمد صبري السعدي، الواضح في شرح القانون المدني الجزائري، دار الهدى، عين مليلة 2007-2008 الطبعة الرابعة الجزء 1 ص ص 73 ،74 .

19- راجع عبد الرزاق السنهوري، الوسيط في شرح القانون المدني الجديد, نظرية الالتزام منشورات الحلبي، بيروت، الطبعة الثالثة 2000 الجزء 1 ، ص 182 .

20- عبد الرحمان السيد قرمان، مرجعه السابق، ص 64 .

21- حسام الدين عبد الغني، الإيجار التمويلي، القاهرة ،1994 بدون ناشر، ص8.
Gavelda Et Cremieux – Isreal : crédit bail- mobilier, banque et credit op . cit pp 25-32.
22- حيث نصت المادة 3 من الأمر السابق على أنه: " يعرف الاعتماد الإيجاري على أساس أنه منقول عندما يخص أصولا منقولة تتشكل من تجهيزات أو مواد أو أدوات ضرورية لنشاط المتعامل الاقتصادي ".
23- عبد الرحمان قرمان، المرجع السابق ص 53 .
24- إذ نصت المادة 2 من الأمر السابق على انه :" تعتبر عمليات الاعتماد الإيجاري عمليات قرض لكونها تشكل طريقة تمويل اقتناء الأصول أو استعمالها ".
25- ويدخل ذلك في إطار حسن النية في التعاقد والسكوت العمدي عن واقعة مؤثرة في التعاقد يعد تدليسا لاسيما في العقود التي تقوم على الاعتبار الشخصي والتي تبنى على الثقة المتبادلة .
26- انظر المواد من 11 إلى 15 من الأمر السابق.
27- وهذا ما نصت عليه المادة 16 من نفس الأمر والتي سيأتي توضيحها لاحقا.
28- فالكتابة هي إحدى الوسائل لإثبات العقد وليست الوسيلة الوحيدة، وبالتالي يمكن إثباته بكافة الوسائل.
29- عبد الرحمان قرمان، المرجع السابق، ص 85.
30- بينما لم يفرق المشرع المصري بين إشهار عقود الاعتماد الإيجاري للمنقولات وعقود الاعتماد للعقارات فأخضعت جميعها لإجراءات قيد موحدة ذلك بموجب المادة 3 من القانون 95 المتعلق بالاعتماد الإيجاري لسنة 1995.
31- لمزيد من التوضيح انظر في تحديد كيفية إشهار عمليات الاعتماد الإيجاري للأصول الغير منقولة المرسوم التنفيذي رقم 6 المؤرخ في 21 محرم 1427 الموافق ل 20 فبراير 2006 الجريدة الرسمية العدد 10 بتاريخ 26 فبراير 2006 ، ص 28 .
32- انظر المادتين 135 و136 من المرسوم التشريعي رقم 93 – 18 المؤرخ في 29 ديسمبر 1993 المتضمن قانون المالية لسنة 1994 الجريدة الرسمية العدد 8 المؤرخ في 30-12-1993.
33- للمزيد من التوضيح حول التوطين المصرفي انظر نظام رقم 91-13 لسنة 1991 يتعلق بالتوطين والتسوية المالية للصادرات غير المحروقات .
34- راجع لاسيما قانون المالية لسنة 1996 ، 2001 ، 2003 ، 2004 ، 2006.
35- المادة 38 من الأمر السابق.
36- وذلك حسب ما تقرره القواعد العامة في الضمان.
37- م 38 في فقرتها السادسة قد نصت على أن :"الالتزام بالامتناع عن أي عمل قد يترتب عليه اتخاذ اجراء من قبل السلطة الأدارية المؤهلة يؤدي إلى إنقاص أو إلغاء انتفاع المستأجر بالأصل المؤجر ".
38- وذلك طبقا لما جاء في القانون المدني الجزائري.
39- حسب المادة 498 من القانون المدني فإنه لا يجب على المستأجر أن يقوم بدفع ثمن الإيجار في المواعيد المتفق عليها ...."

40- وسنتطرق لاحقا للفسخ بسبب عدم تسديد الأجرة.
41- عبد الرحمان قرمان المرجع السابق، ص 112.
42- انظر المادة 41 من الأمر السابق.
43- وهذا ما نصت عليه المادة 39 من نفس الأمر في فقرتها الثانية.
44- كذلك انظر الفقرة الثامنة من نفس المادة السابقة.
45- وأيضا الفقرة12 من المادة السابقة.
46- والفقرة الأخيرة من نفس المادة.
47- انظر عبد الرزاق السنهوري مرجعه السابق ص 776، 777 .
48- ما نصت عليه المادة 16 من الأمر السابق.
49- عبد الرحمان قرمان مرجعه السابق ص 151 .
50- وهذا ما نصت عليه المادة 72 من القانون المدني والمتعلقة بالوعد بالتعاقد.
51- عبد الرحمان قرمان نفس المرجع ص 154 .
52- وبخصوص هذا الشأن ارجع للقانون المدني الجزائري لاسيما فيما يتعلق بعقد البيع.
53- م 45 من الأمر السابق.
54- انظر الفقرة الثانية من المادة 16 من الأمر السابق.
55- وهذا عكس القواعد العامة التي تقر بالتجديد الضمني إذا انتهى عقد الإيجار وما زال المستأجر منتفعا بالعين المؤجرة.
56- المادة 44 من الأمر السابق.
57- انظر في هذا الشأن : عبد الرحمان قرمان المرجع السابق ص 116.

اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور والتسرب كإجراءات تحقيق قضائي في المواد الجزائية

ملخص

خطر جرائم المخدرات والجريمة المنظمة العابرة للحدود الوطنية والجرائم الماسة بأنظمة المعالجة الآلية للمعطيات وجرائم تبييض الأموال والإرهاب والجرائم المتعلقة بالتشريع الخاص بالصرف وكذا جرائم الفساد، على استقرار المجتمع والاقتصاد، كانت من الأسباب المقنعة للمشرع الجزائري في سبيل مكافحتها والتصدي لها درءا لاستفحالها، السمو بمصلحة المجتمع على مصلحة الفرد، أين أجاز في ظل الأمر رقم 06 - 22 المعدل والمتمم للأمر رقم 66 - 155 المتضمن قانون الإجراءات الجزائية الجزائري، في مرحلة التحقيق الابتدائي لقاضي التحقيق عند ارتكاب هذا النوع من الجرائم واقتضاء ضرورة التحقيق ذلك، تجاوز حق مرتكبيها والمساهمين معهم في الخصوصية والسرية من اعتراض لمراسلاتهم وتسجيل لأصواتهم والتقاط صور لهم والتسرب وسطهم وذلك كله خلسة دون إذن ولا علم منهم.

د. فوزي عمارة
كلية الحقوق
والعلوم السياسية
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

Résumé

Les dangers engendrés par les crimes et des délits en matière de trafic de drogue, de crime transnational organisé, d'atteinte aux systèmes de traitements automatisés de données, de blanchissement d'argent, de terrorisme et d'infractions relatives à la législation des changes ainsi q'aux infractions de corruption. ont contraint le législateur algérien à mettre en place dans la phase d'instruction préparatoire, un arsenal juridique susceptible d'atténuer l'effet préjudiciable de ces infractions. Néanmoins la loi n° 06 - 22 modifiant et complétant l'ordonnance n° 66 - 155 portant code de procédure pénale consacrée à cet effet s'est heurté face un dilemme, celui de favoris l'intérêt public par la légalité des opérations d'interception et d'enregistrement des correspondances, de captation, de fixation et d'enregistrement sonore ou audio-visuel et d'infiltration, à l'insu et sans le consentement des intéressés, au détriment de la vie privé et le secret des individus longuement défendu par les défendeurs des droits de l'Homme.

مقدمة

منذ لحظة وقوع الجريمة تنشأ مصلحتان متعارضتان، وهما مصلحة الفرد في حماية حريته الشخصية وحقه في الخصوصية وألا تتعرض أسراره وممتلكاته وحرمة مسكنه لإجراءات غير مشروعة، وفي مقابل هذه المصلحة الفردية هناك مصلحة المجتمع في مكافحة آفة الجريمة وملاحقة مرتكبيها لفرض حق الدولة في العقاب، ويتعين أن يراعى في قانون الإجراءات الجزائية التوفيق بين تلك المصالح المتعارضة دون إهمال لإحداها على حساب الأخرى.

ولكن السؤال المطروح هنا، هل هذا الأصل من غير استثناء؟

إذا كان الأصل العام هو احترام حق الإنسان في الخصوصية، فإنه في بعض الأحيان وفي ظل

© مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2010.

القانون يمكن تجاوز مبادئ دستورية وإجرائية تصب في مصلحة الأفراد في مقابل بلوغ الحقيقة أو دليل إظهارها خدمة للأمن الاجتماعي.

ولهذا الاعتبار كفل فانون الإجراءات الجزائية الجزائري بموجب الأمر رقم 06 - 22 المعدل والمتمم للأمر رقم 66 - 155 المتضمن قانون الإجراءات الجزائية الجزائري، خلال مرحلة التحقيق الابتدائي لقاضي التحقيق في سبيل إظهار الحقيقة التعدي على قدسية الحياة الخاصة وذلك بالاعتراض للمراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور والتسرب خلسة، وهي إجراءات تحقيق قضائي لا تخرج عن مفهوم المراقبة، مما يعني أن مشروعية المراقبة هي استثناء على الأصل العام.

بناء على ما تقدم، فإن الحق في الخصوصية والسرية ليس مطلقا، إذ أجاز قانون الإجراءات الجزائية الجزائري تجاوزه متى كان ذلك لمصلحة التحقيق وفي سبيل كشف الجريمة وإظهار الحقيقة.

وإن كانت مصلحة المجتمع في مكافحة الجريمة تسمو على مصلحة الفرد، فمع ذلك فإن الأسئلة التي تطرح، متى أجاز المشرع لقاضي التحقيق اللجوء لمثل هذه الإجراءات؟ وكيف يتم اللجوء إليها؟ وما مداها؟ وما قيمة الأدلة والنتائج المترتبة عليها؟

هذه الأسئلة سنحاول تقديم إجابات مختصرة عنها في هذا المقال لإبراز أحد أخطر إجراءات التحقيق المستحدثة في قانون الإجراءات الجزائية الجزائري والذي حسب وجهة نظرنا لا يقل خطورة عن الحبس المؤقت في يد قاضي التحقيق، وذلك في محورين، نخصص الأول لاعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور ونخصص الثاني للتسرب وذلك على النحو التالي.

أولا: اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور:

الاعتراض والتسجيل والالتقاط والتسرب هي عدة تسميات يمكن اختزالها في مصطلح واحد هو "المراقبة"، التي لا تخرج عن كونها رقابة مشروعة لشخص أو مكان أو أحاديث أو مراسلات مكتوبة أو مسموعة أو مرئية، نتيجة الاشتباه في تصرفات غير قانونية وذلك بصورة لا يحس معها الغير بمباشرتها لطابع السرية التي يكتنفها.

على أن تكون مؤقتة مع اقتصارها على جرائم المخدرات والجريمة المنظمة العابرة للحدود الوطنية والجرائم الماسة بأنظمة المعالجة الآلية للمعطيات وجرائم تبييض الأموال والإرهاب والجرائم المتعلقة بالتشريع الخاص بالصرف وكذا جرائم الفساد.

فبسبب هذه الجرائم أصبح بإمكان قاضي التحقيق قانونا:

1- اعتراض المراسلات:

الاعتراض يعني الاستيلاء بغتة، (1) والمشرع الجزائري في المادة (65 مكرر5 من ق. إ. ج. ج.) خص بالذكر المراسلات التي تتم عن طريق وسائل الاتصال السلكية واللاسلكية، (2) دون الرسائل والخطابات والمطبوعات والطرود لدى مكاتب البريد، وعليه فإن السؤال المطروح، هل هذه الأخيرة فعلا ليست معنية بالاعتراض؟

إلى حين إثبات العكس، فمن الملائم عدم الكلام عن الاعتراض إلا عندما يتعلق الأمر بمراقبة اتصال سلكي أو لاسلكي بين مرسل ومرسل إليه دون علمهما أو على الأقل دون علم أحدهما فقط.

ونظرا للتطور الذي عرفه مجال الاتصال فإن نص المادة 65 مكرر5 السالف الذكر جاء موسعا، أي لم يقصر الاعتراض على المكالمات الهاتفية بل وسعه لمختلف أنواع الاتصال السلكية واللاسلكية.

والمشرع لم يول أهمية لأداة الاعتراض فقد تكون تقليدية أو بأحدث ما تم ابتكاره في هذا المجال.

2- تسجيل الأصوات:

تسجيل الأصوات المقصود به تسجيل أحاديث المتهم وشركائه، (3) عن واقعة معينة من الوقائع المنصوص عليها في المادة (65 مكرر5 من ق. إ. ج. ج.) خلسة. (4)

فبعدما أعطى المشرع للمتهم الحق في الصمت، فإنه وبشكل غير مباشر أورد استثناء عن هذا الحق بموجب المادة 65 مكرر السالفة الذكر، أين أصبح من الممكن أخذ اعتراف الشخص ضد نفسه بشكل خفي ودون رضاه وموافقته عن طريق تسجيل كل ما يتفوه به من كلام بصفة خاصة أو سرية.

ويأخذ حكم الحديث الخاص (5) والسري ذلك الحديث الذي يجري في مكان خاص أو في مكان عام (6) وكان شخصيا وتضمن أدق الأسرار، أين يعبر الإنسان عن نفسه وينقل مكنوناتها إلى المتحدث إليه، وبغض النظر عن مكان التسجيل الذي قد يكون عاما كالشارع أو خاصا كالمسكن والأداة التي يتم بها، فالمهم في العملية هو الكلام المتفوه به، الذي قد يشكل دليلا لإظهار الحقيقة.

3- التقاط الصور:

لم يكتف المشرع بالسماح لقاضي التحقيق تسجيل الأصوات، بل مكنه أيضا من إمكانية التقاط الصور، فعدسة الكاميرا التي أصبحت من أفضل الأساليب لإثبات الحالة، بما تنقله من صور حية وكاملة وصادقة لمكان معين أو لحدث معين أو واقعة معينة، رأى المشرع توظيفها كعين من عيون التي لا تغفل في خدمة القضاء وكشف الحقيقة.

فبموجب المادة 65 مكرر5 السالفة الذكر سمح قانون الإجراءات الجزائية الجزائري لقاضي التحقيق أن يمد عين الكاميرا إلى الأماكن الخاصة التي تعد مستودعات أسرار المعنيين بالمراقبة.

حتى وإن أعطى المشرع الصبغة القانونية لإمكانية إثبات دليل الجريمة عن طريق تسجيل الأصوات والتقاط الصور، إلا أن هذا الأسلوب من الناحية الفنية والتقنية قيل فيه الكثير، خاصة مع التطور التكنولوجي لعمليات التركيب (المونتاج).

وفي نظرنا الأدلة المتحصل عليها بمثل هذه الوسائل ينبغي على قاضي التحقيق التعامل معها كتعامله مع الاعتراف، أي كأدلة عادية وليست سيدة.

وبالنظر لطبيعة اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور كإجراءات غير عادية، فإن المشرع انطلاقا من أولوية رعاية المصلحة العامة على الحفاظ على أسرار الحياة الخاصة للأشخاص أقر العمل بها، ولكن وفق شروط موضوعية وشكلية دقيقة مما يحول معه دون التعسف في اللجوء إليها على نطاق واسع وتعميمها على كل الجرائم.

4- الشروط الموضوعية لاعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور:

كقاعدة عامة لا يجوز اعتراض المراسلات واستراق الأصوات وتسجيلها والتقاط الصور غفلة دون موافقة وعلم مسبق ممن يكون محلا لها، غير أن مصلحة التحقيق وضروراته قد تستلزم القيام بمثل هذه العمليات عندما يتعلق الأمر بالجرائم التي عددتها الفقرة الأولى من المادة (65 مكرر5 من ق. إ. ج. ج.)، أين تكون هذه المصلحة أولى بالرعاية من الحفاظ على أسرار الحياة الخاصة.

أ- السلطة المختصة بإجراء هذه العمليات:

حتى وإن كان قاضي التحقيق لا يقوم باعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور بنفسه، إلا أن ذلك يتم تحت مراقبته المباشرة، فمثل هذه العمليات تقتضي في كثير من الأحيان اللجوء إلى تقنيات لا يتحكم فيها هذا القاضي، لذا يتكفل بها أهل الخبرة في الميدان ويقتصر دور قاضي التحقيق على السهر على أن تتم في إطارها الشرعي وحسب مقتضيات القانون.

ولكن السؤال الذي يطرح هنا، إذا كان قاضي التحقيق بإمكانه انتداب من يقوم بمثل

هذه العمليات، هل له أن ينتدب في إطار الإنابة القضائية من يتولى مراقبتها؟

بالنظر لحداثة مثل هذه الإجراءات في قانون الإجراءات الجزائية الجزائري، فإننا نقول انطلاقا من الفقرة الرابعة من المادة (65 مكرر5 من ق. إ. ج. ج.)، المراقبة المباشرة لهذه العمليات ينبغي أن تبقى حكرا على قاضي التحقيق لخطورتها وتعلقها مباشرة بالحريات والحق في الخصوصية التي حماها الدستور.(7)

فلا مجال لتركها بين أيدي ضباط الشرطة القضائية تنفيذا وإشرافا، لأن ميولات الشرطي بصفة عامة معروفة بتوجهها نحو البحث عن أدلة الإثبات أكثر من البحث عن أدلة النفي، وهو ما قد يترتب عليه تجاوزات تكون ضحيتها الأولى الحريات والحرمات الخاصة.

وعليه فحسب رأينا ينبغي أن لا يمس الانتداب في إطار الإنابة القضائية عملية المراقبة المباشرة لهذه العمليات، وهو ما يترتب عليه وجوب تعديل الفقرة الأخيرة من المادة (139 من ق. إ. ج. ج.) المتعلقة بالإنابة القضائية لكي تصبح على النحو التالي: "ولا يجوز لضباط الشرطة القضائية استجواب المتهم أو القيام بمواجهته أو سماع أقوال المدعي المدني أو المراقبة المباشرة لعمليات اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور والتسرب".

وإذا كان المشرع خص قاضي التحقيق بالإشراف على المراقبة المباشرة لهذه العمليات، فإنه بالمقابل فيما يخص إجراءها أجاز صراحة لقاضي التحقيق أن ينتدب لهذا الغرض أحد ضباط الشرطة القضائية (م. 65 مكرر8 و65 مكرر9 من ق. إ. ج. ج.).

ب- **ميقات ومكان إجراء هذه العمليات:**

لم يضع قانون الإجراءات الجزائية الجزائري قيودا زمنية ولا مكانية لإجراء عمليات اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور، بحيث أجاز إجراءها في كل ساعة من ساعات النهار والليل، وفي كل مكان عام أو خاص، وكاستثناء عن القاعدة، القيد الوحيد الذي نص عليه صراحة هو المتعلق باتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان احترام كتمان سر المهنة، ويتفرع عنه احترام سرية المراسلات والمحادثات الهاتفية بين المحامي وموكله مثلا.(8)

وفي حالة خروج الملزم بكتمان السر المهني عن دوره ورسالته وأضحى فاعلا مع المتهم بالجرائم المنصوص عليها في المادة (65 مكرر5/1 من ق. إ. ج. ج.) أو شريكا له، فذلك يحول دون تمكنه من التحصن بغطاء سر المهنة، لأن المشرع إنما حصن احترام سر المهنة وليس القائم بها.

فضلا عن هذا القيد المنصوص عليه صراحة، هناك قيد آخر ولو لم يشر إليه المشرع، فإن مقار السفارات والقنصليات الأجنبية تستثنى من الأمكنة التي يمكن أن تخضع لهذه العمليات.

ت- عدم مسؤولية القائم والمشرف على اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور:

إن الاعتداء على الحياة الخاصة بتسجيل أصوات الأشخاص والتقاط صور لهم خلسة ودخول مساكنهم دون رضاهم وموافقتهم، في كل ساعة من ساعات النهار والليل بالكسر وتسلق الجدران وفتح الأقفال، واللجوء إلى أساليب الخداع وإفشاء السر المهني، كلها جرائم لا يتحمل القائمون بها المسؤولية الجنائية بسببها إذا ما تمت أثناء أدائهم لعمليات اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور بموجب إذن من قاضي التحقيق في إطار تحقيق قضائي يتعلق بالجرائم التي عددتها الفقرة الأولى من المادة (65 مكرر5 من ق. إ. ج. ج.).

فضرورة التحقيق تبيح المحظورات نتيجة خطورة الجرائم محل التحقيق.

ث- ضرورة لجوء قاضي التحقيق إليها:

وقوع جريمة من الجرائم التي عددتها الفقرة الأولى من المادة (65 مكرر5 من ق. إ. ج. ج.) وحده لا يعد مبررا كافيا للجوء قاضي التحقيق لاعتراض مراسلات وتسجيل أصوات والتقاط صور من كان محلا للمتابعة بسببها، بل يجب فضلا عن ذلك أن تقتضي مصلحة التحقيق ذلك، بأن يكون الإذن بها له فائدة في إظهار الحقيقة.(9)

فضلا عن ذلك يقتضي اللجوء لهذا النوع من العمليات وجود دلائل قوية على وقوع الجريمة ونسبتها إلى المتهم بأن تشير أصابع الاتهام بدلائلها الجدية والكافية على شخص أو أشخاص هم من ارتكبوها أو لديهم معلومات بشأنها تفيد في إظهار الحقيقة، (10) أو بحوزتهم أشياء تتعلق بها.

وفي جميع الأحوال مسألة تقدير ضرورة اللجوء إلى هذه العمليات من عدمه، هي دائما متروكة لتقدير قاضي التحقيق (م. 65 مكرر5 من ق. إ. ج. ج.).

5- الشروط الشكلية لإجراء اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور:

الاستثناء عن القاعدة العامة هو مشروعية اعتراض مراسلات الأشخاص وتسجيل أصواتهم والتقاط صور لهم، والغرض من مشروعية مثل هذه الأعمال هو تحقيق نوع من التوازن بين حق الشخص في الخصوصية والسرية وحق المجتمع في مكافحة أخطر أنواع الجرائم بوسائل فعالة تتلاءم وخطورتها.(11)

وبالنظر لطبيعة الجرائم التي تكون محلا لهذه العمليات فلقد خصها المشرع بشروط شكلية يمكن إجمالها فيما يلي:

أ- شكل الإذن باعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور:

عندما اقتضى المشرع في الفقرة الرابعة من المادة (65 مكرر5 من ق. إ. ج. ج.)

إجراء هذه العمليات عند فتح تحقيق قضائي صدور إذن من قاضي التحقيق، فذلك معناه منع ضباط الشرطة القضائية ولو كانوا في حالة ندب من إجرائها ما لم يكن بأيديهم هذا الإذن الأخير، لأن اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور من إجراءات التحقيق التي تقتضي مستلزماته.

ومن الناحية القانونية لا يحق لقاضي التحقيق إصدار إذن بإجراء عمليات اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور عندما يتعلق الأمر بوجود دلائل على ارتكاب الجرائم المنصوص عليها في المادة (65 مكرر5/1 من ق. إ. ج. ج.) مستقبلا، ما دام أن قاضي التحقيق لا يكون قد أخطر بعد بملف الدعوى.

والمشرع الجزائري لم يتطلب في الإذن الصادر بإجراء هذه العمليات شكلا معينا، وإن كان قد اشترط أن يكون مكتوبا ومتضمنا كل العناصر التي تسمح بالتعرف على الاتصالات المطلوب التقاطها والأماكن المقصودة سكنية كانت أو غيرها، والجريمة التي تبرر اللجوء إلى هذه التدابير مع الإشارة إلى مدة إنجاز هذه العمليات على أن يكون أقصاها أربعة (4) أشهر قابلة للتجديد (م. 65 مكرر7 من ق. إ. ج. ج.).

والملاحظ على هذه المادة الأخيرة:

- أنها قصرت الإذن على تدبير اعتراض المراسلات المطلوب التقاطها دون التسجيل الصوتي أو السمعي البصري.
- أن المشرع الجزائري لم يراع العامل الزمني، إذ لم يحدد عدد مرات قابلية هذا الإذن إلى التجديد، كما لم ينص صراحة على ما إذا كان يجوز لقاضي التحقيق الذي أذن بهذه العمليات توقيفها قبل الموعد المحدد في الإذن.
-

لم يشترط فيها تسبيبا للإذن من قاضي التحقيق، مما يضعف معه أوجه الدفاع تجاه هذا الإذن.

- لم يشترط المشرع في هذه المادة أن يكون الإذن مسبوقا بطلبات النيابة، كما لم يشر إلى إمكانية إخطار وكيل الجمهورية به.
- لم يرتب المشرع أي جزاء على مخالفة أحكام هذه المادة، رغم أن هذا الأخير قد بدأها بـ "يجب" التي تفيد الإلزام، وبالتالي فما فائدة الإلزام الذي لا يتبع بجزاء؟
- ولعلى أهم ملاحظة تسترعي الانتباه والتوقف عندها هي، إذا كان المشرع في كل مرة يستعمل مصطلح "الأمر" عندما يتعلق الأمر باتخاذ إجراء من إجراءات التحقيق، إلا أنه في إجراءات اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور وحتى التسرب الذي سنتطرق له لاحقا، نلاحظ بأنه استبدل مصطلح "الأمر ordonnance" بـ "الإذن autorisation "، وبالتالي فالسؤال المطروح هنا، هل وراء ذلك حكمة معينة؟ أم أن المشرع أراد فقط التنويع في المصطلحات؟

إذا سلمنا بالفرضية الثانية أي التنويع في المصطلحات فهنا نتساءل ونقول، هل يجوز للنيابة العامة إذن الطعن بطريق الاستئناف في مثل هذا الإذن؟ مع العلم أن لها

حق مطلق في استئناف جميع أوامر قاضي التحقيق.

أما في حالة التسليم بالفرضية الأولى، أي أن القصد من وراء استعمال المشرع لمصطلح "الإذن" بدلا من "الأمر" وذلك لحكمة معينة، فنقول لعلى هدف المشرع من وراء ذلك هو الحيلولة دون إمكانية استئناف هذا الإذن، ما دام الأمر يتعلق "بإذن" وليس "أمر"، (م. 170 من ق. إ. ج. ج.)، فضلا عن ذلك أن "الإذن" يتعلق بإجراءات تقتضي قدرا كبيرا من السرية والخفية والحيطة حتى لا تنكشف وتفقد معنى اللجوء إليها.

وفي الأخير أقول ما هذه إلا اجتهادات شخصية يمكن قبولها أو رفضها، فالوضع يتعلق بإجراءات حديثة لم تكن مجالا للاجتهاد لقضائي، وإلى ذلك الحين فإن الأسئلة التي تبقى مطروحة هي: ما طبيعة الإذن بإجراء عمليات اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور؟ وهل يجوز للنيابة العامة استئناف هذا الإذن الصادر عن قاضي التحقيق؟ وهل يمكن أن يكون محلا لهذا الإذن أي شخص وإن كان يتمتع بنوع من أنواع الحصانة أو امتياز التقاضي؟

ب- <u>إجراء عمليات إعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات وإلتقاط الصور</u>:

الإذن المكتوب المسلم لضابط الشرطة القضائية المنتدب من قاضي التحقيق لتولي تدابير اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور، يعطي الحق لحامله الاستعانة بأهل الخبرة، إذ له أن يسخر لأداء مهامه خاصة عند اعتراض المراسلات كل عون مؤهل لدى مصلحة أو وحدة أو هيئة عمومية أو خاصة مكلفة بالمواصلات السلكية واللاسلكية للتكفل بالجوانب التقنية للعملية (م. 65 مكرر8 من ق. إ. ج. ج.).

ولكن ما لم يشر إليه المشرع في النصوص المنظمة لهذه التدابير، على من يقتصر الإطلاع على التسجيلات المتحصل عليها من إجراء هذه العمليات، هل على سبيل المثال بإمكان الفنيين المسخرين من ضابط الشرطة القضائية المنتدب الإطلاع على التسجيلات الصوتية أو السمعية البصرية والمراسلات التي تم تسجيلها أم لا؟ أم أن هذا الأمر يقتصر على قاضي التحقيق وضابط الشرطة القضائية المنتدب لإجراء العمليات فقط، على أن يقتصر دور من تم تسخيرهم من فنيين على إنجاح الترتيبات التقنية والفنية والضبط دون الإطلاع؟

هذا ويخول الإذن كذلك لضابط الشرطة القضائية المنتدب لإجراء عمليات اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور الحق في وضع الترتيبات التقنية اللازمة دون انتظار موافقة من سيكون محلا لها (م. 65 مكرر5/1 من ق. إ. ج. ج.).

والمشرع الجزائري لم يقيد في هذه العمليات كلها قاضي التحقيق أو الضابط المنتدب لإجراء هذه العمليات إلا باتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان عدم المساس بالسر المهني (م. 65 مكرر6 من ق. إ. ج. ج.).

فالمشرع الجزائري أطلق العنان لمنفذ إذن قاضي التحقيق، لاعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور، فبخلاف القيد المقرر في المادة 65 مكرر6 المذكورة أعلاه، فإن كل الوسائل تصبح مشروعة لبلوغ الهدف، فالحريات الفردية وحرمات الأمكنة وحرية الاتصال وحرمة الحياة الخاصة كمبادئ دستورية تصبح بدون معنى أمام هذا الإذن بمجرد تسبيبه بعبارة "لقد اقتضى التحقيق".

ومما تقدم فإن السؤال المطروح، ألا يجد قاضي التحقيق والمنتدب لإجراء هذه العمليات في الإذن الغطاء القانوني لعدم تحمل المسؤولية الجنائية وبالتالي التعسف؟

كان على المشرع على الأقل تفاديا للتعسف في استعمال السلطة أن يرتب بعض الجزاءات عند مخالفة بعض أحكام المواد المنظمة لهذه العمليات، فالواقع أثبت أن قاضي التحقيق ما هو إلا إنسان يتصرف بمفرده وهو دوما معرض للخطأ ينبغي على المشرع أن يضع نصوصا تكون ضابطا لتصرفاته، ولا يترك له مطلق الحرية في التصرف دون رقيب أو حسيب.

ت- محضر اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور:

إن طبيعة عمليات الاعتراض والتسجيل والالتقاط لا يتم انتظار بلوغ مرحلتها النهائية لتحرير محضر بشأنها، فقاضي التحقيق بحكم مراقبته المباشرة للعمليات وضابط الشرطة القضائية المنتدب لإجراء العمليات عليهما بتحرير محاضر عن كل مرحلة على حدا، إذ يحرر بشكل منفصل محضر الترتيبات التقنية ومحضر الدخول إلى المساكن ومحضر الالتقاط ومحضر التثبيت ومحضر التسجيل الصوتي أو محضر التسجيل السمعي البصري ومحضر عملية الاعتراض ومحضر تسجيل المراسلات.(12)

ويشمل كل محضر من هذه المحاضر على تاريخ وساعة بداية العملية وكذا تاريخ وساعة الانتهاء منها (م. 65 مكرر9 من ق. إ. ج. ج.)، كما يرفق بملف الدعوى محضرا يتضمن وصفا أو نسخة من المراسلات والصور أو المحادثات المفيدة في إظهار الحقيقة (م. 65 مكرر10/1 من ق. إ. ج. ج.)، وعند الاقتضاء إذا كانت المكالمات التي تم اعتراضها والتسجيلات الصوتية أو السمعية البصرية بلغة أجنبية تتم ترجمتها بمساعدة مترجم يتم تسخيره لهذا الغرض (م.65 مكرر10/2 من ق. إ.ج. ج.).

ولكن ما تجدر إليه الإشارة في إعداد محاضر هذه العمليات أن المشرع لم يحل، سواء في المادة 65 مكرر9 أو 65 مكرر10 السالفتي الذكر على المادتين 94 و95 من نفس القانون المتعلقتين بالشروط الواجب توفرها في المحضر، وحتى عندما تعرض للاستعانة بمترجم لم يحل على أحكام المادتين 91 و92 من قانون الإجراءات الجزائية المتعلقتين باستدعاء مترجم، خاصة وأن المادة 65 مكرر10/2 السالفة الذكر لم تشير إلى وجوب تحليف المترجم اليمين إذا لم يسبق له أداؤه.

هذا وما لم يبينه المشرع الجزائري في النصوص المنظمة لهذه التدابير هو كيفية حفظ التسجيلات والنسخ والصور التي ترفق بالملف، هل يتم وضعها في أحراز مغلقة ومختومة بختم قاضي التحقيق كما هو الشأن عند حجز الأشياء في الحالات العادية؟ أم أنها تترك بدون حماية؟ وهو ما قد يعرضها لإمكانية التلاعب بها.

وعليه نقول بأنه كان الأجدر بالمشرع حسب رأينا وبالنظر لخطورة ما يتم تسجيله أثناء هذه العمليات إحاطتها بحماية لا نقول خاصة وإنما شبيهة بتلك المعمول بها عند إجراء الحجز في الحالات العادية.(13)

وفضلا على ذلك لم يحدد المشرع المصير النهائي لهذه التسجيلات والنسخ والصور التي ترفق بالمحاضر، هل يتم الحفاظ عليها أو إتلافها عند إنتهاء الغرض الذي أعدت من أجله؟

إن هذا السؤال يبقى مطروحا إلى حين تدخل المشرع بتعديل، أو بصدور اجتهاد قضائي يوضح المسألة.(14)

1. الجرائم التي تكتشف عرضا أثناء تدابير اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور:

الأصل أن ينصب اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور، على الجريمة التي تبرر اللجوء إلى هذه التدابير، وعلى الأشخاص الذين تضمن الإذن الإشارة إليهم دون غيرهم.

غير أن هذه التدابير لها ميزة خاصة، بالخصوص عملية اعتراض المراسلات السلكية واللاسلكية، بحيث لا يقتصر الاعتراض على ما يصدر عن المتهم من إشارات وأصوات أو حركات، وإنما يتعداه إلى أطراف أخرى التي اتصل أو اتصلت به، مما يعني في مثل هذه الوضعية تعارض مصلحتين، مصلحة التحقيق في إظهار الحقيقة عن طريق كشف اتصالات المتهم، ومصلحة الغير الذي ينبغي أن يحافظ له على سرية محادثته، (15) وبالتالي فإن السؤال المطروح، أي المصلحتين أولى بالرعاية؟

إن المشرع الجزائري في مثل هذا الوضع قد أولى عناية بمصلحة التحقيق والمصلحة العامة على مصلحة الغير، وما يدل على ذلك ما جاء في الفقرة الثانية من المادة (65 مكرر6 من ق. إ. ج. ج.) التي قضت بأنه: "إذا اكتشفت جرائم أخرى غير تلك التي ورد ذكرها في إذن القاضي، فإن ذلك لا يكون سببا لبطلان الإجراءات العارضة"، بمعنى أن الجرائم الجديدة التي تم اكتشافها عرضا والغير معنية بالإذن يمكن إخطار وكيل الجمهورية المختص بها ليتخذ ما يراه بشأنها.

ثانيا: التسرب:

فماعدا الأحوال التي ينص فيها القانون على خلاف ذلك "يجوز إثبات الجرائم بأي طريق من طرق الإثبات"، (م. 212 من ق. إ. ج. ج.).

وعليه فكل الوسائل مسموح بها لإثبات الجريمة ما دام أن المحقق لم يرتكب هو نفسه جريمة لبلوغ هدفه.

غير أن هذا النص يجب أن لا ينسينا مبدأ حتى وإن لم يصغه المشرع صراحة بنص إلا أنه فرض نفسه بقوة، وهو "النزاهة والاستقامة في البحث عن الأدلة"، وهو المبدأ الذي نجم في ذات الوقت من بعض المبادئ العامة للقانون الجنائي والاجتهادات القضائية المرتبطة به. (16)

ومما لا ريب فيه أنه لا يمكن تصور قاضي التحقيق متنكرا في زي موزع البريد أو بناء لإتمام إجراءات التحقيق، وكذلك الشأن بالنسبة لضابط الشرطة القضائية المنتدب لإتمام بعض إجراءات التحقيق في إطار الإنابة القضائية، فحتى أثناء أداء ضابط الشرطة لهذه المهمة بالزي غير الرسمي أي بالزي المدني فينبغي أن تكون بطاقته المهنية بيده.

وعلى الرغم من تطلب الواقع والحال بأن يؤدي قاضي التحقيق مهامه ووجهه عار غير متنكر تحت أي غطاء، (17) إلا أنه بصدور القانون رقم 06 - 22 السالف الذكر وتحت مبرر اقتضاء التحقيق في الجرائم المنصوص عليها في الفقرة الأولى من المادة 65 مكرر5 السالفة الذكر، أصبح من الممكن لجوء قاضي التحقيق في سبيل كشف الحقيقة ولو بطريق غير مباشر عن طريق ضابط أو عون الشرطة القضائية إلى عملية الاندماج في صفوف المجرمين خافيا هويته وصفته لمباشرة ما يسند إليه من دور يتصل بنشاط المتهمين المراد كشف حقيقتهم، لأن مثل هذا الاندماج في صفوف المتهمين كفرد منهم يساعد على اكتشاف الكثير من الحقائق التي قد يتعذر اكتشافها في حالة إفصاح المندمج عن صفته.

ولقد أطلق المشرع الجزائري على هذا النوع من التنكر والاندماج مصطلح "التسرب"، الذي عرفه في المادة 65 مكرر12 من قانون الإجراءات الجزائية الجزائري بأنه: قيام ضابط أو عون الشرطة القضائية، تحت مسؤولية ضابط الشرطة القضائية المكلف بتنسيق العملية بناء على إذن من قاضي التحقيق بمراقبة الأشخاص المتهمين بارتكاب جناية أو جنحة بإيهامهم وتحت هوية مستعارة أنه فاعل معهم أو شريك لهم أو خاف، مع إمكانية ارتكابه عند الضرورة إحدى الجرائم المذكورة في المادة 65 مكرر5 دون تحميله أي مسؤولية جزائية.

فمن خلال هذا التعريف فإن المشرع الجزائري قد سمح لقاضي التحقيق عن طريق ضابط أو عون الشرطة القضائية القيام بعملية اختراق عصابات الإجرام للإيقاع بها، وذلك عن طريق التمويه وإيهام المتهم أو المتهمين بأنه فاعل أصلي معهم أو شريك أو خاف لهم في الجريمة حتى يطمئنوا له ويصدقوه القول ويكشفوا أمرهم له.

وفي سبيل الوصول لهذه الغاية سمح المشرع للمتسرب استعمال أساليب غير مشروعة، من إخفاء لهويته وصفته وانتحال هوية مستعارة وعند الاقتضاء ارتكاب

الجرائم تبديدا للشكوك وحيازة أو نقل أو تسليم أو إعطاء مواد أو أموال أو منتوجات أو وثائق أو معلومات متحصل عليها من ارتكاب الجرائم أو مستعملة في ارتكابها للمتهم أو المتهمين (م. 65 مكرر14 من ق. إ. ج. ج.).

كما سمح المشرع أيضا للمتسرب استعمال أو وضع تحت تصرف المتهم أو المتهمين الوسائل ذات الطابع القانوني أو المالي وكذا وسائل النقل أو التخريب أو الإيواء أو الحفظ أو الاتصال (م. 65 مكرر14 السالفة الذكر)، وذلك دون أن تشكل هذه الأفعال منه تحريضا على ارتكاب الجريمة.

فالمتسرب المرخص له وكل الأشخاص الذين قام بتسخيرهم لهذا الغرض وضعهم المشرع بمنأى عن تحمل أية مسؤولية جزائية (م. 65 مكرر 14 من ق. إ. ج. ج.) في سبيل بلوغ الحقيقة.

وبالنظر لخطورة عملية التسرب وطبيعته فلقد خصه المشرع بشروط موضوعية وأخرى شكلية سنبرزها على النحو التالي:

1. الشروط الموضوعية لعملية التسرب:

التسرب هو إجراء من إجراءات التحقيق المؤقتة والخفية التي ينبغي أن تنصب على الجنايات والجنح المذكورة على سبيل الحصر في الفقرة الأولى من المادة (65 مكرر5 من ق. إ. ج. ج.).

واللجوء لمثل هذا النوع من التدابير في مرحلة التحقيق تقتضيه ضرورة التحقيق عند عدم نجاعة الأساليب العادية وحتى غير العادية في إظهار الحقيقة مما يستوجب معه اللجوء لهذا الأسلوب من التحقيق لكشف حقيقة الجريمة ومرتكبها، والمشرع يقتضي لشرعية التسرب أن يتم من قبل السلطة المختصة بإجرائه.

أ. السلطة المختصة بإجراء التسرب:

حتى وإن كان المتسرب هو عون أو ضابط شرطة قضائية، إلا أن هذا الإجراء لا تكون له في مرحلة التحقيق أية قيمة قانونية إذا لم يكن تحت رقابة قاضي التحقيق، فبهذه الرقابة يصبغ الإجراء بطابع إجراءات التحقيق.

وتوقف دور قاضي التحقيق في عملية التسرب على المراقبة، يعود إلى طبيعة التسرب في حد ذاته، فمن الصعب تصور قاضي التحقيق خارج مكتبه لمدة تفوق الأربع أشهر متنكرا في زي مجرم بحثا عن مرتكب الجريمة، ففي واقع الأمر البحث عن المجرم من مهام الشرطة القضائية.

والمشرع الجزائري حتى لا ينزع عن عملية التسرب الصبغة القانونية كإجراء من إجراءات التحقيق كلف قاضي التحقيق الإذن بها ومراقبتها، أما تنفيذها فيتم بمعرفة ضابط الشرطة القضائية في إطار الإنابة القضائية، الذي هو حق مكفول لقاضي

التحقيق لتنفيذ مثل هذه العمليات، وبالتالي لا يمكن تصور هذا القاضي منفذا لهذه العملية، كما لا يمكن أن يكون ضابط الشرطة القضائية مراقبا للعملية وإنما منسقا ومسؤولا فقط عليها، فهذا الأخير هو بمثابة همزة الوصل بين المتسرب الذي كلفه الضابط بالعملية وقاضي التحقيق (م. 65 مكرر12 من ق. إ. ج. ج.).

ب. وقت ومكان إجراء عملية التسرب:

نظرا لأن صفة المتسرب مخفية وهويته مستعارة، بحيث لا يتحرك بصفته عون أو ضابط شرطة قضائية، الأمر الذي جعل المشرع لا يحدد له حيزا مكانيا يتحرك فيه، فدخوله إلى الأماكن الخاصة لا يكون بصفته الأصلية وإنما بصفته المستعارة التي تترك له الحرية لدخول كل الأماكن التي يمكن أن يكتشف فيها الحقيقة دون أن يترتب على ذلك أي مسؤولية جزائية.

والتسرب كإجراء من إجراءات التحقيق لا يقيد المتسرب كذلك بحيز زمني معين يتحرك فيه، فضرورة التحقيق تبرر عملياته طول ساعات الليل والنهار.

وما يمكننا قوله أن التسرب كإجراء تحقيق في الجرائم التي عددتها الفقرة الأولى من المادة (65 مكرر5 من ق. إ. ج. ج.) تسقط أمامه كل الحواجز الزمنية والمكانية المقررة في ظل قانون الإجراءات الجزائية.

ت. التسرب يقع على جناية أو جنحة:

ينصب التسرب كإجراء تحقيق على مراقبة المتهمين بارتكاب جناية أو جنحة، وحصريا تلك المنصوص عليها في الفقرة الأولى من المادة 65 مكرر 5 السالفة الذكر، ولمشروعية هذا الإجراء ينبغي أن تكون هذه الجنايات والجنح قد وقعت بالفعل، لأن الأمر يتعلق بإجراء من إجراءات التحقيق لا الاستدلال.

فعملية التسرب في مرحلة التحقيق لم تشرع لكي تكتشف بموجبها الجنايات والجنح المستقبلية، فالمتسرب يختلف عن المرشد الذي تستخدمه الشرطة لترصد حركات الأشخاص والجرائم التي يمكن وقوعها.

ث. إقتضاء ضرورة التحقيق التسرب:

إضافة على أن التسرب ينبغي أن ينصب على جناية أو جنحة متعلقة بالجرائم المنصوص عليها في الفقرة الأولى من المادة 65 مكرر5 السالفة الذكر، فمن الضروري أن يكون هذا الإجراء هو الوحيد أو الأنسب الذي بواسطته يمكن إظهار الحقيقة بعد أن أثبتت الإجراءات الأخرى عدم نجاعتها.

فضرورة التحقيق في معناها الضيق تعد من الشروط الأساسية للجوء إلى هذا الإجراء، لأن التسرب أجيز لعلة معينة ولغرض خاص وبصفة استثنائية، فتخلف تلك العلة يمنع قاضي التحقيق من الإذن به وإلا عد متعسفا، أو بمعنى آخر أن التسرب الذي لا يلتمس من حصوله فائدة لإظهار الحقيقة يعد تسربا تحكميا.

2. **الشروط الشكلية لعملية التسرب أمام قاضي التحقيق:**

بالنظر لطبيعة التسرب كإجراء كاشف لأسرار الأشخاص منع القانون في الحالات العادية الإطلاع عليها، وبالنظر لما تتطلبه عملية التسرب من سرية وحيطة وحذر نتيجة خطورة العملية على حياة المتسرب.

وحرصا من المشرع على حسن سير العملية، ففضلا على الشروط الموضوعية أستوجب شروط شكلية يمكن إجمالها فيما يلي:

أ. الإذن بإجراء التسرب:

يجوز لقاضي التحقيق المختص عند اقتضاء ضرورة التحقيق ذلك أن يأذن بإجراء عملية التسرب، وحتى يكون هذا الإذن قانونيا اشترط المشرع في المادة (65 مكرر15 من ق. إ. ج. ج.) أن يكون مكتوبا ومسببا.

والتسبيب يكفي للدلالة على أنه مكتوبا مما يؤدي إلى إستبعاد الإذن الشفوي، والإذن المسبب يتيح للقضاء تقدير صحة الإذن بعملية التسرب وتقرير بطلانه إذا ثبت أنه أتخذ دون موجب أو اقتضاء (م. 65 مكرر15/1 من ق. إ. ج. ج.)، ولقد رتب المشرع على تخلف شرط الكتابة والتسبيب في الإذن بطلانه.

والإذن الصادر عن قاضي التحقيق ينبغي أن يتضمن الجريمة التي بررت اللجوء إلى التسرب وهوية ضابط الشرطة القضائية المسؤول عن العملية والمدة التي تستغرقها العملية (م. 65 مكرر15/2 من ق. إ. ج. ج.).

وما يلاحظ على الإذن الصادر عن قاضي التحقيق لإجراء التسرب:

- أن ضرورة التحقيق هي العامل المتحكم في وقت ومكان إجرائه، فحتى وإن كان المشرع قد وضع كقاعدة عامة الوقت الذي تستغرقه العملية والمقدر بأربعة أشهر مبدئيا، فإنه بالمقابل ترك المجال مفتوحا لقاضي التحقيق لإمكانية تجديده بعدد من المرات مقدرة بأربعة أشهر غير محدد، فتحت غطاء "ضرورة التحقيق"، يمكن تجديد هذه الفترة مرة أو عدة مرات دون رقيب أو حسيب.

- لم يقتض المشرع أن يتضمن هذا الإذن تعين المتهم أو المتهمين والأشخاص الذين يكونوا محلا لهذا الإجراء.

هذا وما تجدر إليه الإشارة، أن المشرع الجزائري قد رتب فقط على عدم مراعاة الكتابة في الإذن وتسبيبه البطلان، في حين لم يقتضيه في حالة عدم ذكر الجريمة وهوية ضابط الشرطة القضائية المسؤول عن عملية التسرب والمدة التي تستغرقها، وهو ما يعني أن عدم مراعاة الشكليات المنصوص عليها في الفقرة الثانية والثالثة من المادة (65 مكرر15 من ق. إ. ج. ج.) لا يترتب عليه بطلان الإذن بالتسرب.

ب. تنفيذ عملية التسرب:

قبل البدء في تنفيذ عملية التسرب وطبقا للمادة (65 مكرر13 من ق. إ. ج. ج.)، يقوم ضابط الشرطة القضائية المنتدب كمسؤول ومنسق عملية التسرب بتحرير تقرير يضمنه العناصر الضرورية لمعاينة الجرائم، آخذا بعين الاعتبار تلك الجرائم التي يمكن أن تشكل خطرا على العون أو الضابط المتسرب وكل من يتم تسخيره للعملية.

- **أسلوب تنفيذ عملية التسرب:**

بالنسبة لأسلوب تنفيذ عملية التسرب، فهو متروك لتقدير المتسرب وفطنته بالتنسيق مع الضابط المسؤول عن العملية الذي يساعده في تذليل الصعوبات ويوفر له الحماية اللازمة.

ويجوز للمتسرب أن يتخذ ما يراه مناسبا لتنفيذ إذن التسرب دون أن يلتزم في ذلك طريقة بعينها حتى تلك التي أعدت سلفا بالتنسيق مع الضابط المسؤول ومنسق العملية، مادام قد ألتزم بأحكام القانون وإجراءاته واقتضت الضرورة خروجه عما سبق الاتفاق عليه.

- **مدة تنفيذ عملية التسرب:**

المدة المحددة في الإذن والتي عادة ما تقدر بأربعة أشهر، غير ملزمة لقاضي التحقيق الذي يجوز له أن يأمر في أي وقت بوقف العملية حتى قبل انقضاء المدة المحددة (م. 65 مكرر15/5 من ق. إ. ج. ج.)، كما يجوز لقاضي التحقيق في حالة إنقضاء الأجل المحدد بالإذن أن يوقف العملية وعدم تمديد أجلها.

3. الحماية القانونية للمتسرب:

نتيجة لسرية عملية التسرب وخطورتها على القائم بها، فلقد حصنه قانون الإجراءات الجزائية الجزائري برعاية خاصة للحفاظ على أمنه وسلامة روحه:

- إذ جعل المتسرب بمنأى عن تحمل المسؤولية الجنائية عن الجرائم التي يكون قد ارتكبها أثناء تسربه وقيامه بالمهمة الموكولة إليه قانونا.

- منع كشف هويته الحقيقية عند أخذه هوية مستعارة تنفيذا لعملية التسرب، وذلك في أية مرحلة من مراحل الإجراءات، ولقد رتب المشرع على مخالفة هذا المنع عقوبات جزائية تتمثل في الحبس زائد الغرامة المالية، وهي العقوبات التي تتضاعف إذا تسبب هذا الكشف للهوية في تعرض المتسرب أو أحد أفراد عائلته للضرب أو الجرح أو عرض حياته للخطر (م. 65 مكرر16 من ق. إ. ج. ج.).

- عدم جواز سماع المتسرب شخصيا كشاهد على العملية، وهذا من باب الحماية غير المباشرة، إذ يتم سماع ضابط الشرطة القضائية، الذي جرت عملية التسرب تحت مسؤوليته وبالتنسيق معه بدلا عن المتسرب.

- ففي حالة توقيف عملية التسرب أو انقضاء أجلها دون تجديده من قاضي التحقيق، وحماية للمتسرب، فإن ذلك لا يحول دون مواصلة هذا الأخير لنشاطه من دون تحمله لأي مسؤولية، ولكن بشرط إخبار قاضي التحقيق بضرورة مواصلة المتسرب لنشاطه في المراقبة لتأمين سلامته، لأن قاضي التحقيق هو الوحيد المخول بتمديد أجل التسرب، على أن لا تتجاوز فترة تأمين سلامة المتسرب مدة أربعة أشهر قابلة للتجديد مرة واحدة بنفس المدة (م. 65 مكرر17 من ق. إ. ج. ج.).

ولكن الأسئلة التي تطرح هنا، هل مهلة الثمانية أشهر كافية دائما لتأمين أمن المتسرب وسلامته؟ وما الموقف في حالة عدم كفايتها؟ هل لقاضي التحقيق في مثل هذا الوضع مخالفة القانون؟ وهل تقوم مسؤولية المتسرب بانقضاء مهلة الثمانية أشهر لتأمين السلامة حتى وإن لم يتمكن من توقيف نشاطه لما قد يشكله هذا التوقف من خطر على حياته؟

وأمام هذه الأسئلة نقول، أنه إذا كان المشرع قد أعطى لقاضي التحقيق من أجل إظهار الحقيقة الحق في تمديد عملية التسرب إلى عدد من المرات غير محدود، كان عليه بالمقابل أن لا يقيده من الناحية الزمنية عندما يتعلق الأمر بتأمين أمن وسلامة المتسرب، لأن في تحديد هذا الأجل خطورة على أمن وسلامة حياة إنسان وهب نفسه لتنفيذ مهمة أذن بها القانون.

4. الآثار المترتبة على عملية التسرب:

يقوم ضابط الشرطة القضائية المنتدب باعتباره المسؤول عن عملية التسرب بتحرير تقارير عن العمليات التي يقوم بها المتسرب ويحيلها على قاضي التحقيق على أساس أنه المنسق بين هذا الأخير والمتسرب.

ومن خلال النصوص المنظمة لعملية التسرب نلاحظ أن المشرع لم يشر إلى ما إذا كان ضابط الشرطة القضائية المسؤول عن عملية التسرب يقوم بتحرير محضر حول العملية ونشاط المتسرب أم لا، ولا إلى مصير الأدلة والأشياء المتحصل عليها نتيجة عملية التسرب، ولا إلى موقف القانون من الجرائم التي يتم اكتشافها عرضا أثناء أداء المتسرب لمهامه، ولا إلى إمكانية الطعن في الإذن بالتسرب عن طريق الاستئناف.

فكل ما أشار إليه المشرع الجزائري هو إيداع الإذن أو الرخصة التي تم بها تنفيذ عملية التسرب في ملف الإجراءات بعد الانتهاء من العملية وكذا سماع ضابط الشرطة القضائية الذي جرت عملية التسرب تحت مسؤوليته دون سواه كشاهد عن العملية.

وإذا كان المشرع لا يسمح في هذه العملية بسماع المتسرب ولو بهويته المستعارة، فإن السؤال المطروح، ما قيمة المعلومات التي تحصل عليها المتسرب؟

إن المشرع لم يشر إلى القيمة الثبوتية لتصريحات المتسرب عن طريق المسؤول عن العملية، وبالتالي تطبق عليها القواعد العامة للإثبات، أين تعتبر هذه التصريحات استدلالا لا يرقى لوحده إلى دليل ما لم يرفق بدلائل أو عناصر ثبوتية أخرى.

خاتمة:

يهدف التحقيق القضائي بصفة خاصة إلى كشف الأدلة ومن ثم الحقيقة، وقد سلح القانون قاضي التحقيق في سبيل ذلك حتى بوسائل فيها انتهاك لخصوصيات الأشخاص وحرياتهم. فعلى الرغم من التواجد الفعلي والواقعي لعمليات اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور والتسرب كممارسة عملية قائمة، إلا أن قانون الإجراءات الجزائية الجزائري ظل صامتا بشأنها، لم يسمح بها كما لم يحظّرها.

غير أنه بصدور القانون رقم 06 - 22 المؤرخ في 20 ديسمبر 2006 المعدل والمتمم للأمر رقم 66 - 155 المتضمن قانون الإجراءات الجزائية رسّم بشكل قانوني اعتراض المراسلات وتسجيل الأصوات والتقاط الصور والتسرب كإجراءات تحقيق، أين أضحت واقعا قانونيا قائما لا جدال حوله إلا من حيث ما يعتريها من انتهاك لخصوصيات الأشخاص ومساس بحقوق كفلها لهم الدستور.

فما لا يختلف حوله اثنان أن مثل هذه الإجراءات ضحيتها الأولى هي الحريات الفردية والحق في الخصوصية وذلك لما تثيره من علامات استفهام مرتبطة بحقوق الإنسان والاعتداء على الحريات سواء من الناحية الأخلاقية أو القانونية وحتى الفنية لما تتطلبه من وسائل وما تحتمله من تزوير وتدليس لحظة التسجيل وعرض المسجل بالنظر لمفهوم المؤامرة السائد في كثير من القضايا وهو ما يطرح معه الجدل حول شرعيتها ولا مشروعيتها.

وبالرغم من أن المشرع يستند في تبرير اللجوء إلى مثل هذه الإجراءات إلى حماية الأشخاص وممتلكاتهم بحيث غلب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، إلا أن هذا المبرر لا ينفي عن هذه الأساليب بأنها أساليب منحطة، خاصة وأنها تتم بشكل خفي.

فالتصنت على الأبواب ومراقبة الأشخاص والتجسس عليهم، كانت دائما أفعال منحطة لم ترفع يوما من شأن القائم بها، فما بالك حين يلجأ لها قاض دوره تطبيق العدالة، فمن غير المنطقي تحالف العدالة مع التجسس والمكائد والخداع وفضح أسرار الناس وانتهاك حرماتهم والتعدي على حرياتهم وخصوصياتهم.

ونحن لا نعتقد بأن المشرع بلجوئه لهذه الإجراءات أراد من وراء ذلك محاربة المجرم بمثل أساليبه المنحطة، وإنما هدفه من ذلك هو مكافحة جرائم معينة توسم خطورتها منعا لاستفحالها لما تشكله من خطر على استقرار المجتمع والاقتصاد، وذلك بشروط أهمها توافر إذن القضاء وعدم التعدي على حق الدفاع.

فالمشرع الجزائري من خلال هذه الإجراءات حاول بشكل عام الموازنة بين اعتبارين متناقضين:

- الأول: هو الحرص على مزيد من الفاعلية في البحث عن الحقيقة والذي يمكن أن يتسبب في انتهاك لحقوق الإنسان،

- والثاني: هو الحرص على احترام حقوق الإنسان والذي يترتب عليه في بعض الأحيان غل يد العدالة للوصول لمعاقبة الجناة.

وعليه فقانون الإجراءات الجزائية الجزائري قد حاول التوفيق بين هذين الاعتبارين: الفاعلية والعدالة، أو بمعنى آخر بين ما تتطلبه الضرورات والمصلحة العامة والحريات الفردية.

الهوامش

1- Charles Parra - Jean Montreuil, traité de procédure pénale, Quillet édition, Paris, 1974, p : 437.

2- يعتبر وسيلة من وسائل الاتصال السلكي واللاسلكي كل استقبال أو إرسال لإشارة أو كتابة أو صورة أو صوت أو معلومة من أي نوع كانت عبر الأسلاك أو الألياف البصرية أو الكهرباء لا سلكية radio électricité أو بمختلف الأنظمة الكهرومغناطيسية électromagnétiques أو الأقمار الصناعية.

3- الحديث هو الكلام الذي له دلالة مفهومة سواء كان هذا الكلام موجها لجمهور الناس أو لفئة محددة منهم وبأية لغة، حتى ولو كان يدور بالشفرة، إذ هذه الأخيرة في حقيقتها لغة. أنظر في ذلك كل من:

- د. محمود نجيب حسني، شرح قانون العقوبات – القسم الخاص – دار النهضة العربية، القاهرة مصر، 1988، ص: 767.
- سمير الأمين، مراقبة التليفون والتسجيلات الصوتية والمرئية، دار الكتاب الذهبي، مصر، الطبعة الثالثة 2000، ص: 43.

4- التسجيل الخفي يتم عن طريق إستخدام أجهزة بالغة الدقة أو الصغر يمكن أن تقوم بتسجيل بالصوت والصورة لما يحدث في الأماكن التي تركب بها دون أن يفطن إليها من يسجل صوته أو حركته. أنظر في ذلك:

- سمير ناجي، مداخلة بعنوان، تاريخ التحقيق ومستحدثات العلم، ألقاها في المؤتمر الثاني للجمعية المصرية للقانون الجنائي (الإسكندرية 9 . 12 أفريل 1988)، المنظم من طرف المعهد الدولي العالي للعلوم الجنائية (الجمعية الدولية لقانون العقوبات)، الذي تمحور حول: حماية حقوق الإنسان في الإجراءات الجنائية في مصر وفرنسا والولايات المتحدة، érès، 1989. ص: 194.

5- أنظر فيما يخص تسجيل الأحاديث الخاصة وبأكثر تفاصيل كل من:

- د. حسام الدين كامل الأهواني، الحق في إحترام الحياة الخاصة، دار النضهة العربية، القاهرة، مصر، 1978، ص: 9 وما بعدها.
- د. محمد محي الدين عوض، حقوق الإنسان في الإجراءات الجنائية، مكتبة الجلاء، المنصورة، مصر، 1989، ص: 255 وما بعدها.

6- ذهب البعض إلى أن الحديث في مكان عام ولو تناول أخص شؤن قائله وأسراره غير معني بالحماية، وبالتالي لا قيد على مراقبته أو تسجيله لأنه لا يجوز للشخص أن يفرط في أسرار ثم يطلب حماية القانون من بعد. أنظر في ذلك:

- أحمد المهدي، القواعد الخاصة بمراقبة المحادثات وتسجيلها والأحكام الخاصة بضبط الأشياء المتعلقة بالجريمة، دار العدالة، القاهرة مصر، الطبعة الأولى، 2007، ص: 3 و10.

7- تقضي الفقرة الثانية من المادة 39 من دستور الجزائري بأن: "سرية المرسلات والإتصالات الخاصة بكل أشكالها مضمونة".

8- أنظر في ذلك كل من:

- Jean Larguier, procédure pénale, Dalloz, 17e édition, 1999, p : 151.
- G. Levasseur - A. Chavanne - J. Montreuil - B. Bouloc, droit pénal générale et procédure pénale, Sirey édition, Dalloz, 13e édition 1999, p : 226.
- Corrinne Renault-Brahinsky, procédure pénale, Gualino éditeur, E.J.A., 7e édition, Paris, 2006, p : 186.

9- أنظر في ذلك كل من:

- سمير الأمين، المرجع السابق، ص: 23.
- د. مصطفى محمد الدغيدي، المرجع السابق، ص: 492.
- Corrinne Renault-Brahinsky, op. Cit, p : 186.
- Jean Larguier, op. Cit, p : 151.
- Jacques Georgel, les libertés de communications, Dalloz, 1996, p : 85 et 86.

10- د.مصطفى محمد الدغيدي، المرجع السابق، ص: 490.

11- أنظر في ذلك كل من:

- سمير الأمين، المرجع السابق، ص: 15.
- Albert Chavanne، مداخلة بعنوان، حماية حقوق الإنسان في الإجراءات الجنائية "مرحلة المحاكمة"، ألقاها في المؤتمر الثاني للجمعية المصرية للقانون الجنائي (الإسكندرية 9 . 12 أفريل 1988)، المنظم من طرف المعهد الدولي العالي للعلوم الجنائية (الجمعية الدولية لقانون العقوبات)، الذي تمحور حول: حماية حقوق الإنسان في الإجراءات الجنائية في مصر وفرنسا والولايات المتحدة، érès، 1989. ص: 255.
- Jacques Georgel, op. Cit., p : 53.

12- Jacques Georgel, op. Cit., p : 84.

13- عكس المشرع الجزائري، فإن المشرع الفرنسي قد نص في الفقرة الثانية من المادة 706 . 100 من قانون الإجراءات الجزائية الفرنسي صراحة على وضع التسجيلات في أحراز مغلقة ومختومة.

14- بالرجوع إلى التشريع المقارن، نجد أن المشرع الفرنسي قد عالج المسألة بأن أقر إتلاف مثل هذه التسجيلات بطلب من النائب العام أو وكيل الجمهورية بإنقضاء أجل تقادم الدعوى العمومية.

- L'article 100 - 6 du code de procédure pénale français prévoit: « les enregistrements sont détruits, à la diligence du procureur de la République ou du procureur général, a l'expiration de l'action public ».

15- د. حسن صادق المرصفاوي، المرصفاوي في المحقق الجنائي، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، (دون عدد طبعة ولا تاريخ طبع)، ص: 67.

16- Charles Parra - Jean Montreuil, op. Cit., p : 430.

17-Naili Salah, L'indépendance du magistrat instructeur, étude des droits français et jordanien, thèse pour le doctorat d'état en droit, université de Poitiers, faculté de droit et des sciences sociales, 1982, p : 189.

الأسرة الجزائرية بين القانون والعرف

ملخص

يعد قانون الأسرة من أهم القوانين التي تساهم في بناء المجتمع وتحديد الهوية الوطنية والدينية، لذلك عمل المشرع الجزائري على ضبط نصوصه وأحكامه بما يتوافق وأحكام الشريعة الإسلامية، وبالاعتماد على بعض القوانين العربية مع مراعاة المصلحة الوطنية وبما لا يتعارض مع ما تعارف عليه الناس واستحسنه المجتمع.

أ. محمد بوطرفاس

كلية الحقوق والعلوم السياسية
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

Résumé

Le droit de la famille est considéré comme l'un des droits les plus fondamentaux qui contribuent à l'édification sociale et à la définition de l'identité nationale et religieuse. C'est la raison pour laquelle le législateur algérien s'est attaché à clarifier ses textes et leur application et ce, en conformité avec les dispositions de la Charia en se basant sur certaines lois arabes, en tenant compte de l'intérêt national sans toutefois enter en contradiction avec le commun sens des citoyens et l'appréciation par la Société.

خضعت الأسرة الجزائرية قبل الاحتلال الفرنسي سنة 1830 لأحكام وقواعد الفقه الإسلامي غير أن الاستعمار الفرنسي أول ما قام به بعد دخوله الجزائر، هو محاولة طمس الهوية الجزائرية العربية الإسلامية، حيث ضيق مجالات تطبيق الشريعة الإسلامية مطبقا النظام القانوني الفرنسي محاربا بذلك رجال الدين، حيث قامت الغرفة الإستئنافية للمسائل الشرعية في الجزائر العاصمة، بالقضاء على أحكام الفقه الإسلامي وإحلال محلها أحكام القانون المدني الفرنسي محلها (1).

وقامت المحاولات تلو الأخرى لإلغاء القوانين الإسلامية التي كانت تسير المجتمع الجزائري ونذكر منها محاولة مارسيل موران سنة 1916 م لوضع مشروع قانون الأحوال الشخصية ينسجم مع الطروحات الاستعمارية والنظم القانونية الفرنسية غير أن هذه المحاولات فشلت نظرا لمقاومة الشعب الجزائري المسلم لها وتمسكهم بأصوله وحضارته

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2010.

الإسلامية ،فبقي نظام الأسرة مستمدا أحكامه ومبادئه وقواعده من أحكام الشريعة الإسلامية.

توالت بعد ذالك جملة من التعديلات القانونية أدخلت على القانون الأسري الإسلامي ونظام العائلة الجزائرية مثل قانون 2 ماي 1930 المتعلق بالخطبة وسن الزواج ومرسوم 19 ماي 1931 المتعلق بالحالة القانونية للمرأة الجزائرية والأمر الصادر في23 نوفمبر 1944 والمتعلق بتنظيم القضاء الإسلامي والقوانين الصادرة في 11 جويلية 1957 والمتعلقة بأحكام المفقود والوصاية والحجز وكيفية إثبات الزواج والأمر الصادر في 4 فبراير 1959 والمرسوم الصادر في 19 سبتمبر 1959 المتعلق بتنظيم الزواج وانحلاله في الجزائر .

بعد الاستقلال استمر العمل بالقانون الفرنسي (2) وذلك لسد الفراغ التشريعي إلى غاية صدور قانون 29 جوان1963 المتعلق بتنظيم سن الزواج وإثبات العلاقة الزوجية . والأوامر الصادرة في 23 جوان 1966 و 16 سبتمبر1969 و22 سبتمبر 1971 والخاصة بكيفية إثبات الزواج ، بعد ذلك ثم إلغاء القوانين الفرنسية الداخلية من قبل المشرع الجزائري بمقتضى القوانين الصادرة وذلك إبتداءا من 5 جويلية 1973 .

واعتمد المشرع الجزائري الشريعة الإسلامية كمصدر أصليا للقاعدة القانونية في مسائل الأحوال الشخصية (3) ومصدرا احتياطيا في غير ذلك.

- مصادر قانون الأسرة الجزائري :

لا شك في إسلام الشعب الجزائري ولذلك نص المشرع الجزائري من خلال المادة 2 من الدستور على أن الإسلام دين الدولة.

ونظرا لأهمية الأسرة في تكوين المجتمع وضع المشرع الجزائري منظومة قانونية مصدرها أحكام الشريعة الإسلامية.

الغراء بالإضافة إلى اعتماده بعض القوانين العربية التي سبقته مع مراعاة المصلحة الوطنية بالإضافة إلي اعتماد ما توافق وتعارف الناس على إتباعه في المجتمع الجزائري وسوف نعود لدور العرف لاحقا بشكل أكثر تفصيل.

وعليه تعتبر الشريعة الإسلامية مصدرا رسميا أصليا لمسائل الأحوال الشخصية.

وهذا ما تناوله قانون الأسرة الجزائري الصادر في 9 جوان 1984 بعد سلسلة من المشاريع والمحاولات التشريعية الهادفة (4) .

كما أكد المشرع الجزائري من خلال المادة 222 من قانون الأسرة الجزائري على ضرورة الرجوع إلى أحكام الشريعة الإسلامية في حالة عدم وجود نص لتنظيم مسألة من مسائل الأحوال الشخصية في قانون الأسرة.

وهذا يعد تأكيدا آخرا من المشرع الجزائري على ضرورة الاعتماد على أحكام الشريعة الإسلامية كمصدر رسميا وأصليا كما تعلق الأمر بمسائل الأسرة.

هذا ويشتمل قانون الأسرة الجزائري على ضرورة الاعتماد على أحكام الشريعة الإسلامية كمصدر رسميا وأصليا كلما تعلق الأمر بمسائل الأسرة.

هذا ويشتمل قانون الأسرة الجزائرية على 224 مادة مقسمة كما يلي:

1. أحكام عامة : من المادة 1 إلى المادة 3 .

2. الكتاب الأول : الزواج وانحلاله من المادة 4 إلى المادة 80 وينظم مسائل الزواج والطلاق وحقوق وواجبات الزوجين والنسب والعدة والحضانة والنفقة.

3. الكتاب الثاني: النيابة الشرعية المادة 81 إلى المادة 125 وينظم مسائل الولاية والوصاية والتقديم والحجر والمفقود والغائب والكفالة.

4. الكتاب الثالث: المادة 126 إلى المادة 183 وينظم الميراث.

5. الكتاب الرابع: من المادة 184 إلى المادة 224 وينظم مسائل الوصية والهبة والوقف.

وأهم ما يلاحظ علي قانون الأسرة الجزائري أنه اعتمد على الفقه المقارن دون التقيد بمذهب معين (5) أي الرجوع إلى أحكام الشريعة الإسلامية وما فيها من حلول قانونية بصرف النظر عن اختلاف المذاهب الفقهية رغم أن المعمول به في الجزائر هو مذهب الإمام مالك في مادة الأحوال الشخصية . حيث تنص المادة 222 (كل ما لم يرد النص عليه في هذا القانون يرجع فيه إلى أحكام الشريعة الإسلامية). وهذا يعني أحكام الشريعة في مجموعها وعلى اختلاف مذاهبها الفقهية، الأمر الذي يجعل القاضي غير مقيدا في حالة حدوث نزاع ولم يجد نصا تشريعيا في قانون الأسرة فإنه يرجع مباشرة إلى مبادئ الشريعة الإسلامية دون التقيد بمذهب معين .

- طبيعة قانون الأسرة الجزائري :

من خلال قراءة المواد : 1،2،3 من قانون الأسرة الجزائري (6) يتضح مدي ارتباط قانون الأسرة الجزائري بالمبادئ والقيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية وكذا بالأعراف والتقاليد السائدة في المجتمع دون إهمال الجوانب الاقتصادية والسياسية فيه. وذالك لكونه مستمد من أحكام الشريعة الإسلامية والشخصية الوطنية العربية رغم ما عرفته البلاد من نكبات وويلات استعمارية.

حيث يعد قانون الأسرة فرعا من فروع القانون الخاص يتسم بالمرونة والملائمة والانسجام وذالك كونه يعكس الأعراف و العادات و العواطف والأخلاق والمشاعر الدينية.

الأمر الذي جعله يتميز عن باقي فروع القانون الأخرى (7) وبذلك يعد ذو طبيعة خاصة ومتميزة عن مختلف القوانين ورغم التطور الذي عرفته الأسرة الجزائرية تماشيا مع تغير الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية إلا أنها حافظت على وحدتها العائلية والأسرية أساسها الترابط والتكافل والأصالة . وفي ظل هذه المتغيرات تبقي الأسرة تصارع التحديات والتحولات .

- دور العرف في بناء الأسرة الجزائرية :

بما أن العرف هو المصدر الأصلي لقانون الأسرة هو الشريعة الإسلامية الغراء والتي لا تتنافى والكثير من العرف السائد في المجتمع نحاول معرفة العرف وأنواعه، شروطه ثم حجيته.

- أولا المقصود بالعرف :

المقصود بالعرف في اللغة هو الشيء المعروف أو المألوف أو المستحسن لذي الناس كما يقصد به الخير والرفق والإحسان (8). أما اصطلاحا فهو عادة جمهور قوم في كل قول أو فعل أو ما تعود الناس واستقامت عليه أمورهم (9).

وقد كان يعتبر العرف المصدر الأساسي في العصور القديمة ولا زال يعد مصدرا في التشريعات الحديثة رغم تناقص أهميته في الوقت الحاضر، وقد اعتمد التشريع الإسلامي منذ ظهوره على العرف وأكثر ما بد تأثيره واضحا في السنة التقريرية أي فعل العادات العربية التي سكت النبي صلى الله عليه وسلم عنها ما لم ينزل الوحي بإقرارها أو تعديلها أو إبطالها (10) . وينقسم العرف إلى عدة أقسام.

- أقسام العرف :

ينقسم العرف إلى أقسام منها الصحيح والفاسد، القولي والفعلي أو العملي والعام والخاص.

1. **العرف الصحيح:** وهو الذي لا يخالف أصحابه أحكام الشريعة الإسلامية وعليه لم يخالفوا نصا ولا يحل حراما مثال ذلك تعارف الناس تعجيل جزء من المهر وتأجيل جزء منه.

2. **العرف الفاسد:** هو الذي يخالف دليلا شرعيا وبذالك لا يعتبر حجة ولا دليلا يعتمد به. كإبطال واجبا .أو حل حراما مثال ذالك ما تعارف الناس عليه بعدم توريث المرأة . والذي يعد مخالفا للنصوص التشريعية ، كذالك من الأعراف الفاسد أكل أبو الزوجة مهر ابنته في بعض المناطق رغم أن المهر شرعا هو حق المرأة وعليه فأكله دون رضاها يعد غير شرعي وذلك لقوله تعالى " وآتوا النساء صدقاتهن نحلة، فإن طبن لكم عن شيء منه نفسا فكلوه هنيئا مريئا". سورة النساء الآية 4.

وكذلك من الأعراف الفاسدة المنتشرة بين الناس خاصة التجار أصحاب الخضر والفواكه الذين يزينون الواجهة المعدة للبيع قصد ترغيب الناس على الشراء وهذا أمر غير شرعي ومخالف للسنة النبوية (11).

3. **العرف القولي:** وهو ما يتعارف بالنسبة لدلالات الألفاظ كتعارفهم إطلاق لفظ الزوج على الذكر والأنثى وذلك صحيحا في اللغة العربية أما لفظ الزوجة بإضافة تاء التأنيث ليست صحيحة لغويا ودائما استعملها الفقهاء لتفريق بين الذكر والأنثى (12)

كذلك العرف القولي الذي ينطق به القضاة أثناء تطبيق الحكم << حكمت المحكمة على الشخص الفلاني بكذا >> فالأصل أن الحكم للقاضي وليس للمحكمة .

ولكن هذه القضية صارت مقبولة ومعقولة بين الناس المتقاضين.

4. العرف العملي: وهو ما يعتاد عليه الناس بعمل معين مثل اعتاد الناس على إقامة حفل الزواج يوم الخميس والجمعة وذلك لمناسبته مع عطل الناس عن العمل لتأكيد الحضور لحفل الزفاف.

5. العرف العام : وهو ما تعارف عليه جميع الناس وصار منتشرا بينهم وفي كل البلدان مثل تعارف الناس على أن لا تزف المرأة إلى زوجها إلى بعد أن تستوفي معجل صداقها، وكذلك ما تعارف عليه الناس من رجوع الجاهل إلى العالم في فتاويه واستفساراته.

6. العرف الخاص : وهو الذي يخص فئة معينة أو بلد معين مثل تعود طلبة وأساتذة الثانويات على عدم الدراسة مساء يوم الاثنين.بعدما عرفنا أقسام العرف نتطرق إلى شروطه.

- شروط العرف :

بداية يجب أن نذكر أن العرف المعتمد والمتبع هو العرف الصحيح الذي لا يتعارض وأحكام الشريعة الإسلامية. ذلك لأن هناك الكثير من الأعراف التي تعارف الناس عليها. وهي محرمة شرعا وذلك يعد أمرا باطلا ويخالف الشرع.

وعليه فهي أعراف غير معتمدة ولا يعتد بها وعليه يشترط في العرف ما يلي:

أولا: شرط استمرارية العرف واستقراره بين الناس وشعورهم بالراحة ويكفي أن يكون في بلد معين أو عند أصحاب حرفة معينة.

ثانيا: أن يكون العرف موجودا وقت حدوث التصرف المراد تحكيم العرف فيه وليس التصرف أسبق عند العرف.

ثالثا: أن لا يتعارض العرف مع نص شرعي.

رابعا: أن لا يعارض العرف بتصريح مع المعنيين ويخالفانه وذلك باشتراطهما شرطا يخالفه في الحكم والأثر. ذلك أن يكون العرف مثلا يقضي بأن المهر نصفه مؤجل والنصف الثاني معجل فإن اشترطت الزوجة أو وليها تعجيل المهر كله وإن لم تنتقل الزوجة إلى بيت الزوجية على أساس أنه لم يوف لها بمهرها لا تعد ناشزا ذلك لأن الشرط قد أوقف العرف حيث في هذه الحالة لا يعتمد بالعرف لأن الإرادة واضحة ...(13).

- أدلة حجية العرف :

يعد العرف الصحيح أصل من أصول الفقه يجب الاعتماد عليه ومراعاته في

التشريع ذلك لأن الأئمة الأربعة ذهبوا إلى القول والاحتجاج به رغم اختلافهم في بعض الجزئيات وسندهم في الأخذ به قول الرسول صلى الله عليه وسلم "وما رءاه السلمون حسنا فهو عند الله حسن" وقوله تعالى << وما جعل عليكم في الدين من حرج>> . سورة الحج الأية 78 .

وعليه فمخالفة العرف الصحيح الذي عهده الناس ويعد حسنا يعتبر ضيق وحرج للناس والله عز وجل لا يريد حرج لعباده وضيق، وهناك الكثير من الأدلة من القرآن والسنة ومن أعمال الصحابة التي تبرز أهمية الأخذ بالأعراف الصالحة التي لا تتناقض مع الكتاب والسنة.

- أمثلة عن الأخذ بالعرف في قانون الأسرة الجزائري:

نظرا لأهمية العرف كما سبق وأن أشرنا فإن المشرع الجزائري أخذ في قانون الأسرة بما تعارف عليه الناس واستحسنوه ولم يخالف أحكام الشريعة الإسلامية، مثال ذلك:

إذا حدت نزاع بين زوج وزوجته في تسليم المهر من عدمه فأدعى الزوج أنه سلم لها المهر وأنكرت هي ذلك قال الإمام مالك << القول للزوجة قبل الدخول أما بعد الدخول فإن القول قول الزوج .

بينما بعض أصحابه خالفوه الرأي وقالوا لابد من مراعاة حال البلد والعرف السائد فيه . فإن كان العرف عندهم يقضي بأن لا يدخل الزوج بزوجته إلا بعد دفع الصداق فالقول قولها قبل الدخول أما بعده فالقول قوله، أما إذا لم يوجد عرف فالقول لها مطلقا وهذا الرأي أولى من سابقه لأخذه بقرينة العرف كسند عند العوز من جميع الأدلة.

وما دام العرف عندنا أن الزوج يلزم بدفع المهر قبل الدخول بزوجته كانت قرينة الدفع موجودة إلى جانبه إن ثم الدخول ألا وهي العرف.

وهذا ما جاء به إبن جزئ ملخصا بقوله * إن أختلف في القبض فالقول قولها مثل الدخول والقول قوله بعد الدخول إلا أن يكون هناك عرف فيرجع إليه * (14) .

وعلى هذا الأساس نجد المادة 17 من قانون الأسرة الجزائري جاءت آخذة بما تعارف عليه الناس وتنص : << في حالة النزاع في الصداق بين الزوجين أو ورثتهما وليس لأحدهما بينة وكان قبل الدخول، فالقول للزوجة. أو ورثتها مع اليمين وإذا كان بعد البناء .فالقول للزوج أو ورثته مع اليمين >> .

كذلك في حالة نزاع حول متاع البيت ولم توجد بينة لدي أي منهما فإننا نرجع في ذلك إلى العرف فما كان يصلح للرجل فقط عرفا كان له وما كان يصلح للمرأة فقط عرفا كالحلي فهو لها، وما كان يستعمل لهما فمرد ذلك للبينة فإن أعوزت فاليمين، ذلك ما نصت عليه المادة 73 ...(15) من قانون الأسرة الجزائرية و أساسها في ذلك عرفي.

كذلك المادة 78 من قانون الأسرة الجزائري التي تنص علي النفقة ومشتملاتها، في حالة النزاع والتي تقضي (تشتمل النفقة الغداء والكسوة، والعلاج والسكن أو أجرته وما يعتبر من الضرورات في العرف والعادة).

فهذه المادة أسندت مهمة تعين النفقة إضافة إلى ما جاءت به المادة إلى العرف. وما تعارف عليه الناس وهذا تأكيد علي أن المشرع الجزائري اعتمد على العرف الصحيح السليم الذي اعتاد عليه الناس وصار صالحا فيما بينهم.

خاتمة

من خلال ما سبق نخلص إلى القول أن الأسرة وهي الخلية الأساسية للمجتمع وصلاحها يعني صلاح المجتمع وتماسكها يعني تماسك وترابط المجتمع لذلك حرص المشرع الجزائري كل الحرص سواء أثناء الاستعمار أو بعد الاستقلال على ضرورة التكفل بها والسهر على حمايتها وذلك من خلال حمايتها القانونية والدستورية.

حيث أفرد لها قانون خاص ومتميز على أغلبية القوانين العربية معتمدا في ذلك الشريعة الإسلامية كمصدر أصليا وأساسيا في بناء الأسرة الجزائرية خصوصا أن الإسلام هودين الدولة الجزائرية كما جاء في الدستور آخذا في الحسبان خصوصية المجتمع الجزائري وهويته الثقافية وانتمائه العربي كما اعتمد العرف السائد.والصالح منه للأسرة الجزائرية .

وأخيرا نتطلع إلى المزيد من الإثراء والنجاحات في حماية الأسرة الجزائرية وسد الثغرات التي قد تمس بتماسك الأسرة الجزائرية.

الهوامش

1- بالحاج العربي محاولة لتفسير تكوين العلاقة الزوجية في القانون الفرنسي وقوانين بلاد المغرب العربي رسالة دكتوراه دولة فرنسا 1984 ص.648

2- القانون رقم 157/62 الصادر في 1962/12/31 الذي ينص على ضرورة استمرارية العمل بالقانون الفرنسي ما عدا مواده الفرنسية والعنصرية أو المخالفة للحقوق والحريات العامة .

3- المادة 1 من القانون المدني الجزائري يسري القانون على جميع المسائل التي تناولها نصوصه في لفظها أو فحواها، فإن لم يوجد نص تشريعي حكم القاضي بمقتضي مبادئ الشريعة الإسلامية فإذا لم يوجد فيقتضي العرف

4- بالحاج العربي الوجيز في شرح قانون الأسرة الجزائرية في الجزء الأول الزواج

والطلاق . ديوان المطبوعات الجامعية 1994 ص 21 .
5- د/ بالحاج العربي المرجع السابق ص 22 و 23 .
6- المادة 1 من قانون الأسرة الجزائري تنص تخضع جميع العلاقات بين أفراد الأسرة لأحكام هذا القانون .
المادة 2 من نفس القانون << الأسرة هي الغاية الأساسية للمجتمع وتتكون من أشخاص تجمع بينهم صلة زوجية وصلة القرابة>>.
المادة 3 من نفس القانون << تعتمد الأسرة في حياتها على الترابط والتكافل وحسن المعاشرة والتربية الحسنة وحسن ونبد الآفات الاجتماعية >> .
7- نقلا عن الدكتور بالحاج العربي الوجيز في شرح قانون الأسرة الجزائرية المرجع السابق ص26 .
8- أحمد محمود الشافعي أصول الفقه الإسلامي دار الجامعة 2000 ص 181 .
9- محمد محده مختصر علم أصول النقد الإسلامي الشهاب الطبعة 5 سنة 1994 ص 288.
10- مصطفي الرفاعي تاريخ التشريع والقواعد القانونية الشرعية المرجع السابق ص 327 .
11- محمد محده مختصر علم أصول الفقه الإسلامي المرجع السابق ص291.
12- مصطفي الرفاعي تاريخ التشريع والقواعد القانونية الشرعية المرجع السابق ص 291 .
13- محمد محده مختصر علم أصول الفقه الإسلامي المرجع السابق ص291 .
14- ابن أحمد محمد بن جزي الكلبي القوانين الفقهية دار الكتاب العربي ط 1 سنة 1984 ص 202 .
15- المادة 73 قانون الأسرة الجزائري << إذا وقع النزاع بين الزوجين أو ورثتهما في متاع البيت، وليس لأحدهما بينه فالقول للزوجة .أو ورثتهما مع اليمين في المعتاد للنساء والقول للزوج أو ورثته مع اليمين في المعتاد للرجال والمشتركات بينهما يتقاسمانها مع اليمين >>.

المراجع المعتمدة

- ابن أحمد محمد بن جزي الكلبي القوانين الفقهية دار الكتاب العربي سنة 1984 .
- محمد محده مختصر علم أصول الفقه الإسلامي الشهاب ط 5 سنة 1994 .
- مصطفي الرفاعي تاريخ التشريع والقواعد القانونية والشرعية، الشركة العالمية للكتاب ط 1، 1993 .
- أحمد محمود الشافعي أصول الفقه الإسلامي دار الجامعة 2000 .
- بالحاج العربي الوجيز في شرح قانون الأسرة الجزائرية في الجزء الأول الزواج والطلاق .د.م.ج 1999.
- بالحاج العربي محاولة لتفسير تكوين العلاقة الزوجية في القانون الفرنسي وقوانين بلاد المغرب العربي رسالة دكتوراه دولة فرنسا 1984 .

- القانون رقم 62 – 157 الصادر في 1962/12/31 الذي ينص على ضرورة استمرارية العمل بالقانون الفرنسي .
- القانون المدني الجزائري.
- قانون الأسرة الجزائرية .
- الدستور الجزائري 1997.

المنهجية في تسبيب الأحكام القضائية

الملخص

إن تسبيب الأحكام القضائية التزام قانوني يقوم عليه الحكم القضائي، كبناء يقوم به القاضي من خلال حكم. وتقوم المحكمة العليا ببسط رقابتها من أجل التأكد من أن القاضي قد قام بتطبيق القانون تطبيقا سليما، ومن خلال هذه الدراسة نتعرض إلى مفهوم الحكم القضائي وكيفية تسبيبه والطريقة التي يجب أن يسلكها القاضي.

د. حسين فريجة
كلية الحقوق
جامعة المسيلة
الجزائر

مقدمة

إن تسبيب الأحكام هو التزام قانوني وعليه يقوم الحكم القضائي كبناء يقوم به القاضي، ومن خلال تسبيب الأحكام القضائية تتمكن المحكمة العليا من بسط رقابتها على صحة تطبيق القانون ولن يتأتى للمحكمة العليا من بسط رقابتها على أعمال القضاة إلا من خلال التأكد من المنطق الذي اتبعه القاضي في بناء حكمه ولن يتأتى ذلك إلا من خلال المنطق الذي سلكه القاضي في بيان تسبيب حكمه وهذا ما سنحاول أن نتعرض إليه من هذه الدراسة من حيث معرفة المقصود بالحكم القضائي ومفهوم تسبيب الأحكام القضائية والطريقة التي يجب على القاضي أن يسلكها في تسبيب أحكامه، أملين أن تؤدي هذه الدراسة هدفها ولو بإلقاء الضوء على هذا الموضوع الحساس في دراسة العلوم القانونية.

Résumé

Cette étude a pour objet la notion du jugement et ses modalités adaptives, étant entendu que la motivation des jugements est basée sur l'obligation du respect de la loi et que la cour suprême est l'instance chargée de veiller à la bonne application de la loi.

المبحث الأول : تعريف الحكم القضائي وتقسيماته وحدوده

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر2010.

سنتعرض في هذا المبحث إلى مطلبين في الأول نتعرض إلى الحكم القضائي أما الثاني فسنخصصه إلى تقسيم الأحكام القضائية .

المطلب الأول / ما المقصود بالحكم القضائي (1) ؟

يتضح من استقراء النصوص التشريعية أن المقصود بالحكم القضائي هو كل قرار يصدر في الخصومة أو في أمر يتعلق بها، والحكم يصدر من محكمة مشكلة تشكيلا صحيحا، في خصومة رفعت إليها وفق إجراءات معينة، ويصدر في موضوع الخصومة أو في شق منها أو مسألة متفرعة عنها.

والحكم في الموضوع معناه إبداء القاضي رأيه النهائي في موضوع الخصومة المطروحة أمامه، فالهدف من رفع الخصومة إلى القضاء ومن السير فيها هو الوصول إلى حكم يتفق مع حقيقة مراكز الخصوم فيها ويبين حقوق كل منهم فيضع حدا للنزاع بينهم وقد يحدث ألا تحسم الحكم النزاع بين الخصوم وإنما ينهي الخصومة وحدها كالحكم الصادر بقبول الدفع الشكلي والحكم الصادر بسقوط الخصومة أو بانقضائها بالتقادم، وقد لا ينهى الحكم النزاع أو الخصومة وإنما يأمر بإجراء وقتي (2).

المطلب الثاني : تقسيم الأحكام القضائية :

تنقسم الأحكام من حيث الحجة المترتبة عليها إلى أحكام قطعية وغير قطعية، ومن حيث قابليتها للطعن إلى أحكام ابتدائية ونهائية وحائزة لقوة الشيء المقضي فيه، ومن حيث صدورها حضورية أو غيابية.

الفرع الأول : الأحكام القطعية وغير القطعية :

تنقسم الأحكام من حيث الحجية المترتبة عليها إلى أحكام قطعية وأحكام غير قطعية والحكم القطعي " Définitif " هو الحكم الذي يحسم النزاع في موضوع الدعوى أو في شق منه أو في مسألة متفرعة عنه سواء تعلقت المسألة بالقانون أو بالوقائع كالحكم باختصاص المحكمة أو بعدم قبول الدعوى أو بالحكم بإلغاء تقرير الخبير، أما الأحكام غير القطعية فهي تسمى بالأحكام الوقتية أو الأحكام الصادرة قبل الفصل في الموضوع les jugements d'avant dire droit أما الأحكام الوقتية les jugements provisoires هي أحكام الغرض منها اتخاذ إجراء تحفظي أو وقتي لحماية مصالح الخصوم أو لحفظ أموالهم حتى يتم الفصل في موضوع النزاع، فيقصد منها إذن مجرد تفادي الأضرار الناتجة عن إطالة إجراءات الخصومة دون أن يتم التقدم بالقضية للفصل في موضوعها.

فالحكم الوقتي هو حكم صادر في متطلبات قائمة على ظروف بطبيعتها متغيرة ويجوز رفع الدعوى الوقتية أمام قاضي الأمور المستعجلة.

الفرع الثاني : تقسيم الأحكام من حيث قابليتها للطعن :

تنقسم الأحكام من حيث قابليتها للطعن فيها إلى :

1. **أحكام ابتدائية Jugement en premier ressort** : وهي الأحكام التي تصدر من محكمة الدرجة الأولى و تقبل فيها الطعن بالاستئناف.

2. **أحكام نهائيـة jugement en dernier ressort :** وهي الأحكام التي لا تقبل الطعن فيها بالاستئناف سواء أكانت صادرة من محكمة الدرجة الأولى أو صادرة من محكمة الدرجة الثانية ، أو صادرة من محكمة الدرجة الأولى وفوت المحكوم عليه مهلة الطعن فيها بالاستئناف و يعتبر الحكم نهائيا مادام الطعن فيه بالاستئناف غير جائز لمضي الآجال القانونية المنصوص عليها قانونا (3).

03.**أحكام حائزة لقوة الشيء المحكوم فيه Jugement ayant l'autorité de la chose jugée :** وهي الأحكام التي لا تقبل الطعن فيها بطرق الطعن العادية وهي المعارضة أو الاستئناف، و لو كان الحكم قابلا للطعن فيه بطرق الطعن غير العادية هي التماس إعادة النظر و النقض بل ولو حتى طعن فيها بالفعل بأحد هذين الطريقين .

04. **أحكام باتة Jugement irrévocables :** وهي الأحكام التي لا تقبل الطعن فيها بأي طريق من طرق الطعن العادية أو غير العادية .

الفرع الثالث : الأحكام الحضورية والأحكام الغيابية :

يعتبر الحكم حضوريا في حق الخصم إذا حضر في أية جلسة من الجلسات المحددة لنظر الدعوى و لو لم يبد أقوالا أو طلبات (4) .

وتظهر أهمية التفرقة بين الحكم الغيابي Jugement par défaut والحكم الحضوري Jugement contradictoire هو أن الحكم الغيابي (5) يصدر بناء على تحقيق ناقص لأنه يتم بسماع أحد أطراف الخصومة دون الطرف الآخر، فهو إذن ضعيف القرينة على صحة القضاء الوارد به ويختلف الحكم الغيابي عن الحكم الحضوري من حيث:

1) الحكم الغيابي وحده يجوز الطعن فيه بالمعارضة أمام نفس المحكمة التي أصدرته.

2) الأصل أن الحكم الغيابي لا يسقط إلا بمضي مدة التقادم، غير أن القانون نص على سقوط الحكم الغيابي واعتباره كأن لم يكن إذا قدم المحكوم عليه معارضة فيه خلال مدة شهر من تاريخ تبليغه به (6) .

وقد أراد المشرع أن يعجل بإزالة الضعف الذي يعتريه فعمل على السماح بإعادة طرح النزاع على المحكمة التي أصدرته (7) .

الفرع الرابع : الاتجاهات المتعددة لتحديد الحكم القضائي :

وقد ظهرت عدة اتجاهات لتحديد مدلول الحكم القضائي منها :

أولا : الاتجاه الموسع لمدلول الحكم القضائي: بحيث يرى أنصار هذا الاتجاه أن الحكم هو كل عمل يصدر من السلطة القضائية سواء كان فاصلا في خصومة أم لا، كما أخذت بعض التشريعات بهذا الاتجاه كالمشرع الفرنسي بحيث أصبح اصطلاح الحكم يستخدم بمعناه الواسع ويشمل الأعمال الولائية، أي الأخذ بالمعيار الشكلي الذي يعتد بصفة مصدر الحكم لتحديد طبيعة العمل القضائي.

ثانيا: الاتجاه الضيق لمدلول الحكم القضائي: يرى أصحاب هذا الرأي أن الحكم هو ما يصدر عن القاضي في منازعة، ولكنه لا يقتصر على هذا المدلول بل يجب الأخذ بما يجري هنا عملا قضائيا بالمضي الدقيق.

غير أنه يجب الإشارة أن الحكم القضائي هو لجوء القاضي لإعلان سلطته القضائية للفصل في منازعة معروضة أمامه. أي استعمال القاضي لفكره لكي يصل إلى خيار من الخيارات المتعددة المطروحة أمامه للوصول إلى نتيجة معينة يراها قد تحسم النزاع المطروح وتقدم له الحل الذي يراه متماشيا مع القانون والقاضي عند استعماله لفكره، فالقاضي عندما يستعمل فكره فإنه يبدأ في التعرف على الوقائع ليطبق حكم القانون عليها إذن وبما أن الحكم القضائي هو إعلان عن إرادة المشرع وهذه الإرادة لن تظهر إلا عن طريق فكر القاضي، وهذا الفكر لا بد أن تحكمه قواعد المنطق التي تؤدي بالنتيجة التي توصل إليها القاضي.

غير أن القاضي لا بد أن يلجأ إلى المنطق القانوني والمنطق القضائي في تسبيب حكمه لكي نقول أن القاضي قد قام بعمله.

المبحث الثاني : مفهوم تسبيب الحكم القضائي وأهميته:

التعريف بالتسبيب وأهميته من حيث تحديد مدلوله من الناحية القانونية يتطلب منا أن نعالج مفهوم التسبيب و أهميته فيما يلي:

المطلب الأول: مفهوم التسبيب

معنى التسبيب؟ يقصد بالتسبيب، تضمين الحكم الأسباب motifs الضرورية التي أدت إلى وجوده أو العوامل التي أدت إلى صدوره .

ويقصد بكلمة سبب عند رجال الفقه والقضاء احتواء الحكم على الأسباب الواقعية والقانونية التي أدت إلى صدوره.بمعنى تضمين الحكم الأسباب الضرورية والكافية التي بررت وجوده ، أي معرفة الدوافع التي أدت بالقاضي أثناء ممارسته لوظيفته إلى إصدار الحكم على تلك الطريقة.

وقد نصت القوانين على أن الأحكام يجب أن تكون مسببة (8) والغاية من تسبيب الأحكام هو الهدف الذي يبتغيه المشرع باعتبار أنه ليس مجرد إجراء شكلي يستوفيه

الحكم ولكنه إجراء ذا مدلول معين تترتب عليه نتائج (9) .

والتسبيب الذي يقوم به القاضي هو عرض مجموعة الأسباب الواقعية والقانونية les motifs de fait et de droit التي قادته إلى التقرير وإصدار حكمه على تلك الطريقة، وبهذا فقد اعتبر التسبيب ركنا أساسيا يقوم عليه الحكم القضائي.

والتسبيب كما يرى البعض هو العملية العقلية التي وصل بها القاضي إلى تلك النتيجة ولهذا فالتسبيب إجراء ونتيجة في نفس الوقت (10) .

والتسبيب هو الصيغة الفنية التي تؤدي بالقاضي إلى التعبير عن المضمون الحقيقي لما توصل إليه من نتائج. كما أن التسبيب الذي يقوم به القاضي يجب أن يتضمن تفسيرا يوضح فيه أسباب اتخاذه القرار على نحو معين، ويجب أن يضمن من أن القاضي قد أتقن وأحسن الاختيار الذي انتهى إليه من بين الاختيارات المختلفة التي كانت مطروحة عليه قبل اتخاذ الحكم أو القرار وبذلك يحمل الحكم في طياته وبين ثناياه الدليل والبرهان على أن القاضي لم يضمنه إجراءات سرية، وإنما يوضح فيه أن كل الإجراءات تمت مناقشتها بطريقة علنية، أو أن جميع الدفوع قد تم مناقشتها بطريقة منطقية بعيدا عن اللبس والغموض وبذلك يؤدي التسبيب دورة في الحماية الاجتماعية protection sociale (11) باعتباره إجراء يستهدف استقرار المجتمع كما أوجب القانون تسبيب الأحكام ليضمن عدم تحيز القضاة في قضائهم وليضمن تقدير إدعاءات الخصوم وفهم المسائل القانونية، ليمكن المحكمة العليا (محكمة النقض) من مراقبة أحكام المحاكم حتى تشرف على التطبيق السليم للقانون.

وحتى تصدر الأحكام ناطقة بعدالتها وموافقتها للقانون يلزم أن يذكر القاضي الوقائع والقواعد القانونية التي طبقها لكي يضمن الهيبة على أحكامه والاطمئنان لدى نفوس المتقاضين (12).

المطلب الثاني : أهمية التسبيب :

إن المشرع استلزم تسبيب الأحكام لحماية الأفراد والمجتمع والقضاة (13) وتوجد عدة اعتبارات تجعل المشرع يلزم القاضي بتسبيب حكمه من أهمها :

1) - إن التسبيب ضمان لعدم القضاء والحكم بناء على هوى أو ميل من جانب القاضي فهو يعد بذلك ضمانه أساسية للمتقاضين .

2) – إن التسبيب يؤدي بعدم الإخلال بحق الدفاع، بما يحمله من منطق وإقناع وليس مجرد ممارسة للسلطة التي يتمتع بها القاضي، ويلعب دورا أساسيا في تحيق التوازن القانوني واستقرار المعاملات داخل المجتمع (14).

3) – إن التسبيب يؤدي إلى إقناع الرأي العام بعدالة القضاء، وهو ما يكسب الأحكام ثقة المتقاضين، ويبعد عنها الريبة والشك، وبذلك يؤدي التسبيب دوره الفعال اتجاه

المتخاصمين ويؤدي بصفة عامة إلى الاقتناع بعدالة القضاء (15) .

4) – التسبيب وسيلة لحماية القاضي مما قد يقع عليه من ضغوط وهو يسهم في تحقيق ضمانة للقاضي، كما يدفع القاضي إلى الحرص والفطنة عند اتخاذ قراره (16).

5) – التسبيب ضروري لاستعمال حق الطعن، فعن طريق تسبيب الأحكام يمكن مراقبة أعمال القضاة وما شاب الحكم من قصور، كما يسهل على قضاة النقض مراقبة الأحكام الصادرة عن قضاة المحاكم والمجالس على مستوى الاستئناف.

6)– التسبيب يؤدي إلى إثراء الفكر القانوني وتقدمه لأن الفقه يحلل أحكام القضاء كي يعرف التفسير القضائي للتشريع ويصل الفقه إلى فهم الفكر القضائي عن طريق التسبيب (17) وتحليل الأحكام القضائية يسمح بتوضيح القواعد القانونية وهل القاضي طبق ما ذهب إليه المشرع أما خالفه أو هل طبق عن طريق القياس إذا كان النص القانوني يسوده غموض ما توصلت إليه أحكام صدرت من قبل، كما أن هذا يساهم في سد النقص القانوني وتطويره ولكي نعطي للحكم القضائي التسبيب المنطقي يجب علينا أن نحدد بالقدر المناسب ماهية المنطق بوجه عام ثم نعالج المنطق القانوني والمنطق القضائي وهذا ما سنتعرض له في المطلب الأول من هذا المبحث وبما أن التسبيب هو عملية استدلال سنعالج التسبيب وعلاقته بكل من الاستدلال القانوني والاستدلال القضائي في المطلب الثاني.

المبحث الثالث: المنطق والحكم القضائي

نعالج المنطق هنا بالقدر الذي يتماشى مع تسبيب الحكم القضائي، وبدون شك فإن القاضي عندما يقوم بتسبيب حكمه فإنه يقدم على هذه العملية بطريقة منهجية (18) .

المطلب الأول : مفهوم التفكير المنطقي وعلاقته بالحكم القضائي :

المقصود بالتفكير المنطقي هو ذلك التفكير الذي يضع المعالم العامة للتفكير السليم، وهو أداة للبحث والرقابة والتبرير، ويرى البعض بأن إنشاء علم المنطق يعود إلى أرسطو (19) بالمعنى الحديث وقبل أرسطو ظهرت بعض البوادر تمهد لهذا العلم، فخلال القرن الخامس قبل الميلاد ظهر السوفسطائيون، وكان منهجهم يقوم على المبالغة في الجدل (20) .

وقد ظهر سقراط (470 _ 427 ق م) فصحح مذهب السفسطة، ثم سار على منواله تلميذه أفلاطون وكان منطقه قائما أيضا على الجدل حيث سمي بالجدل الأفلاطوني. وأخيرا ظهر أرسطو الذي ولد في مقدونيا عام 384 ق م وانتقل إلى أثينا وكان من أنبغ تلاميذ أفلاطون وقد انتقد أرسطو مذهب أستاذه أفلاطون، ووضع أصول علم المنطق الحديث باعتباره فن الجدل والمناقشة.

والمنطق بمعناه فن التدليل والبرهان l'art de raisonner et de prouver و قد وضع أرسطو منهجه وذلك باصطناعه عدم المعرفة بالشيء ثم يقوم بتوجيه الأسئلة

بصورة مرتبة لكي يصل من خلالها إلى معرفة الحقيقة عن طريق العقل (21).

وقد تطور علم المنطق على يد الفلاسفة المعاصرين ومن أهمهم " ديكارت " الذي تأخر بالعلوم الرياضية وانتقد مبدأ أرسطو على أساس أن القياس الذي اعتمد عليه أرسطو يفترض صحة المقدمات وقد لا تكون كذلك، فالقياس الأرسطي عند أرسطو يفرض الحقيقة ويساعد في البحث عنها.

وقد أخذ ديكارت الفيلسوف الفرنسي منهجا عقليا اعتمد فيه على وسائل معينة هي الحدس (22) والاستنباط (23) ويعتمد المنهج الديكارتي على عدم قبول فكرة غير واضحة والالتجاء إلى التحليل والتركيب (24) .

كما ساهم في علم المنطق " بيكون " العالم الإنجليزي وهو يعد من أحد رواد المنهج التجريبي الحديث، حيث رفض التجريبية الخالصة (25) ورفض العقلانية الخالصة (26) .

وقد ظهر بعد ذلك جون لوك وديفيد هيوم حيث اتبعا نفس المنهج حتى ظهور " كانط " رائد الاتجاه النقدي و" هيجل "رائد الاتجاه المثالي و" ماركس" رائد الاتجاه المادي.

وقد ظهر بعض فلاسفة الإسلام من قبل الذين ساهموا في تطوير علم المنطق من قبل، نذكر منهم المعتزلة (27) . و يقوم منهجهم على العقل والحجج والبرهنة العقلية اعتمادا كبيرا إلى درجة التمسك بالعقل إذا انتهى تفسيرهم للقرآن والحديث إلى ما يخالف العقل.

أما الأشاعرة (28) فمنهجهم في البحث يقوم على التسليم بأن العقل قاصر وأن الإيمان هو طريق المعرفة الآلهة .

المطلب الثاني : الحكم القضائي صورة من صور المنطق :

يتجه الفكر الحديث إلى اعتبار الحكم القضائي بناء منطقيا حتى أن البعض منهم قال بأن الحكم هو منطق (28)، و ترجع العلة في الاتجاه نحو منطقية عمل القاضي إلى إعطاء هذا العمل قوة وسهولة في ذات الوقت، ومع ذلك فهناك من يعارض ربط عمل القاضي بعلم المنطق نظرا لما يشوب المنطق ذاته من اختلاف بين علمائه حول الوسائل التي تحدد ماهية المنطق والروابط التي تجمع بين الاستدلال القانوني والاستدلال القضائي، و لكنه في ذات الوقت يرى أنه إذا زال الغموض فإن المنطق القانوني هو وحده الوسيلة التي يمكن الكشف بها عن أن التسبيب قد تم بناء على تفكير سابق من القاضي الذي قام به.

أما البعض الآخر فيرى أن المنطق هو الذي يكفل حسن تطبيق القانون إذا كان المنطق الذي اتبعه القاضي هو المنطق القانوني الذي يكفل إقناع الرأي العام

والخصوم بعدالة الحكم إذا كان المنطق الذي طبقه القاضي هو منطق سليم، كما أن ربط التسبيب بالمنطق يسهل مهمة رقابة قضاة المحكمة العليا في رقابة الأحكام (29) والتطبيق السليم للقانون من طرف قضاة المجالس والمحاكم كما يساعد في النهاية على الاستقرار القانوني (30) .

يتضح من خلال ما تقدم أن اللجوء والاستعانة بالمنطق في ميدان القانون هو ضرورة باعتبار أن القانون هو علم من العلوم وهو بناء فكري اجتماعي تتضمنه نصوص قانونية نابعة من داخل مجتمع ومرتبط بالبيئة والمحيط الذي نشأت فيه هذه النصوص القانونية وبالتالي فإن القاضي ملزم بانتهاج المنطق في تسبيب حكمه القضائي وأن هذا المنطق يجب أن يتماشى مع روح المجتمع، وأن كان البعض يرى أن القانون هو ربط بين المنطقية و التلقائية (31).

المطلب الثالث : مفهوم المنطق القانوني في تسبيب الحكم القضائي :

يقصد بمفهوم المنطق القانوني تطبيق المنطق على المسائل والقضايا القانونية المطروحة، والحكم القضائي أساسه هو توضيح كيفية وصول القاضي إلى تلك النتيجة، أو الطريقة التي اتبعها للوصول والفصل في الخصومة المعروضة عليه من قبل المتخاصمين والقاضي وهو يفصل في الخصومة للوصول إلى النتيجة لا بد من إتباع طريق معين وهذا يسمى بالتسبيب أو الكيفية التي اتبعها القاضي، والتسبيب إذن هو مسألة قانونية والمنطق الذي يحكم إجراءاته هو منطق قانوني، والمنطق القانوني لا يعتمد على الحدس والتخمين ولكنه منطق منظم باعتباره تفكيرا علميا يعتمد على التفكير الواضح والحجج والأدلة التي ترخص وجهة نظر بوجهة نظر أخرى (32) أي بمعنى أن المنطق القانوني هو الوسيلة التي يطبق بها المنهج القانوني Méthode juridique على حالات معينة. وهو الأسلوب الفكري الذي يمكن بمقتضاه معالجة مسألة معينة للوصول إلى حلها القانوني. ويقصد بالمنهج القانوني الأسلوب الذي يتوصل به رجل القانون إلى الإجابة الصحيحة للقضية المطروحة عليه مستعملا ومستندا إلى مصادر القانون المعترف بها في إطار أساليب فنية محددة (33) .

ويمتد مجال المنطق القانوني بعد استخلاص النتائج التي تترتب من المقدمات وهي (القوانين) إلى المقدمة الصغرى وهو (الواقع) وذلك من أجل إعطائها مضمونا قانونيا صحيحا، وهناك حالات كثيرة لا يجد فيها القاضي نصا واضحا وهنا يرجع إلى المبادئ العامة للقانون والعدالة وقد يلجأ إلى ما درج عليه القضاء وهنا يستخدم القياس Analogie (34) والاستدلال (35) وهذه كلها مناهج منطقية.

وخلاصة القول أن رجال القانون مقتنعين تماما أن الاستدلال الذي يقوم به القاضي يقوم على أسس منطقية (36) .

المطلب الرابع : مفهوم المنطق القضائي في تسبيب الحكم :

يعرف البعض المنطق القضائي بأنه الوسيلة التي يستطيع بها القاضي أن يصل إلى

إقناع كل الناس بما توصل إليه (37) .

والمنطق القضائي ليس خاصا بالقاضي و لكنه يتعلق أيضا بعمل المحامي لأنه يقدم للقاضي في كل وسائل الاستدلال التي يحتمل أن يستمدها القاضي عند إصداره للحكم (38) غير أن المنطق القضائي الذي يجريه المحامي لإقناع موكله يختلف عن المنطق القضائي الذي يجريه القاضي.

والقاضي عادة لا يقتنع فورا بما يقدمه المحامين بل عليه أي يراقب الإستدلال الذي يقدمونه ويستبعد أي استدلال فاسد يقوم على السفسطة، وأن يتأكد من صحة المقدمات الكبرى (القواعد القانونية) ويطبقها على المقدمات الصغرى (الوقائع المطروحة) ويجب على القاضي أن يتأكد من ملائمة القواعد القانونية ليطبقها على الوقائع المطروحة عليه وبذلك يكون قد طبق قواعد موضوعية وهي التي غالبا ما يفتقدها الخصوم.

والقاضي وهو يستعمل المنطق القضائي أثناء تحريره لأحكامه وتسبيبها يستخدم خبرته وذلك باستبعاد العناصر غير الضرورية أو الزائدة أو غير الملائمة وهذه المسائل يكتسبها القاضي كلما زادت تجربته وخبرته.

وينطوي المنطق القضائي على خصائص بحيث يطلب من القاضي أن يفصل في النزاع بحكم يجمع من الصفات المتعددة وهي يجب أن يكون حكما قطعيا وعدم الرجوع فيه بالرغم من أنه يعتمد على مقدمات ترتكز على القرب من المعقول وليس على اليقين (39).

المبحث الرابع: التمييز بين المنطق القانوني والمنطق القضائي والاستدلال سنقسم هذا المبحث إلى مطلبين نتعرض في المطلب الأول إلى المنطق القانوني والمنطق القضائي أما المطلب الثاني فنستعرض فيه الاستدلال القانوني والقضائي وتسبيب الحكم.

المطلب الأول : التمييز بين المنطق القانوني و المنطق القضائي

يتميز المنطق القانوني عن المنطق القضائي من حيث أن المنطق القانوني يتعلق بنشأة القاعدة القانونية وتفسيرها بصورة نظرية، أما المنطق القضائي فيتعلق بتفسير القاعدة وتطبيقها بشكل عملي أي بمناسبة قضية مطروحة أمام القاضي وينتج عن ذلك أن المنطق القانوني له طبيعة نظرية أما المنطق القضائي فهو ذو طابع عملي ويتأثر بالنظام الإجرائي القائم، كما أن المنطق القانوني له صلة مباشرة بالقانون، أما المنطق القضائي فيتصل بالواقع والقانون (40).

ويقوم المنطق القضائي على فحص الوقائع المختلفة واختيار ما يكون منها ضروريا لإصدار الحكم ثم تكييف هذه الوقائع لتطبيق القانون عليها، وحتى يقوم القاضي بهذه المهمة فإنه يبدأ أولا بإلقاء نظرة عامة على الوقائع، ثم يحللها إلى عناصرها الأولية ثم يجمع العناصر المشتركة ويعيد تركيب الواقعة (41) .

وفيما يتعلق بالقانون فإن القاضي يختار النص الذي يطبق على الوقائع بعد تكييفها ويلجأ في ذلك إلى قواعد التفسير حسب المنهج القانوني السائد في تفسير القانون، ثم ينتهي إلى تقرير الحكم الواجب التطبيق باستخدام القياس Syllogisme والاستنباط Déduction ويعد القياس القضائي Syllogisme judiciaire هو النموذج الرئيسي للاستدلال وهو أداة لتقديم البرهان القاطع preuve démonstrative وأداة لتقديم الحجج.

وبعبارة أدق فإن القياس أداة للاستدلال ويمكن أن يعبر عنه بالمثال الآتي: إذا كانت المقدمة الكبرى أن " أ " هو إنسان والمقدمة الصغرى هي أن كل إنسان لا بد أن يموت، فالنتيجة أن " أ " لا بد أن يموت بمعنى أن كل نفس ذائقة الموت، وعلى هذا الأساس فإنه يمكن القول أن القياس ليس استدلالا ولكنه شكل أو نموذج معين يستخرج به الحكم من استدلال سبق إعداده من قبل.

وحتى يصدر القاضي حكمه بشكل صحيح فإنه لا بد أن يجري قياسا قضائيا، فالمقدمة الكبرى هي قواعد القانون والمقدمة الصغرى هي الوقائع، وتقدير هذه الوقائع من سلطة قاضي الموضوع و لا يخضع في شأنها لرقابة محكمة النقض (42).

أما فهم القاضي للقانون و كيفية تطبيقه فهي مسألة تختص برقابتها محكمة النقض لتتأكد أن الحكم لم يستخلص إلا بناء على قياس قضائي صحيح (43).

كما أن القضاة على مستوى محكمة النقض مهمتهم الأساسية تتمثل في مراقبة القضاة على مستوى المحاكم والمجالس القضائية لكيفية تطبيق القانون بالطريقة السليمة (44). بعد تعرضنا لإلقاء الضوء على المنطق القانوني والمنطق القضائي والقياس لتعلقهم بالحكم القضائي كبناء منطقي، سنحاول أن نتعرض فيما يلي إلى الاستدلال القانوني والاستدلال القضائي ولجوء القاضي إليهما من تسبيب حكمه.

المطلب الثاني : الاستدلال القانوني والقضائي وتسبيب الحكم

الفرع الأول : الاستدلال القانوني : Raisonnement juridique

في أي بلد من بلاد العالم يتصدى المشرع من أجل تنظيم المجتمع لوضع قواعد قانونية، والمشرع وهو يضع هذه القواعد القانونية فإنه يراعي في وضعها هدفا يصل إليه أو فكرة يتجه لتحقيقها وحتى يحقق المشرع هذا الهدف فإنه يضع القواعد القانونية التي تصلح لتكل الحقبة الزمنية، وحتى يصل المشرع إلى ذلك فإنه لا بد من لجوئه إلى إتباع أساليب ينتهجها، وحتى يحقق القانون الذي وضعه المشرع أهدافه لا بد له من و سائل يستدل بها على أحكامه، وتسمى هذه الوسائل بالاستدلال القانوني الذي يميز القانون عن العلوم الأخرى (45) .

وتختلف وسائل الاستدلال حسب المنطق المراد إتباعه ففي المنطقة الصوري يتم الاستدلال عن طريق القياس وهو يفترض تنظيم القانون في صورة مبادئ ومسلمات لا خلاف عليها (46). أما في ظل المنطق غير الصوري فالاستدلال يكون جدليا أي إقناع

القاضي بالحجج والبراهين، ويعيب الاستدلال بطريق القياس أنه لا يؤدي نتائج سليمة إلا إذا سبقه منهج قانوني سليم يكفل تحديد مقدمات الاستدلال، وهذه مسألة ليست مضمونة لتأثر المنهج القانوني حسب الظروف السياسية والفكرة السائدة عن القانون و يعيب الاستدلال القائم على الجدل ـ أن الأمر يترك لبلاغة الخصوم ومدى قدرتهم على إقناع القاضي دون تحديد الضوابط الموضوعية لإقناع القاضي.

الفرع الثاني : الاستدلال القضائي و مفهومه : Raisonnement judiciare

يقصد بالاستدلال القضائي الاستدلال العملي الذي يقوم به القاضي وذلك باستخلاص نتيجة معينة من المقدمتين الكبرى (القانون) والصغرى (الوقائع) للقياس الذي يجريه، ويهدف تبرير الحكم أو القرار الذي اتخذه القاضي بأنه قرار عادل وأنه عين الصواب (47).

ويتميز الاستدلال القانوني عن الاستدلال القضائي، بأن الاستدلال القانوني موضوعه هو تطبيق القانون على الوقائع التي يتعين الفصل فيها ولو لم توجد منازعة بين الخصوم وأمام القضاء، أما الاستدلال القضائي فهو الذي يباشر القاضي بمقتضاه وظيفته وهي النطق بالحكم.

ويرتبط تسبيب الحكم بالاستدلال القانوني والاستدلال القضائي بحيث يعبر الاستدلال القانوني عن نفسه في العمليات القضائية من خلال الأحكام والقرارات المسببة (48) .

والحكم القضائي المسبّب هو الذي يقدم وحده مجموعة العناصر التي تسمح باستخلاص وتوضيح الاستدلال القانوني، ودراسة فن التسبيب Art de motivation هي التي تسمح باستخلاص الاستدلال القضائي، بحيث أن التسبيب هو الذي يوضح طبيعة الحكم القضائي.

ويرتبط التسبيب بالاستدلال القانوني والاستدلال القضائي، فالاستدلال القانوني يعبر عن نفسه في العمليات القضائية من خلال الأحكام المسببة، والحكم القضائي المسبب هو الذي وحده يقدم مجموعة من العناصر التي تسمح باستخلاص وتوضيح الاستدلال القضائي، والتسبيب هو الذي يوضح طبيعة الاستدلال الذي أجراه القاضي.

والحكم يعبر عن فكر القاضي في المرحلة الأخيرة التي وصل إليها تفكيره، أما الخطوات السابقة التي أدت إلى اقتناعه فإنها لا تظهر في الحكم.

وعلى هذا فالقاضي يختلف عن الفقيه من حيث أن القاضي لا يجب أن يستمر غارقا في دائرة الاحتمالات بل يجب أن ينهى هذه الاحتمالات وينتقل إلى دائرة اليقين كي يكشف عن نتيجة استدلاله الذي يجب أن يكون معبرا عن الحقيقة.

إذن تتضح مهمة التسبيب في بيان أن الحكم الذي صدر عن القاضي هو أن الطريقة التي اتبعها القاضي وأن ليس هناك احتمال على نحو مخالف بصدوره.

ومهمة التسبيب تكمن في تبيان الاستدلال الأخير الذي أجراه القاضي ولا يجب أن يتضمن كل الاستدلالات التي أجراها قبل أي يصدر حكمه.

خاتمة

نود الإشارة أن المشرع الجزائري أورد في قانون المرافعات المدنية والجزائية عبارة القصور في التسبيب وهذا في رأينا عبارة غير كافية باعتبار أنه يعد قصورا في التسبيب عدم احترام حق الدفاع كما يعد قصورا في تسبيب إدخال عناصر قانونية غير صحيحة أو رفض إدخال عناصر قانونية كان يجب أن يأخذها في اعتباره عند تسبيب حكمه.

وفي الأخير أرجو أنني قد وفقت إلى فتح صفحة لازالت تحتاج إلى مجهودات من الباحثين في مجال القانون من أجل المحافظة على حقوق المتقاضيين.

النتائج :

1)- أن الأسباب تعتبر دعامة ضرورية ويعتبر في بعض التشريعات التزاما دستوريا وهو مبدأ إجرائي يلتزم به القاضي في أحكامه المدنية والجنائية والإدارية وإجراء فني ينبغي التعبير عنه.

2)- تظهر سلطة القاضي من خلال تسبيب أحكامه وذلك من خلال اتخاذ القرار والحكم القضائي وأن تسبيب الحكم هو عبارة عن بناء منطقي.

3)- وظيفة التسبيب للحكم القضائي هو وسيلة تظهر حياد القاضي عند تحديد عناصر النزاع وجمع أدلة الإثبات وهو وسيلة للتأكد من احترام القاضي لمبدأ المواجهة بين الخصوم.

4)- التسبيب يعد أداة للرقابة وهو وسيلة لحماية المصالح العامة وعن طريق التسبيب يمارس قاضي المحكمة العليا رقابته على قضاة المحاكم الابتدائية وقضاة الاستئناف وعن طريق التسبيب تظهر فلسفة القاضي وكيفية تطبيقه للمادة القانونية وبتسبيب الحكم القضائي يمنح القاضي للحكم احترام القانون.

5)- التسبيب يعد وسيلة لتقوية الحكم وهو الذي يمنح الحكم القوة الأدبية التي تتمثل في تحديد نطاق الحكم من حيث الواقع والقانون.

الهوامش

- الحكم " jugement" تطلق هذه العبارة على أحكام المحاكم الابتدائية، أما تلك الصادرة على مستوى الاستئناف أو المحكمة العليا فتسمى القرار.

2- أحمد أبو الوفا، أصول المحاكمات المدنية، 1983، الدار الجامعية، ص 599 وما بعدها.

3- تنقضي مدة الطعن بالاستئناف في الأحكام الجزائية بمضي مدة 10 أيام من تاريخ النطق بالحكم الحضوري طبقا لنص المادة 418 ق ا ج و لا تسري هذه المدة إلا اعتبارا من يوم التبليغ إذا كان الحكم صدر غيابيا فيما يتعلق بالمحكوم عليه، أما النائب العام فله مهلة شهرين لتقديم استئنافه طبقا لنص المادة 419 ق ا ج .

4- تنص المادة 347 ق ا ج على أنه : " يكون الحكم حضوريا على المتهم الطليق،

- الذي يجيب على نـداء اسمه و يغادر باختـياره قاعـة الجلسـة،
- الذي رغم حضوره بالجلسة يرفض الإجابة أو يقرر التخلف عن الحضور،
- الذي بعد حضوره بإحدى الجلسات الأولى يمتنع باختياره عن الحضور بالجلسات التي تؤجل إليها الدعوى أو بجلسة الحكم " .

5- تنص المادة 346 ق ا ج على أنه " إذا لم يكن التكليف بالحضور قد سلم لشخص المتهم يصدر الحكم في حالة تخلفه عن الحضور غيابيا " .

6- تنص المادة 409 ق اج على أن " يصبح الحكم الصادر غيابيا كأن لم يكن بالنسبة لجميع ما قضى به إذا قدم المتهم معارضة في تنفيذه " .

7- لما كان ميعاد الطعن بالمعارضة يبدأ من تاريخ تبليغ الحكم الغيابي، فإنه من المفروض على المشرع الجزائري أن يحدد إبلاغ الخصم الغيابي خلال ثلاثة أشهر .

8- نصت المادة 144 ق ا م الفقرة الأخيرة على أن " يجب أن تكون الأحكام معللة و محتوية على الدفوع المقدمة ... " .

9- تنص المادة 233 ق ا م على أن الطعن بالنقض يبنى على عدة أوجه و منها : انعدام أو قصور أو تناقض الأسباب " Défaut ou insuffisance ou contrariété de motifs " ، كما نصت المادة 500 من ق ا ج على أن الطعن بالنقض يبنى إذا كان الحكم يشوبه انعدام أو قصور الأسباب.

10- volume 1, l'acte juridique 1975, p 197 J.L.aubert; . les obligations J.Flou;

11- وجدي راغب، النظرية العامة للعمل القضائي، القاهرة 1974، ص 513 وما بعدها.

12- أحمد أبو الوفا ، أصول المحاكمات المدنية ، الدار الجامعية بيروت 1983 ص 633 و ما بعدها.

13- Touffait et tunc , pour une motivation plus explicite des decisions de justice ; rev . trim droit civil, 1974 n° 3 p 498 et suiv

14 – Georges W ; droit de la défense et procédure civile dalloz chronique 1978 n°8 page 36

15- أحمد أبو الوفا، أصل المحاكمات المدنية، مرجع سابق ص 634.

16– عربي عبد الفتاح، تسبيب الأحكام وأعمال القضاة، مرجع سابق ص 22.

17– فتحي والي، الوسيط من قانون القضاء المدني، القاهرة 1980 ص 689.

18– المنهجية: Méthodologieاصطلاح مشتق من كلمة منهج و هي تعني إجراء التفكير بشكل علمي منظم يتجنب الاستغراق في التجريب أو الفردية حتى لا يأتي التفكير منطويا على

تحكم أنظر بهذا الصدد Honnir Motuluskey دراسة الإجراءات المدنية . دالوز 1973 ص 4 .

19- Hebraud Pierre . Rapport introductif et la logique judiciaire 05eme colloque des instituts d'études judiciaires (c.e.j)P.U.F 1969 .

20 - السوفسطائيون جماعة ظهرت بأثينا مهمتها كانت تعليم الشباب أصول البيان وفن الخطابة والسياسة نظير أجر وكانوا ينتقدون الأقوال الغامضة وكانوا يدللون على الشيء ونقيضه في وقت واحد .

21- عربي عبد الفتاح، تسبيب الأحكام وأعمال القضاة 1973 دار الفكر العربي ـ القاهرة ص 452 .

22- يمكن الحدس من إدراك حقائق بسيطة بشكل مباشر مثل المتناقضان لا يجتمعان وأن الكل أكبر من الجزء.

23- الاستنباط يعني استخلاص نتائج مؤكدة من مقدمات يقينية وهو عملية فطرية مرنة عند ديكارت، أما أرسطو فالاستدلال يبدأ بمقدمات ظنية أو احتمالية ويؤدي إلى نتائج حتمية.

24- التركيب يعني تحليل تجزئة كل مسألة إلى أبسط عناصرها، أما التركيب فيعني البدء بأبسط العناصر ثم الانتهاء إلى أعقدها.

25- و قد شبه بيكون العالم التجريبي بالنملة التي تجمع قوتها و تجزئه لتستهلكه بعد ذلك.

26- أما العالم العقلاني فهو عند بيكون بمثابة العنكبوت الذي يصنع نسيجه من خيوط المادة التي يستخرها من بطنه.

27- سموا بالمعتزلة عندما اختلف زعيمهم مع الحسن البصري حول مسئولية مرتكب الكبيرة فقد رأى واصل بن عطاء عدم تكفيره وأنه مجرد فاسق في منزلة بين الكفر والإيمان وعلى أثر هذا الخلاف اعتزل واصل ومن تبعه مجلس الحسن البصري فسموا بالمعتزلة.

28- كانوا تلاميذ للمعتزلة ثم انشقوا عنهم لتوسعهم في استخدام العقل وقد أسس هذه المدرسة أبو الحسن الأشعري.

29- Hebraud . La logique judiciaire; op .cit p 27.

30- ملتقى المحكمة العليا تحت عنوان " من أجل توحيد الاجتهاد القضائي " الجزائر 1992.

31- أحمد فتحي سرور، الوسيط في قانون الإجراءات الجنائية، الجزء الثالث في النقض الجنائي القاهرة 1980 ص 167.

32- أنظر في تحديد ماهية المنطق القانوني ـ أعمال الملتقى الثاني للفلسفة والقانون المقارن ـ تولوز 1960.

33- Perlman Chaim, Raisonnement juridique et logique juridique, archives de philosophie de droit 1966, p 2.

34- سعيد فهمي الصادق، المنهج القانوني في الولايات المتحدة الأمريكية رسالة للدكتوراه 1977 ص 4 وما بعدها.

35- منهج القياس يعتمد على استخلاص النتائج من المقدمات.

36- منهج الاستدلال هو استنباط النتائج والحلول بعد ضبط العملية العقلية وتوجيهها للوصول إلى الحقيقة.

37- بيرو . التقرير الختامي لأعمال الحلقة الخامسة لمعاهد الأبحاث القضائية 1969 ص 137 منشورات P.U.F ص 137.

38- بيرو المرجع السابق ص 138.

39- Jean denis Berdin ; la logique judiciaire et l'avocat , 5eme colloque des instituts d'études judiciaires , P.U.F 1969 page 93 .

40 - بيرو : التقرير الختامي لأعمال الحلقة الخامسة لمعاهد الأبحاث القضائية عن موضوع المنطق القضائي سنة 1969 ص 146 .

41- أحمد فتحي سرور، الوسيط في قانون الإجراءات الجنائية، الجزائية .

42- عربي عبد الفتاح، تسبيب الأحكام وأعمال القضاة، الطبعة الأولى 1983، دار الفكر العربي، القاهرة ص 458 .

43- ليس لقضاة محكمة النقض رقابة على القضاة في سلطاتهم التقديرية أو في تقدير الوقائع أو في منح ظروف التخفيف أو رفضها .

44- Perrot Roger : rapport de synthèse sur le logique judiciaire ; 5eme colloque des institues d'études judiciaires P.U.F 1969 p 137 .

45- ملتقى قضاة المحكمة العليا . من أجل توحيد الاجتهاد القضائي . الجزائر 1992 .

46- le raisonnement juridique ;actes des congrés mondial du droit et philosophie sociale 1971 page 139 .

47- أحمد فتحي سرور، مرجع سابق ص 112.

48- نفس المرجع، ص 112.

49- ثروت أنيس، المنهج القانوني بين الرأسمالية والاشتراكية ـ مجلة مصر المعاصرة، العدد 336، القاهرة 1969.

الإطار التحليلي للتنمية المستدامة وتطبيقاته على الدول العربية

ملخص

تتميز التنمية المستدامة بأنها متعددة الأبعاد ومتشابكة الآليات اللازمة لتحقيقها مما يستدعي توفر الإرادة وتضافر الجهود سواء بين مختلف الدول على المستوى العالمي أو بين مختلف المستويات المجتمعية على المستوى المحلي. إن أهم العوائق التي تقف في وجه تحقيق التنمية المستدامة في الدول النامية هو افتقارها للإمكانيات المادية والتقنية والبشرية وآليات التخطيط والتنفيذ اللازمة لذلك.

نحاول في هذه الدراسة إبراز المحاور الأساسية لمفهوم التنمية المستدامة، وأسس تقييمها، مع الإشارة إلى حالة الدول العربية.

د. مرداوي كمال
أ. حبيبة شعور
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير
جامعة منتوري قسنطينة الجزائر

Résumé

Le développement durable est un phénomène complexe et multidimensionnel. Pour l'atteindre, des efforts concertés seraient nécessaires entre les différents pays au niveau mondial, et entre les différentes composantes de la société au niveau local.

Les plus importants obstacles qui empêchent la réalisation du développement durable dans les pays en développement sont le manque de moyens matériels et techniques, l'incompétence de ressources humaines, ainsi que l'absence d'une planification rationnelle. Prenant comme objet d' étude le cas des pays arabes, cet article tente de mettre en évidence les principaux axes du concept du développement durable et les outils de son évaluation dans les pays concernés.

مقدمة

بالرغم من أن البعض يعتبر التنمية المستدامة عقبة وضعتها الدول المتقدمة في طريق الدول النامية لإعاقة تنميتها وتأخير لحاقها بركب التطور والنمو، لما تحتويه من قيود ومعايير مكلّفة ومستحيلة المنال في بعض الأحيان من طرف الدول النامية ، فإنها تنطوي على نظرة أكثر إنسانية وأكثر مثالية في استغلال الموارد المادية والبشرية على حد سواء ثم توزيع الخيرات الناتجة عن هذا الاستغلال توزيعا أكثر شمولا وعدلا.

سنحاول في هذه الدراسة إسقاط هذا المفهوم على واقع الدول العربية من خلال عرضنا لمجموعة من المحاور تتمثل في مفهوم و أبعاد التنمية المستدامة، الإطار التحليلي للتنمية المستدامة، ثمّ تقييم الوضع الراهن للدول العربية من منظور المؤشرات الأساسية للتنمية المستدامة.

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2010.

أوّلا - مفهوم و أبعاد التنمية المستدامة

1- التعريف بالتنمية المستدامة:

لقد مر مفهوم التنمية بعدة مراحل تعكس كل منها طبيعة وظروف الدول النامية ومراحل نموها من حيث طبيعة هياكلها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية من ناحية، وطبيعة علاقتها بالأنظمة الدولية من ناحية أخرى. فخلال عقدي الأربعينات والخمسينات كان ينظر للتنمية على أنها ارتفاع مستوى دخل الأفراد حيث أنها كانت مرادفا لمفهوم النمو الاقتصادي وكانت في نظر بعض الاقتصاديين عبارة عن عملية يزداد فيها الدخل القومي ومتوسط دخل الفرد بالإضافة إلى تحقيق معدلات نمو مرتفعة في قطاعات معينة تعبر عن التقدم. وكانت خلال عقد الستينات تعني مدى قدرة الاقتصاد القومي على تحقيق زيادة سنوية في الناتج القومي بحيث يكون أعلى من معدل زيادة السكان. وبعد أن صاحب ارتفاع معدلات النمو الاقتصادي زيادة في عدد الفقراء وارتفاع معدلات البطالة، فقد أعيد تعريف مفهوم التنمية في منتصف السبعينات لتصبح عملية تخفيض أو القضاء على الفقر، وسوء توزيع الدخل، والبطالة ...، وذلك من خلال الزيادة المستمرة في معدلات النمو الاقتصادي. وقد أصبحت في مرحلة لاحقة، تعني النهوض الشامل للمجتمع بأسره، من خلال إشباع الحاجات الأساسية للفرد بالإضافة إلى تحقيق ذاتيته وشعوره الإنساني وتوفير حرية الاختيار. لقد ربط آرثر لويس بين التنمية الاقتصادية وحرية الاختيار قائلا: " حيث أن فائدة النمو الاقتصادي ليس في أن الثروة تزيد سعادة الإنسان، بل بما تؤديه هذه الثروة من زيادة في مجال اختياره الإنساني" (1).

لذلك يعتبر الاقتصادي أمارتيا سان: أن المضمون الحقيقي للتنمية هو الحرية سواء تعلق الأمر بالحرية بمعناها السلبي (الحرية من الفقر مثلا) أو الحرية بمعناها الإيجابي (كحرية المرء في اختيار نوع الحياة التي يرغب فيها) (2).

لقد شهدت الدول النامية تدهوراً في مستوى الدخل الحقيقي لأسباب داخلية وخارجية مما أدى إلى لجوئها للاقتراض الخارجي ومن ثم إلى استنزاف الكثير من مواردها الطبيعية للوفاء بالتزاماتها الخارجية. نتيجة لذلك، أصبح هناك اهتمام بمفهوم التنمية الذي يعكس أبعاداً بيئية وبشرية، مما أدى إلى زيادة الاهتمام بما يسمى بالتنمية المستدامة. هذه التنمية التي لا تهتمّ بالجوانب الاقتصادية والاجتماعية والبيئية فقط، بل وكذلك بتوازن هذه الأبعاد المختلفة (3). تركز بعض التعريفات الاقتصادية للتنمية المستدامة على الإدارة المثلى للموارد الطبيعية، وذلك بالتركيز على الحصول على الحد الأقصى من منافع التنمية الاقتصادية، بشرط المحافظة على خدمات الموارد الطبيعية ونوعيتها، كما ترتكز أخرى على الفكرة العريضة القائلة بأن استخدام الموارد اليوم ينبغي ألا يقلل من الدخل الحقيقي في المستقبل (4).

2 - الفرق بين النمو الاقتصادي والتنمية:

ليس المقصود بالمفهوم الواسع للتنمية التقليل من شأن النمو الاقتصادي أو اعتباره هدفا من أهداف التنمية، فالنمو الاقتصادي عنصر أساسي من عناصر التنمية ومكون أساسي من مكوناتها. لكن، لا ينبغي الخلط بين التنمية الاقتصادية Le développement والنمو الاقتصادي La croissance، حيث يتم النظر إلى النمو الاقتصادي على أنه ضروري للقضاء على الفقر وتوليد الموارد اللازمة للتنمية وبالتالي للحيلولة دون مزيد من التدهور في البيئة. لكن القضية هي قضية نوعية النمو وكيفية توزيع منافعه وليس مجرد عملية توسع اقتصادي لا تستفيد منه سوى أقلية من الملاكين الرأسماليين. فالتنمية يجب أن تتضمن تنمية بشرية وبيئية شاملة والعمل على محاربة الفقر عبر إعادة توزيع الثروة (5).

3 – مقومات و مبادئ التنمية المستدامة

تقوم التنمية المستدامة كمفهوم على ركائز أساسية، يحتل فيها كلّ من الإنسان، العدل والتقنية مكانة خاصة.

أ - مكانة الإنسان ضمن مفهوم التنمية المستدامة:

يشكل الإنسان محور التعاريف المقدمة بشأن التنمية المستدامة من طرف مختلف المنظمات والجهات المختصة، فالتنمية المستدامة تتضمن تنمية بشرية تؤدي إلى تحسين مستوى الرعاية الصحية والتعليم والرفاه الاجتماعي. وهناك اعتراف اليوم بهذه التنمية البشرية على اعتبار أنها حاسمة بالنسبة للتنمية الاقتصادية. وحسب تعبير تقرير التنمية البشرية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي فإن "الرجال والنساء والأطفال ينبغي أن يكونوا محور الاهتمام، فيتم نسج التنمية حول الناس وليس الناس حول التنمية". وتؤكد تعريفات التنمية المستدامة بصورة متزايدة على أن التنمية ينبغي أن تكون بالمشاركة، بحيث يشارك الناس في صنع القرارات التي تؤثر في حياتهم سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وبيئيا.

ب– مكانة التكنولوجيا في مفهوم التنمية المستدامة: كما أفاض بعض المؤلفين في توسيع مفهوم التنمية المستدامة لتشمل تحقيق التحول السريع في القاعدة التكنولوجية للحضارة الصناعية، وأشاروا إلى أن هناك حاجة إلى تكنولوجيا جديدة تكون أنظف وأكفأ وأقدر على إنقاذ الموارد الطبيعية، حتى يتسنى الحد من التلوث، والمساعدة على تحقيق استقرار المناخ، واستيعاب النمو في عدد السكان وفي النشاط الاقتصادي.

ج– مكانة العدالة في مفهوم التنمية المستدامة: العنصر الهام الذي تشير إليه مختلف تعريفات التنمية المستدامة هو عنصر الإنصاف أو العدالة. فهناك نوعان من الإنصاف هما إنصاف الأجيال البشرية التي لم تولد بعد، وهي التي لا تؤخذ مصالحها في الاعتبار عند وضع التحليلات الاقتصادية ولا تراعي قوى السوق هذه المصالح. أما الإنصاف الثاني فيتعلق بمن يعيشون اليوم والذين لا يجدون فرصا متساوية للحصول على الموارد الطبيعية أو على "الخيرات" الاجتماعية والاقتصادية. فالعالم يعيش منذ أواسط عقد السبعينات تحت هيمنة مطلقة للرأسمال المالي العالمي

(الشركات متعددة الجنسيات خاصة) الذي يكرس تفاوتا صارخا بين دول الجنوب ودول الشمال كما يكرس هذا التفاوت داخل نفس الدول. لذلك فإن التنمية المستدامة يجب أن تأخذ بعين الاعتبار هذين النوعين من الإنصاف (6).

نستخلص مما سبق أن التنمية المستدامة تنمية تعتمد المبادئ التالية:

- تنمية على المدى البعيد.
- أنها تنمية شاملة.
- تنمية اقتصادية تهتم بالرأسمال المادي.
- تنمية اجتماعية تهتم بالرأسمال البشري.
- تنمية تأخذ بعين الاعتبار المخاطر البيئية أي المحافظة على الرأسمال البيئي (7).

4- أبعاد التنمية المستدامة:

ممّا تقدّم يتضّح أن التنمية المستدامة تتضمن أبعادا متعددة تتداخل فيما بينها بشكل يجعلها جميعا قادرة على تحقيق التنمية المستهدفة، ويمكن الإشارة هنا إلى أربعة أبعاد حاسمة ومتفاعلة هي كل من الأبعاد الاقتصادية والبشرية والبيئية والتكنولوجية:

-البعد الاقتصادي: التنمية المستدامة في بعدها الاقتصادي ترمي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

أ- تحديد حصة الاستهلاك الفردي من الموارد الطبيعية ضمن إطار معقول.
ب- إيقاف تبديد الموارد الطبيعية خاصة بالنسبة للدول المتقدمة.
ج- التقليل من التلوث ومعالجته حيث تعود المسؤولية الكبرى هنا على البلدان المتقدمة.
و- المساواة في توزيع الموارد.
ز- الحد من التفاوت في المداخيل.
ح- تقليص الإنفاق العسكري.
هـ- التنمية المستدامة لدى البلدان الفقيرة تركز على تخفيض مستويات الفقر وتقليص التبعية.

- البعد الإنساني أو الاجتماعي: فالتنمية المستدامة في بعدها الاجتماعي تسعى إلى:

أ- تحقيق الاستخدام الكامل للمواد البشرية.
ب- توفير وتحسين خدمات الصحة والتعليم لجميع فئات المجتمع.
ج- اعتماد أسلوب الحكم الراشد.
د- إعطاء أهمية لدور المرأة في التنمية.
هـ- إحداث توازن في توزيع السكان.
و- استقرار النمو الديمغرافي.

البعد البيئي: أما في بعدها البيئي فإن التنمية المستدامة تهدف إلى:

أ- الحد من إتلاف التربة واستعمال المبيدات وتدمير الغطاء النباتي والمصايد.
ب- حماية الموارد الطبيعية.

ج- صيانة المياه.
د- تقليص تدمير ملاجئ الأنواع البيولوجية.
هـ- حماية المناخ من الاحتباس الحراري.

البعد التكنولوجي: وفي بعدها التكنولوجي فهي تسعى إلى:
أ- استعمال تكنولوجيات أنظف في المرافق الصناعية.
ب- الأخذ بالتكنولوجيات المحسنة وبالنصوص القانونية الزاجرة.
ج- التحكم في تقنيات الطاقة والمحروقات من أجل الحد من الاحتباس الحراري.
د- الحد من انبعاث الغازات.
هـ- الحيلولة دون تدهور طبقة الأزون.

ثانيا - الإطار التحليلي للتنمية المستدامة

إن مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالبيئة والتنمية المعروف بقمة الأرض، الذي عقد في ريوديجانيرو في عام 1992، اعترف بأهمية مؤشرات التنمية المستدامة لتقييم أوضاع مختلفة المناطق. فجدول أعمال القرن 21 يخصص فصلا لهذا الموضوع في القسم الخاص بوسائل التنفيذ، وعلى الخصوص الفصل 40 المعنون: "المعلومات اللازمة لعملية صنع القرار"، الذي يدعو إلى وضع مؤشرات للتنمية المستدامة "لتوفير أسس راسخة لصنع القرار على جميع المستويات وللمساهمة في استدامة ذاتية التنظيم للنظم البيئية والإنمائية". حيث نشأت عن قمة الأرض لجنة التنمية المستدامة، التي نشرت في عام 1996 كتابا بعنوان" indicators of sustainable development framework and methodologies " ويتضمن هذا المنشور قائمة بنحو 130 مؤشرا مصنفة في أربع فئات رئيسة: اقتصادية واجتماعية وبيئية ومؤسسية. وينبغي أن تؤخذ في الاعتبار المؤشرات المتعلقة بهذه الفئات الأربع كلها للتوصل إلى صورة أوسع وأشمل للتنمية المستدامة. ويقترح أن تختار البلدان اعتبارا من مجموعة المؤشرات هذه قائمة من المؤشرات التي تتلاءم مع أولوياتها ومع القضايا الملحة التي تواجهها والأهداف التي تتوخاها. وقد اعتمد إطار تحليلي تم في سياقه تصنيف المؤشرات إلى ثلاثة أنواع رئيسة:

أ- مؤشرات القوة الدافعة، وهي تصف الأنشطة والعمليات والأنماط.
ب- مؤشرات الحالة، وهي تقدم لمحة عن الحالة الراهنة.
ج- مؤشرات الاستجابة، وهي تلخص التدابير المتخذة.

إن اعتماد إطار القوة الدافعة- الحالة- الاستجابة يشكل طريقة للتصنيف ولا يسمح بهيمنة العلاقات والروابط السببية بين المؤشرات ضمن الإطار. وقد أدركت لجنة التنمية المستدامة أنه من غير الواقعي الاختيار بين 130 مؤشرا وخفضت عددها مؤخرا إلى 59 مؤشرا، يمكن للبلدان أن تختار منها مجموعة مناسبة من المؤشرات

الأساسية.

- قائمة المؤشرات الأساسية للتنمية المستدامة حسب لجنة التنمية المستدامة التابعة للأمم المتحدة 2000 (8).

المؤشرات الاقتصادية:

1- نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي، 2- حصة الاستثمار في الناتج القومي الإجمالي، 3- ميزان التجارة للسلع والخدمات، 4- الدين نسبة إلى الناتج القومي الإجمالي. 5- مجموع المساعدات الإنمائية، 6- كثافة استخدام المواد، نصيب الفرد السنوي من استهلاك الطاقة، 7- نسبة استهلاك موارد الطاقة المتجددة، 8- كثافة استخدام الطاقة، 9- توليد النفايات الصناعية والحضرية الصلبة، 10- توليد النفايات الخطرة، 11- توليد النفايات المشعة. 12- إعادة تدوير واستخدام النفايات، 13- المسافة التي يقطعها كل فرد حسب واسطة النقل يوميا.

المؤشرات المؤسسية:

1- تنفيذ الاتفاقات الدولية المبرمة، 2-عدد أجهزة الراديو واشتراكات الانترنت لكل 1000 نسمة، 3-خطوط الهاتف الرئيسية وعدد الهواتف النقالة لكل 1000 نسمة، 4-الإنفاق على البحث والتطوير كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي، 5-الخسائر الاقتصادية والبشرية الراجعة إلى الكوارث السطحية (9).

المؤشرات الاجتماعية:

1- النسبة المئوية للسكان الذين دون خط الفقر،2- تفاوت الدخول،3-معدل البطالة،4- نسبة متوسط أجر المرأة إلى أجر الرجل،5- نسبة الأطفال دون سن ال15 الذين خارج بيوتهم،6- الحالة الغذائية للأطفال،7- حالات الوفيات، 8- معدل الوفيات بين الأطفال الذين تقل أعمارهم عن5 سنوات،9- متوسط العمر المتوقع عند الولادة، 10- نسبة السكان الذين لديهم مرافق صحية ملائمة لتصريف مياه المجاري، 11-نسبة السكان الذين يحصلون على مياه الشرب المأمونة،12- النسبة المئوية للسكان الذين تتوفر لديهم إمكانية الانتفاع بمرافق الرعاية الصحية الأولية، 13- التحصين ضد أمراض الأطفال المعدية، 14- معدل انتشار وسائل منع الحمل، 15- نسبة إكمال الدراسة الابتدائية والثانوية،16- معدل الإلمام للقراءة والكتابة بين البالغين،17- نصيب الفرد من مساحة البيت،18- عدد الوفيات المبلغ عنها لكل 1000 نسمة. 19-معدل النمو السكاني، 20- سكان المستوطنات الحضرية المنظمة وغير المنظمة.

المؤشرات البيئية

1- انبعاث غازات الدفيئة، 2-استهلاك المواد المستنفدة لطبقة الأوزون، 3-تركيز الملوثات الجوية في المناطق الحضرية، 4-مساحة الأراضي الصالحة للزراعة والأراضي المزروعة بمحاصيل دائمة، 5-استخدام الأسمدة، 6-استخدام المبيدات الحشرية، 7-مساحة الغابات كنسبة مئوية من المساحة الإجمالية للأراضي، 8-كثافة قطع الأشجار، 9-الأراضي المصابة بالتصحر، 10-مساحة المستوطنات الحضرية، 11-تركز الطحالب في المياه الساحلية، 12-مجموع السكان في المناطق الساحلية، 13-

المحصول النوعي من السمك. 14-مجموع المياه السطحية والجوفية المستخرجة سنويا كنسبة مئوية من المياه المتوفرة. 15-الطلب البيولوجي والكيميائي على الأوكسجين في الكتل المائية، 16،15-تركز البكتريا القولونية الغائطية في المياه العذبة، 17-مساحة بعض النظم الايكولوجية الرئيسية. 18-المساحة المحمية كنسبة من المساحة الإجمالية، 19-انتشار بعض الأنواع من الأمراض الرئيسية (10).

ثالثا - تقييم وضع التنمية المستدامة في الدول العربية

لتقييم وضع التنمية المستدامة في الدول العربية نعمد في البداية إلى إلقاء نظرة عامة حول تقارير التنمية الإنسانية والبشرية الصادرة في هذا الصدد:

التقرير الأول

أثبت تقرير الأمم المتحدة 2002 للتنمية الإنسانية العربية الذي أعد من طرف الصندوق العربي الإنمائي وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي أن الدول العربية وجدت في آخر قائمة الدول من النواحي العلمية وزيادة الأمية ونقص البحوث العلمية ونقص في الخدمات الصحية وجميع مظاهر التنمية وأبعادها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها، ويرجع التقرير أسباب التخلف في البلدان العربية إلى العوامل التالية:

1. الاحتلال الإسرائيلي في فلسطين والذي أدى استنزاف الموارد البشرية والمادية.
2. القصور في الحريات العامة يضعف التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتنمية الإنسانية ونقص المعرفة والقدرات الإنسانية.
3. ارتفاع تكاليف نظم الصحة والتعليم.
4. نقص في البيانات والمعلومات الإحصائية (11).

وأيا كانت النتائج، فإن تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2002 يسلط الضوء على بعض المشكلات التي ينبغي أن تأخذ الأولوية وينبه إلى بعض القضايا الملحة، ويثير الكثير من التساؤلات حول مستقبل الدول العربية في عالم أصبح التغير فيه أكثر تسارعا والتنافس أكثر حدة والتحديات أكثر خطورة (12).

التقرير الثاني

تناول التقرير الثاني الذي صدر عام 2003 بعنوان (بناء مجتمع المعرفة) قضية نقص المعرفة في العالم العربي ومناقشة مواضيع معرفية حساسة مثل العلاقة الرابطة بين الدين والتعليم الحديث (13). وقدم تقرير التنمية الإنسانية العربية الثاني تحليلا دقيقا لمتطلبات النمو الاقتصادي في المنطقة العربية في ظل ما يسمى باقتصاديات المعرفة.

اعتمد التقرير في تحليلاته تلك على ما طرحته نظريات النمو الاقتصادي الحديثة خلال عقدي الثمانينات والتسعينات. تستند تلك النظريات في نتائجها على دراسات تطبيقية لقياس أثر رأس المال البشري على معدل النمو في الأجل الطويل. فهذه

المدرسة ترى أن زيادة الإنتاجية تمثل عنصرا داخليا وليس خارجيا في عملية النمو ولها علاقة بسلوك الأفراد المسؤولين عن تراكم المعرفة والعناصر المنتجة الأخرى مثل تراكم رأس المال المادي والتوسع في قوى العمل والتقدم التكنولوجي. وفي نفس سياق نظريات النمو الاقتصادي الحديثة، جاء تقرير التنمية الإنسانية العربية ليؤكد على الأهمية المحورية للمعرفة في عملية النمو الاقتصادي وتوليد العمالة وتعزيز التنافسية. فاقتصاد المعرفة، كما يراه التقرير، يتطلب قيام نسق للابتكار يقوم على الإدارة ذات الكفاءة العالية لنقل التقنية واستيعابها في المجتمع وتنشيط إنتاج المعرفة المؤدي إلى توليد تقانات جديدة، وهو ما يحقق غايات الكفاءة الإنتاجية والتنمية الإنسانية معاً. وفي هذا الإطار فإن التقرير يرى أن الابتكار يمثل القاطرة الأساسية كما يمثل القاعدة الأساسية للمنافسة في الأسواق العالمية. فالابتكار هنا يعرف على أنه القدرة على توظيف رأس المال المعرفي في إنتاج التقانة وتوظيفها في عملية النمو الاقتصادي.

التقرير الثالث

صدر في عام 2004 بعنوان "نحو الحرية في العالم العربي" وكان يناقش، نظم الحكم وأشكال استغلال السلطة، فضلاً عن الأبعاد القانونية والمؤسساتية والدينية للإصلاح السياسي. بين التقرير أن أزمة التنمية في الوطن العربي أضحت من الجسامة والتعقيد وتشابك الجوانب، بحيث أصبح أي إصلاح حق لإحدى النواحي المطلوبة لبناء نهضة إنسانية في المنطقة يستلزم أن يمتد إلى جنبات المجتمعات العربية كافة. فلم يعد الإصلاح الجزئي كافيا مهما تعددت مجالاته، بل وربما لم يعد ممكنا من الأساس بسبب احتياج الإصلاح الجزئي الفعّال لبيئة مجتمعية حاضنة ومن ثم، فإن الإصلاح المجتمعي الشامل في البلدان العربية لم يعد يحتمل الإبطاء أو التباطؤ حرصا على مصالح راهنة مهما كان نوعها. ذلك أن القيد السياسي على التنمية الإنسانية في البلدان العربية هو الأكثر وطأة والأبعد إعاقة لفرص النهضة فيها. كما تعرض التقرير لمظاهر الفساد في هذه البلدان وعلى رأسها تلقي المسؤولين عمولات طائلة عن العقود التي تبرمها الشركات الأجنبية والمحلية مع الدولة، بما في ذلك صفقات التسليح (14).

التقرير الرابع كان التقرير الرابع عام 2005 بعنوان "نحو نهوض المرأة في العالم العربي" حيث تناول قضية عدم المساواة الاجتماعية بين الجنسين كعائق أمام التنمية الإنسانية في العالم العربي (15).

يمكن تقييم التنمية المستدامة من جوانبها المختلفة في الدول العربية من خلال:

I- تقييم الجانب الاقتصادي

تتجلّى المشاكل العامة للاقتصاديات العربية في :

1- الاعتماد الشديد على عائدات النفط: على الرغم من انخفاض عائدات النفط خلال عقد الثمانينات، يمثل استمرار الاعتماد الشديد المباشر وغير المباشر عليها أحد أعراض الفشل الاقتصادي. ولا يزال هذا الاعتماد الكبير يعرض البلدان العربية لتقلبات واسعة في السوق العالمية للنفط، من جراء التأرجح الحاد في أسعار النفط. حيث زادت

حصته في الناتج من 38.5 % عام 2005 إلى 40.0 % عام 2006، وذلك رغم تباطؤ معدل نمو القيمة المضافة لهذا القطاع خلال نفس الفترة (16).

2- أوجه التباين في الدخل: ساهمت أوجه التباين في الدخل بين البلدان العربية وداخلها في تقويض الجهود المبذولة للإصلاح والتنمية. وإعاقة أوجه التباين تلك للتكامل الإقليمي وكانت سببا في عدد من المشاكل الاقتصادية الأخرى الخطيرة. حيث كان نصيب الفرد في الناتج الإجمالي في دولة الإمارات كأغنى اقتصاد في المنطقة 19758 دولار سنة 1998 وكانت الأرقام على الطرف الأقصى الآخر، 306 دولار (17). ومن ثم فان الفجوة بين الأغنياء والفقراء آخذت في الاتساع حيث بلغ نصيب الفرد في الناتج الإجمالي في دولة قطر كأغنى اقتصاد في المنطقة 62905 دولار سنة 2006 وكانت الأرقام على الطرف الأقصى الآخر، 888 دولار في موريتانيا. كما يبرز التباين الواضح في متوسط نصيب الفرد من الاستهلاك بشقيه العائلي والحكومي، حيث يتراوح متوسط نصيب الفرد من الاستهلاك في اليوم بين 64 دولار في الإمارات، و 1.5 دولار في موريتانيا (18).

3- الاعتماد الشديد على مصادر خارجية لتمويل الاستثمار: تعتبر بعض الدول العربية من الجهات المتلقية لأعلى نصيب للفرد من المساعدات الإنمائية الرسمية في العالم، وعلى سبيل المثال بلغ نصيب اليمن في عام 1998 من صافي المساعدة الإنمائية الرسمية 7.9% من الناتج المحلي الإجمالي، وفي نفس العام حصلت مصر على 1471 مليون دولار، والأردن على 277 مليون دولار، كما أن ديونها الخارجية مرتفعة في أغلبها، إلا أن الاستثمار الأجنبي المباشر لازال منخفضا بالمقارنة مع المناطق الأخرى.

4- ارتفاع الإنفاق العسكري: على الرغم من انخفاض الإنفاق العسكري في السنوات الأخيرة في بعضها إلا أنه مازال مرتفعا في المنطقة ككل.

5- نمو منخفض وغير ثابت في الناتج المحلي الإجمالي: خلال عقدي السبعينات والثمانينات واجهت البلدان العربية تقلبات حادة في معدلات النمو الاقتصادي، فبعد تحقيق معدلات نمو عالية في النصف الثاني من عقد السبعينات بسبب الطفرة النفطية وارتفاع أسعار النفط واستفاد منها كل من الدول المنتجة للنفط والدول المصدرة للعمالة في المنطقة، فإن معظم الأقطار العربية عانت من انخفاض حاد في مستويات الدخول وتدني معدلات النمو في عقد الثمانينات نتيجة انخفاض أسعار النفط وتراجع نمو الاقتصاد العالمي (19).

6- ارتفاع الاستهلاك في القطاع العام: إن القطاع الحكومي لازال إلى اليوم يحتل مركزا محوريا في آليات النمو في الدول العربية، وهذا القطاع لا يعتمد سياسات ترشيد الاستهلاك.

7- ركود الصادرات وارتفاع الواردات: خاصة بالنسبة للصادرات خارج المحروقات.

8- رفع محدود للكفاءة التكنولوجيا: باستثناء بعض القطاعات، لم يكن هناك نهوض كبير بالتكنولوجيا في المنطقة، وأوضح مثال على ضعف المنطقة في هذا الصدد هو قطاع الالكترونيات، وتمثل الجمهورية السورية نموذجا للحالة، فقد بدأ إنتاج الأجهزة الالكترونية فيها منذ أكثر من 30 عاما، في نفس الوقت الذي بدأ فيه هذا الإنتاج في إسرائيل، بتجميع أجهزة التلفزيون. وفي ذلك الحين كانت أنشطة البلدين في هذا المجال متشابهة وعلى مستوى تكنولوجي متقارب. وبحلول التسعينات انطلق قطاع الالكترونيات الإسرائيلي ليصبح منافسا بدرجة عالية وصناعة رائدة، في حين ظل نظيره السوري كما كان عليه في السبعينات حيث أصبح عتيقا وعديم الفائدة. وخلال منتصف التسعينات تم تجديد إنتاج أجهزة التلفزيون في سوريا وتم إدخال تكنولوجيا جديدة، لكن حتى هذا التغيير كان محدودا، فيما تقدمت حاليا صناعة الالكترونيات الإسرائيلية إلى مكان الصدارة في العالم في بعض المجالات، بمعداتها رفيعة التقنية لتصبح أحد البنود الرئيسية للصادرات.

9- اختراق بطيء لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وغيرها من التكنولوجيا المتقدمة: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا الأخرى ليست منتشرة على نطاق واسع في المنطقة حيث كانت كل من عمان والأردن وتونس ومصر والجزائر والمغرب وسوريا وحتّى فترة 2005 من بين البلدان التي كان فيها معدل نصيب الفرد من الحواسيب الشخصية أقل بكثير من المعدل العالمي. وتحظى لبنان وبعض دول مجلس التعاون بنسب عالية، ولكن بالنسبة للأخيرة بوجه خاص، يرجع ذلك جزئيا إلى وجود كثير من الأجانب.

10- مشاكل هيكلية في التصنيع: لا تزال الصناعة التحويلية في البلدان العربية تعاني من المشاكل المزمنة، والتي تسهم في نقص تطورها. منها:

أ- انخفاض مستويات البحث والتطوير:

لا يزال الإنفاق على البحث والتطوير كنسبة مئوية من الدخل القومي الإجمالي منخفضا جدا في العالم العربي. تنفق البلدان العربية على البحث العلمي والتطوير التكنولوجي أقل من **1%** من موازناتها العامة وبالتحديد **0,3%** من الناتج المحلي الخام، ففي الفترة ما بين **1970** و**2005** ارتفع حجم الإنفاق على البحث العلمي والتطوير التكنولوجي قياسا إلى الناتج المحلي الخام من **0,31%** إلى **0,87%** على التوالي، في المقابل أنفقت إسرائيل في نفس الفترة حوالي 2.4% من الناتج القومي الإجمالي على البحث والتطوير. وناتج البحث والتطوير منخفض أيضا في المنطقة رغم ما طرأ عليه من تحسن طفيف. وحتى تلك النتائج الهزيلة لم يتم تسويقها تجاريا، بينما لا يزال عدد قليل من المصانع أساسا مشاريع تسليم مفتاح، مع وجود مدخلات تكنولوجية محلية قليلة، وهذه التكنولوجيا، كما هو الحال في أغلبها تكنولوجيا تقليدية

منخفضة المستوى.

ب- الافتقار إلى عنقوديات قائمة للشركات:

على الرغم من التسليم حاليا بأن عنقوديات الصناعات المترابطة قد تتيح على المدى الطويل الظروف اللازمة للنمو المستدام، لا تزال الهياكل الصناعية للبلدان العربية مجزأة تماما وضعيفة الترابط. وجرت بعض المحاولات الناجحة لإنشاء مدن صناعية كبيرة على سبيل المثال: ينبع والجبيل في المملكة العربية السعودية. وفي الوقت نفسه على الرغم من بذل محاولات لتطبيق منهجيات العنقوديات في تقييم أداء قطاعات مختلفة تشمل عناصر تصنيعية هامة في بلدان مثل الأردن ولبنان، فإنها لا تزال في مراحلها الأولى، ويجري حاليا وضع توصيات عملية لاستحداث نماذج عنقودية في هذه الاقتصادات.

ج- نقص عدد شركات التصنيع الكبيرة التي لديها قاعدة داخلية في المنطقة:

يمكن القول عموما بأن الشركات الأصغر تقوم بالبحث والتطوير بشكل أقل، وهي هشة بدرجة لا تستطيع معها التنافس في أسواق العالم التي تسيطر عليها العولمة، لكن الشركات الأكبر حجما في البلدان العربية ليست شركات تصنيع بالمعنى المعروف. فالشركات الكبيرة جدا في المنطقة هي أساسا في مجال الصيرفة وقطاعات الخدمات الأخرى. ففي بدايات الألفية الحالية، كانت الشركات الصناعية تمثل 30% من مجموع الشركات الكبرى البالغ عددها 500 المطروح أسهمها في أسواق الأوراق المالية، لكنها تمثل أقل من 19% من القيمة السوقية الكلية. والشركات الصناعية الست المصنفة من بين شركات القمة العشر من حيث النمو في سوق الرسملة السوقية في الدول العربية تعد أمرا مشجعا، لكن حتى أكبر هذه الشركات صغيرة جدا بالمقاييس الدولية.

د- التعليم ومشاكل التدريب:

على الرغم من أن معظم البلدان العربية تخصص حصة كبيرة من الناتج المحلي الإجمالي للتعليم والتدريب، فإن هذه الحصة لا تزال غير كافية تماما لتلبية احتياجات قطاع التصنيع الحديث. وأولئك الذين انهوا التدريب المهني ليسوا في أغلب الأحيان مؤهلين تماما لتلبية اشتراطات المعرفة والمهارة اللازمة للصناعة الحديثة. ويمكن القول بأن برامج التدريب الموجهة إلى العرض بدلا من الطلب لا تتطابق مع احتياجات العمل الفعلية في مجال التصنيع. وفي الوقت نفسه، ليس هناك تقريبا نظم موثقة للاعتراف بالمعرفة والمهارات وأوجه الكفاءة على الرغم من أن البحرين وعمان بدأتا مؤخرا الأخذ بمنهج المؤهلات المهنية الوطنية.

حيث يقول باحث عربي متخصص في قضايا العلم والتكنولوجيا، عن العجز العربي في توطين التكنولوجيا الصناعية:" ما يؤسف له أن هذا التوسع الكمي في النظام التعليمي لم يترافق مع تقدم نوعي. فالمقاييس الرقمية للإنتاج العلمي والثقافي مروعة: إن إنتاج مراكز البحث العربية لا يكاد يبلغ 2% من إنتاج ما يماثله من علماء في إسرائيل وأوروبا والولايات المتحدة الأمريكية.

هذه النسبة لم تتغير في العشرين عاما الماضية. وفكرة أننا نعيش في عالم يشهد تغييرات تقنية سريعة، ليست بعد عاملا في سياسة التعليم العربي. وبالتالي، فإن خريجينا لم يتسلحوا بما يواجهون به تحديات الحاضر والمستقبل". ويذهب هذا الباحث في التنبيه إلى خطورة الوضع القائم في الوطن العربي في الأمور العلمية والصناعية، إلى القول :" بدون الاستعمال الكثيف للتقانة يكون من المستحيل الدفاع أيضا عن الهوية وأسلوب الحياة". وفي هذا الخصوص، يشير بول كيندي إلى أن" التربية بمعناها الأوسع تعني أكثر من إعادة صياغة تقنية القوى البشرية العاملة أو بروز فئات المهنيين أو تشجيع ثقافة التصنيع في المدارس والكليات للحفاظ على القاعدة الإنتاجية. فالتربية تتضمن فهما عميقا لأسباب تغيير عالمنا ولكيفية شعور الشعوب والثقافات الأخرى بالنسبة إلى هذا التغيير، ولما لدينا جميعا من أمور مشتركة، أو كذلك لما يفرق بيننا في مجالات الثقافة والطبقات الاجتماعية والأمم". ويركز العالم الأمريكي هنا على قضية تعليم المرأة تعليما كاملا، على قدم المساواة مع الرجل، كعنصر في تخطي الأزمة في العالم الثالث (20).

هـ- نقص التمويل اللازم للتكنولوجيا وللشركات الموجهة نحو التصدير:

على الرغم من قيام مصر والأردن ببذل محاولات في السنوات الأخيرة لدعم تمويل التكنولوجيا والشركات الموجهة نحو التصدير، فإن الغالبية العظمى من الشركات لا تتوافر لديها فرص كبيرة للحصول على التمويل من المؤسسات المالية التقليدية أو من الأسواق المالية المحلية.

و- نشاط تصنيعي متواضع في معظم البلدان العربية:

لا تزال المنطقة تعتمد بشدة على إنتاج المواد الأولية، وبقي التصنيع محدودا، ولو أنه آخذ في النمو ببطء. أما نسبة الصناعات التحويلية في الناتج المحلي الإجمالي في جميع البلدان العربية في الأعوام 1992، 1995، 1998، فقد بلغت 10.2% و10.5% و11.3% على التوالي. وحسب التقرير الاقتصادي العربي الموحد 2007، فإن هذه النسبة بلغت 15.1% في عام 2006.

ز- تصنيع منخفض القيمة المضافة:

لا تزال القيمة المضافة للتصنيع للعامل الواحد في المنطقة أدنى من المتوسط في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. فعلى سبيل المثال بلغ متوسط القيمة المضافة السنوية للتصنيع للعامل الواحد في الفترة 1995-1999 نحو 12300 و11009 دولار في الأردن وبين 6003 و9001 دولار في المغرب، نجد أنه في نفس الفترة كان متوسط القيمة المضافة السنوية للتصنيع للعامل في برليفيا أفقر بلدان أمريكا الجنوبية من حيث نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي وفي الشيلي 26003 و33000 دولار على التوالي (21).

II - تقييم الجانب الاجتماعي:

تطور أداء الدول العربية حسب المؤشرات الأساسية المرتبطة بتنمية الموارد البشرية.

1- مؤشرات الفقر في الدول العربية:

تقدر نسبة الذين يعيشون تحت مستوى دولار أمريكي واحد للفرد في اليوم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا بحوالي 2.4 في المائة من السكان في عام 2002، وهي تعتبر أدنى نسب للفقر بين مختلف مناطق العالم، وسجلت معدلات الفقر في المنطقة بين عامي 1990 و 2002، استقرارا نسبيا باعتبار خط الفقر دولار واحد للفرد باليوم، وتراجعا طفيفًا باعتبار خط الفقر دولارين للفرد باليوم. ويعزى تدني معدلات الفقر في الدول العربية إلى القيم العربية الإسلامية التي تقوم على التعاون والتكافل الاجتماعي، وإلى عاملين اقتصاديين هامين هما تحويلات العاملين بالخارج والتوظيف الحكومي، واللذان ساهما في التخفيف من وطأة أثر تقلبات الأداء الاقتصادي على الطبقات الفقيرة في المجتمع وإلى ارتفاع مستوى الدخل في دول الخليجي (22).

2- الدخل: زيادة الدخل الحقيقي للفرد في الدول العربية إلى 6716 دولار مقابل 5282 دولار بالنسبة للدول النامية، و9543 دولار لعام 2005 حسب تقرير التنمية البشرية لسنة 2008/2007. كما اعتبرت خمس دول عربية ذات دخل فردي عال (أكبر من 10.726 دولار) وهي: الإمارات العربية المتحدة، البحرين، المملكة العربية السعودية، قطر، الكويت. واثنتا عشرة دولة ضمن الدول متوسطة الدخل الفردي وهي الأردن، تونس، الجزائر، سوريا، جيبوتي، لبنان، مصر، المغرب، الجماهيرية الليبية، وعمان. وخمس دول ضمن الدول منخفضة الدخل وهي: جزر القمر، السودان، الصومال، موريتانيا، واليمن.

3- التعليم: يشير تقرير التنمية البشرية لسنة 2008/2007 أن الأمية في الوطن العربي لا تزال أكثر شيوعا وانتشارا بالرغم من الجهود المبذولة والتقدم الملحوظ، مازالت نسبها مرتفعة خاصة في الدول ذات الكثافة السكانية (تصل إلى حوالي 50% سنة 2005 في المغرب و40% في السودان لنفس السنة)، وتقدر نسبة محو الأمية (الملمين بالقراءة والكتابة) في الدول العربية للبالغين 15 سنة فما فوق 70.3% (23) عام 2005 مقابل 76.7% بالنسبة للدول النامية و78.6% بالنسبة للعالم. يبلغ المتوسط العام العربي لمعدل الأمية نحو 30.1 % من السكان البالغين 15 سنة فأعلى و14.7من الشباب (15- 24) سنة في عام 2004، مقابل 21.1 و 12.6 % على التوالي للسكان البالغين والشباب في الدول النامية. وقد كانت تتراجع بنحو نقطة مئوية سنوياً على مدى العشر سنوات الماضية، مما يشير إلى أن الدول العربية قد تحتاج إلى نحو ثلاثة عقود للقضاء على الأمية إذا استمرت سرعة التقدم على ما هي عليه. ويعتبر المتوسط العربي لفجوة النوع الاجتماعي في القرائية هو الأكبر بين الأقاليم الرئيسية في العالم، ذلك على الرغم من تقلصه في جميع الدول العربية. حيث يعتبر

الفقر الذي تعاني منه بعض الدول العربية أحد الأسباب الرئيسية وراء انخفاض مستوى التعليم وضعف معدلات القيد خاصة بين الإناث، ويلاحظ أن الأسر الفقيرة، ولاعتبارات انخفاض الدخل ومحدودية قدرتها على تحمل تكاليف التعليم، قد تميل إلى التضحية بتعليم البنات وتفضيل تعليم البنين (24).

4- الصحة: نوه التقرير إلى تقدم ملحوظ على مستوى الأوضاع الصحية في الدول العربية حيث بلغ معدل توقع الحياة 67.5 (25) سنة لعام2005 مقابل 66.1 سنة في الدول النامية و68.1 سنة في العالم لنفس العام. كما قطع معظم الدول العربية شوطا كبيرا في القضاء على الأمراض السارية أهمها: مرض السل الرئوي والملاريا بالإضافة إلى التحسن الملحوظ في القضاء على مرض شلل الأطفال (26).
وفيات الأطفال: انخفض معدل وفيات الأطفال الرضع في الدول العربية، والذي يدل على ارتفاع مستوى الرعاية الصحية التي تقدم للأطفال الرضع في الشهور الأولى لولادتهم، حيث وصل المعدل العربي إلى نحو 46 حالة وفاة لكل ألف مولود حي عام 2004، مقارنة بنحو 129 حالة وفاة عام . 1970 ويعتبر هذا المعدل أفضل من مثيله في كل من الدول النامية والعالم عام 2004 والبالغان نحو 58 و 53 حالة وفاة على التوالي (27).

5- البطالة: أوضح تقرير البنك الدولي للعام 2007: أن المنطقة تمر بفترة تتسم بمعدلات النمو الاقتصادي العالية. وبالتوازي مع ذلك ازدادت معدلات خلق فرص العمل الجديدة وهبطت معدلات البطالة، على الرغم من التوسع السريع الذي تشهده القوى العاملة. وهو الأسرع على صعيد العالم حيث بلغ 3.4 للفترة 1995-2005، ويرجع ذلك إلى كون الشباب يمثلون نسبة تتعدى نصف هذه المجتمعات، وأن معدل النمو الديموغرافي كان أكبر من معدل النمو الاقتصادي خلال العقدين الماضيين (28).
يمثل القطاع الخاص المصدر الرئيس لفرص العمل الجديدة مع ازدياد نسبة استثماراته المحلية والأجنبية. حيث انخفض معدل البطالة في الفترة بين سنة 2000 و2005 من 14.3% إلى 10.8% من القوى العاملة.

كما أوضح تقرير البنك الدولي للعام 2007 أن نسبة العاملين فعلا إلى من هم في سن العمل من السكان 47% فقط وهي أدنى نسبة على المستوى العالمي، وأن نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل من أدنى المستويات في العالم، حيث قدر متوسط حصة الإناث من إجمالي القوى العاملة ب: 30.3 % في عام 2005، وهو الأدنى بين الأقاليم الرئيسية في العالم، وأن فجوة النوع الاجتماعي في المشاركة في سوق العمل الأعلى في العالم وتبلغ 4إناث لكل 10ذكور (29).

كما يرجع التقرير العديد من تحديات التنمية في هذه المنطقة إلى نقائص كبيرة في نظام الحكم وغالبا ما تقوم جهود التغلب على تلك النقائص على إصلاح نظام الإدارة العامة. وذلك لتحسين كفاءة تقديم خدمات عالية الجودة، وأيضا تحقيق وفورات في المالية العامة. ولكن قامت عدة دول بتخطي ذلك واتخذت خطوات هامة تؤدي إلى:

انفتاح سياسي، وتسهيل زيادة المساءلة العامة، وتدعيم التضمينية في عملية صنع السياسات العامة (30).

6- الأداء العام للدول العربية: صنف تقرير التنمية البشرية لسنة 2008/2007 الدول العربية كما يلي (31):

أ- تصنف سبع دول كدول ذات تنمية بشرية مرتفعة وهي: الإمارات العربية المتحدة، البحرين، الجماهيرية الليبية، المملكة العربية السعودية، عمان، قطر، الكويت.

ب- وتصف ثلاثة عشرة دولة عربية ضمن الدول متوسطة التنمية البشرية وهي: فلسطين، الأردن، تونس، الجزائر، جزر القمر، سوريا، جيبوتي، السودان، لبنان، مصر، المغرب، موريتانيا، واليمن.

ج- واعتبرت الصومال ضمن الدول منخفضة التنمية البشرية.

III- تقييم الجانب البيئي

1- المشاكل البيئية في المنطقة العربية:

يعاني العالم العربي من شح شديد في المياه، ومما يفاقم من حالات نقص المياه الفعلي مشاكل جودة المياه الناتجة عن إلقاء الملوثات في الأنهار والجداول والمواد الكيميائية الزراعية المتسربة مع مياه الصرف. كما يعاني (العالم العربي) من شح الأراضي الصالحة للزراعة يزيد من تفاقمه التدهور البيئي والتصحر، حيث كان متوسط الأراضي المزروعة لكل فرد في البلدان العربية 0.24 هكتار سنة 1998، مقابل 0.4 هكتار لكل فرد سنة 1970 (32). حيث أشار تقرير التنمية البشريّة للعام 2006 بأنّه في غياب تغيير جذري لهذا المسار، ستبقى المنطقة العربيّة متأخرة بسبعٍ وعشرين سنة عن تحقيق الأهداف الإنمائيّة العالميّة للألفيّة الخاصة بالمياه والصرفٍ الصحّي. وسوف يزيد التغير المناخي من سوء هذه الحالة حيث أشار تقرير التنمية البشريّة لعام 2008/2007 بأنّ الدول العربيّة هي أكثر دول المنطقة والعالم تأثراً بالتغيّرات المناخيّة وتتراوح التوقعات المرتقبة ما بين تنامي معدلات الجفاف وتدهور التربة والتصحّر.

بالإضافة إلى النزاعات بين الدول العربية والدول المجاورة لها حول التقاسم المشترك لمياه الأنهار، والحروب التي عانت منها المنطقة العربية خلال العقدين الماضيين، أدت أيضا إلى تدهور الأوضاع البيئية في الدول العربية.

أما في جانب السياسات فقد تبنى العديد من الدول العربية سياسات لتسعير منتجات الطاقة وتوفير المياه لأغراض الصناعة والزراعة لا تتسق وسياسات ترشيد الاستهلاك. ولقد قام البنك الدولي بإعداد دراسات ميدانية في عدد من الدول العربية وتم تقدير الكلفة الاقتصادية للضرر البيئي (التدهور النسبي في نوعية وتلوث المياه والهواء والمناطق الساحلية والمخلفات والتربة والغابات وتأثيراتها على البيئة). فعلى سبيل

المثال: قدرت الكلفة الاقتصادية للتدهور البيئي في عام 2000 في المغرب بحوالي 4.6% من الناتج المحلي الإجمالي. وتراوحت في تونس والجزائر ولبنان والأردن وسوريا ومصر بين 2.7% و5.4% من الناتج المحلي الإجمالي (33).

إن غياب مشاريع جدية لإدارة الثروات المشتركة في المنطقة العربية يعرضها لمشاكل بيئية جسيمة، خاصة التلوث عبر الحدود. كما أن الحالة تتفاقم بسبب عدم وجود مصادر موثوقة عن نوع وعدد الثروات المشتركة مما يجعل إدارة هذه الثروات عملية صعبة جدا. ومن أهم أسباب ونتائج التلوث عبر الحدود في المنطقة هي:

أ- تفريغ النفايات المنزلية والصناعية والمياه المبتلة غير المكررة أو المعالجة في الأنهر. والتي تتوزع على البلدان التي تمر فيها الأنهر وتلوثها بسبب حركة المياه.

ب- الضخ العشوائي للمياه الجوفية وسوء استعمالها يؤدي إلى نقص في الكمية المخزنة، جفاف الثروة الجوفية وتسرب مياه البحر المالحة.

ج- التخلص العشوائي من النفايات الصلبة، وبغياب خطة بيئية جدية يؤدي إلى تلوث المياه السطحية والجوفية للتربة، خاصة إذا كانت النفايات ترمى على حدود البلدان.

د-كثرة الانبعاثات الصناعية الملوثة للهواء في غياب معايير ومقاييس بيئية صريحة عرضت المنطقة لتلوث هوائي حاد.

إن مشاكل التلوث عبر الحدود ليست مقتصرة على بلدان المنطقة فحسب بل بكافة البلدان، إلا أن هذه الأخيرة حاولت ونجحت في محاربة التلوث عبر الحدود من خلال إقامة المؤتمرات والدراسات لتحديد الثروات المشتركة ومشاكلها للحد من نتائجها. فبالنسبة لبلدان الاتحاد الأوروبي مثلا وضعت أسس بيئية، كما أنها أقامت مؤتمرات وعملت بتوصياتها لمكافحة ظاهرة التلوث عبر الحدود (34). كما يبين تقرير التنمية الإنسانية العربية لسنة 2002 أن ترابط نظم البيئة العربية وما يجري في طرفيها (الموارد والملوثات) يفرض على الدول العربية أن تتعاون في رعايتها. وأن التفرق في البحوث والدراسات البيئية أدى إلى إضعاف البحث في مجالات هامة تتصل بحماية البيئة في البلدان العربية لاسيما في مجال تحلية المياه واستخدام الطاقة الشمسية. وأن إنشاء كيانات جديدة ليس بالضرورة هو أفضل الطرق لتعزيز الجهود العلمية العربية المشتركة، ولكن ينصح بتقسيم المهام وتبادل الخبرات والمعلومات.

إن مشاكل البيئة التي تواجهها الدول العربية اليوم هي وليدة تراكمات لسنوات سابقة، حيث أنه في مرحلة من المراحل لم تكن هناك سياسات لحماية البيئة، وبالرغم من تعدد القوانين والقرارات إلا أنها تجد صعوبة في تنفيذها نتيجة اعتقاد خاطئ وهو أن برامج البيئة قد تعوق تنفيذ برامج التنمية الاقتصادية، وأن تكاليف تمويل برامج حماية البيئة أولى بها أن تنفق في برامج التنمية الاقتصادية. ونرى أن تلك التشريعات تفقد صفة الإلزام، ولذلك فلم يتم الالتزام بها مما أدى إلى تفاقم مشاكل التلوث البيئي،

والذي يؤدي علاجه الآن إلى تكاليف تفوق ما كان يمكن أن ينفق في البداية لو تم الالتزام بتلك التشريعات لحماية البيئة ومنع حدوثه (35).

2- إدارة التنمية البيئية في المنطقة العربية:

رغم ما ذكر سلفا فقد شهدت العقود الثلاثة الماضية طفرة كبيرة وواضحة في الالتزام البيئي للدول العربية. ويتضح هذا جليا في صياغة استراتيجيات وخطط عمل بيئية وطنية وفي المصادقة على اتفاقيات بيئية ثنائية وإقليمية وأيضا من خلال تفعيل عدد كبير من القوانين والأنظمة لدعم السياسات والتوجيهات البيئية. وعلى الرغم من التحسينات في الإدارة الرشيدة للبيئة في المنطقة العربية، فإننا نلاحظ في معظم الحالات أنه ما زالت هناك فجوة كبيرة تتعلق بقدرة الأطر المؤسسية الجديدة على أن تدير عمليات التنمية المستدامة بفاعلية. ويعتبر هذا النقص في الشرعية المؤسسية التحدي الرئيس لإدارة تنمية مستدامة فعلية.

أ- الإطار المفاهيمي:

شهد الفكر البيئي في المنطقة العربية تحولا كبيرا عبر العقود الثلاثة الماضية، مواكبا في ذلك التوجه العالمي الجديد للأهداف والمفاهيم البيئية من منظور كان يرتكز أساسا على مبادئ الصحة العامة والإدارة البيئية، إلى رؤية جديدة تسعى إلى تنمية مستدامة متكاملة وبوجه عام يمكن تقسيم هذا التحول للإطار المفاهيمي في البلدان العربية إلى ثلاث مراحل:

1. 1920-1960: دعم هندسة الإصحاح والصحة العامة.
2. 1970-1980: التحول من الصحة العامة إلى الإدارة البيئية.
3. 1980-حتى الوقت الحالي: التحرك التدريجي من مفهوم الإدارة البيئية إلى التنمية المستدامة على المستويين الوطني والإقليمي.

إلا أنه ما زال هناك عدد من التحديات والقيود في المنطقة العربية. والتحدي الأول يتمثل في صياغة تعريف وفهم مشترك للتنمية المستدامة في المنطقة العربية. والتحدي الثاني هو الحاجة إلى قاعدة خطط وبرامج سياسية واضحة ومختصرة تحدد أهداف وأولويات العمل.

والتحدي الثالث يتمثل في وضع نهج متكامل للتنمية المستدامة يلقي الضوء على أهمية مواجهة القضايا الاقتصادية والاجتماعية جنبا إلى جنب مع متطلبات الأولويات البيئية.

ب- الإطار المؤسسي:

أثرت الأطر المفاهيمية البيئية على هياكل المؤسسات المسؤولة عن الإدارة البيئية والتنمية المستدامة في المنطقة العربية. وقد أسفرت الأساليب الحديثة في التفكير البيئي عن ظهور ترتيبات مؤسسية جديدة. إلا أنه يمكن القول بأن الإطار المؤسسي الذي نشأ

ما زال عاجزا عن مواجهة القضايا ذات المجالات الواسعة المتعددة القطاعات والتي أصبحت جزءا من خطط التنمية المستدامة محليا وإقليميا. وهذا التراث المؤسسي يمثل في الحقيقة التحدي الرئيس في وجه تحقيق التنمية المستدامة.

وقد اجتازت المؤسسات البيئية في معظم البلدان العربية ثلاث مراحل من إعادة الهيكلة، كل مرحلة منها تمثل استجابة لتغيرات في الإطار المفاهيمي المتعلق بالإدارة البيئية، وهذه المراحل هي:

1. 1960-1980: التحول من البلديات إلى مستوى المسؤولية الوطنية عن شؤون البيئة.
2. 1990: تدعيم الوكالات البيئية وإنشاء المجالس الوطنية للتنمية المستدامة.
3. 2000: ترتيبات مؤسسية لإعادة التفكير بشأن الأطر المؤسسية للتنمية المستدامة.

أما على المستوى الإقليمي ظهرت مؤسسات حديثة عبر العقود الثلاثة الأخيرة. من بينها مجلس الوزراء العرب المسؤولين عن شؤون البيئة في المنطقة. وخلال فترة التسعينات تم إنشاء كيانين معنيين بالبيئة والتنمية أحدهما غير حكومي وهو "مركز البيئة والتنمية في المنطقة العربية وأوروبا" CEDARE، وقد أنشئت لتكون وعاءا للتفكير، والآخر حكومي وهو" اللجنة المشتركة للبيئة والتنمية في المنطقة العربية" JCEDAR والتي أنشئت تحت رعاية جامعة الدول العربية وهي بمثابة لجنة استشارية لمجلس الوزراء العرب المسؤولين عن شؤون البيئة وتعمل معها مؤسسات إقليمية كجهات استشارية كالاسكوا وبرنامج الأمم المتحدة للبيئة UNEP.

تواجه المؤسسات البيئية في الدول العربية تحديات مشتركة. ولعل أكثرها وضوحا هو أن تلك المؤسسات لا تتمتع بالقدر الكافي من الثقل السياسي (36).

خاتمة

إن ما يمكن قوله أنه أمام الدول العربية وعلى غرار الدول النامية الكثير لكي تتمكن من تحقيق التنمية بمفهومها المستدام، خاصة فيما يتعلق بالجانب المعرفي وتوطين التكنولوجيا واكتساب ملكة البحث العلمي مما أثر سلبا على التنمية في بعدها البشري من حيث تحقيق الحريات العامة وبناء القدرات الإنسانية، وبالتالي انعكس ذلك على الأبعاد الأخرى الاقتصادية، البيئية، السياسية والثقافية. فالأنماط التنموية التقليدية التي اتبعتها الدول العربية خلقت عادات وتصرفات اقتصادية واجتماعية يصعب التخلي عنها بسرعة، كذلك برامج التعديل الهيكلي المطبقة وإجراءات التحرير الاقتصادي التي وقع عبؤها على الفئات المحدودة الدخل والفقيرة بطريقة حصرية ودون مشاركة الفئات الميسورة.

من جهة أخرى، فإنّ الوعي بمقومات التنمية المستدامة لا يزال محدودا بالرغم من أنه أخذ يتوغل تدريجيا في المجتمع المدني ولدى بعض صانعي القرار، ومن أهم هذه المقومات:

1- إنصاف جميع الفئات الاجتماعية من حيث المساهمة في آليات التنمية من جهة والاستفادة منها في آن واحد.

2- وضع تصورات تنموية جديدة تستلهم من الأدبيات الجديدة للتنمية وعلاقاتها بالقدرة على اكتساب الملكة الصناعية والتكنولوجية والتنظيمية في عالم متميز بتصاعد المنافسة على جميع الأصعدة.

3- تعبئة الموارد البشرية والمادية تعبئة شاملة وعقلانية.

4- تطوير التعليم والاهتمام بالتنمية البشرية.

5- إرساء ركائز الحكم الراشد والمتمثلة في المشاركة في اتخاذ القرارات، والمساءلة والشفافية، حيث تبين مدى قلّة المعلومات الإحصائية المتوفرة في كثير من الأقطار العربية حول عدد كبير من المعطيات الرئيسة الاقتصادية والاجتماعية الطابع، مما يحول دون التمكن من إعطاء رأي صائب ورشيد حول المشاريع والسياسات الجديدة أو تقييم أثر السياسات المتبعة. وهذا النقص في المعلومات هو جزء أساسي من حالة عدم وجود شفافية في الحياة الاقتصادية والاجتماعية العربية.

6- تقوية البنية القانونية والتنظيمية.

إنّ زيادة الإنتاجية والقدرة التنافسية، وزيادة الدخل الناتج عنهما، مرتبطان ارتباطا وثيقا بالتقدم في الشؤون المؤسسية والتنظيمية وفعالية أداء القطاع العام والخاص المحلي والأجنبي ومؤسسات المجتمع المدني، بما فيها النقابات المهنية والعمالية وهيئات الأبحاث والقطاع التربوي والصحي.

المراجع

1- إبراهيم العيسوي، "التنمية في عالم متغير دراسة في مفهوم التنمية ومؤشراتها، دار الشروق"، القاهرة، مصر، الطبعة الثالثة 2003، ص ص14-19.

2- كمال رزيق، "التنمية المستدامة في الوطن العربي من خلال الحكم الراشد والديموقراطية"، مجلة العلوم الإنسانية(الجندول): العدد 25: نوفمبر (نوفمبر) 2005، مجلة إلكترونية. http://www.uluminsania.com/

3- تم الإطلاع على هذه المعلومات على www.Observateur de l'OCDE. بتاريخ 21-4-2008

4- تم الإطلاع على هذه المعلومات على:. www. faculty.ksu.edu.sa بتاريخ 15-5-2008

5- محمد عبد العزيز عجمية وإيمان عطية ناصف،"التنمية الاقتصادية دراسات نظرية وتطبيقية"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2005 ، ص ص37-39.

6- تم الإطلاع على هذه المعلومات على:. www. faculty.ksu.edu.sa بتاريخ 4-4-2008

7- Geneviève Ferone et Pascal Bello et autres: "Le développement durable", ed d'organisation, Paris ;2002,pp 87-89.

8- اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا(الاسكوا)، "تطبيق مؤشرات التنمية المستدامة في بلدان الاسكوا: تحليل النتائج"، الأمم المتحدة 2001، ص ص4-9.

9- المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، المؤتمر العربي الخامس للإدارة البيئية المنعقد في الجمهورية التونسية في سبتمبر2006، "المنظور الاقتصادي للتنمية المستدامة، التجارة الدولية وأثرها على التنمية المستدامة 2007"، ص ص26-28.
10- اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا(الاسكوا)، "تطبيق مؤشرات التنمية المستدامة في بلدان الاسكوا: تحليل النتائج"، الأمم المتحدة 2001، ص ص4-5.
11- يوسف بن إبراهيم السلوم، "التنمية البشرية في البلدان العربية"، مجلة الأمن والحياة السعودية، العدد 246، 2002، ص 52.
12- رشود بن محمد الخريف، "مؤشر التنمية البشرية في المجتمعات العربية"، مجلة الأمن والحياة السعودية، العدد 244، 2002، ص 60.
13- تم الإطلاع على هذه المعلومات في الموقع: www.wikepidia. org بتاريخ 3-4-2008.
14- الصندوق العربي الإنمائي، تقرير التنمية الإنسانية العربية 2004، ص 129.
15- الصندوق العربي الإنمائي، تقرير التنمية الإنسانية العربية 2005 .
16- التقرير الاقتصادي العربي الموحد 2007، الفصل الثاني، التطورات الاقتصادية والاجتماعية، صندوق النقد العربي، ص.21
17- اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، "التنمية البشرية المستدامة والاقتصاد الكلي، حالة العالم العربي"، مرجع سابق، ص ص.35
18- التقرير الاقتصادي العربي الموحد 2007،مرجع سابق، ص ص19-23.
19- د. مطهر عبد العزيز العباسي، "النمو الاقتصادي والتنمية الإنسانية في الوطن العربي"، مرجع سابق، ص127.
20- اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، "التنمية البشرية المستدامة والاقتصاد الكلي، حالة العالم العربي"، مرجع سابق، ص ص37-38.
21- اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، "استعراض الاستراتيجيات والسياسات الصناعية الإعداد للقرن الحادي والعشرين"، الأمم المتحدة، نيويورك 2002، ص ص3-10.
22- التقرير الاقتصادي العربي الموحد 2007،مرجع سابق، ص ص 26-28.
23- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية لعام 2008/2007، الأمم المتحدة، ص ص 217-21.
24- التقرير الاقتصادي العربي الموحد 2007،مرجع سابق، ص ص30-34.
25- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية لعام 2008/2007، مرجع سابق.
26- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية لعام 2001/2000.
27- التقرير الاقتصادي العربي الموحد 2007،مرجع سابق، ص 35.
28- Michel CHATELUS," La situation économique des pays producteurs de pétrole de la péninsule arabique", Revue :Le monde arabe Maghreb Machrek, n°174, op cit, p60.
29- التقرير الاقتصادي العربي الموحد 2007،مرجع سابق، ص ص 39-41.
30- تقرير البنك الدولي 2007، "آخر التطورات والآفاق المستقبلية العالمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا"، ص ص3-11.
31- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية لعام 2008/2007، مرجع سابق، ص ص 362-363.
32- الصندوق العربي الإنمائي، تقرير التنمية الإنسانية العربية 2002، ص 40.

33- الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، صندوق النقد العربي، منظمة الأقطار العربية المصدرة للبترول، التقرير الاقتصادي العربي الموحد 2007. مرجع سابق، ص ص8-9.
34- اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، "استعراض الإنتاجية وأنشطة التنمية المستدامة"، العدد الثاني، الأمم المتحدة،2003، ص ص 20-21.
35- د: منى قاسم، "التلوث البيئي والتنمية الاقتصادية"، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1994، ص.104
36- الاسكوا، "استعراض الإنتاجية وأنشطة التنمية المستدامة"، مرجع سابق، ص ص 3-5.

التأمين على الكوارث الطبيعية في الجزائر:
فعل اقتصادي لعقلنة التضامن وترشيد الموارد

ملخص

إجبارية التأمين على الكوارث الطبيعية في الجزائر تبقى فعلا اقتصاديا بامتياز لأنه يحقق المزاوجة العقلانية بين ضمان التضامن الوطني والحفاظ على القدرات الوطنية، من خلال إحالة مسؤولية جبر أضرارها إلى ملاك العقارات وشركات التأمين، بدل إبقاء تعويض تبعاتها المالية على الدولة، وبالتالي تحرير أيادي هذه الأخيرة للتكفل بمستحقات أخرى.

وهذا النظام الجديد الذي يسمح بتأمين أخطار لم تكن قابلة للتأمين لا ينفي التكريس التام للتضامن الوطني ولا يلغي الدور المركزي للدولة، الذي يبدأ بتجسيد الوقاية الناجعة القادرة على تقليص أضرار الكارثة الطبيعية أمام استحالة تجنبها ، ولا ينتهي عند المساهمة المالية في تعويض المتضررين، عبر ضمان التوازن المالي للمؤسسة المركزية لإعادة التأمين، لأن الوقاية هي من مسؤولية الدولة ومن صميم سياسته، وليست من مهام الخواص .

وهذا التأمين وإن كان يصب في خانة التضامن الوطني وليس في خانة التقنيات التأمينية، فهو يعطي شركات التأمين القدرة على موازنة التعويضات المدفوعة مع الأقساط المستلمة، اعتمادا على مبدأي التسعيرة ونوعية البناء والتشارك في مواجهة الأخطار قبليا (الوقاية) وبعديا (التضامن لجبر الأضرار) .

ومن أجل تسليط الضوء على تأمين الكوارث الطبيعية جاء مقالنا لتناول حيثيات وأحكام وتقنيات هذا الموضوع.

أ. محيي الدين شبيرة

كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة أم البواقي
الجزائر

Abstract

Compulsory insurance on natural disasters in Algeria remains really an economic act by excellence, because it ensures the rational union between the insurance of national solidarity and the protection on the national through submitting the abilities responsibility of fixing its damages to the landowners and

مقدمة

لقد كانت الكوارث الطبيعية التي ألمت بالجزائر، دوما موضع هبّة جماهيرية وحكومية تمتص ثقل وهول الفاجعة، بفضل التضامن الوطني أكثر منه نتيجة الوقاية تحسبا للظواهر الطبيعة وتبعات أضرارها المادية والبشرية.

فبالرغم من أن الدولة كانت دائمة الحضور بمختلف أنواع التدخل لتخفيف وطأة الكوارث الطبيعية (دعم، مساعدة، تعويضات...) إلا أن

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2010.

آخر هذه الكوارث الطبيعية (زلزال بومرداس21 ماي 2003)، وقبلها فياضانات العاصمة في 27 نوفمبر2001، دفع السلطات العمومية إلى إعادة صياغة وتنظيم هذا التضامن بإشراك الملاك (أشخاص طبيعيين و/ أو معنويين) في تحمل جزء من تبعات أضرار هذه الظواهر، من خلال سن نظام تأمين خاص يضبط مساهمة الضحايا وإظهار انشغالهم بالوقاية، عبر تأمين إجباري لكل العقارات المبنية ولتخفيف العبء على الدولة لجبر الأضرار المسجلة.

إن هذا النظام الجديد،الذي يتخلص من مفهوم أن ضحايا الكوارث الطبيعية هم قاصرون أبديون تلزمهم المساعدة الدائمة، لم يبن بالقوانين المتعلقة بالتأمينات وفي مقدمتهم الأمر07/95، بل سنت له نصوص قانونية خاصة الأمر 03-12 ليوم 26 أوت 2003 والمستكمل بخمسة مراسيم تنفيذية، وقرار.

1- مفاهيم وتقنيات تأمين الكوارث الطبيعية :

إن هذا النظام التأميني ضد الكوارث الطبيعية سمح منذ الشروع في تطبيقه في الجزائر في سبتمبر2004 بتأمين أخطار لم تكن قابلة " للتأمين " إلى جانب كون جبر كل أضرارها (تعويض تبعاتها المالية) يقع على عاتق الدولة التي تجسد التضامن الوطني عبر تعويض المتضررين لجبر الأضرار، مما يتسبب بدوره في تململ اجتماعي وشعور بالحيف لدى ممن لم يعوضوا بالشكل المنتظر(مبالغ وتوقيت...).

إن منهجية الطرح وضرورات التبليغ تفرض علينا تحديد بعض المفاهيم والتقنيات.

1-1. الكارثة- (catastrophe) : مشتقة من اليونانية katastrophe (ومرادفها بالعربية انتكاس أو انقلاب) وتعني وقوع حادث مدمر (مهلك) وفجائي يصيب جماعة، أو هي كل حادث طبيعي ذي قوة (شدة) غير عادية، يصنفه تصريح رسمي من السلطة على أنه كارثة طبيعية،مثل الزلازل، والفيضانات، العواصف (الزوابع)، التي عادة ما تكون مدمرة وتمس عددا كبيرا من أفراد المجتمع، لتتحول إلى تراجيديا تتداخل فيها العديد من العوامل، مما يحتم علينا أن لا ننظر إليها على أنها ظاهرة خارجية، بل على

insurance companies , instead of keeping its monetary compensation to the state. Therefore , liberate the later from undertake the duties of the former.

This new system which allowed the insurance on risks that was not able to be insured does not deny the national solidarity and does not negate the central role of the state, which stat with the incorporation of the effective preservation that is able to minimize the disasters damages, since there no way to avoid it and also does not end at the monetary participation in compensating the damages ones , thought securing the financial balance of the central association to reinsure, because the preservation is one of the responsibilities of the state and the heart of its policy.

Even if this insurance is in the columin of the national solidarity and not in the columin of the insurance techniques but it gives the insurance companies the ability to balance the reparations that is paid with the premiums that are received , on the reliance on the two principles the tariff and the quality of the building and the participation in confronting the risks. Before (preservation) and after the (solidarity to fix the damages.)

أنها إشكالية، تفرض وجوب التعامل معها على صعيدي الأسباب والنتائج.

1 – 2. الحادث (الحدث) (1) Sinistre: هو تحقق الخطر المؤمن عليه ،وتسببه في أضرار موجبة الجبر بحكم بنود عقد التأمين المبرم مع شركة التأمين

1– 3. التأمين Assurance :(من وجهة نظر اقتصادية)عملية مفاضلة بين حالة تأكد ثمنها خسارة صغيرة (القسط) مضبوطة بقياسية احتمالية الخطر وتكلفته، وعدم تأكد قد يكون ثمنه خسارة كبيرة تلحق الذمة المالية للشخص (الطبيعي و/أو المعنوي) والتعامل مع هذه الحالات بصورة جماعية بدل الفردية وضمن تعاونية لإجراء المقاصة بين مجموعة المخاطر طبقا لقانوني الإحصاء والأعداد الكبيرة. ويذهب فرانك نايت Franck Night، إلى "أن التأمين هو عمل من أعمال الإدارة والتنظيم وذلك لأنه يقوم بتجميع إعداد كافية من الحالات المتشابهة لتعليل درجة عدم التأكد إلى حد مرغوب فيه، فهو عنده، تصور لمبدأ استبعاد عدم التأكد وذلك بالتعامل مع مجموعات من الحالات بدلا من التعامل مع حالات منفردة، وتصور يقوم على تحويل خسارة كبيرة محتملة إلى خسارة صغيرة مؤكدة (القسط)" (2).

1– 4. النفور من الخطر Aversion du risque : وهو السلوك العقلاني للعون الاقتصادي حيال الخطر والاحتماء منه والمترجم بالطلب على التأمين وليس الشعور النفساني أو التصرف التلقائي (للفرد أو الجماعة).

1 – 5. الطلب على التأمين Demande d'assurance: هو السلوك الواعي لتلبية حاجات قابلة للإشباع تتمثل في طلب تغطية من خطر قابل للتأمين، أو هو المنفعة المأمولة القابلة للقياس من منتوج التأمين لحماية ثروته، مقابل مبلغ مالي يتنازل عليه لحماية هذه الثروة، والذي سيكون كبيرا كلما كبرت درجة النفور من الخطر وكان الخطر كبيرا.

1– 6. تأمين الكوارث الطبيعية Assurance Catastrophes Naturelles**:** هو منتوج تأميني ذو طابع اقتصادي،لجبر الأضرار المادية فقط التي تلحق بالشخص (الطبيعي و/أو المعنوي) نتيجة تحقق خطر ظاهرة طبيعية.

1– 7. القسط Prime :هو التزام مالي متوجب على المؤمن له (للمؤمن أي شركة التامين) مقابل تمتعه بالتغطية أو الضمان (حق التعويض) في حالة تحقق الخطر المؤمن ضده ويتسبب في أضرار، وهناك القسط الخالص (ثمن الخطر) أو Prime Pure (couts de risque).

1– 8. مبلغ التامين Montant d'Assurance : هو التعويض المقدر لجبر الأضرار الناجمة عن تحقق الخطر المؤمن ضده، والمتوجب على المؤمن (شركة التأمين) للمؤمن له.

1– 9. "الخطر Risque**:** الحدث المسبب للضرر موضوع الضمان (التغطية) أو

الضرر في ذاته" (3).
"هو الخسارة المادية المحتملة في الثروة أو الدخل نتيجة لوقوع حادث معين" (4).
"هو حادث غير مؤكد الوقوع ولا يتوقف على إرادة أي من المتعاقدين وبخاصة إرادة المؤمن له " (4). ونخلص إلى أن أي خطر يجب أن يتميز ببعدين هما:

1– 9–1. التواتر Frequence : هو مدى تكرار خطر في فترة محددة يعتمد لحساب احتمالية تحقق وضعية الضرر.

1–9–2. الفداحة أو التكلفة المتوسطة للحوادث Couts Moyens des Sinistres**:** وهي التي تحسب تبعات الخطر المعبر عنها عموما بنقود والناتجة من تقسيم تكلفة إجمالي الحوادث على عدد الحوادث، وتعتمد في حساب معدل القسط الخالص Taux de prime pure: TPP والذي "يحسب بجذاء (التواترX الفداحة) أو ما يسمى بالتوقع الرياضي للفداحة وهو مؤشر على حدة الخطر والمسماة بالحرجية Criticité "(5).

1–10.(6) **التضامن الوطني** Solidarité Nationale**:** وهو تفاعل مادي ومعنوي بيني للمنظومة المجتمعية (شعبية و/أو حكومية و/أو مؤسساتية) للتخفيف من وطأة حادث(كارثة)، والمتجلي في إسهامات أفراد المجتمع و/أو الهيئات الحكومية و/أو المؤسسات التأمينية لجبر الأضرار الناجمة عن هذه الكارثة.

1–11. الوقاية Prévention: هو السعي الجماعي و/أو الفردي لتقليص احتمالات وقوع خطر معين أو تقليل التبعات المالية لوقوعه، بترتيبات تنظيمية أو إجراءات احترازية أو قوانين استباقية، لتقليص احتمالات تحقق خطر والاحتياط منه.

وما سبق يرسم لنا قواعد البناء الفكري والتقني والموضوعاتي، لنظام التعامل الجديد مع الكوارث الطبيعية من خلال تفعيل التضامن الوطني وتوسيع رقعته بفضل الحل التأميني وتعزيز أرضية الوقاية التي تتحمل الدولة جل مسؤولياتها.

2 - تأمين الكوارث الطبيعية في الجزائر:

كما سبق وذكرنا فإن هذا النظام الجديد يضبط قواعد تغطية الأخطار الناجمة عن ظواهر طبيعية تتسبب في أضرار جماعية هائلة وفجائية بالاعتماد على مبادئ التضامن الوطني وتقنيات التأمين، وهو منظومة أفردت خصيصا "لهذا النوع من الأخطار وليس كتفصيل ضمن المنظومة التأمينية للبلاد، أي أنه غير مسيّر بالنصوص القانونية المتعلقة بالتأمين (الأمر 07/95) بل بنصوص تشريعية مغايرة أو خاصة وهي:

- الأمر 03-12 الصادرة يوم 36 أوت 2003 – ج.ر رقم 52).
- المرسوم التنفيذي 04-268 يحدد شروط منح وتطبيق ضمان الدولة.
- المرسوم التنفيذي 04-269 يتعلق بتحديد الحوادث الطبيعية المغطاة بهذا التأمين، وكيفيات إعلان (تصريح) الدولة بحالة الكارثة الطبيعية.

- المرسوم التنفيذي 04-270 يتعلق بالالتزامات التقنية الناجمة عن تأمين الكوارث الطبيعية، وتسجيلها محاسبيا.
- المرسوم 04-271 المتعلق بكيفيات تحديد التسعيرات، الخالوص، وحدود الضمان (التغطية).
- المرسوم 04-272 يحدد البنود الخاصة التي تضمّن في عقود التأمين.
- قرار وزارة المالية المحدد للتسعيرة المطبقة" (7).

وما تجدر الإشارة إليه أن تأمين الكوارث الطبيعية،هو تأمين ممتلكات وليس أشخاص، وتضمن تغطية الأضرار المباشرة التي تلحق الممتلكات من جراء كارثة طبيعية وتمس نوعين من الممتلكات.

1. الممتلكات العقارية المبنية في الجزائر (بنايات، بناءات فردية، عمارات ذات استعمال مهني).

2. المنشآت الصناعية والتجارية بما فيها محتوياتها، أي العقارات والتجهيزات والعتاد والسلع وغيرها.

وما يسترعي الانتباه في هذا النظام أنه يسقط إجبارية التغطية على الممتلكات المبنية بعد 26 أوت 2003 المخالفة للتشريع المطبق في ضبط البناء.

وبنص الأمر 03-12 فإن الأحداث المغطاة بهذا النوع من التأمين هي:
- الزلازل.
- الفيضانات وتدفقات الأوحال (انجرافات طينية).
- العواصف (الزوابع) والرياح العاتية.
- الحركات الأرضية mouvements de terrain .

1 – 1 إجبارية التأمين على الكوارث الطبيعية:

إن الأمر 03-12 يجبر وبقوة القانون كل الأشخاص الطبيعيين و/ أو المعنويين الذين يملكون بنايات أو مبان قائمة في الجزائر، سواء كان الانتفاع منها ذا طابع اجتماعي(سكن) أو ذا طابع مهني (صناعي و/أو تجاري)، وذات الأمر يجبر كل المؤسسات التأمينية على إبرام عقود تأمين على الكوارث الطبيعية (مع كل من يرغب في ذلك). وواضح أن السلطات العمومية تسعى من هذا الإجبار إلى:
- دفع أصحاب العقارات المبنية على التكفل بجزء من تكاليف الأضرار الناجمة عن تحقق خطر كارثة طبيعية.
- طرح منتوج تأميني جيد للتسويق من قبل شركات التأمين.
- إجبار شركات التأمين على الاستجابة لطلب القابلين للتأمين، وتقريب هذا المنتوج في الزمان والمكان.
- حمل شركات التأمين على تعويض السلطات العمومية في تنظيم التعويضات.

- حمل شركات التأمين على لعب كل الأدوار في جبر أضرار الكوارث الطبيعية وتعبئة الموارد المالية لذلك بـ:

- رسملة الأقساط والتوظيفات المالية لفوائضها.

- " تكوين مخصصات (رديف الاحتياطات في البنوك) تسمى مخصصات الأخطارالكارثية تمول بـ" وقف " مالي سنوي يقدر بـ 95% من النتائج التقنية المحصلة من التأمين على الكوارث الطبيعية،وحصيلتها الإجمالية لا تحرر(لا تسحب) إلا بعد السنة 21 من تكوينها، مع إجبارية توظيفها في أصول (قيم) الدولة (8).

- إعادة التأمين لدى المؤسسة المركزية لإعادة التأمين لزيادة المقدرة المالية على التعويض، علما أن الدعم المالي للدولة، في حالة اختلال توازن حساب النتائج، سيكون لمؤسسة إعادة التامين كضمانه منها.

وتجنبا للتأويلات والاجتهادات التي قد تسلب هذا التوجه مهامه وأهدافه، وبالتالي فتح أبواب النزاعات على مصراعيها فقد حدد الأمر 03-12 الاستثناءات من هذا الإجبار وكذا الممتلكات والأخطار غير المعنية (المقصاة) من هذا النوع من التأمين وهي:

- الأخطار الفلاحية (تحكمها تشريعات تأمينية مغايرة)
- المحاصيل غير المخزنة، المزروعات، المواشي المجمعة خارج مبنى.
- الأضرار غير المباشرة.
- هياكل المركبات الجوية والبحرية وكذا السلع المحمولة من قبلها.
- البنايات طور التشييد.
- كل البنايات الموجهة للسكن و/ أو النشاط الصناعي و/أو التجاري والتي أقيمت بعد 2003 وبخرق القوانين المنظمة للعمران والبناء.
- المركبات.

1 –2. تحديد تسعيرة هذا التأمين:

على غرار كل منتجات التأمين الإجباري فإن تسعيرة التأمين على الكوارث الطبيعية محددة، من قبل قرار وزارة المالية، عبر مصلحة التأمين لديها، والتي تعتمد في مهمتها هذه على متخصصين في الإكتوارية (اكتواريين) لضبط ثمن الخطر المؤمن ضده، وفق فلسفة هذا النظام المؤسس على قاعدة التضامن الوطني التي يساهم فيها إلى جانب الدولة (لدعم المالي للمؤسسة المركزية لإعادة التامين)، وإجمالي ملاك العقارات (في المواقع المتضررة من الكارثة الطبيعية أو غير المتضررة)، أصحاب الممتلكات المتضررة من الكارثة الطبيعية من خلال الخلوص la franchiseوهو اقتطاع نسب أو قيم محددة من مبالغ التعويضات المستحقة للمؤمن لهم (مبالغ التامين) من شركات التأمين.

2–2–1.التسعيرة:

هي التقدير الإكتواري لقيمة الخطر أو تكلفة التغطية، وتتوقف على ثلاث خصائص لشركة التأمين : المناخ التنافسي، الشكل القانوني للمؤسسة، والمعلومة التي تملكها على الزبون، لتكييف الأقساط مع مجموعات الأخطار المؤمن ضدها (عليها). وتحسب تسعيرة المنتوج التأميني على الأخطار من الكوارث الطبيعية من خلال تحديد نسبة تطبق على قيمة رأس المال المؤمن عليه (الممتلكات المؤمن عليها) تستمد قيمها من منطقة تواجدها التي تعتمد بدورها على تواتر هذه الكوارث الطبيعية ومتوسط جسامتها.

وعليه تطبق قاعدة التوقع الرياضي للخطر، الذي هو قاعدة حساب قسط التأمين (القسط الخالص) أو ثمن الخطر المؤمن عليه، وإلى جانب هذه القواعد فإن الإكتواري لا يسقط من حسابه ،في تقدير ثمن الخطر، معطيات مهمة جدا في نسيج الظروف المتحكمة في المنطقة وتوافر المعلومات بشأن هذه الأخطار، من عدم توافرها، أو عدم استكمالها أو استغلالها، إن فيما يتعلق بالأخطار الجارية أو الجديدة.

ويوعز الاكتواريون حذرهم هذا، إلى ضرورة إدراج وتوظيف كل العوامل التي تدخل في كل إحداثيات الخطر والأضرار، وأيضا قيمة الأشياء المتعرضة للضرر بما فيها، سعر السوق وتطوره، وهذا لإقرار تسعيرة بسيطة وذات أسس تأخذ بعين الاعتبار التجربة والمعارف الذاتية حول الخطر المراد تسعيره.

2 – 2 – 2. طريقة التقدير:

" يعد المكتب الخاص للتسعيرة إلى تبني النموذج المضاعف في تقدير التسعيرة وهذا من خلال ضبط مثلوية تأثير كل عامل من العوامل الداخلية في التسعيرة، تحديد قسط قاعدي ومؤشرات كل عامل من هذه العوامل، ضبط معاملات الترجيح لكل عامل من العوامل السابق ذكرها بمرجعية (العودة) إلى تقديرات ذاتية للخبراء.

وعليه فإن النموذج المضاعف لتحديد التسعيرة هو

$$Pi.j = Pb \times sc(Z1 = i) \times SC(Z2 = j)$$

$P_{i,j}$: التسعيرة المراد حسابها (القسط الخالص).

P_b: القسط القاعدي للعامل.

Sc: المعامل (مؤشر الخطورة) ويحسب اعتمادا على معايير ترجيح العوامل المحددة من قبل الخبير، وهنا تجدر الإشارة إلى أن هذه الطريقة تعتمد هذه المعطيات بحكم تباين التوقع الرياضي لكل خط ولكل منطقة (على سبيل المثال فالجزائر قسّمت إلى خمس مناطق زلزالية وذلك تبعا لمدى خطورة هذه الظاهرة وتواترها أي أن هذه التسعيرة تحدد طبقا لدرجة التعرض إلى الخطر، وعليه فإن التسعيرة تحسب على مرحلتين:

المرحلة الأولى: تقدير معدل القسط الخالص Taux de Prime Pure القاعدي.

المرحلة الثانية : تحديد العوامل ومعاملات الترجيح.

- المرحلة الأولى :

إن تقدير معدل القسط الخالص القاعدي يعتمد بالدرجة الأولى على تقدير الحوادث(جسامة الأضرار) وعلى تقدير القيّم التأمينية أي التعرض الوطني للأخطار،وعليه فإن معدل القسط الخالص يساوي تكلفة الأخطار (Charge Sinistres) مقسومة على القيّم التأمينية (VA Valeurs d'Assurance) أو مدى تعرض الوطن إلى الأخطار.

ولأن" تكلفة الأخطار (C.S) قدرت من المجلس الوطني للتأمين بـ 4.1 مليار دينار والتعرض الوطني للخطر بلغ 10300 مليار،وذلك في أواخر سنة 2005 فإننا نخلص إلى أن نسبة القسط الخالص: (9)

$$TPP = \frac{4.1 Milliards}{10300 Milliards} = 0.4\ \text{I}$$

وهذا بالأخذ بعين الاعتبار السعر المتوسطي لسكن من PML والمقدر بالمساحة المتوسطة x سعر المتر المربع المبني، وكذلك تقدر الأضرار المسجلة في فترة معينة (زلزال بومرداس 160 ألف بناية متضررة من بينها 18 ألف بناية منهارة كلية، علما أن هناك خمسة مستويات للبنايات المتضررة (5 مستويات أضرار)، بما يؤدي إلى تقدير تكلفة الخطر سنويا (متوسط سنوي محسوب من إجمالي الأضرار الناجمة عن كوارث طبيعية على مدى 20 سنة).

- المرحلة الثانية:

وتقوم هذه المرحلة على تحديد عوامل التسعيرة ومعاملات الترجيح، أي ضبط مختلف العناصر المؤثرة في معدل القسط وبالتالي التأثير على التسعيرة (قيمة القسط الخالص أو ثمن الخطر)، وهذه العناصر قد تجد سندها في قوانين معدة لذلك مثل التقسيم المناطقي للزلازل (قسّمت الجزائر إلى خمس مناطق زلزالية بحسب حدة الكارثة ومدى تواترها) وأيضا نوعية البناء (من حيث الصلابة والمقاومة أو مدى العطوبية Vulnérabilité و"احترامها لمعايير السلامة والوقاية من الكوارث الطبيعية- مضادة للزلازل) والمحددة قانونا، في الجزائر بثلاثة أنواع من البنايات وفقا لمدى مطابقتها للمعايير،ويضاف لكل من هذين العاملين عامل ثالث يقوم بالأساس على التقديرات الذاتية للخبراء عن العمل على تحديد مختلف المؤثرات على معدل القسط القاعدي.

ومما سبق نخلص إلى أنه من المتوجب ضبط حساب كل عامل من العوامل وفق المعادلة التالية : (10)

$$\text{SCORE (Modalité J)} = \frac{\text{coeffi(modalité J)}}{\text{coeffi(modalité de base)}}$$

وهكذا فإن معايير التسعيرة في تأمينات الكوارث الطبيعية تعتمد على درجة تعرض البناية للأخطار الطبيعية المضمونة (المؤمن ضدها) وهي: الزلزال، الفيضانات، تدفق الأوحال، وتحرك الأرضية إلى جانب العواصف والرياح العاتية) وعلى درجة مقاومة البناية المؤمن عليها.

وبالنسبة للزيادات في النسبة القاعدية المتعلقة بتعرض البناية إلى الفيضانات وتدفقات الأوحال، وتحرك الأرضية فقدرت بـ 2% مقابل 1% بالنسبة للأعاصير والعواصف والرياح العاتية.

الجدول 1: معاملات ($I_{i,j}$) بسجل التسعيرة

$$\mathbf{I}(i,j) = \mathbf{sc}\,(z - sis) \times \mathbf{sc}\,(type - const)$$

		نوع البناء A	نوع البناء B	نوع البناء C
المنطقة zone 0	**المعدل**	**0.40**	**0.40**	**0.40**
	0.25	0.10	0.10	0.10
المنطقة zone 1	**المعدل**	**0.40**	**0.48**	**0.60**
	0.5	0.20	0.22	0.30
المنطقة zone 2a	**المعدل**	**0.40**	**0.48**	**0.80**
	0.75	0.30	0.36	0.60
المنطقة zone 2b	**المعدل**	**0.40**	**0.52**	**1.00**
	1.0	0.40	0.52	1.00

المنطقة zone 3	المعدل	0.40	0.56	1.20
	1.5	0.50	0.70	1.50

المصدر : 4 ème forum des assurance d'Alger 28/29 novembre 2005

إن الحصول على المعاملات (وهي الأرقام الثانية في أي خانة) يكون بجذاء المعدل لكل منطقة مع ثابتها (وهو الرقم الأول في كل خانة) .

فعلى سبيل المثال :

- معامل المنطقة 2a ونوع البناء A يكون بضرب معدلها وهو 0.75 في ثابتها وهو 0.40 والنتيجة هي 0.30 .
- معامل المنطقة 3 ونوع البناء B يكون بضرب معدلها وهو 1.50 في ثابتها وهو 0.56 والنتيجة هي 0.70 .

الجدول 2: تسعيرة الكوارث الطبيعية (العقارات أو الأموال الثابتة).

$$TPP_{(i,j)} = 0.40 \text{ ‰ } I_{(i,j)}$$

	نوع البناء A	نوع البناء B	نوع البناء C
المنطقة zone 0	0.05	0.05	0.05
المنطقة zone 1	0,10	0.11	0.15
المنطقة zone 2a	0.15	0.18	0.30
المنطقة zone 2b	0.20	0.26	0.50
المنطقة zone 3	0.25	0.35	0.75

المصدر : 4 ème forum des assurance d'Alger 28/29 novembre 2005

ومن جهة أخرى فإن "قيم العقارات المؤمن عليها والمعتمدة على قيمة المتر المربع ومساحته، تحسب تبعا للمنطقة الزلزالية وطبيعة البناء(بناء فردي أو جماعي) وتتراوح بين 18 ألف دينار م^2 (للبناء الفردي) في المنطقة 0 zone و 30 ألف دينار م^2 في المنطقة3 zone ، في حين تتراوح الأسعار للبناية الجماعية بين 16 ألف دينار م^2 في المنطقة 0 zone و24 ألف دينار م في المنطقة zone3.

وبناء عليه، وعلى سبيل المثال، فإن تكلفة التأمين (قسط التأمين) لمسكن جماعي، بمساحة 100م^2 ويتواجد بالعاصمة (منطقة 3 zone) يتراوح بين 600 دينار و 3600 دينار مقابل قسط تأمين يتراوح بين 80 دينار و 1056 دينار لمسكن مماثل يتواجد بالجنوب (0 zone) (11).

وما تجد الإشارة إليه فإن القانون ينص على غرامة عقابية بنسبة 20% من القسط على كل البيانات والتجهيزات الصناعية و/أو التجارية غير المسجلة قانونا قبل 2003.

2 - 3. حدود الضمانات وشرط التعويض:

إن الضمانات (التغطية) التي يكفلها التأمين ضد الكوارث الطبيعية، محددة ومضبوطة بنص بنود الأمر 03-12 التي تضع فروقا واضحة بين كل من:

1. الممتلكات المبنية وتضمن في حدود 80% من القيمة المصرح بها للتأمين، أي أن المؤمن له مجبر على تحمل 20% من قيمة بنايته بالإضافة إلى خلوص (اقتطاع من مبلغ التامين) والمقدر بـ 2% من المبلغ المحدد للتعويض على أن لا تقل قيمة هذه النسبة عن مبلغ 30 ألف دينار.
2. التجهيزات الصناعية و/أو التجارية والتي تستفيد من ضمانات في حدود 50% فقط من قيمتها (يتحملها صاحب المشروع)، بالإضافة إلى خلوص تصل إلى نسبة 10% من مبلغ التأمين (مبلغ التعويض).

الجدول 03: حدود الضمان ومقادير الخلوص

الخلوص	حدود الضمان	الممتلكات المؤمن عليها
2% من مبلغ التأمين على أن لا يقل عن30 إلف دج 10 % من مبلغ التأمين	80% من القيمة المؤمن عليها 50% من القيمة المؤمن عليها	- الممتلكات المبنية - التجهيزات الصناعية و/أو التجارية

المصدر : من إعداد الباحث بناء على النصوص القانونية

ولتفعيل الطلب على هذا التأمين الإجباري فإن النص القانوني يبين أدوات للمراقبة والمتابعة والعقاب منها:

إلزامية مطالبة ملاك العقارات المبنية بإظهار شهادة التأمين ضد الكوارث الطبيعية عند أي عملية تمس هذا العقار الخاضع لإجبارية التأمين من بيع أو كراء أو تنازل أو هبة، وذلك من طرف الموثقين (قبل تحرير أي عقد أو أي وثيقة أخرى)، والإدارة الضريبية عند التصريحات الضريبية.

وبالإضافة إلى هذه القيود فإن القانون يفرض غرامة عقابية على كل حالة تهرب من إجبارية هذا التأمين بفرض غرامة تقدر بـ 20% من قيمة القسط لصالح الخزينة الوطنية، إلى جانب حرمان المعني من كل تعويض في حالة تحقق خطر الكارثة الطبيعية.

وحتى لا يسقط حق المؤمن له في التعويض فإنه يتعين عليه، إجباريا، تقديم تصريح بتحقق أضرار ناجمة عن الكارثة الطبيعية، وذلك بطريقة مباشرة (التقدم للوكالة) أو بالهاتف أو برسالة مضمونة (مرفقة بوثيقة تسلم) . وتصريح المؤمن له لابد أن يكون مرفقا برسالة تحدد الأضرار المسجلة في الممتلكات مشفوعة بقائمة عن التجهيزات المتضررة أو الضائعة نتيجة الكارثة مع وثائق إثبات عن وجودها (فواتير) والتي تتضمن قيمها.

وبطبيعة الحال فإن هذا التصريح يجب أن يكون مرفوقا بشهادة التأمين (أو عقد التأمين) أو على الأقل رقم تسجيل تاريخ ذلك العقد، وذلك في ظرف 10 أيام من

تصريح الدولة بالكارثة.

وفي سياق إثبات الأضرار، فإنه يستحسن للمؤمن لهم، عدم السعي لإصلاح أو انقاد الأشياء المتضررة أو تحريكها من أمكنتها، حتى يتمكن الخبير المعين من قبل شركة التأمين من معاينة الأضرار، كما هي، علما أن التعويض لا يمس إلا الأشياء المؤمن عليها والواردة في عقد التأمين.

2-2-3. شرط تصريح الدولة:

إن حق المؤمن له في التعويض يبقى معلقا بشرط قانوني مهم جدّا، حيث يسقط هذا الحق بدون هذا الشرط وهو تصريح الدولة بالكارثة الطبيعية عبر قرار مشترك بين وزارتي الداخلية والمالية والذي يوضح طبيعة الكارثة أو الكوارث وتاريخ وقوعها والبلديات المعنية (التي مستها الكارثة)، وهذا الشرط نزع عن المؤمن (شركات التأمين) أو الخبراء أو غيرهم تقدير فيما إذا كانت الظاهرة المسجلة كارثة طبيعية أم لا.

وقرار الدولة هذا يكون مرتكزا على تقرير (تقارير) من الوالي (الولاة)، وبناء على رأي المصالح التقنية المتخصصة، وينشر في الجريدة الرسمية، بعد شهرين من الكارثة، كأبعد مدى.

وبناء عليه يتوجب على شركة التأمين (المؤمن) تعيين خبير لتقدير الأضرار الناجمة عن هذه الكارثة، ورفع تقرير بذلك إلى المؤمن، في ظرف لا يتجاوز الثلاثة أشهر من تاريخ نشر تصريح الدولة، وحتمية دفع التعويض للمؤمن لهم في ظرف ثلاثة أشهر من تاريخ تسليم الخبرة وإقرار مبلغ التعويضات.

ولصون حقوق المؤمن لهم، فقد أجاز الأمر 03-12 في حالة تجاوز هذه المدة، إمكانية مطالبة المؤمن لهم شركات التأمين بتعويضات عن هذا التأخير، كما أعطى لهم الحق (على غرار بقية أنواع التأمينات) في طلب خبرة مضادة في حالة ما إذا بدا لهم أن التعويضات المقدّرة من قبل الخبير المعيّن من المؤمن، غير كافية أو موضع خلاف مع الطرف الثاني لعقد التأمين، وفي حالة ما إذا لم يفضّ الخلاف بين الطرفين أو عدم قبول شركة التأمين (المؤمن) للخبير الثاني، فإنه يتعين على الطرفين الاتفاق بالتراضي على خبير ثالث أو رفع المسالة إلى القضاء، الذي تكون تقديرات خبيره المعيّن إلزامية للمؤمن والمؤمن لهم، ولا يحق لأي منهم الطعن فيها.

3- تسيير الأخطار:

إن مواجهة الأخطار تتطلب عملا واستعدادا دائمين يتسمان بالديمومة والنجاعة والشمولية والوضوح، وعدم اقتصارهما على الظرفية والزمان والمكان المحدودين، وردات فعل ظرفية وغير مضبوطة.

وتسيير الأخطار يعني بالدرجة الأولى استيعاب وإدماج معطى الخطر في عمليات التهيئة والعمران والبناء، وبالتالي فهو يتناول خطوتين: أولاهما تقدير الخطر بدقة

والسعي لتقليص رهانات العطبية (القابلية للعطب) التي تتسم بها المواقع ذات الأخطار.

وما يجب التنبيه إليه هنا هو أن مبدأ الوقاية (الوقاية فقط وبدون سمة النجاعة) لا يمكن أن تنبسط أو يتحقق في ظل النظرية الجزئية (الاقتصاد الجزئي) أو التحليل من منظور سلوك المستهلك (الفرد) حيث أن ربط إجراءات الوقاية بنظام التعويض سيؤدي حتما إلى انهيار المبدأ برمته، أو على الأقل سيقلص من نجاعتها بسبب انحسار دائرة المؤمن لهم، بالرغم من اتساع رقعة القابلين للتأمين (لأسباب اقتصادية واجتماعية وثقافية..) إذ أن هذا الربط سيضع فاصلا مصلحيا وانتفاعيا من تأمينات الكوارث الطبيعية وبالتالي من مبدأ الوقاية، بين أصحاب العقارات المبنية ما قبل 2003 وما بعد2003 وهي السنة المفصلية لتطبيق شروط البناء والعمران الجديدة مما سيضع أصحاب البنايات الجديدة، السكنية أو المنشآت الصناعية والتجارية في مقدمة المستفيدين من الامتيازات التأمينية والتخفيضات في أقساط التأمين.

ولكل ما سبق، أثبتت التجارب التأمينية للكوارث الطبيعية في العالم، أن النظرة الكلية(اقتصاد كلي) لهذا المسلك التضامني الجماعي هي الأوفر حظا في الاستمرارية والأكثر شجاعة، لأنها تؤدي إلى تحميل كل الناس القابلين للتأمين، سواء ممن كانت درجة تعرضهم للخطر كبيرة أو صغيرة، وذلك للحفاظ على مساهمة الجماهير العريضة للمؤمن لهم، بتفاوت بسيط (محدد بتفاوت المناطق ونوعية البناء)، لأن غير ذلك سيقلص من حجم هذه المساهمة، وبالمقابل فإن مساهمة المؤمن لهم الأكثر عرضة للأخطار– وهم قلة قليلة- لا يمكن أن ترفع بصورة ملحوظة لتعويض الخسارة من تقليص مساهمة الأكثرية، ثم ومهما كانت هذه الزيادة فإنها لن تؤثر كثيرا في ثني الأشخاص عن البناء في المناطق الخطيرة.

ومن هنا نصل إلى أن الحديث عن الربط اللصيق بين الوقاية من الأخطار الطبيعية والنظام التأميني، لا يمكن أن يكون منطقيا ولا عمليا، حيث أن الوقاية في صميم سياستها وأدواتها وتطبيقاتها، لا يمكن أن تكون من مهام الخواص والمؤسسات، بل من صميم مهام الدولة عبر الجماعات المحلية والوزارات المعنية والهيئات التشريعية والفضائية. وما يجب الإشارة إليه وبإلحاح هو أن الاشتراكات (الأقساط) في تأمينات الكوارث الطبيعية ليست اشتراكات تقنية إنما هي اشتراكات تضامنية حيث،وكما سبق ذكره، فإن هذه الإيرادات (رقم الأعمال من تأمين الكوارث الطبيعية)لا تمثل سوى نسبة ضئيلة جدّا من رؤوس الأموال (الممتلكات المؤمن عليها، القيم المؤمن عليها).

3 - 1. البدء بالوقاية الناجعة:

قبل كل شيء لابد من الاعتراف بحقيقة أن عملة " الخطر صفر" غير قابلة للتداول في أي مجتمع أو بلد كان، إذ وفي أغلب الحالات، فإن هذه العملة تبقي تقنيا مستحيلة البلوغ أو مكلفة جدّا" (11)، مما يفرض حتمية البحث عن المستوى المقبول من الوقاية، الذي يفرز الحد الأدنى المطلوب من شجاعة المجهودات المبذولة التي تترجم حالة تقليص حجم الأضرار الناجمة عن تحقيق كارثة طبيعية، أمام استحالة تجنبها، وبمعنى

آخر هو عقلنة الإستراتيجية الوقائية بصورة تجعلها ناجعة اجتماعيا ومقبولة ماليا وتساهم في رفع أو صون الوضع الاجتماعي ورفاه الأشخاص والمجموعات المتعرضة لهذه الأخطار أو على الأقل وضع أسباب تخفيف وطأة تحقق الكارثة الطبيعية.

وبالمنطق الاقتصادي دائما فان قياس نجاعة جهود الوقاية لا يمكن أن يخرج عن إطار العلاقة البسيطة " التكلفة / الإستفادة"، وعليه فإن الوقاية من الفيضانات تستدعي الابتعاد عن البناء على ضفاف نهر له سجل من أخطار الفيضان أو في منطقة عرفت حالات متكررة من الفيضانات، في حين تستدعي الوقاية من أضرار الزلازل الابتعاد عن المناطق ذات نشاط زلزالي أو تحمل تكاليف البناء بتقنيات مضادة للزلازل، والثمن في الحالتين هو تخفيض الأخطار أو تقليص آثارها المادية والمعنوية.

وإن كانت الجزائر في منأى عن العواصف والأعاصير الكبيرة وبالأحرى لا تتعرض لها بتواتر كبير ومثير، فإن بقية الكوارث الطبيعية تعرف تواتر (تكرارا) معتبرا وبآثار تدميرية كبيرة. ففيما يتعلق بالزلازل فإن الدراسات الميدانية التي قام بها المركز الوطني لرصد الزلازل (CRAAG) سواء منها المتعلقة بالحركات التكتونية (سيسمو تيكتونيك) sismotectonic أو الزلزالية (سيسمولوجية sismologie أو علم التطورات الزلزالية (باليوسيسمولوجيا)Paléosismologie ، وكذا الأخطار الزلزالية Aléasismique أظهرت أن النشاطات الزلزالية تتمركز أساسا في المناطق الشمالية والتلية، تتصدر فيها مناطق الشلف، وهران والعاصمة مقدمة هذا النشاط الكارثي الناجم عن الحركات التكتونية المعقدة بسبب تدافع الصفيحتين الإفريقية والأورو آسيوية، والتي نتجت عنها صدوع متعددة ونشطة" (12).

وبالإضافة إلى هذا الخط الزلزالي النشط على الساحل وحتى داخل البحر الأبيض المتوسط، فإن المناطق الداخلية تعرف بدورها نشاطات زلزالية متفاوتة الخطورة والتكرار.

وهذا الواقع يفرض سياسات عمرانية وإنشاء مدن جديدة صارمة لخفض الضغط العمراني على الساحل وبعض المناطق الداخلية المتعرضة أكثر للزلازل وضبط الخارطة العامة لهذا المناطق وتنظيم التوسع والعمران فيها، وهذا ليس فقط لتخفيف الضغط على الشمال، بل أيضا لحسن حماية السكان والموارد الاقتصادية من الكوارث الطبيعية.

"وتأتي قوة هذه النظرة وطابعها الإلحاحي من حقيقة، أن الإحصائيات المقدمة من المجلس الاجتماعي والاقتصادي (2003) ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة (2003) أظهرت أن نسبة العمران تعرف زيادة ثابتة (60% من السكان يقطنون المدن سنة 2004) وبالتالي تشهد على استمرار تمركز السكان في المناطق الشمالية ذات النشاط الزلزالي العالي، وبالتالي الأكثر عرض للكوارث الزلزالية.

وتذهب تنبؤات هذه الدراسات إلى أن 30 مليون من أصل سكان الجزائر الـ 45 مليون سنة 2025 سيسكنون المدن، وان هذه الظاهرة الخطيرة المرفقة بعدم نجاعة

أدوات التخطيط العمراني، ستزيد من تفاقم تعرض السكون إلى مختلف أخطار الكوارث الطبيعية، خاصة إذا علمنا أن أكثر من 100 ألف مسكن بنيت في مناطق لها قابلية كبيرة للفيضانات " (13).

وبالنسبة لأخطار الفيضانات فإن أرقام مصادر الحماية المدنية (14) تؤكد أن ثلث عدد الولايات عرضة لفيضانات متفاوتة الخطورة (فيضانات كلية أو جزئية) أي ما يمثل 485 بلدية، ويؤكد ذات المصدر أن تاريخية الفيضانات في الجزائر بين الفترتين 1969-2008 تكشف أنه لا توجد أي بلدية بمنأى عن هذه الكارثة التي لا يمكن التنبؤ بها لا في الزمان ولا في المكان، وان بعض منها قد تأخذ طابع الكارثة الطبيعية الوطنية مثلما حدث في خريف 1968، وفيضانات 1973 التي مست كل النواحي وكذا فيضانات أحواض وديان العاصمة وسبدو، أو فيضانات شرق البلاد سنة 1984، وأهمها فيضانات باب الوادي (نوفمبر 2001) والتي كانت الأكثر دموية في تاريخ الفيضانات في الجزائر، فيما سجل تدمير 19800 مسكن سنتي 2004، 2009 في كل من غرداية وبشار وأدرار.

ويكشف الموقع الالكتروني لوزارة الداخلية أن الكوارث الطبيعية تسببت في ظرف 15 سنة في تدمير أو إلحاق أضرار بـ 40660 بناية إلى جانب خسائر مادية جسيمة، تحمل المواطنون والدولة تبعاتها المالية.

فزلزال بومرداس وحده كلف خسائر قدرت بـ 222 مليار وهو زلزال يسبق إقرار إجبارية التأمين على الكوارث الطبيعية على غرار الكوارث الكبرى التي عرفتها البلاد مثل زلزال معسكر 1994، عين تموشنت 1999، فيضانات برج بوعريريج 1994، باب الوادي 2001، أدرار 2004 (تكراره سنة 2009).

ولتفعيل التضامن الوطني عند الكوارث الطبيعية وتعزيز وسائل تخفيف وطأتها (الوقاية القبلية والتسيير البعدي للكارثة)، عمدت الدولة إلى فرض إجبارية التأمين على الكوارث الطبيعية ووضع مخططات للوقاية سواء منها المتعلقة بمخطط التعرض للأخطار (PER:Plan d'Exposition au risques) أو مخطط الحماية ضد الأخطار (PPR Plan de Protection contre les risques) أو برنامج تنظيم الإغاثة (النجدة) (ORSEC : Organisation des secours) .

كما أوجدت الدولة في قانون إجبارية هذا التأمين أدوات تجسيد هذا التضامن بدء بتسعيرة هذا التأمين (القسط الخالص: ثمن الخطر)، وانتهاء بمساهمة الدولة في جبر الأضرار المسجلة (عبر تمويل مؤسسة إعادة التأمين)، ومرورا بشروط التعويضات وقيمها والاقتطاعات المفروضة (الخلوص).

" ويخلص التقرير إلى أن الوقاية من أخطار الفيضانات لابد أن تؤخذ على أنها قضية مشتركة لكل ممثلي الإقليم، والدولة، وكل القطاعات المحلية (الولاة، المجالس التنفيذية، رؤساء الدوائر والبلديات).

ويستطرد التقرير بان تعتمد الإستراتيجية المحلية للوقاية من أخطار الفيضانات على العمليات التالية:

- معرفة الأخطار
- مراقبة الظواهر
- إعلام السكان
- التكفل بأخطار التهيئة
- أشغال الوقاية
- الاستعداد لوضعيات الأزمة
- الاستفادة من التجارب " (15).

3 – 2. الإطار القانوني والتنظيمي للوقاية:

لقد كان زلزال 10 أكتوبر 1980 بالأصنام (الشلف حاليا) مخاض ميلاد حزمة من القوانين المتعلقة بهذا الأمر ووضع الإجراءات والسبل والأدوات الكفيلة بتقليص الأضرار الناجمة عن كوارث كبيرة، والتي تتوجها قوانين أساسية.

"▪ القانون 01-02 (2001/12/12) المتعلق بالتهيئة والتنمية المستدامة للإقليم والذي يضع الرؤيا التسييرية للإقليم وليس خطوة الإصلاح (الترميم) بعد الأزمة، حيث تكون فيه مسألتا التنسيق والتشاور قاطرة هذه الرؤيا الهادفة إلى ضمان، وبالدرجة الأولى ديمومة الموارد الاقتصادية والبيئية.

▪ القانون 02-08 (2002/5/8) المتعلق بشروط إنشاء المدن الجديدة وتهيئتها، والذي يدخل بدوره ضمن سياسة التنمية المستدامة، ويدعو إلى إعادة التوازن الجهوي،وإعادة تنظيم البنية الإقليمية وفيما بين المناطق الحضرية لتقليل الضغط على المراكز الحضرية الكبيرة، وتشجيع إنشاء مراكز توازن جديدة، وبالتالي رفع رهانات كبيرة حيث يتعلق الأمر بالتحكم في التهيئة العمرانية ووفق عاطبية المراكز الكبرى مثل العاصمة ، وهران، قسنطينة أو عنابة.

▪ القانون 04-05 (2001/08/14) المكمل للقانون الهام المتعلق بالتهيئة العمرانية والعمران (90-29)، ويتضمن عناصر تهدف إلى إدماج، كليا، لتسيير الأخطار في إعداد المخططات العمرانية وتهيئة الإقليم.

▪ القانون 04-20 (2004/12/25) ويتعلق بالوقاية من الأخطار الكبرى وتسيير الكوارث، في إطار التنمية المستدامة ، وبعد هذا القانون بمثابة نقلة نوعية في ميدان تسيير الأخطار، حيث يتضمن هذا النص سلسلة إجراءات تساهم فيما بينها لتحقيق هدف: التسيير الجيد للخطر وآثاره المدمرة ويتمحور هذا القانون حول ثلاثة محاور هي.

✓ ـ إحاطة إعلامية للإقليم وبالوضوح التام: وضع وتطبيق مخطط عام للوقاية لكل نوع من أنواع الأخطار الكبيرة، مع إقامة نظام وطني لليقظة (للاستعداد) ومستلزماتها: أنظمة يقظة (سهر) محلية (على مستوى المدن والقرى والتجمعات السكانية).

✓ التحسين والتربية: ويكون ذلك من خلال إقامة مخططات وطنية لمواجهة أخطار صورية (simulations) إلى جانب إدراج التعرف على الأخطار والاحتماء منها ضمن البرامج التدريسية بهدف تحسيس التلاميذ بهذه الأخطار.

✓ تنظيم الإنفاذ وذلك بواسطة إقرار نظام وطني لتسيير الكوارث يتضمن:

- تخطيط عمليات الإنقاذ (أو الإغاثة) وتنظيم التدخلات أو ما يسمى بمخطط ORSEC والذي يسمح للسلطات المحلية - الوالي- تعبئة كل الوسائل العمومية والخاصة المتواجدة في إقليمه.
- وضع إجراءات هيكلية للتكفل بالكوارث (تكوين احتياطيات استراتيجية ونظام للتكفل بالأضرار) وفي مقدمة هذه الإجراءات إجبارية التامين على الكوارث الطبيعية. ومن هنا

فإن لب العمل الوقائي لابد أن يخلص إلى وضع مخطط التعرض للأخطار ومخطط للحماية ضد الأخطار) وذلك في المناطق الحضرية، بهدف إقرار القوانين الحضرية للحماية بالسبة للمناطق ذات الخطورة.

- إدخال أداة للتعمير تترجم إرادة التحسين الملموس لتسيير الإقليم والتنسيق بين الفاعلين في العمل العمومي، وتحدد شروط تطبيق أعمال الوقاية من الأخطار لضمان تطبيقها على مجموع التراب الوطني " (16).

وفي ختام تناولنا للشق الوقائي تجدر الإشارة إلى "مساهمة برنامج الأمم المتحدة من أجل التنمية PNUD (programme des nations unies pour le développement) في دعم القدرات الوطنية لتحليل عوامل العطبية (الهشاشة) المرتبطة بأخطار الكوارث الطبيعية، وذلك باتفاقية في ميدان الوقاية من أخطار الكوارث الطبيعية وتخفيض وقع النكبات الطبيعية، وتستفيد منه وزارة تهيئة الإقليم والبيئة والولايات المعنية بهذه الاتفاقية وهي: بشار، عين تموشنت، عنابة، جيجل، باتنة، قسنطينة، المدية، تيبازة وسيدي بلعباس، والتي طبقت على مدى خمس سنوات (2005-2010)، وبميزانية قدرت بـ 855 ألف دولار موزع بين الدولة الجزائرية بمساهمة قدرها 359 ألف دولار وللبرنامج الأممي بـ 250 ألف دولار والحكومة السويسرية بـ 245.700 ألف دولار (17).

وهذه الاتفاقية تدخل في إطار التعاون للبلدان CCP-Cadre de Coopération de Pays ، وتهدف إلى تعزيز الجهود المبذولة من قبل الحكومة الجزائرية في سياستها لتسيير خطر العطوبية المرتبط بأخطار الكوارث الطبيعية، وتأتي تباعا لمشروعي دعم عزز برنامج الأمم المتحدة للتنمية، بفضلها بقدرات الوطنية للوقاية من أخطار الزلزال ووضع أنظمة الوقاية، وذلك عبر إعداد خرائط لعوامل ومؤشرات العطوبية.

وتدخل هذه الاتفاقية ضمن سعي تطوير رؤيا تأخذ بالحسبان عنصر الخطر كأداة هامة للتنمية المستدامة عند تخطيط تهيئة الإقليم، وتهدف إلى:

- تخفيض العطوبية عند حدوث الكوارث الطبيعية.

- انجاز عمل لإثبات فعالية هذا التوجه بفضل تطبيق إجراءات ملائمة للتكفل الجيد بمعطى " العطوبية " عند الكوارث الطبيعية وفقا للقانون 04-20 المتعلق بالوقاية من الأخطار الكبيرة وتسيير الكوارث الطبيعية في إطار التنمية المستدامة.
- تعزيز دور الإعلام والتحسيس في ميدان الوقاية من أخطار كبيرة.
- إدراج وترقية استعمال التقنيات والتكنولوجيات الحديثة في ميدان رسم خرائط عوامل العطوبية بالأخطار الكبرى.
- تثمين المدارك الوطنية والقدرات المعرفية في ميدان تخفيض العطوبية بالأخطار الكبرى.
- إن التطبيق الميداني لهذه الاتفاقية حقق جملة من النتائج منها:
- انجاز تحليل عوامل العطوبية بالأخطار المشخصة
- وضع خريطة للعطوبية بالأخطار الطبيعية بفضل استعمال التكنولوجيات الحديثة.
- إعداد عناصر إستراتيجية في ميدان الإعلام، التربية والاتصال.
- إعداد مشروع نموذجي لإدراج عوامل العطوبية في القطاعات ذات الأولوية في الاستثمار" (18).

ولدعم مجهود الدول في مواجهة تبعات الكوارث الطبيعية ومواجهتها ماليا، طرح البنك الدولي برنامجا " متعدد الأخطار " يسمح للدول والهيئات العمومية بالتأمين بتكلفة مقبولة ضد الكوارث الطبيعية.

ويعتبر هذا البرنامج "طوق نجاة ويد مساعدة خاصة بالنسبة للدول النامية حيث أن التغطية التأمينية لا تمس إلا حوالي 3% من الخسائر المحتملة مقابل 45% في الدول المتقدمة.

ويتمثل هذا البرنامج في إصدار البنك العالمي للاعمار والتنمية (BIRD) سندات تسمح للدول والهيئات العمومية بإمكانية دخول الأسواق المالية الدولية للتأمين ضد أخطار الكوارث الطبيعية "(19).

3 - 3 التضامن الحافظ للموارد الوطنية:

إن إقرار إجبارية التأمين ضد الكوارث الطبيعية بدخل في صميم مسعى المزاوجة العقلانية لثنائية الحفاظ على التضامن الوطني عند وقوع الكوارث الطبيعية والحفاظ على القدرات الوطنية، وهو ما يدخل في صلب ترشيد الفعل التسييري أو الحوكمة.

وبالتوازن مع ذلك فإن إقرار تأمينية أخطار الكوارث الطبيعية، أي جعل هذه الأخطار قابلة للتأمين وبصورة إجبارية (على ملاك العقارات المبنية وعلى شركات التأمين) يعتبر في حد ذاته نقلة نوعية في سيرورة العمل التضامني وعصرنته، "لاعتماده على مبدأ مهم جدا وهو " التشارك أو التعاون Mutualisation" في مواجهة هذه الأخطار، يقضي بإمكانية قيام أشخاص (طبيعيين و/أو معنويين) بالاحتماء

من التبعات المالية لوقوع أخطار طبيعية (وليس الاحتماء من الأخطار في ذاتها)، مستقلة إحصائيا، وذلك بفضل دفع أقساط مالية إلى شركات تأمين، لها القدرة على التنبؤ أحسن وبأكثر دقة بالكارثية الشاملة (Sinistralité) وبالتالي موازنة التعويضات المدفوعة مع الأقساط المستلمة، اعتمادا على مبدأ التسعيرة الذي يحمل المؤمن لهم على دفع أقساط تبعا لحقيقة مدى تعرضهم للأخطار حسب المنطقة ونوعية البناء (العطوبية) والمترجم بإقرار تحمل الأشخاص ذوي أخطار صغيرة أو منعدمة " (20)، مثلما هو الحال لأصحاب البناءات في الجنوب حيث خطر الزلازل يقارب الصفر، أو أصحاب العقارات المبنية الذي يتحمل خطر الجفاف أو الفيضانات وهو شبه منعدم عنده، ومع ذلك فالجميع مجبر على التأمين ضد هذه الكوارث.

وهكذا فإن الكوارث الطبيعية تحمل طابعا خاصا، إذ تمس وفي نفس الوقت عددا كبيرا من الناس والمؤسسات، وفي فضاءات متباعدة، تؤكد حقيقة استحالة تعرض كل هؤلاء وفي نفس الوقت، لنفس الكارثة الطبيعية، وبالتالي فإن هذا الكل يساهم في تعويض خسائر هذا البعض من جراء وقوع كارثة طبيعية.

ومن الطبيعي أن تتولد عن هذه النظرة ضرورة التفريق بين الأخطار الواسعة (تمس جموعا كبيرة من الناس) والأخطار الكبرى الناجمة عن الكوارث الطبيعية، وخاصة الأخطار الصناعية (تمس عددا قليلا أو كثيرا من المؤسسات)، وفي الحالتين يجد المنطق التضامني مفهوما بديهيا، في صورة تعويض المتضررين من الكارثة في منطقة ما، من أموال (أقساط) جموع المؤمن لهم في البلاد، حتى وإن اختلفت قيم الأقساط المدفوعة من قبل المؤمن لهم أصحاب البناءات الموجهة للسكن والمنشآت الصناعية و/أو التجارية والتي تستدعي حسابا اكتواريا في ضبط قيمة القسط أو من خلال نسبتي التعويض والخلوص، وهو ما يجسد مبدأ أن التأمين ضد الكوارث الطبيعية يصب في صلب التضامن وليس في خانة التقنيات التأمينية، ويتجلى هذا في التسعيرات المطبقة وتدخّل الدولة (تمويلا) عبر المؤسسة المركزية لإعادة التأمين (CCR :Compagnie Centrale de Réassurance) بضمان توازن النظام (بفضل هذه الضمانة من الدولة) وبالتالي فإنها تستعمل الجزء الأكبر من الأضرار بحكم الضمانة غير المحدودة لفائض الخسائر السنوية لشركات التأمين، وتمويل هذه الأضرار (أيضا) بأموال إعادة التأمين التي تأخذها من المتنازلين (شركات التأمين التي تقوم بتأمين نفسها من الأخطار المحدقة بممتلكات المؤمن لهم (هنا الكوارث الطبيعية).

وهنا تجدر الإشارة إلى أن ضمانة الدولة (مساهمتها تمويلا للمؤسسة المركزية لإعادة التأمين) التي تشبه كثيرا إعادة تأمين للأخيرة، لا تخضع أبدا إلى التقنيات التأمينية، وإنما تنبع من صميم تضامن جموع المواطنين عبر خزينة الدولة، مما يؤكد عدم تعارض التأمين مع التضامن، بل تكاملهما من أجل السماح بتعويض الأضرار المسجلة بسبب تحقق الأخطار المؤمن ضدها.

وهكذا نصل إلى أن التضامن الوطني في حال تحقق كارثة طبيعية تتسجد بمساهمة

كل من:
- الدولة (مساعدات مالية للمؤسسة المركزية لإعادة التأمين).
- المؤسسة المركزية لإعادة التامين (أقساط مقابل إعادة التامين).
- شركات التأمين (من الأقساط والمخصصات والاحتياطي).
- المؤمن لهم (الأقساط، تحمل جزء من الأضرار 20% من الخسائر إلى جانب الخلوص).

إن هذه الديناميكية الاجتماعية التي خلقتها إجبارية التأمين ضد الكوارث الطبيعية ويترجمها التضامن الوطني، تترجم، كأداة، المساهمة الفعلية للكل في المجهود الجماعي لمواجهة الآثار المدمرة لتحقيق خطر أو أخطار طبيعية؛ والنظر إلى الأقساط المدفوعة للتأمين، ليس كتكلفة أو اقتطاع وإنما كإسهام في تمويل صندوق يسمح بجبر أضرار الأخطار ذات الوقع والتأثير الجماعيين.

4 - تأمين الكوارث الطبيعية يتيم القطاع:

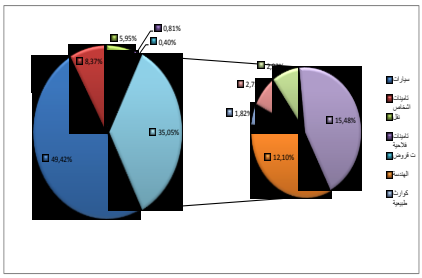
بالرغم من الطابع الإجباري لهذا النوع من التأمين، وبالرغم من تسجيل العديد من الأخطار الطبيعية المدمرة، وبالرغم من أن الأقساط المدفوعة (تكلفة أو ثمن التأمين) تبقى هزيلة مقارنة بقيمة الشيء المؤمن عليه، إلا أن هذا المنتوج لم يجد رواجا له.

4-1 معطيات من الميدان :حسب الأمين العالم للمجلس الوطني للتأمين (هيئة استشارية) فان "التأمين على الكوارث الطبيعية لم يمس سوى 10% من الحظيرة الوطنية للمباني، وان عدد المكتتبين في هذا التأمين لا يمثل سوى 2% من إجمالي المؤمن لهم، رغم أن التكلفة اليومية لهذا التأمين لا تتعدى 3 دنانير.

من جهة أخرى كشف الأمين العام لاتحاد شركات التأمين وإعادة التأمين (UAR :Union des sociétés d'Assurance et Réassurance وهو جهاز يضم الداخلين لسوق التأمين) والرئيس المدير العام للشركة الجزائرية للتأمين (SAA) أن التأمين ضد الكوارث الطبيعية لا يمثل سوى 2% من رقم أعمال قطاع التأمين، ولا يغطي تأمينيا سوى 40 ألف بناية (تسجيل 40 ألف عقد تأمين)،وبقاء أزيد من مليون بناية بدون تغطية تأمينية، وحسب تحقيق للمجلس الوطني للتأمينات فإن 80% من المؤمن لهم في تأمينات الكوارث الطبيعية لم يبرموا عقودهم هذه بإرادتهم، بل مرغمين على ذلك، عند إبرام عقود تأجير أو بيع أو غيرهما لأملاكهم المبنية، وبالتالي فإن 20% فقط ممن قرروا الاحتماء من التبعات المالية لأخطار الكوارث الطبيعية" (21).

وحسب الحصيلة المقدمة من طرف المجلس الوطني للتأمينات فإن تأمين الكوارث الطبيعية لم يتجاوز 2% من رقم أعمال القطاع أو 5.4 % من إجمالي قطاع تأمينات الحريق والحوادث والأخطار المتنوعة(Incendies Accidents et Risques divers :IARD) وبالتالي يسجل تراجعا بنسبة 4% مقارنة بنفس الفترة من سنة 2005 وتراجعا عن الثلاثي الثاني لسنة 2010 الذي سجل 2.1% من إجمالي رقم أعمال قطاع التأمين،

ليصل في نهاية 2010 إلى 1.5 مليار دينار .



المصدر: CNA ; bulletin de conjoncture 3e trimestre 2010

4 – 2 أسباب للضعف : وما يمكن ملاحظته أن نمو قطاع تأمينات الكوارث الطبيعية يسير بوتائر ضعيفة، مقارنة بنمو قطاع التأمينات في مجموعه ولنفس الفترات السابقة، حيث سجل القطاع نموا متوسطا قدر بـ 12.5% في كل فترة في حين لم تتجاوز نسبة نمو تأمينات الكوارث الـ 5% ، وقراءة الوضع غير الطبيعي لتردي عدد المؤمن لهم على الممتلكات المبنية (90% من البنايات غير المؤمن عليها) وعدم تجاوز رقم أعمال تأمين الكوارث 1.9% من إجمالي إيرادات القطاع، تقودنا إلى أسباب كثيرة منها:

- ضعف الثقافة التأمينية لدى الجزائريين.
- سوء الترويج لهذا التأمين.
- ضعف التعريف بهذا المنتج والتوعية بأفضاله.
- الأحكام الجاهزة بالمرجعية الدينية، والقدرية في التعامل مع الأخطار.
- اهتزاز الثقة في شركات التأمين.
- تدني الاستعدادات والمعارف لدى أفراد المجتمع في ما يتعلق بالوقاية والاحتياطات من الخطر لعقلنة النفور منه بإبرام عقود تأمين.
- تحول وكالات التأمين إلى مجرد شبابيك لاستقبال المؤمن لهم، وعدم التصرف كمنتج متفاعل.

- عدم بذل شركات التأمين لأدنى مجهود للتعريف بالمنتوج والسعي لتسويقه، بحكم أنه منتوج يشترى .

و نخلص في الأخير إلى أن إجبارية تأمين الكوارث الطبيعية هي أكثر نجاعة وفعالية في تجسيد التضامن الوطني عند تحقق هذه الأخطار، من النواحي الاقتصادية، الاجتماعية و الثقافية وتكريس السلوك التمدني والمواطنية، والروح التكاتفية والتآزرية عند وقوع الكارثة.

وتتجلى ايجابية هذا التوجه إذا كان مسقفا بإجراءات وقائية فعالة وديناميكية (سريعة التفاعل) قبل وبعد الكارثة، وهكذا تتحرر أيادي الدولة في تحمل التبعات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ... لوقوع كارثة طبيعية.

الهوامش

1- فضلت ترجمة مصطلح sinistre بالحدث بدل الكلمة الشائعة: الكارثة أو الحادث لشموليتها أكثر بحكم أن المصطلحين الآخرين لا يوائمان حالة تأمينات الأشخاص عند تحقق الأحداث السارة كالزواج أو ميلاد أطفال أو البقاء على قيد الحياة عند الاستحقاق للتأمين في حالة الحياة ... الخ .

2 - F . Couilbault, C . Eliashberg, Les Grands principes de l' assurance M . Latrasse Edit L'ARGUS 1997 p 44.

3-.J.F.Carlo Cours de droit des assurances Magister des droit des Assures. www.jurisque.com .consulter fevrier 2011

4-Y. Lambert – Faivre Droit des assurances 11ème édit DALLOZ 2001, p 67.

5- M. Picard Et A. Besson Les assurances terrestres (tome 1, Le contrat d'assurance , 5ème édit) L.G.D.J 1982 P35.

6-B.Bertheleme,Gestion des risques :Méthode d'optimisation Globale. Edit Organisation 2 tirage ; paris 2002

7- ordonnance n° 03-12 relative a l'obligation d'assurance des catastrophes naturelles et à l'indemnisation des victimes et textes d'application.

8- Benmicia Youcef, Le système de couverture des catastrophes naturelles en Algérie IV Forum des assurances novembre 2005.

9- C.N.A. IV Forum des Assurances d'Alger novembre 2005.

10- idem.

11- Redha Fedjighel ; Critère de tarification ; CNA . Bulletin spécial novembre 2004.

12- Christian Gollier Robinson Crusoë, L'assureur et le petit père du peuple. Risque N ° 42 paris 2007.

13- Centre de Recherches en astronomie, astrophysique et géophysique (CRAAG) ; Caractéristiques de la sismicité algérienne.

14- Ewa Azzag-Barzowski et Nacime Kheddouci . Les risques : ce qu'il y a lieu de savoir ; 2007.

15- Rapport de la Direction Générale de la Protection civile 15 / 11/2009

16- Rapport de la Direction Générale de la Protection civile 15 / 11/2009

17- Ewa Azzag-Barzowski Et Nacime Kheddouci . Les risques : ce qu'il y a lieu de savoir ; 2007.

18- Programme des Nations Unies pour le Développement ; analyse des facteurs de vulnérabilité liés aux risques et catastrophes naturelles en Algérie Dernière mise à jour des informations: Février 2011.
19-Pierre Melquiot Assurance contre les catastrophes naturelles, la Banque mondiale lance MultiCat 06/11/2009.
20- Pierre Picard Les frontières de l'assurance ; Risque . Les cahiers de l'assurance N ° 42 Paris 2007.
21- الخبر 21 فيفري 2010

بعض مشاكل العملية التعليمية من منظور علم النفس العمل والتنظيم

ملخص

يتوقف نجاح المنظومة التربوية، على النظرة المتكاملة والشمولية لمختلف العوامل المكونة لها: المعرفية، النفسية، وكذا المادية في تفاعلها مع العنصر البشري (أستاذ-تلميذ). غير أن العنصر المادي لا يتمثل فقط في مختلف الوسائل والأثاث والتجهيزات المتوفرة داخل الأقسام الدراسية، من أثاث مدرسي(مقاعد، مكاتب.....) ولكن في مدى ملاءمتها لحجم التلميذ الجزائري.

وعليه جاء موضوعنا لتحديد بعض المشاكل التي يتسبب فيها مقعد دراسي غير متوافق للتلميذ، وكذا إبراز المعايير الصحية لتصميمه. حتى تكون الوسائل المادية عنصرا مساعدا على زيادة فعالية العملية التعليمية في الجزائر، وعامل مكمل لتحقق أهدافها.

د. نوال حمداش

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

Résumé

La réussite du système éducatif se base essentiellement sur les facteurs cognitifs, psychologiques et matériels dans leur interaction avec le facteur humain (enseignant -élève).

Le facteur matériel ne représente pas uniquement les différents moyens matériels disponibles dans la classe, mais aussi leur adaptation aux dimensions morphologiques de l'élève algérien.

Cet article se propose d'élucider quelques problèmes générés par "la chaise scolaire " et de suggérer quelques remèdes salutaires.

تعد الجزائر واحدة من دول العالم الثالث، التي رأت أنه للخروج من دائرة التخلف، وجب تبني تغيرات كبيرة، أهمها نقل التكنولوجيا وعلى كافة المستويات وفي مختلف الميادين. إذ منذ الاستقلال، ومع التغيرات التي عرفتها المنظومة التربوية وكذا العملية التعليمية، تم استيراد العديد من التصميمات المتنوعة للتجهيزات المستخدمة داخل المؤسسات التربوية، من أثاث ومقاعد ومكاتب. اليوم وباستمرار هذا النقل للتكنولوجيا، إلا أن أسلوبه تغير من استيراد تجهيزات جاهزة إلى استيراد كيفية صنعها (مع الاحتفاظ بالقياسات الأجنبية) .ليصبح التسليم بالصلاحية الحقيقية والفعلية لهذه التجهيزات (مقاعد، مكاتب..)

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر2010.

وغيرها من المعدات المستوردة، أمر صعب غير قابل للعمل به. حيث تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة على ضرورة تجهيز المباني التربوية بما يتطابق والأهداف المراد تحقيقها. وعملا بهذا التوجه كان لابد من أن تتباين التصميمات للتجهيزات التربوية تبعا للمراحل التعليمية، لتتوافق هذه الوسائل والمعدات للفئـة المستعلمة لها.

غير أن واقع العملية في الجزائر يعكس أشياء أخرى، كون المقاعد الدراسية المتوفرة في المدارس والجامعات الجزائرية، سواء المستوردة أو المصنوعة محليا تبين أنها غير مكيفة لأبعاد التلميذ أو الطالب الجزائري، كون عملتي الاستيراد والتصنيع في الجزائر لهذه المقاعد الدراسية، تمت على أساس معايير تقنية واقتصادية محضة دون أية اعتبارات أرغونومية أو تربوية.(1)

1- وضعية الجلوس في العملية التعليمية:

من المنطقي افتراض وجود علاقة بين وضعية الجلوس الصحية والكرسي المناسب لها. كون التدخل الموضوعي لدراسة الوضعية المريحة للتلميذ، يتوقف في جانب منه، على قياس المدة الزمنية التي يستطيع التلميذ الجلوس فيها دون انقطاعات مع أكبر قدر من الأمن والراحة. أما في الجانب الآخر، على عدد واتساع الحركات اللإرادية التي يقوم بها التلميذ أثناء فترة معينة من الوقت. في هذا السياق بيّن D.J.Oborne (1982)،أن التعرض إلى الجلوس كوضعية أساسية للتلميذ أثناء العملية التعليمية، يتم استنادا على العنصر المادي (المقعد والطاولة) من جهة، وعلى العنصر البشري (وضعية الجسم ومختلف أجزائه) من جهة أخرى. (2)

عليه، وتفاديا للمشاكل العديدة والتأثيرات السلبية والضغوطات المتراكمة،التي تلازم وتنجر عن المقاعد غير المكيفة لأحجام التلاميذ. وأخذا بعين الاعتبار، ما توصل إليه المختصون والباحثون من مبادئ وأسس علمية في ميدان الأرغونوميا المدرسية. وجب تصميم مقاعد مدرسية مريحة وآمنة لفئة التلاميذ المستعملة لها، بناءا على قياسات(بيانات أنتروبومترية) مختلف الأبعاد البشرية للأطفال في جانب منه، وفي الجانب الآخر على القياسات المادية والموافقة لوضعية الجلوس أثناء العملية التعليمية. وتبقى هذه الوضعية كما أكد عليها كل من بانيرو وزلنيك J.PANERO & ZELNIK(1982) مرتبطة ب ثلاثة عناصر أساسية : (3)

- الفئة المعنية بالنشاط أو العملية التعليمية.
- الوضعية الواجب اتخاذها أثناء العملية التعليمية.
- نوع المقعد المراد تصميمه (و كذا الطاولة).

ويمكن الإشارة إلى أن تصميم المقاعد الدراسية على تنوعها ينبغي أن يتوفر على عوامل الراحة والأمن والفعالية بالنسبة للتلميذ المستخدم لها من حيث التركيز على طريقة الجلوس. و فيما يتعلق بهذه الأخيرة فقد ظهر أن الأفراد الذين تتطلب أعمالهم الجلوس على طاولات أو مكاتب، هم من أكثر الأشخاص عرضة لتيبس العضلات

وآلام الظهر ومنطقة الجلوس وآلام الساقين، كل هذه المظاهر فيها إشارة إلى مشكل آخر، هو الإجهاد.

إلى جانب هذا، بحكم الأهمية القصوى التي يحتلها معيار الراحة أثناء القيام بأي نشاط، وخلال تبني أية وضعية، فقد حدد (P.VAN WELEY *(1970)*، جملة من وضعيات الجشم الضعيفة أو غير الصحية، وكذا الأجزاء المعرضة للألم والتوترات أثناء الجلوس. وذلك كله حتى يتسنى للمختصين والمهتمين التربويين التعرف عليها والتنبه لها وللمخاطر الملازمة. ليتمكن هؤلاء القائمين على العملية التعليمية من تجنيب تلاميذ مختلف المراحل التعليمية، تبني مثل هذه الوضعيات والوقوع في شباك تأثيراتها. والجدول التالي يوضح وضعيات الجسم والأجزاء المعرضة للخطر.

الجدول -1- يوضح وضعيات الجسم والأجزاء المعرضة للألم أثناء الجلوس.

وضعيات الجسم الضعيفة	الجزء المعرض للألم و التوترات
- الجلوس دون دعم للمنطقة القطنية	- المنطقة القطنية
- الجلوس دون دعم الظهر	- عضلات العمود الفقري
- الجلوس بدون مريحات للقدم ذات الارتفاع الملائم	- الركبتان والرجلان والمنطقة القطنية
- الجلوس في وضعية يكون فيها المرفقان فوق سطح طاولة جد مرتفع	- العضلية المثلثية للظهر والعضلة الرافعة للعظم الكتفي.
- تدلي الطرفين العلويين (بدون دعم).	- الكتفان والأطراف العليا.
- انحناء الجدع نحو الأمام	- المنطقة القطنية وعضلات العمود الفقري.
- الإبقاء على أي مفصل في الوضعية القصوى.	- المفصل المعني بالأمر.

(4) **المصدر**:P.Van Weley (1970) p175

بعبارة أخرى ،فإن المقاعد الدراسية والمناصب التعليمية التي لا تتوفر على المعايير العلمية والشروط الصحية الضرورية، من أمن وراحة وفعالية، قد تتحول بحكم التفاعل والاستعمال المتواصل لها إلى مصدر من مصادر الإجهاد لدى الفرد (التلميذ..)، وتؤدي إلى شعوره بالتعب وتزيد من عوامل الضغط عليه وتنمي من إحساسه بالتوتر والقلق واللامبالاة.

2- التأثيرات السلبية للمقعد غير المكيف:

لما كانت المقاعد المستخدمة في المراحل الأولى للعملية التعليمية في بعض المدارس حتى لا نقول كلها، هي نفسها المستخدمة في الثانويات والجامعات.أدت إلى عدم تكيف الأبعاد المادية لأبعاد التلاميذ داخل الأقسام الدراسية، وهو ما قد يعيق

تفاعلهم وحركاتهم واستقرارهم الدراسي. ليتجلى من هذا الوضع أن القائمين على المنظومة التربوية لا يهتمون بهذا البعد، وإن عملوا به لا يأخذون بالفروق الفردية من جهة، ولا يدركون النمو والتفاعل متكامل الأبعاد (لفكري والجسدي و النفسي) للتلميذ من جهة أخرى حيث في إطار هذا النمو المتكامل، يقول عبد الحميد الهاشمي (1987): " أن تقسيم الإنسان إلى ما هو جسمي عضوي مادي، وإلى ما هو نفسي إدراكي عقلي، هو تقسيم خاطئ لأن الإنسان نتيجة تفاعل الجسم والنفس.". (5) ومنه نستدل أن التلميذ حين يكتب فإنه لا يكتب بيده فقط، بل التلميذ كله يكتب بنشاط حركي و نفسي وعقلي عن طريق يده.

إلى جانب هذا، وعلى أساس جل الاعتبارات الأرغنومية، يتضح أن التأثيرات الخارجية على جسم التلميذ (عموده الفقري ومختلف أعضاءه وأبعاده) تؤثر بالضرورة على ميزاجه ونفسيته وعلى استقراره الحركي. كون الإنسان لا ينمو بشكل مجزأ، لكن على خلاف ذلك فإن نموه يتم في إطار عملية متكاملة وشاملة ومتواصلة، أين يتماشى ويتأثر النمو النفسي والعقلي للتلميذ بالنمو الجسمي، وبكل ما يطرأ عليه من اضطرابات وآلام وتأثيرات البيئة المادية والاجتماعية. كما هو الحال بانسبة للتصميمات السيئة للمقاعد والتجهيزات المختلفة التي يستعملها التلميذ الجزائري، والتي ترمي بثقلها وحمولتها وتأثيراتها عليه دون فصل ولا تمييز بين ما هو نفسي وما هو جسدي وما هو عقلي.

تدعيما لما تقدم، نود تسليط الضوء على مفهوم جد جوهري لأي تصميم هو: نموذج العمل أو نموذج النشاط. وفي هذا النموذج دلالة أن أي نشاط هو نتيجة تكامل واشتراك النشاط الذهني مع النشاط العضلي لفترة زمنية معينة، ولكن تختلف نسبة النشاط الذهني إلى النشاط العضلي من عمل لآخر. فتحتاج معظم الوظائف التعليمية إلى نشاط ذهني أكبر من النشاط العضلي، وهناك بعض وظائف بالمصنع والمكتب تحتاج إلى نشاط ذهني يكاد يعادل النشاط العضلي، لكن معظم الأعمال بالمصنع تحتاج إلى نشاط عضلي بقدر أكبر من النشاط الذهني. وينقسم النشاط العضلي إلى نوعين :

- النشاط الديناميكي .
- والنشاط الساكن .

غير أن كل الأنشطة هي مزيج أو خليط من النشاط العضلي الديناميكي الذي يتجلى من خلال العمل الإيقاعي والتناوب المتواتر بين الانقباض والانبساط، بين الضغط والاسترخاء (مثل تدوير أداة تحكم Manivelle) والنشاط العضلي الثابت الساكن والذي يتميز بحالة انقباض العضلات مستمرة، والتي تكون عادة نسبة لتبني وضعية ما، أي من خلال العمل باتخاذ وضع جسمي معين (مثل حمل إناء مملوء).

ومن خلال النشاط الديناميكي كالمشي مثلا ،فإن العضلة تكون بمثابة المضخة داخل النسيج الدموي،أين التقلص يطرد الدم خارج العضلة، والانبساط الذي يتبعه يسمح بتدفق دم صحي إليها، حتى يتسنى للعضلة من التزود بالطاقة الكافية للنشاط من خلال تجدد الدم في العضلات وتشبعها بالأوكسجين والسكر أثناء الانقباض، وبطرح

الفضلات العالقة أثناء الانبساط. أما خلال النشاط الساكن فيؤدي الانقباض المستمر، على العضلات لفترة طويلة أثناء النشاط العضلي الساكن إلى توتر داخلي للنسيج العضلي، وضغط على العروق، وتقلص الأوعية، والذي لا يسمح للدم بالتدفق بشكل طبيعي داخلها. وبذلك فإن العضلات إضافة إلى أنها لا تستطيع التزود بالطاقة اللازمة (أوكسجين وسكر) عليها استنفاذ مخزونها الخاص منها. كما أنه ليس بمقدور هذه العضلات طرح الفضلات المكدسة والعالقة بها (وأكسيد الكربون، الذهون..). ومع استمرار النشاط الساكن تتراكم هذه الفضلات وهو ما يجعل الفرد يشعر بتعب مؤلم وتبديد للطاقة. ومواصلة ممارسة هذا النوع من النشاط يوميا، يجعله يحس بتراكم الضغط وارتفاع مستوى التنبيه العضلي، ومن ثم ملازمة الإجهاد له، في غياب مسارات وسبل تؤدي إلى التقليل من هذا الضغط. وهذا المشكل ليس حكرا على عمل بعينه، خاصة إذا علمنا أن الأرغونوميين منهم: جراندجين Grandjean وفيزانتPHEASANT...، توصلوا إلى عددا لا حصر له من الأفراد يعملون ويتخذون وضعية أو أكثر من الوضعيات التالية، والتي تكون نسبة العمل الساكن فيها كبيرة:

- أوضاع جسمية غير طبيعية أو محدودة تتطلب انحناء الجذع والرأس.
- أن يمسك الفرد بيديه روافع وأدوات ووسائل من الصعب إمساكها أو تحريكها خاصة في العمليات البطيئة والمتأنية.
- مد الذراعين باستمرار إلى الأمام أو الجنب أو في وضعية أعلى من الكتفين.
- رفع وتحمل ثقل الجسم فوق رجل واحدة.
- اتخاذ وضعية الوقوف لمدة طويلة و في مكان واحد.
- دفع أو جذب الأشياء الثقيلة.

وإذا تمت مقارنة بين النشاط الساكن والنشاط الديناميكي، فإن هناك نتائج ضمنية وخاصة بالنشاط الساكن تتخلص في ثلاثة نقاط: (6)

- يتطلب مقدار أعلى من استهلاك الطاقة (O_2) مقارنة بالنشاط الديناميكي.
- يتطلب نبضات قلب أعلى من النشاط الديناميكي. والشكل--15 يوضح ذلك.
- يحتاج إلى فترات راحة أطول من تلك الفترة التي يتطلبها النشاط الديناميكي، على أساس أن نبضات القلب تحتاج إلى فترة أطول للرجوع إلى النبضات التي كانت عليها قبل النشاط.

ويعد النشاط العضلي الساكن يعد من الأنشطة الأكثر ارتباطا بسرعة نظم ضربات القلب أثناء العمل. ومن ثم فإن هذا النوع من الأنشطة ينبغي على الفرد القائم به أن يتبنى وضعية أدائه لفترة قصيرة على أساس أن المختصين في فيزيولوجيا العمل بينوا أن الوضعية التي يتبناها الجسم أثناء النشاط العضلي الساكن تتناسب تناسب عكسي مع انقباض العضلات. أي كلما كان العمل الساكن كبير ينبغي أن يكون زمن الوضعية المتبناة قصير. حتى لا يكون زمن توتر العضلات كبير وانخفاض الطاقة مستمر.

وما قد ينجم عن هذا، من مشاكل صحية والتهابات الإجهاد المتكرر (R.S.I) وتنقسم مشاكل هذا النوع من النشاط الساكن على النحو التالي:

- المشاكل غير المزمنة: تتوقف أثناء فترة الراحة مباشرة بعد انتهاء العمل.
- المشاكل المزمنة: تبقى تلازم الفرد لمدة طويلة حتى بعد انتهاء العمل، وتكون من أهم أسباب الإجهاد المهني عند الفرد. على اعتبار أن مصدر هذه المشاكل متواجد بشكل مستمر، ولا مناص أمام الفرد للتخلص منها، بحكم تفاعله اليومي وتعرضه المتواصل لهذا المصدر. كما هو الحال بالنسبة للتلميذ وتفاعله المستمر مع مقعد دراسي غير مكيف.

إضافة إلى ما تقدم، وفي ضوء جملة الدراسات التي اهتمت بهذا الميدان GRANDJEAN (1984-1973)،(1968) HERTZBERG ، محمد مصطفى زيدان (1974، D.LEACH (HEDGES & STOCK(1983) (1984)يمكن تلخيص جملة التأثيرات السلبية لمقعد غير مكيّف لأبعاد مستعمليه (التلاميذ) في النقاط التالية: (7)

التأثيرات الفيزيولوجية:

وتتلخص في:
- انحراف العمود الفقري عن الوضعية الطبيعية المستقيمة، والذي ينتج عنه تأثيرات كبيرة، وتقعرات غير صحية التي تظهر جليا من خلال تقعرات المنطقة القطنية في وضعيات جلوس مختلفة.
- حركات معاكسة من الجهة الخلفية لمفصل الورك، وما ينجم عنها من توتر في عضلات الركبة.
- الاسترخاء الجانبي المستمر والمبالغ فيه، وما يسببه من ضغط على العضلات وتوتر متمركز في مأبض الركبة.
- زيادة مفعول وأثر الشحنات الميكانيكية على العمود الفقري، بسب انحدار زاوية الظهر.
- تشنجات عضلية.
- زيادة الضغوطات على العظم الأمامي للساق، وآلام في منطقة الركبة، التي يعود سببها حتما إلى اضطراب في الدورة الدموية، والتي ينتج عنها زاوية حادة.
- كما أنه غالبا ما تحدث تحدبات في العمود الفقري بسبب انحناء المقعد نحو الأمام، بحكم أن التلميذ لازال في المراحل الأولى من نموه.

التأثيرات النفسية:

وتتجلى مظاهر هذه التأثيرات على التلاميذ في:
- كثرة مظاهر الانفعال والاضطراب،
- الشعور التلميذ بالانزعاج والضيق لعدم التكيف مع المقعد الدراسي.
- الإحساس بالتوتر وعدم الاستقرار، لكثرة التحرك أو تحريك المقعد بحثا عن الوضعية الملائمة.

- الشعور بالقلق والضغط والتصدع نتيجة الأصوات المزعجة التي تصدر بسبب كثرة تحريك المقاعد.

التاثيرات المعرفيـة:

وتظهر فيما يلي:

- يتأثر التحصيل الدراسي كما ونوعا.
- التفاعل السيئ للتلميذ مع مقعده، يؤثر سلبـا على نوعية اتصاله بمعلمه.
- يؤكد الأرغونوميـون أن الوضعيـة غير المريحـة للتلميـذ على مقعد دراسي سيئ التصميم لا يسمح له بالتركيز والانتباه أثنـاء الدراسـة.
- راحة وأمن التلميذ المهددين بمقعد غير مكيف، يصعبان من ديناميكية الاستيعاب ويعيقان عملية التعلم لديه. ليحتل التحصيل الدراسي عند التلميذ المقام الثاني بعد البحث عن الراحـة.

التأثيرات السلـوكية:

تبرز من خلال:

- كثرة الحركات الإرادية للتلاميذ (التحريك المستمر للمقاعد، رمي الأقلام أرضا، الالتفات يمينا وشمالاً بشكل غير طبيعي...).
- تبني وضعيات استرخاء جانبية (غير صحية).
- زيادة الفترة الزمنية التي لا يستطيع التلميذ الجلوس فيها دون إنقطاعات.
- صعوبة تحريك أعضاء الجسم بمرونة وحرية.

على أهمية وخطورة كل هذه التأثيرات والنتائج التي توصل إليها المختصون في الأرغونومية الدراسية، ينبغي أن نشير إلى نتيجة أخرى جد هامة استقرت مكانتها وتأكد وجودها ضمن هذا المجال، ألا وهو: الإجهاد. هذا الأخير باعتباره لفظ شامل يفصح عن كل ما من شأنه أن يعيق الجهاز الفيزيولوجي والاجتماعي والسيكولوجي للفرد. إلى جانب هذا،أهم ما يستلزم توضيحه أن الإجهاد حالة توتر لدى الفرد (التلميذ)، تتوسط المنبه الخارجي المزعج والضاغط، كسوء تصميم المقعد الدراسي هذا من جهة، ومن جهة أخرى الاستجابة التكيفية له.غير أن هذه الحالة قد تكون هي المنبه. وفي مواقف أخرى هي الاستجابة. منه وبشكل عام يمكن تحديد ثلاثة عناصر أساسية للإجهاد، وهي:

* المثير أو المنبه أو المصدر الضاغط: يتمثل في المؤثرات الضاغطة التي تفوق قدرات وطاقة الفرد
(التلميذ)، أو تعيق تفاعله مع محيطه، كسوء تصميم مقعد دراسي أو عدم ملائمة المعدات الدراسية لأبعاد التلميذ أو عدم توفر السبورة على المقاييس الأرغونومية الضرورية و اللازمة.
* الاستجابة: تتمثل في ردود الفعل الفيزيولوجية والنفسية والسلوكية التي يظهرها التلميذ حيال مختلف الضغوط.كوضع المحفظة فوق الكرسي للجلوس فوقها....
* التفاعل: يعتبر الإدراك هو العنصر أو الحلقة التي تحدث التفاعل بين المثيرات

والاستجابة في إطار ما يملكه التلميذ من تجارب وخبرات للموقف المجهد. (8)

لما كانت حياة التلميذ مليئة بشتى الضغوطات المتعددة والمشحونة بالتوترات المتباينة الشدة والتأثيرات، سواء ما تعلق منها بالمتطلبات الإضافية أو غير الكافية، أو ما كان نتيجة استثارة كبيرة أو ناقصة، أم من عدم القدرة للسيطرة على موقف ما...وفي كل هذه الحالات، وأثناء سعي التلميذ للتكيف مع ظروفها والتقليل من ضغوطها، يترك لديه آثارا ونتائج سلبية على مستويات مختلفة تتجلى في مظاهر متعددة، ذلك بحكم ما يستلزمه وما يتطلبه هذا السعي من جهود جسدية وذهنية ونفسية وسلوكية معتبرة.

3- الشروط الأرغونومية لتصميم المقعد الدراسي:

استنادا إلى أدبيات الموضوع، وبالنظر إلى ما تقدم نلخص أهم الشروط والمعايير الصحية الملائمة التي توصل إليها مجموعة من الباحثين والمختصين الفيزيولوجيين والأرغونومين والتربويين، ويمكن اعتمادها في تصميم مختلف التجهيزات والمعدات المدرسية في الجزائر، لتتلاءم و تناسب تلاميذ كل مرحلة تعليمية. وتتجلى تلك المعايير الصحية في العناصر التالية: (9)

- ينبغي أن يكون جدع الجسم للتلميذ مستقيما، والعمود الفقري يجب أن لا يميل نحو اتجاه معين، كما أنه يجب تحدب المنطقة القطنية.
- يجب أن يكون التلميذ قادرا على اختيار وتغيير وضعية جسمه.إذ لا يمكن للتلميذ الحفاظ على وضعية معينة بشكل مستمر، حيث أنها تصبح لا تطاق بعد فترة من الزمن.
- ينبغي أن يكون سطح المقعد مسطحا و منجدا، بحيث يسمح بتوزيع ثقل جسم التلميذ على كافة السطح دون تمركزه في نقطة واحدة.
- ينبغي أن يسمح مسند المقعد للتلميذ، بأن يسند ظهره ليس بشكل مؤقت فقط ولكن بصفة دائمة.
- يجب أن يساعد مسند المقعد في التخفيف من ضغط الوزن المتمركز على العمود الفقري للتلميذ.

يجب تصميم ارتفاع سطح المقعد بشكل يسمح للتلميذ من تثبيت رجليه على سطح الأرض، في حين يكون الفخذين موازيين لها (سطح الأرض).

- ينبغي أن تكون الزاوية الموجودة بين جدع جسم التلميذ و فخذيه أكبر من زاوية $90°$.
- يجب التعامل مع المقعد الدراسي (المقعد والطاولة) للتلميذ كنسق واحد، بحيث يتم تحديد الارتفاع المناسب لسطح الطاولة نسبة إلى ارتفاع سطح المقعد.
- لا يعتبر المقعد الدراسي فعّالا ضمن العملية التعليمية إلاّ داخل إطار نسق تلميذ-قسم(بكل ما يحتويه هذا القسم من تجهيزات..)، وذلك حتى تتناسب مساحة القسم وأعداد التلاميذ المتوقّعة.

● ألا تسبب ألوان الأثاث المستخدم داخل الأقسام الدراسية انعكاسات ضوئية، كون ذلك يؤدي إلى زغللة أعين التلاميذ.

لما كانت راحة التلاميذ المعيار الأساسي لمقعد دراسي ملائم و مناسب من جهة، ولوضعية جلوس صحيّة للتلاميذ من جهة أخرى، أضحى لزاما على المختصين تحديد الأبعاد البشرية والمادية الضرورية في عملية تصميم المقاعد الدراسية المناسبة للتلاميذ، وفي نفس الوقت:

- من الناحية الفيزيولوجية مرضية للعمود الفقري للتلميذ.
- صحية ومريحة للتلميذ خلال مختلف الفترات التعليمية.
- مناسبة وملائمة للنشاط الواجب القيام به أثناء عملية التعلّم.(10)
- زيادة على ما تقدم، وفي نفس الاتجاه يجب أن تعمل الشروط السالف ذكرها على توفير ما يلي:
- تشجيع التغيرات المتكررة للوضعية، غير أن هذا الموقف يجب التعامل معه بحذر إذا كنا لا نرغب في إحداث إجهاد شاق للتلاميذ.
- إلغاء الانحناء نحو الأمام للرأس والجدع لدى التلاميذ.
- إلغاء مسببات عمل الأعضاء العلوية للتلاميذ في وضعية مرتفعة.
- إلغاء تعرّج الوضعيات، وذلك بإبقاء مجال رؤية التلميذ نحو الأمام.
- إلغاء الوضعيات التي تتطلب من التلميذ استعمال المفاصل لفترة طويلة، وخاصة تلك النشاطات التي تتطلب استعمال الساعد و المعصم،كالكتابة والرسم.
- تزويد كل الكراسي بمسند ظهري ملائم و يتكيف مع مختلف الوضعيات: حيث أن الإدراك والممارسة العقلانية ترى أن التلميذ لا يمكنه استعمال مسند الظهر أثناء فترة النشاط أو العمل، لكن هذا المسند يبقى جدّ هام وضروري لفترات الراحة و وقفات الاسترخاء.
- إلغاء كل الضغوطات الواقعة على الأنسجة الحساسة للتلميذ، حتى تتمكن هذه الأخيرة من تحمّل ثقل الجسم بكيفية مريحة.

أخيرا، وعلى ضوء ما تقدم نستدل أنه لا توجد وضعية جلوس "صحيّة"، وبالتالي فإن نية تصميم مقعد دراسي جيّد موجودة دائما. زيادة على أن الوضعية المناسبة لتلميذ المرحلة التعليمية الأولى، يمكن أن تكون غير مرضية بالنسبة لتلميذ المرحلة التعليمية الثانية أو الثالثة. وبذلك فإن سنّ وجنس ومتطلبات النشاط و مظهر الجسم الخارجي...للفرد الجالس يمكن أن تتطلب وضعيات جلوس مختلفة، ومن ثم تصميمات معدّلة ومتغيرة لتتوافق وتلك الاختلافات والتباينات.

الخاتمة

تؤكد الدراسات الأرغونومية الحديثة على النظرة المتكاملة للعملية التعليمية، من حيث المكانة المركزية التي تحتلها نوعية التجهيزات والوسائل الدراسية المستخدمة داخل الأقسام التعليمية، وكذا من حيث أهمية تصميمات المقاعد الدراسية لتتلاءم وأبعاد أجسام فئة التلاميذ المستعملة لها، مع مراعاة خصوصيات كل مرحلة تعليمية.

تبعا لذلك من شأن المكانة المركزية المركزية للتجهيزات والأهمية البالغة لمناسبة

تصميماتها، أن تخدم وتساهم في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة من العملية التعليمية. على اعتبار أن المدارس تحتل صدارة الأماكن التي يقضي فيها التلميذ معظم وقتهم وأهمّه، في أداء نشاطهم التعليمي والقيام بواجباتهم الدراسية.

وحتى يكون لاستخدام التجهيزات الدراسية فيه مراعاة للفروق الفردية لنمو التلاميذ على اختلاف سنهم وجنسهم، يجب الأخذ بدور الأرغونومية وهدفها الأساسي في تصميم المقاعد: الأمن والراحة والفعالية. وبتوفر ذلك يمكن الحفاظ على درجة معينة من الاستقامة للعمود الفقري دون الحاجة إلى توتر العضلات والضغط على الظهر والشدّ على المفاصل المختلفة للتلاميذ. على اعتبار أن العكس،أي الشدّ والضغط والتوتر لفترات طويلة و بشكل مستمر، يستنزف معظم طاقة التلميذ أثناء المقاومة، ويستهلك كل محاولاته للتكيف. ليحتلّ الشعور بالإجهاد لدى التلميذ محلّ تلك المحاولات والجهود غير المجدية.

أخيرا ولما كان لتصميم المباني والوسائل و المعدات والمقاعد الدراسية تأثير قوي على الأفراد (التلاميذ) الشاغلين والمستعملين لها، سواء بشكل حسن أو بشكل سيئ، يقول (*STEEL (1983* :"أن وضعية المكان تحقّق للإنسان واحدة أو أكثر من الوظائف الست التالية:

- تقديم الحماية والأمان، تسهيل عملية الاتصال الاجتماعي، تمثل رمز الانتماء للمنظمة التي ينشط بها الفرد، تعزيز أداء المهمة بطريقة عملية، إدخال السرور والمتعة على الفرد، التحفيز على النمو والتطور." (11)

منه، فإن المقاعد والتجهيزات والمباني وملحقاتها التي لا توفر أيا من هذه الوظائف الست السالفة الذكر، قد يكون مصدرا من مصادر الإجهاد بالنسبة للتلميذ، وتؤدي إلى الاغتراب واللامبالاة والتوتر..

المراجع:

1- حمداش نوال، التقويم الأنتروبومتري لمنصب الدراسة (كرسي-طاولة) لتلاميذ الطورين الأساسي 1 و2"،رسالة ماجستير في علم النفس العمل،جامعة منتوري - قسنطينة- قسم علم النفس، دورة جوان. 1995 ص.11

2- D.J.Oborne: "Ergonomics At Work" John Wiley And Sons L.T.D 1982 P: 93.

3-J.Panero & Zelnik : "Human Dimension and Interior Space" Whitney Library of Design, New York. 1982 P: 132.

4- P.Van Wiley: "Design And Disease" Applied Ergonomics 15, 1970 P:175.

5- عبد الحميد الهاشمي، " أصول علم النفس العام " دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. 1987 ص.250

6- حمداش نوال، " الإجهاد المهني لدى الزوجة العاملة الجزائرية واستراتيجيات التعامل معه- دراسة ميدانية بالمستشفى الجامعي لقسنطينة-" رسالة دكتوراه دولة في علم النفس العمل، جامعة منتوري قسنطينة،2003 ص ص132-.134

7-Hertzberg.H.T " The Conference On Standardization Of Anthropometrics And Terminology ", American Journal Of Physical Anthropology 28, 1968

PP:76-83.
*E, Grandjean (1973): “Ergonomics of the Home” Taylor And Francis, London. E.Grandjean and All (1984): “Work Station Setting? Body Posture and Physical Impairments” Applied Ergonomics, 15
*L,Hedges And W.Stock (1983): “The Effects Of Class Size : An Examination Of Rival Hypotheses 3 American Educational Research Journal Spring,3,Pp:101-110.
*D, Leach (1984): “A Model Of Teacher Stress And Its Implications For Management” The Journal Of Educational Administration 12, N°2 (Summer) P.P: 157-171
*محمد مصطفى زيدان (1974): "عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية" دار مكتبة الأندلس، بنغازي، ص.ص: 25-.34
8- حمداش نوال (2003) ،المرجع السابق،ص.95
9- J.Panero & Zelnik (1982),op.cit,p:142.
10- ibid,p:110.
11- عبد الرحمن أحمد بن محمد هيجان "ضغوط العمل، مصادرها، ونتائجها، وكيفية إدارتها"،معهد الإدارة العامة، الرياض،1998 ص ص14-15.

مشاركة المجالس البلدية في التنمية المحلية
- دراسة سوسيولوجية -

ملخص

تعرض هذه المقالة نتائج دارسة ميدانية، استهدفت أساسا الكشف عن مدى لمشاركة المجالس الشعبية البلدية للدولة في إحداث التنمية المحلية، على مستوى البلديات التي انتخبوا فيها في ظل الوصاية الإدارية التي وفقا للقانون البلدي لسنة 1990 والأسلوب المركزي الذي تدار به مختلف شؤون التنمية المحلية على مستوى البلديات والتمويل المالي المركزي للمخططات البلدية للتنمية (P.C.D)، بالإضافة إلى دارسة مدى تأثير الخلافات الواردة بين أعضاء المجلس الشعبي البلدي الواحد، على نجاح هذا المجلس في مشاركته بالشكل المطلوب.

أ.محمد خشمون

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية
جامعة باتنة
الجزائر

Résumé

Cet article présente les résultats d'une étude exploratrice visant à montrer l'influence de la tutelle administrative de la loi communale de 1990, la centralisation, le financement externe (des P.C.D) ainsi que les conflits entre les élus au sujet de la participation de l'A.P.C. dans le développement local.

مقدمة

لقد عرف موضوع التنمية بالمشاركة في التراث السوسيولوجي، تحت أسماء مختلفة كالمشاركة الشعبية والمشاركة الجماهيرية والمشاركة الديمقراطية وغيرها من التسميات، التي تحمل كلا منها معاني سياسية وأيديولوجية تختلف بحسب طبيعة النظام السياسي السائد وبحسب الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي نشأت فيها كل تسمية من هذه التسميات .

تأخذ المشاركة في المجتمعات المعاصرة أشكالا وآليات متباينة، تختلف بحسب طبيعة النظامين السياسي والاجتماعي السائدين في كل مجتمع وبحسب التقسيم الإداري المتبع في كل دولة.

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر2010.

وتتجسد هذه المشاركة على أرض الواقع عن طريق المجالس المحلية المنتخبة بشتى مستوياتها، ومختلف مؤسسات المجتمع المدني كالجمعيات و الأحزاب السياسية ولجان الأحياء...وغيرها من التنظيمات الرسمية وغير الرسمية، التي تشارك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في مختلف الأعمال والمبادرات التنموية.

غير أن أكثر هذه التنظيمات حساسية وتعبيرا عن المشاركة الرسمية للأفراد أو للمواطنين المحليين للدولة في إحداث التنمية، المجالس الشعبية البلدية المنتخبة التي تعتبر كأجهزة رسمية يشارك من خلالها المواطنون، عن طريق ممثليهم المنتخبين مع الدولة في إدارة شؤونهم المحلية وتسيير مختلف الأعمال والمشروعات التنموية التي تقام في البلدية، لاسيما في مجال التنمية المحلية التي تبقى الهدف الأساسي من إنشاء هذه المجالس.

1- الإشكالية :

لقد كانت المجالس الشعبية البلدية منذ الاستقلال وخاصة بعد التغيير السياسي - الذي جاء على إثر دستور 1989 الذي سمح بالتعددية السياسية والإعلامية وألغى نظام الحزب الواحد- تعبر عن محاولة الدولة لتفعيل سياسة اللامركزية الإدارية والتأكيد على ديمقراطية الحكم وتجسيدا لفكرة مشاركة المواطنين المحليين في تنمية بلديتهم وإدارة شؤونها، بما يدعم التنمية الشاملة للوطن.

لكننا نجد العديد من التساؤلات في الأوساط السياسية والإعلامية، خاصة مع مطلع الألفية الثالثة، حول المدى الحقيقي لمشاركة هذه المجالس الشعبية البلدية للدولة-لاسيما في مجال التنمية المحلية- في ظل الوصاية الشديدة أو الصارمة التي يفرضها القانون البلدي لسنة 1990 الذي جاء نتيجة لظروف سياسية معينة ولكنه بقي ساري المفعول إلى حد الآن بالرغم من تغير تلك الظروف فالملاحظ أن المشرع الجزائري بالرغم من اعترافه بحق الشخصية المعنوية للبلدية واعترافه بحق مشاركة المواطنين في إدارة شؤون البلدية وتنميتها، إلا أنه يعتبرها في نفس الوقت هيئة تنفيذية تابعة للسلطة المركزية للدولة - الولاية بشكل خاص- ولا يمكنها البث في أي أمر دون الرجوع إليها وهذا ما يقودنا إلى العديد من التساؤلات حول ما إذا كانت هذه الوصاية أو الرقابة الإدارية التي تفرضها الدولة على المجالس الشعبية البلدية، تهدف فقط إلى ضمان عدم الخروج عن الإطار العام للسياسة للدولة والحفاظ على وحدتها وتناسق هياكلها أم أنها تتجاوز هذا إلى درجة الحد من اختصاصات هذه المجالس وتقليص صلاحياتها.

كما نجد أن الدولة حاولت تنظيم مشاركة المجالس الشعبية البلدية في مجال التنمية المحلية من خلال تمكينها من إعداد المخطط البلدي للتنمية (P.C.D) ويمكن القول أنه بالرغم من التوجه الحكومي نحو اقتصاد السوق الذي يعتمد على الاستثمار الخاص بشكل كبير، إلا أن هذا المخطط يبقى الأداة المفضلة والأساسية للتنمية المحلية في البلدية، خاصة فيما يتعلق بتحقيق الأهداف التي تهتم بتلبية الحاجات الأساسية للمواطنين (كالتزويد بالمياه الصالحة للشرب، وشق الطرقات وقنوات صرف المياه ...)

ويمكن القول أن الهدف الأساسي من تمكين المجالس الشعبية البلدية من إعداد المخطط البلدي للتنمية هو محاولة تكريس سياسة اللامركزية الإدارية التي تطمح الدولة إلى تحقيقها، لاسيما في مجال التخطيط وهذا ما يجرنا إلى التساؤل عما إذا كانت هذه المخططات من الناحية الواقعية، تعبر فعلا عن مشاركة المجالس الشعبية البلدية في التنمية المحلية وعن مدى نجاحها الفعلي في تكريس سياسة اللامركزية من خلال الممارسة الميدانية .

كما أن العلاقة بين المجالس الشعبية البلدية وبين الإدارة المحلية التي تمثل الوصاية المركزية-الولاية- ليست قانونية أو إدارية فحسب بل اقتصادية واجتماعية أيضا، تتحرك ضمن الإطار السياسي والاقتصادي للدولة حيث يشكل التمويل المالي للتنمية المحلية، إحدى أهم الأسس التي تتحكم في هذه العلاقة فالموارد المالية تعد عصب النشاط التنموي المحلي في البلدية وتتشكل هذه الموارد أساسا من حصيلة الضرائب المباشرة وغير المباشرة ومحاصيل الأملاك وغيرها من الموارد المحلية، التي تخصص في معظمها لقسم التسيير الذي تزداد نفقاته من سنة لأخرى، خاصة نفقات التسيير كأجور ومرتبات المستخدمين في حين تبقى إيرادات قسم التجهيز والاستثمار منخفضة وجد محدودة في معظم بلديات الوطن، مما يدفع بهذه الأخيرة إلى طلب المعونات المركزية من الدولة لتغطية قسم التجهيز والاستثمار المتصل مباشرة بعملية التنمية المحلية، التي تبقى الهدف الرئيس والأساس للبلدية، وهنا يمكننا أن نتساءل حول ما إذا كان التمويل المركزي لمشروعات وبرامج التنمية المحلية يؤدي إلى زيادة الرقابة على أعمال المجلس الشعبي البلدي وتوجيه قراراته؟ وحول ما إذا كانت هذه المجالس، تخضع لمثل هذا التدخل من السلطة المركزية عندما تمول البلدية مشروعاتها التنموية بمواردها الذاتية؟

بالإضافة إلى كل ما قلناه عن الجوانب القانونية والإدارية والاقتصادية لمشاركة المجالس البلدية للدولة في إحداث التنمية المحلية، هناك أيضا العديد من التساؤلات التي تتعلق بأعضاء هذه المجالس وقدرتهم على أخذ زمام المبادرة لتقديم مشروعات مفيدة ومقترحات مدروسة، من شأنها فعلا أن تنهض بالتنمية المحلية بالبلدية وتحل المشكلات اليومية التي يعاني منها السكان المحليين وهذا في ظل تنوع التشكيلة السياسية لهؤلاء الأعضاء والخلافات الواردة في وجهات نظرهم بسبب تباين تيارا تهم السياسية و تضارب منطلقاتهم الفكرية.

ومن خلال كل ما سبق يمكننا أن نطرح التساؤل الرئيسي والمحوري التالي:

- ما مدى مشاركة المجالس الشعبية البلدية في ظل قانون 1990 في إحداث التنمية المحلية ؟

التساؤلات الفرعية :

- ما مدى مشاركة (م.ش.ب) في إدارة وتسيير شؤون التنمية المحلية في ظل الوصاية الإدارية وفقا لقانون البلدية لسنة 1990 ؟

- ما مدى مشاركة (م.ش.ب) في التخطيط للتنمية المحلية في ظل الأسلوب الإداري المركزي الذي تتبعه الدولة وفقا لقانون البلدية لسنة 1990 ؟

- ما مدى مشاركة (م.ش.ب) في قرارات التنمية المحلية في ظل التمويل المالي المركزي (الولائي بشكل خاص) للمشروعات والبرامج التنموية وفقا لقانون البلدية لسنة 1990 ؟

- إلى أي مدى يمكن للخلافات بين أعضاء (م.ش.ب) أن تؤثر على مشاركة المجلس في مختلف أمور وقضايا التنمية المحلية بالبلدية وفقا لقانون البلدية لسنة 1990 ؟

2- أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

أولا-أهمية الموضوع:

تكمن الأهمية المباشرة للموضوع الذي نحن بصدد البحث فيه، فيما يلي :

- تعتبر المجالس الشعبية البلدية من أكثر التنظيمات الاجتماعية حساسية وأهمية في التعبير عن المشاركة الرسمية للأفراد المحليين للدولة في إحداث التنمية المحلية بالبلدية، وذلك لأنها تتعامل بصفة دائمة ومباشرة مع الولاية التي تمثل الدولة من جهة ومع سكان البلدية الذين لا تنتهي مطالبهم واحتياجاتهم من جهة أخرى.

- يعتبر هذا البحث بمثابة دراسة سوسيولوجية مكملة للدراسات القانونية والإدارية والسياسية التي تناولت موضوع المجالس الشعبية البلدية ودورها في التنمية المحلية، حيث يسعى إلى الكشف عن مختلف جوانب هذا الموضوع، من خلال وجهة نظر أعضاء المجالس باعتبارهم أفراد مشاركين للدولة في عملية التنمية المحلية وينوبون عن سكان البلدية الذين زكوهم بأنفسهم، وأيضا من خلال وجهة نظر المسؤولين الإداريين في كل من البلدية والولاية باعتبارهم يمثلون الدولة التي تملك الزمام الفعلي للتنمية المحلية وتتحكم في مدى مشاركة المجالس الشعبية البلدية باعتبارها السلطة الوصية عليها.

ثانيا – أسباب إختيار الموضوع :

يمكن تلخيص أهم الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار الموضوع في :

- لأن الموضوع يتميز ببعض الحساسية، حيث يحتدم حوله الكثير من الجدل والنقاش على الساحة السياسية والإعلامية، خاصة بين أحزاب المعارضة وبين الحكومة، فالمواضيع الحساسة غالبا ما تجلب الانتباه إليها .

- معالجته من خلال وجهة نظر سوسيولوجية، لأنه طالما ما تم تناوله من وجهات نظر قانونية أو إدارية أو حتى اقتصادية وسياسية .

- لمحاولة الوصول إلى نتائج يمكن من خلالها صياغة بعض التوصيات التي يمكن للجهات المسؤولة أن تستفيد منها لتفعيل أكثر لدور المجالس الشعبية البلدية في الجزائر وزيادة مشاركتها في إحداث التنمية المحلية الحقيقية ذات النتائج الملموسة.

3- أهداف الدراسة :

يمكن القول أن هذا البحث يهدف إلى الكشف عن أهم المعوقات والصعوبات التي تعترض عمل المجالس الشعبية البلدية في الجزائر ومشاركتها في إحداث التنمية المحلية، وهذا بغرض توجيه أنظار السلطات المعنية للعمل على إزالتها وتفاديها في المستقبل، بما يعود بالفائدة على الصالح العام للمجتمع الجزائري. وهذا بدوره ما يمكننا من محاولة صياغة نموذج جديد للكيفية المثلى التي تبلغ معها مشاركة المجالس الشعبية البلدية للدولة في إحداث التنمية المرجوة أقصى مداها وأعلى درجات فاعليتها، وذلك بناءا على تفادي الأخطاء الموجودة في النموذج الحالي لهذه المشاركة والاستفادة من اقتراحات أعضاء المجالس الشعبية المحلية الذين ستشملهم الدارسة من جهة ومن اقتراحات المسؤولين الإداريين الذين يمثلون الدولة على مستوى الولاية وعلى مستوى البلديات التي شملتها الدراسة من جهة أخرى.

4- تحديد أهم المفاهيم :

تتمثل أهم المفاهيم التي تقوم عليها هذه الدراسة فيما يلي :

أ- مفهوم التنمية المحلية :

يعتبر التعريف الذي قدمه " أرثردهام" أو " Arthur Dunham " من أهم التعاريف التي وردت حول التنمية المحلية حيث يرى أنها :" العملية يتم من خلالها توحيد جهود الأفراد مع الجهود الحكومية بهدف تحسين الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمعات المحلية ضمن الإطار العام للدولة بشكل يساهم في تقدم الأمة بشكل عام ". (1)

- التعريف الإجرائي لمفهوم التنمية المحلية :

إن "التنمية المحلية" هي :" مجموعة العمليات والأنشطة المخططة التي تهدف إلى تحسين مستوى الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ... في المجتمع المحلي والتي تقوم على أساس إشراك أفراده المحليين وتوحيد جهودهم مع الجهود الحكومية بالاعتماد قدر الإمكان على الموارد الطبيعية و الطاقات البشرية المتوفرة محليا، في إطار متكامل ومتناسق مع الإستراتيجية العامة للتنمية الوطنية الشاملة ".

ب - مفهوم المشاركة :

كلمة "مشاركة" أو "participation" مشتقة من اسم المفعول للكلمة اللاتينية " participer " ويتكون هذا المصطلح اللاتيني من جزأين الأول " part" بمعنى

" جزء" والثاني هو" compare" ويعني " القيام بـ " وبالتالي فإن كلمة مشاركة تعني حرفيا"to take part " أي " القيام بدور".(2)

ويعرف معجم مصطلحات الرعاية والتنمية الاجتماعية المشاركة على أنها:" تعاون فرد مع فرد آخر أو بعض الأفراد مع البعض الآخر في إنجاز عمل مشترك ". (3)

كما يعرفها أيضا على أنها :" المساهمة أو التعاون في أي وجه من وجوه النشاط كاشتراك الأفراد في نشاط اجتماعي أو المساهمة في تحقيق أهداف الجماعة والمشاركة في تحمل المسؤولية ".(4)

ومن خلال هذه التعاريف السابقة يمكننا القول أن المشاركة في جوهرها تعني المساهمة أو التعاون أو القيام بدور ما في أي وجه من أنواع النشاطات القائمة في المجتمع.

جـ المشاركة في التنمية المحلية :

يقصد بمفهوم المشاركة في التنمية المحلية:" إسهام المواطنين بدرجة أو بأخرى في تصميم والإشراف على تنفيذ سياسات التنمية المحلية، سواء بجهودهم الذاتية أو بالتعاون مع الأجهزة الحكومية المركزية والمحلية ". (5)

فمشاركة الأفراد في التنمية المحلية تعني وفق ما يراه صاحب هذا التعريف إسهامهم بشكل كبير أو قليل في تصميم الخطط التنموية المحلية وتنفيذها بعد ذلك سواء كان ذلك بالاعتماد على أنفسهم أو بمساعدة الحكومة، حيث تعتبر المشاركة بمثابة همزة الوصل التي تربط جهود الأفراد المحليين بمساعي الحكومة المركزية وهذا ما يجعلها من أهم دعائم نجاح الخطط والسياسات التنموية في المجتمع المحلي.

- التعريف الإجرائي لمفهوم "المشاركة في التنمية المحلية" :

إن " المشاركة في التنمية المحلية " هي :" تلك العمليات التي يساهم من خلالها أفراد المجتمع المحلي أو من ينوب عنهم مع السلطات الحكومية القائمة في المجتمع في مختلف المراحل التي تمر بها التنمية المحلية بمختلف أبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية ... "

هـ - مفهوم المجلس الشعبي البلدي : (ومشاركته في التنمية المحلية)

يعرف " المجلس الشعبي البلدي " من الناحية القانونية على أنه: " الجهاز المنتخب في البلدية ويمثل السلطة الأساسية فيها ويختلف عدد أعضاء الجهاز الشعبي البلدي تبعا للكثافة السكانية للبلدية ".(6)

هكذا نلاحظ أن المجلس الشعبي البلدي في نظر القانون يمثل الجهاز الأساسي في البلدية بمعنى أنه السلطة الرئيسية التي تدير البلدية، حيث جاء هذا كمحاولة من الدولة

الجزائية لتجسيد سياسة اللامركزية الإدارية وتفعيل لمشاركة المواطنين في إدارة وتسيير شؤونهم المحلية.

وهذا بالضبط ما كرسته المادة 16 من دستور 26-02-1989 التي نصت على : " يمثل المجلس المنتخب قاعدة اللامركزية ومكان مشاركة المواطنين في تسيير الشؤون العمومية " (7) كما تنص المادة 84 من قانون البلدية المؤرخ في 07 أفريل 1990 على :" يشكل المجلس الشعبي البلدي إطار التعبير عن الديمقراطية محليا ويمثل قاعدة اللامركزية ومكان مشاركة الموطنين في تسيير الشؤون المحلية ".(8)

-التعريف الإجرائي لمفهوم المجلس الشعبي البلدي ومشاركته في التنمية المحلية :

" المجلس الشعبي البلدي هو الجهاز الأساسي في البلدية ويمثل السلطة الرئيسية فيها بحيث يتم انتخاب أعضائه من طرف الأفراد المحليين للبلدية كل خمس سنوات، لينوبوا عنهم في مشاركة الدولة في إدارة وتسيير شؤون البلدية، لاسيما في مجال التنمية المحلية بمختلف جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والحضرية والثقافية والبيئية ... وفي مختلف مراحلها، حيث تبقى هذه الأخيرة الهدف الأساس والرئيس من إنشاء هذا المجلس ".

د- مفهوم الوصاية الإدارية :

يعرف " شارل ديسباش " الوصاية الإدارية على أنها: "الرقابة التي تمارسها الدولة على الوحدات الإقليمية، بقصد المحافظة على وحدة وترابط الدولة وبقصد تجنب الآثار الخطيرة التي تنشأ عن سوء الإدارة من جانب الوحدات اللامركزية مع ضمان تفسير القانون بالنسبة لإقليم الدولة بأكمله، على ألا تتم هذه الوصاية إلا في حالات محددة قانونا حماية لاستقلال الوحدة المشمولة بالوصاية الإدارية ".(9)

نلاحظ أن هذا التعريف يعتبر الوصاية الإدارية على أنها رقابة الدولة المشروعة على الوحدات اللامركزية لضمان عدم انحرافها على المسار العام للدولة، إلا أنه يؤكد على ضرورة عدم خروج هذه الوصاية على الحدود المرسومة لها قانونا، لكي لا تؤثر سلبا على استقلالية الوحدات المحلية.

كما تعرف الوصاية الإدارية على أنها: " مجموع السلطات التي يمنحها المشرع لسلطة إدارية عليا لمنع انحراف وتخاذل وتعنت وإساءة استعمال الهيئات اللامركزية لسلطتها لتحقيق مشروعية أعمالها وعدم تعارضها مع المصلحة العامة ". (10)

ويتفق هذا التعريف مع التعريف السابق في كون الغرض الحقيقي من الوصاية هو التصدي لأي انحراف أو تجاوز يمكن أن يصدر عن الهيئات المحلية اللامركزية بما يضمن المصلحة الخاصة للمنطقة المحلية والمصلحة العامة للوطن .

وتعرف الوصاية الإدارية أيضا على أنها :" مجموعة السلطات التي يمنحها المشرع للسلطة اللامركزية لتمكينها من الرقابة على نشاطات الهيئات اللامركزية بقصد المصلحة العامة ".(11)

- التعريف الإجرائي لمفهوم الوصاية الإدارية :

إن " الوصاية الإدارية هي: " الرقابة الصارمة التي تمارسها الدولة على الهيئات المحلية سواء كان ذلك على أعمالها أو على القرارات التي تصدرها أو على الأشخاص الذين يديرونها... " .

5- منهج الدراسة :

يعتبر منهج " المسح الاجتماعي " من أهم وأكثر المناهج تداولا في الدراسات الوصفية التي تتيح للباحث عادة الحصول على كمية كبيرة من المعلومات والبيانات حول موضوع الظاهرة الاجتماعية المدروسة، لاسيما في جانبها الميداني .

أما المسح بالعينة فهو الذي يلجأ إليه الباحث عندما :" يعتقد أنه لا لزوم لأن يشمل المسح جميع السكان وفي هذه الحالة يختار الباحث عينة تمثل كل السكان في خصائصهم المختلفة كالسن والمستوى الاقتصادي والمهن ..." (12)

باعتبار أن اختيار منهج الدراسة يتوقف إلى حد كبير على طبيعة الموضوع وأهدافه فقد رأينا أن النوع الثاني من منهج المسح الاجتماعي أي " المسح بالعينة " يمثل أنسب أنواع المناهج وأكثرها ملاءمة مع طبيعة الموضوع المدروس، الذي يهدف أساسا إلى وصف وتفسير ظاهرة مشاركة المجالس الشعبية البلدية في التنمية المحلية، خاصة في الوقت الراهن بعد التغييرات العديدة التي عرفتها البلاد على الساحة السياسية والاجتماعية والاقتصادية ...

6- أدوات جمع البيانات :

يمكن عرض أهم أدوات جمع البيانات التي تم الاعتماد عليها في هذا البحث، وهي:

أولا- الاستمارة:

تعد الاستمارة من أهم الوسائل العلمية التي تمكن الباحث من جمع المعلومات والحقائق من الميدان، حيث تعرف على أنها : " نموذج يضم مجموعة من الأسئلة التي توجه للأفراد بقصد الحصول على بيانات معينة، وقد ترسل بالبريد أو تسلم إلى الأشخاص الذين تم اختيارهم لموضوع الدراسة ". (13)

كما يمكن اعتبار الاستمارة نظاما أو نموذجا يضم مجموعة من الأسئلة المثارة بطريقة إرادية والتي يستحسن أن تكون قصيرة وسهلة قدر الإمكان عند توجيهها للأفراد المبحوثين.(14)

لقد اعتمدنا في تصميم استمارة البحث المتعلقة بدراسة مشاركة المجالس البلدية في التنمية المحلية، إلى تقسيمها إلى ثلاث أبواب :

- الباب الأول: يتمثل في الصفحة الأولى من الاستمارة التي تحمل دلالات واضحة وبارزة عن الجهة التي تقوم بإجراء البحث أي عنوان الدراسة واسم وصفة القائم بها.

- الباب الثاني: يتمثل في المعلومات الشخصية التي تخص المبحوثين كالجنس والسن والمستوى التعليمي... وعدد أسئلة هذا الباب 10 أسئلة.

- الباب الثالث: يتمثل في المعلومات التي يريد الباحث الحصول عليها من المبحوثين المرتبطة ارتباطا وثيقا بموضوع البحث .

ثانيا – المقابلة :

تعرف المقابلة بأنها:" تبادل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة interviewer أن يستثير معلومات وآراء أو معتقدات شخص آخر أو أشخاص آخرين بالإضافة إلى الحصول على بعض البيانات الموضوعية الأخرى ". (15)

فالمقابلة إذا عبارة عن عملية اجتماعية تحدث بين شخصين أو أكثر أو هي تفاعل لفظي بين فردين أو أكثر في موقف مواجهة، فهي عبارة عن محاولة لاستثارة بعض المعلومات أو التعبيرات لدى شخص ما حول خبراته وآراءه ومعتقداته وهذا ما سنحاول تحقيقه أثناء الدراسة الاستطلاعية وذلك بغرض:

- معرفة مدى تغطية أسئلة الاستمارة لموضوع البحث وأهدافه.

- اختبار الاستمارة التجريبية لمعرفة مدى استجابتها من حيث المحتوى لفهم وإدراك المبحوثين ...

- ملاحظة ما يطرأ على المبحوثين من تغيرات وانفعالات أثناء إجراء الدراسة.

- الحصول على معلومات أكثر ثراء و شمولية وعمقا بما يفيدنا في تحليل النتائج المتحصل عليها من المبحوثين وتفسيرها بطريقة موضوعية سليمة.

ثالثا – الملاحظة:

تعرف الملاحظة بشكل عام على أنها: " المشاهدة الدقيقة لظاهرة ما، مع الاستعانة بأساليب البحث والدراسة التي تتلاءم مع طبيعة الظاهرة ... ومن الضروري أن تهدف الملاحظة بمعناها الصحيح إلى غرض عقلي واضح وهو الكشف عن بعض الحقائق التي يمكن استخدامها لاستنباط معرفة جديدة " . (16)

تتميز الملاحظة عن غيرها من أدوات جمع البيانات، بأنها تسجل السلوك بما يتضمن من مختلف العوامل في ذات الوقت الذي تحدث فيه و تزداد قيمة الملاحظة مع

الحالات التي يزداد فيها احتمال مقاومة المبحوثين لأسئلة الاستمارة أو عدم تجاوبهم مع الباحث أثناء المقابلة.(17)

ولهذا كان للملاحظة كإحدى أدوات جمع البيانات التي تم الاعتماد عليها في هذا البحث دورا بالغ الأهمية في ملاحظة السلوكيات والانفعالات وردود الأفعال، التي تصدر عن المبحوثين أثناء تطبيق أدوات البحث الأخرى معهم، مما ساعدنا في التمييز بين مختلف الإجابات المتحصل عليها خاصة وأن موضوع البحث تشوبه بعض الحساسية مما دفع ببعض المبحوثين إلى محاولة الهروب من الموضوع.

7- مجال الدراسة :

أولا – المجال الجغرافي أو المكاني :

لقد تأثرت ولاية قسنطينة كغيرها من ولايات الوطن الأخرى بالتقسيمات والإصلاحات الإدارية العديدة خاصة فيما يتعلق بتقسيم الدوائر والبلديات.

باعتبار أن موضوع بحثنا يتناول ظاهرة مشاركة المجالس البلدية في التنمية المحلية، فقد شمل مجال البشري لدراستنا أعضاء المجالس الشعبية البلدية الموزعين على بلديات ولاية قسنطينة، حيث يبلغ العدد الإجمالي لأعضاء المجالس الشعبية البلدية الموزعين على هذه البلديات 144 عضوا.

إلا أن التعامل مع جميع الأعضاء عملية صعبة جدا، لأنها تتطلب وقت وجهد كبيرين، ولهذا فقد تم اللجوء إلى بعض الأساليب المنهجية، كما سيتضح ذلك من خلال العناصر اللاحقة (العينة).

ثالثا- المجال الزمني :

لقد بدأت الدراسة الميدانية الأولية أو كما يسمى أيضا الدراسة الاستطلاعية يوم 01 ديسمبر 2005 واستمرت إلى غاية 15 ديسمبر 2005، حيث تم خلالها تجريب الاستمارة الأولية وإجراء بعض المقابلات مع بعض الأعضاء في المجالس الشعبية البلدية، التي شملتها الدراسة ومع بعض المسؤولين الإداريين في البلديات والولاية.

بعد الانتهاء من مرحلة الدراسة الاستطلاعية وتعديل الاستمارة انطلق مجددا البحث الميداني النهائي يوم 18 ديسمبر 2005 واستمر إلى غاية 30 فيفري 2006 وهكذا يمكننا القول أن البحث الميداني استمر قرابة 3 أشهر كاملة.

8- العينة :

باعتبار أن موضوع بحثنا يتناول موضوع مشاركة المجالس الشعبية البلدية في التنمية المحلية فإن وحدة المعاينة فيه هي " المجلس " أو بالأحرى " المجلس الشعبي البلدي " حيث قمنا بإتباع طريقة الاختيار العشوائي أو كما يسمى أيضا الاقتراع المباشر، عند اختيار المجالس الشعبية البلدية التي تمثل العينة، من مجموع المجالس

المشكلة لمجتمع الدراسة الأصلي أو المجالس الشعبية البلدية الموزعة على ولاية قسنطينة، وذلك لأن إتباع هذه الطريقة في الاختيار سيعطي جميع المجالس الشعبية البلدية الموزعة على ولاية قسنطينة، نفس الفرصة في الظهور في العينة المختارة، كما أن هذه الطريقة لا تجعلنا نتقيد بترتيب معين أو نظام مقصود في اختيار أعضاء هذه المجالس، كما أنها تجنبنا احتمال التحيز لأي مجلس، مما يزيد في فرصة تشابه خصائص العينة المختارة مع خصائص المجتمع الأصلي.

وبعد إجراء عملية الاختيار العشوائي أو الاقتراع المباشر للمجالس الشعبية البلدية الموزعة على ولاية قسنطينة، كانت النتيجة ظهور المجالس التالية :

- المجلس الشعبي البلدي لبلدية قسنطينة (33 عضوا)
- المجلس الشعبي البلدي لبلدية عين السمارة (11 عضوا)
- المجلس الشعبي البلدي لبلدية أولاد رحمون (11 عضوا)

وإذا علمنا أن عدد المجالس الشعبية البلدية الموزعة على ولاية قسنطينة هو 12 مجلس وعدد الأعضاء الإجمالي هو 144 عضوا.

فإن نسبة العينة العشوائية بالنسبة للمجالس هي : (3 x 100) / 12= 25 %

ونظرا لبعض الصعوبات التي واجهتنا مع بعض أعضاء المجلس الشعبي البلدي لبلدية قسنطينة وهم ستة أعضاء بين ممتنع ومريض ومسافر أثناء فترة إجراء البحث الميداني و كذلك عضوين من مجلس بلدية عين السمارة، بلغ عدد الأعضاء أو أفراد العينة المدروسة 47 عضوا، وبالتالي فإن نسبة العينة العشوائية بالنسبة للعدد الإجمالي لأعضاء تلك المجالس هي :

(47 x 100) / 144= 32.63 %

9- نتائج الدراسة :

من خلال كل ما تم التوصل إليه عبر جداول الدراسة التي تحمل كل منها معلوما ت إحصائية وتحليلات جزئية عن أسئلة ومحاور الاستمارة و التي يحاول كل محور منها بدوره الإجابة عن تساؤل فرعي من تساؤلت هذه الدراسة - عبر مجموعة من المؤشرات - توصلنا هذه إلى جملة النتائج العامة، التالية :

1 – الوصاية الإدارية على المجالس الشعبية البلدية :

لقد بينت لنا هذه الدراسة أن الولاية تعتبر أهم هيئة وصية بالنسبة للمجالس الشعبية البلدية وهذا بتأكيد عدد كبيرة من المبحوثين قدرت نسبتهم بـ (72.35 %)، حيث تزداد ممارسة هذه الوصاية بشكل خاص على أعمال هذه المجالس، خاصة فيما يتعلق بالتصديق والبطلان والحلول... وذلك بنسبة (82.98 %) من إجابات المبحوثين الذين أشاروا بشكل واضح إلى الدور الوصائي الكبير الذي تمارسه الولاية على مجالسهم، حيث تلزمهم في معظم الأحيان بالرجوع إليها في كل أمر من أمور

التنمية المحلية بالبلدية، مما يجعل أعضاء هذه المجالس في حالة تبعية شبه كاملة للولاية وهذا بدوره ما يتسبب في تعطيل وتأخر سير الكثير من مشروعات التنمية المحلية بالبلدية، خاصة إذا علمنا أن معظم المبحثين يرون أن الصلاحيات التي يمنحها القانون البلدي لسنة 1990 غير كافية ولا تمكنهم من أن يشاركوا بفاعلية في إدارة وتسير شؤون التنمية بالبلدية وذلك بنسبة كبيرة جدا قدرت بـ (93.63 %) ، حيث أن كل الصلاحيات وإن كانت تبدوا كثيرة في هذا القانون، إلا أن معظمها إن لم تكن كلها، لا يمكن أن تمارس إلا من خلال موافقة الوالي الذي يبقى الآمر والناهي الوحيد، صاحب الصلاحيات التنفيذية الواسعة في كل ما يتعلق بتسيير أمور التنمية المحلية بالبلدية.

غير أنه وإن كانت هذه الصلاحيات تبدو غير كافي فقد كان هناك تعادل بين نسبة المبحوثين الذين يرون أن ممارسة الوصاية من الناحية الواقعية، تخرج عن الحدود والأطر التي رسمها لها القانون وبين من لا يرى ذلك قدرت بـ (46.81 %) ويرجع هذا لاعتقاد الفريق الأول من المبحوثين إلى أن هذا الخروج سببه عدم وضوح الصلاحيات بين الولاية وبين المجالس الشعبية البلدية بشكل جيد، في حين يلقي الفريق الثاني من المبحوثين بالمسؤولية الكاملة على القانون البلدي لسنة 1990 الذي يقيد عمل المجالس بشكل يحد ويضعف من مشاركتهم للدولة في إحداث التنمية المحلية في البلديات التي انتخبوا فيها من طرف سكان هذه البلديات، إلى درجة أن نسبة كبيرة منهم (63.83 %) يعتقدون أن الهدف الحقيقي من هذه الوصاية التي تفرضها الدولة، هو الحد من اختصاصات المجالس الشعبية البلدية وتقليص صلاحياتها، فهم يرون أن هذه الوصاية تشكل أداة ضغط على مجالسهم، تستعملها الدولة لتسيطر على سير أعمال التنمية المحلية بالبلديات وذلك كما يوضحه الجدول التالي :

الجدول رقم (1) : يوضح أهداف الوصاية الإدارية التي تفرضها الدولة على المجالس الشعبية البلدية .

الفئـات	التكرارات	النسبة المئوية
ضمان عدم الخروج عن السياسة الدولة	17	36.17
الحد من إختصاصات (م.ش.ب)	30	63.83
المجموع	**47**	**% 100**

و هذا ما دفع بعدد كبير من المبحوثين إلى طلب تعديل القانون البلدي لسنة 1990 قدرت نسبتهم بـ (68.08 %) و ذلك لأنه لم يعد يتماشى مع المرحلة الحالية التي تمر

بها البلاد، فإن كان قد وجد مبرراته في السابق، فإن ذلك لم يعد في الإمكان الآن، فقد أصبح من الضروري سن قانونين جديدين يتعلقان بالبلدية و الولاية يواكبان التطورات التي حصلت في البلاد و يفسحان المجال أكثر للمجالس الشعبية البلدية لأن تشارك بشكل فاعل في إحداث التنمية المحلية بالبلديات التي انتخبوا فيها أصلا من أجل ذلك وتحويل الوصاية المفروضة عليهم - التي تضعف من مشاركتهم بدرجة كبيرة- إلى رقابة مشروعة تضمن عدم خروج هذه المجالس عن الحدود والأطر القانونية التي يتم الاتفاق عليها، بشرط أن تكون هذه الرقابة تحمل المعنى الحقيقي لكلمة رقابة ولا يبالغ فيها للدرجة التي تصبح فيها وصاية صارمة تمارس بشكل مشدد ومبالغ فيه، كما يحدث ذلك من خلال القانون البلدي الحالي والجدول التالي يوضح ذلك بشكل أفضل.

الجدول رقم (2) : يبين مدى صلاحية نظام الوصاية الإدارية الذي يفرضه قانون البلدية لسنة 1990 على المجالس الشعبية البلدية .

الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
يغير جذريا	12	25.54
يعدل	32	68.08
لا أدري	3	6.38
المجموع	**47**	**% 100**

ومن خلال ما سبق يتضح لنا بشكل واضح أن كل نسب المؤشرات كانت إيجابية وجد مرتفعة مما يؤكد لنا النتيجة الفرعية الأولى التي مؤداها :

- " إن الوصاية الإدارية التي يفرضها القانون البلدي لسنة 1990 تضعف من مشاركة المجالس الشعبية البلدية في إدارة و تسيير شؤون التنمية المحلية على مستوى البلديات التي إنتخبوا فيها ".

2 – تأثير الأسلوب الإداري المركزي على عمل المجالس الشعبية البلدية :

كشفت لنا هذه الدراسة أن أسلوب المركزية الإدارية هو الأسلوب السائد في إدارة شؤون التنمية المحلية في مختلف البلديات التي شملتها الدراسة وهذا بتأكيد نسبة (85.10 %) من المبحوثين، الذين يجمع معظمهم على أن هذه المركزية تأخذ صورة عدم التركيز الإداري وذلك بنسبة (70.22 %) وهذا ما يشير إلى المعاناة الكبيرة التي تتعرض لها المجالس الشعبية البلدية عند إدارتها لشؤون التنمية المحلية بالبلديات التي إنتخبوا فيها و ذلك بسبب التعطيل الشديد الذي يترتب عن هذا الأسلوب الإداري

،بالإضافة إلى البيروقراطية الشديدة في الإجراءات والروتين الممل خاصة عندما يتعلق الأمر بالصرف وذلك كما يوضحه الجدول التالي :

الجدول رقم (3) : يوضح الصور التي يأخذها أسلوب المركزية الإدارية المتبع في إدارة شؤون التنمية المحلية ببلديات قسنطينة.

الفئـات	التكرارات	النسبة المئوية
التركيز الإداري	14	29.78
عدم التركيز الإداري	26	70.22
المجموع	**40**	**% 100**

حيث ترى نسبة كبيرة من المبحوثين قدرت بـ (61.71 %) أن هذا الأسلوب الإداري المركزي لا يسمح أبدا بوجود مشاركة فعّالة للمجالس الشعبية البلدية في مختلف المراحل التي تمر بها عملية تخطيط المخطط البلدي للتنمية (P.C.D) من مرحلة تقديم المقترحات إلى مرحة التنفيذ والمتابعة حيث ترتبط كل مرحلة من هذه المراحل بإجراءات روتينية طويلة ومعقدة لاسيما في مرحلة اختيار الجهة الوصية للمشروعات المدرجة في المخطط البلدي للتنمية حيث تؤكد نسبة (57.45 %) أنه لا يتم الموافقة إلا على بعض المشروعات التي تقترحها المجالس الشعبية البلدية وذلك لأسباب مختلفة تتعلق أحيانا بالغلاف المالي و أحيانا أخرى بعدم الثقة في دراسة جدوى هذه المشروعات وأحيانا أخرى للاختلاف حول أولية بعض المشروعات بالنسبة لأخرى و غير ذلك من الأسباب في حين يتم إدماج مشروعات أخرى ترى الجهة الوصية أنها أكثر أهمية وأكثر تحقيقا للمصلحة العامة وإن كانت لا تخدم مصلحة سكان البلدية وحتى بعد أن تنتهي مرحلة اختيار مشروعات المخطط البلدي للتنمية والمصادقة عليها فإن الإجراءات المركزية لا تنتهي وذلك كما يوضحه الجدول التالي :

الجدول رقم (4) : يبين مدى إستجابة الإدارة المركزية (الولاية) للمقترحات التي يقدمها (م.ش.ب) من خلال المخطط البلدي للتنمية.

الفئـات	التكرارات	النسبة المئوية
كلها	3	6.38
معظمها	12	25.53
نصفها	5	10.64
بعضها	27	57.45
المجموع	**47**	**% 100**

كما ترى نسبة (82.98 %) من المبحوثين أن هذه الإجراءات تعيق كثيرا انطلاق هذه المشروعات وتبطئ من سرعة تنفيذها وذلك نظرا لكثرتها وطول أمدها مما يؤثر سلبا على سير وتيرة التنمية المحلية بالبلدية ويضعف نجاعتها، إلا أن هذا لا يعني إطلاقا الإهمال التام لمشاركة المجالس الشعبية البلدية في إحداث التنمية بالبلديات التي إنتخبوا فيها وهذا ما تؤكده نسبة (53.19 %) من المبحوثين الذين يرون أن مجالسهم تشارك في هذه المخططات وإن كان ذلك بشكل غير كافي نوعا ما، إلا أنها تشارك وهذا ما يشير إلى بعض النجاح النسبي الذي حققته الدولة في تجسيد سياسة اللامركزية الإدارية، عبر تمكين المجالس الشعبية البلدية من المشاركة في إعداد المخطط البلدي للتنمية (P.C.D) حيث إتفقت على ذلك نسبة معتبرة من المبحوثين قدرت بـ (44.68 %) و إن كانت النسبة الأكبر ترى أن هذا غير صحيح (حيث قدرت بـ 48.98 %) وذلك بسب طول الإجراءات وتعقدها من جهة وكون المبادرة وإن كانت تأتي من المجالس الشعبية البلدية، إلا أنها مرهونة بموافقة الجهة الوصية من جهة أخرى حيث نجد أن نسبة كبيرة جدا من المبحوثين تقدر بـ (91.49 %) تؤكد أنه كلما زادت المركزية الإدارية، كلما ضعفت مشاركة المجالس الشعبية البلدية في أعمال التنمية المحلية، لاسيما في مرحلة التنفيذ والمتابعة وذلك نظرا للتبعية الشديدة التي تعاني منها هذه المجالس للإدارة المركزية، حيث أصبح من الضروري البحث أكثر على آليات جديدة تواكب العصر الحالي والتطورات الحاصلة في المجال الإداري بما يسهل على المجالس الشعبية البلدية عملية المشاركة في تخطيط التنمية المحلية وإحداثها على تراب البلدية، حيث لا يمكن لهذه المشاركة أن تتم إلا في ظل أسلوب إداري لامركزي قائم على أسس الإدارة الحديثة، التي تعتمد على إشراك كل شرائح المجتمع المحلي وكل فئاته في مختلف عمليات التخطيط و التنفيذ التي تتطلبها عمليات التنمية المحلية في ذلك المجتمع.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا بشكل واضح أن كل نسب المؤشرات كانت إيجابية وجد مرتفعة مما يؤكد لنا النتيجة الفرعية الثانية التي مؤداها :

- " إن الأسلوب الإداري المركزي يصعب على المجالس الشعبية البلدية، عملية المشاركة في التخطيط للتنمية المحلية بمختلف مراحلها " .

3- التمويل المالي المركزي واستقلالية المجالس الشعبية البلدية :

لقد توصلت هذه الدراسة إلى أن التمويل المالي المركزية (الولائي بشكل خاص) لمشروعات التنمية المحلية القائمة بالبلدية، يؤدي في الكثير من الأحيان إلى سيطرت الدولة على أعمالها وذلك بتأكيد عدد كبير من المبحوثين قدرت نسبتهم بـ(72.34 %) وهذا لأن من يملك المال يملك القدرة على توجيه عجلة التنمية بالاتجاه الذي يراه مناسبا، فالمال يعد عصب التنمية الذي لا يمكن الاستغناء عنه بأي حال من الأحوال ولهذا نجد أن السلطات الممولة لمشروعات التنمية المحلية القائمة في البلدية هي الموجه الحقيقي لها وهي المحدد الفعلي لاتجاهها، حيث ترى نسبة كبيرة من المبحوثين تقدر بـ

(72.34 %) أن هذه السلطات الممولة تتدخل كثيرا في قرارات المجالس الشعبية البلدية و توجهها إلى الاتجاه الذي تحدده،إلى الدرجة التي يصبح فيها هذا التمويل وصاية إضافية على هذه المجالس، التي لا يراعى في الكثير من الأحيان اقتراحها للمشروعات الواجب تمويلها، حيث تصبح هذه المجالس نتيجة العجز المالي الذي تعانيه، تسعى جاهدة لإرضاء هذه الجهة الممولة، بل قد تتنافس على ذلك أحيانا، مما يجعلها ترجع إليها عن طواعية في كل قرار يتعلق بهذه المشروعات وغيرها، حيث يبقى القرار الأخير في يد الجهة الممولة (الولاية بشكل خاص) التي تعمل على تخصيص الإعانات لصالح مشروعات دون أخرى، حتى وإن كان ذلك من شأنه إلغاء مشاركة هذه المجالس وهذا ما يراه عدد كبير من المبحوثين ، الذين قدرت نسبتهم بـ (57.45 %) كما أن هذا من شأنه جعل هذه الجهة الممولة تحدد أولويات مشروعات التنمية المحلية من خلال مخططها (P.C.D) حسب ما يتناسب مع مخططها الوطني وليس وفق ما يلبي الاحتياجات الحقيقية لسكان البلدية وذلك كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (5) : يوضح مدى العلاقة بين تدخل الولاية في إختيار المشروعات الواجب تمويلها و بين محدودية مشاركة (م.ش.ب) في إحداث التنمية المحلية .

- هل ترى أن تخصيص الولاية لإعاناتها المركزية لصالح مشروعات تنموية دون أخرى من شأنه أن يلغي مشاركة (م.ش.ب) في تحديد المشروعات الواجب تمويلها ؟

الفئـات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	27	57.45
لا	15	31.91
لا أدري	5	10.64
المجموع	**47**	**% 100**

كما أن هذا من شأنه جعل هذه الجهة الممولة تحدد أولويات مشروعات التنمية المحلية من خلال مخططها (P.C.D) حسب ما يتناسب مع مخططها الوطني وليس وفق ما يلبي الاحتياجات الحقيقية لسكان البلدية، حيث قدرت نسبة من يرى هذا من المبحوثين (65.95 %) وهذا بدوره ما يترتب عليه استنزاف ميزانية المخطط البلدي للتنمية و يضعف من مردودية مشروعاته التي قد لا تلقى الغلاف المالي اللازم لتمويلها والسيولة النقدية الكافية لتسهيل عملها، فالمشروعات التي يتم إقحامها، غالبا ما يخصص لها مبالغ مالية ضخمة، كان من الأولى تأمينها من ميزانية المخطط الوطني أو القطاعي وليس من ميزانية المخططات البلدية للتنمية، التي أصبحت تعاني دائما من العجز المالي نتيجة سوء التوزيع المالي على المشروعات من طرف الجهة الممولة وهذا ما يؤثر سلبا على مشاركة أعضاء المجالس الشعبية في إعداد ميزانية البلديات

التي ينتمون إليها حيث ترى نسبة (65.66 %) من المبحوثين أنهم يرتبكون كثيرا عند إعداد الميزانية، لقناعتهم التامة أن الولاية دائما لها رأي آخر في طريقة توزيع الأموال على المشروعات وفي تحديد الأولويات وتجدر الإشارة هنا إلى أن الولاية لا تتعامل مع المجالس الشعبية البلدية للبلديات المختلفة بنفس الطريقة، حيث تتمتع المجالس الشعبية البلدية التي تتميز بلدياتها بنوع من الثراء في الموارد المحلية بقدر أكبر من الاستقلالية وبشكل أفضل عند اختيار المشروعات المتعلقة بالمخطط البلدي للتنمية، بعكس المجالس التي تعاني من عجز في مواردها المحلية وهذا بموافقة نسبة (63.83 %) من المبحوثين وهنا يتأكد لنا في هذه الحالة وبشكل واضح، أن من يملك المال يملك سلطة القرار ومن يفقده يبقى تابع دائما لمالكه ولهذا يتعين على المجالس الشعبية البلدية محاولة خلق موارد مالية على مستوى البلديات، التي ينتمون إليها وذلك ليتمتعوا باستقلالية أكثر بالنسبة للجهات الممولة وإن كان هذا الأمر صعبا نوعا ما، خاصة مع الاتجاه نحو الاقتصاد الحر والقطاع الخاص، حيث أصبحت مشاركة المجالس البلدية في مجال التنمية المحلية تكاد تقتصر على مشروعات الخدمة العمومية من قنوات صرف المياه ومياه الشرب والأرصفة والطرقات خاصة حينما نعلم أن نسبة كبيرة من المبحوثين قدرت بـ(72.35 %) أكدوا أن جل المعونات المركزية تخصص لهذه النوعية من المشروعات، في حين نجد أن المشروعات الاقتصادية تعاني من نقص كبير في التمويل وذلك بسبب تراجع دور الدولة في المجال الاقتصادي، مما يترتب علية ربما استمرارية تبعية المجالس الشعبية البلدية للجهة الممولة وبالتالي انخفاض نسبة الأمل في استقلاليتها بالشكل المطلوب وذلك كما يوضحه الجدول التالي :

الجدول رقم (6) : يبين أكثر أنواع المشرعات تمويلا من طرف الولاية في المخطط البلدي للتنمية (P.C.D) .

الفئـات	التكرارات	النسبة المئوية
المشروعات الإقتصادية	5	10.63
مشروعات الخدمة العمومية	34	72.35
لمشروعات الثقافية والرياضية	8	17.02
المجموع	**47**	**% 100**

ومن خلال ما سبق يتضح لنا بشكل واضح أن كل نسب المؤشرات كانت إيجابية وجد مرتفعة مما يؤكد لنا النتيجة الفرعية الثالثة التي مؤداها :

- " يحد التمويل المالي المركزي (الولائي بشكل خاص) لمشروعات وبرامج التنمية المحلية من استقلالية المجالس الشعبية البلدية في اتخاذ القرارات المتعلقة بهذه المشروعات والبرامج ".

4- تأثير الخلافات بين أعضاء المجلس الشعبي البلدي على سير عمل المجلس :

لقد كشفت لنا هذه الدراسة أن اختلاف التوجهات السياسية بين أعضاء المجلس الشعبي البلدي الواحد، ليس هو السبب الحقيقي وراء خلافهم وذلك بتأكيد نسبة كبيرة جدا من المبحوثين، قدرت بـ(70.21 %) وهذا ما يؤكد على أن التعددية السياسية أو الحزبية داخل المجالس الشعبية البلدية لعبت دورا إيجابيا في الرفع من مستوى أدائها، بالرغم من كل الصعوبات التي تعاني منها هذه المجالس، سواء بسبب القانون أو بسبب الإدارة أو بسبب ضعف التمويل المالي، حيث تؤدي تنوع التشكيلة السياسية داخل المجلس الواحد، إلى خلق نوع من الرقابة الذاتية الغير معلنة على كل الأعضاء، مما يولد لديهم نوع من الحذر والتنافس في نفس الوقت وهذا ما يخدم المصلحة العامة لسكان البلدية و يدعم مشاركة المجلس وإن كان لهذا التنوع في التشكيلة، بعض الآثار السلبية، خاصة إذا لم يملك الأعضاء الوعي الثقافي و الفكري اللازمين، حيث يجمع معظم الأعضاء الذين شملتهم الدراسة (31.31 %) و هي أعلى نسبة في الجدول رقم (7) على أن الأسباب الحقيقية للخلاف بين أعضاء المجالس الشعبية البلدية، متنوعة ومتعددة تتوقف على الظروف والمواقف التي تصاحب الخلاف، فقد تكون بسبب الضغوطات الحزبية أو المصالح الشخصية والعشائرية أو التفاوت في المستوى الثقافي بين الأعضاء أو رغبة كل عضو في إثبات وجوده...أو أي سبب آخر وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الأسباب تختلف أيضا من مجلس لآخر وذلك كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (7) : يبين أكثر دافع للخلاف بين أعضاء المجلس الشعبي البلدي فيما يتعلق بالتنمية المحلية بالبلدية .

الفئـات	التكرارات	النسبة المئوية
الضغوطات الحزبية	1	2.13
المصالح الشخصية والعشائرية	9	19.15
تفاوت الثقافي بين الأعضاء	7	14.89
رغبة كل عضو في إثبات وجوده	3	6.38
المصالح و المستوى و الإثبات	5	10.64
الضغوطات والمستوى	1	2.13
المصالح والمستوى	3	6.38
المصالح وإثبات الوجود	2	4.26

الضغوطات والمصالح والإثبات	1	2.13
كل ما سبق	15	31.91
المجموع	**47**	**% 100**

كما تزداد آثار هذه الخلافات بشكل أكبر عندما يكون رئيس المجلس الشعبي البلدي طرفا فيها نتيجة الصلاحيات التي يملكها بالمقارنة مع الأعضاء الآخرين، حيث يمكن لرئيس المجلس أن يسحب الاختصاصات من أي عضو يخالفه و يهمشه بذلك، دون أن يخرج عن حدود القانون وهذا ما يقره عدد كبير من المبحوثين، قدرت نسبتهم بـ(57.45 %) و إن كان هذا لا يخالف القانون إلا أنه يسبب الشقاق والصراع داخل المجلس الواحد و قد يؤدى هذا إلى نتائج لا تحمد عقباها، كما يرى عدد كبير من المبحوثين قدرت نسبتهم بـ (65.95 %) أن الشقاق و الخلاف بين أعضاء المجلس الشعبي البلدي الواحد، يؤدي في الكثير من الأحيان إلى سعي أعضاء قائمة الأغلبية إلى السيطرة على اللجان المهمة داخل المجلس، كمحاولة لبسط نفوذها والتغلب في الصراع القائم بينها و بين الفريق الآخر، حتى ولو كان ذلك على حساب مصلحة المجلس، فمن الممكن جدا أن يوجد بين أعضاء هذا الفريق الآخر من يمكن أن يتولى رئاسة لجنة معين بشكل أفضل، نتيجة لتخصصه في نفس مجالها أو خبرته السابقة في حل مشكلاتها. و هذا ما يتسبب في الإضعاف من وحدة وترابط المجلس و يضيع وقته في الانشغال بمشكلاته الداخلية، مهملا بذلك مصالح سكان البلدية و فاقدا بذلك لفاعليته في إحداث التنمية المحلية، نتيجة الفوضى التي تخلفها هذه الخلافات وذلك بإتفاق عدد كبير جدا من المبحوثين، قدرت نسبتهم بـ(85.11 %) وذلك كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (8) : يبين العلاقة بين الخلافات بين أعضاء المجلس الشعبي البلدي الواحد و بين تعطيل سير أشغال التنمية المحلية بالبلدية .

الفئـات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	40	85.11
لا	4	8.51
لا أدري	3	6.38
المجموع	**47**	**% 100**

وهذا ما يترتب عنه هيمنة أكبر للموظفين الإداريين في البلدية، كالكاتب العام ورؤساء المصالح بمختلف تخصصاتها على أعمال ومشروعات التنمية المحلية القائمة بالبلدية، خاصة في المراحل المرتبطة بالتنفيذ والمتابعة التي يفترض أن يشرف عليها المجلس، لأن هذين العمليتين هما أهم مرحلة في التجسيد الحقيقي لبرامج ومخططات التنمية المحلية في البلدية وقد قدرت نسبة المبحوثين الذين أكدوا هذا بـ(48.94 %).

وأخيرا يمكن القول أنه نظرا للفوضى العارمة التي تجتاح المجالس التي يسودها الخلاف وتعطل سير مشروعات التنمية المحلية بالبلديات التي ينتمون إليها وكثرة المشاحنات التي تؤدي في الكثير من الأحيان إلى الانسداد (مما يتطلب تدخل السلطات المركزية بالولاية لحله) يضعف كثيرا موقف هذه المجالس الشعبية البلدية أمام الولاية ويفقدها هيبتها وينقص من اقتناع الولاية بالاقتراحات والمبادرات التنموية التي تقدمها وهذا ما أكدته نسبة كبيرة من المبحوثين تقدر بـ (68.08 %) وهذا كله ما يحد كثيرا من مشاركة المجلس الشعبي البلدي في إحداث التنمية المحلية بالبلدية وربما قد يصبح المجلس في حد ذاته عائقا أمامها.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا بشكل واضح أن كل نسب المؤشرات كانت إيجابية وجد مرتفعة مما يؤكد لنا النتيجة الفرعية الرابعة التي مؤداها :

- " تؤدي الخلافات بين أعضاء المجلس الشعبي البلدي إلى عرقلة مشاركة المجلس في أمور وقضايا التنمية المحلية للبلدية ".

وأخيرا ومن خلال كل ما توصلنا إليه من النتائج الفرعية السابقة ، تأكد لنا صحة النتيجة العامة التي تجاوب على التساؤل الرئيسي الذي يهدف هذا البحث للإجابة عليه ومؤداها كما يلي :

- " إن مشاركة المجالس الشعبية البلدية للدولة في إحداث التنمية المحلية على مستوى البلديات التي انتخبوا فيها، مشاركة محدودة " .

خـاتمة

لقد انطلقت هذه الدراسة من هدف رئيسي، يتمثل في محاولة الكشف عن المدى الحقيقي لمشاركة المجالس الشعبية البلدية للدولة في إحداث التنمية المحلية، على مستوى البلديات التي إنتخبوا فيها من طرف السكان المحليين، لينوبوا عنهم في هذه المشاركة وليوصلوا أصواتهم ووجهات نظرهم للسلطات الحكومية القائمة في بلديتهم.

ومن خلال كل ما تم عرضه عبر هذه الدراسة، يمكن القول أننا توصلنا إلى أن مشاركة المجالس الشعبية البلدية للدولة في إحداث التنمية المحلية، على تراب البلديات التي إنتخبوا فيها، مازالت محدودة المدى و مازالت تعاني من مشكلات عديدة تقف في طريقها وتحول دون تجسيدها الحقيقي، بالمعنى الذي تحمله كلمة مشاركة وهذا بسبب مجموعة من المعوقات، التي يمكن إرجاع أهمها إلى: الوصاية الإدارية الشديدة التي يفرضها القانون البلدي لسنة 1990 و إلى الأسلوب المركزي المتبع في تخطيط وإدارة شؤون التنمية المحلية بمختلف البلديات، بكل ما يحمله من عيوب و مساوئ وإلى التمويل المالي المركزي (الولائي بشكل خاص) الذي يشكل أداة ضغط على هذه المجالس، مستغلا في ذلك نقص مواردها المحلية وحاجتها للمال، بالإضافة إلى الخلافات و الصراعات الداخلية التي تشوب معظم المجالس الشعبية البلدية والتي تجد فيها السلطات الوصائية المبررات الكافية، لتبرير محدودية مشاركتها لهذه المجالس في إحداث التنمية المحلية، حيث ترجع صرامة الوصاية الإدارية التي تفرضها واعتمادها على الأسلوب المركزي وإشرافها على التمويل المالي للمشروعات، إلى حرصها على سلامة الموارد المحلية وضمان حسن تسييرها، بما يخدم المصلحة العامة لسكان البلدية.

ويمكن القول أن هذه المعوقات وغيرها، تحد كثيرا من فاعلية مشاركة المجالس الشعبية البلدية للدولة في إحداث التنمية المحلية الحقيقية، على مستوى البلديات التي انتخبوا فيها ولهذا يجب أن تعمل السلطات المعنية على إزالتها أو الحد منها على الأقل.

- توصيات الدراسة :

وأخيرا وعبر كل ما تم التوصل إليه من خلال هذه البحث، يمكن تقديم جملة التوصيات التالية :

- ضرورة إعادة النظر في القانون البلدي لسنة 1990 وإجراء التعديلات اللازمة التي تزيد من فرصة تمكين المجالس الشعبية البلدية من المشاركة الحقيقية الفاعلة في إحداث التنمية المحلية،التي تعكس فعلا الإرادة الحقيقية لسكان البلدية وذلك من خلال التخفيف من شدة الوصاية الإدارية للولاية، على المجالس الشعبية البلدية والتقليل من صرامتها وتحويلها إلى رقابة مشروعة ومطلوبة، تضمن فقط عدم خروج هذه المجالس عن الحدود والأطر العامة لسياسة التنمية الوطنية، كما يجب عليها أن تكون بالمرصاد لأي تجاوز أو انحراف يحدث من طرف أعضاء هذه المجالس ويجب أن يكون ذلك بشكل خاص على مستوى أعمال المجلس الشعبي البلدي، التي أجمع معظم المبحوثين، على أنها الأكثر عرضه للوصاية من جهة وأكثر مجال تحدث فيه التجاوزات من جهة أخرى.

- ضرورة إعادة النظر في الأسلوب الإداري المركزي، الذي تدار به مختلف شؤون التنمية المحلية بالبلدية وذلك لكثرة عيوبه وتنافيه مع مبدأ المشاركة، حيث يجب العمل على اعتماد الأسلوب اللامركزي، الذي يتناسب أكثر مع فكرة المشاركة و يسمح بلا مركزية التخطيط، لاسيما على مستوى المخطط البلدي للتنمية، الذي يخضع في ظل النظام الإداري الحالي، إلى سلسلة معقدة من الإجراءات الروتينية من مرحلة وضع الاقتراحات إلى مرحلة التنفيذ والمتابعة وهذا ما يقلل كثيرا من مدى مشاركة أعضاء المجالس الشعبية البلدية في إعداده و تنفيذه .

- ضرورة العمل على مساعدة البلديات في البحث عن مصادر محلية لتمويل مشروعاتها التنموية والتخلص قدر الإمكان من هيمنة التمويل المركزي، الذي يضعف كثيرا من استقلاليتها ويزيد من توجيه قرارات مجالسها، كما يجب اتخاذ الإجراءات اللازمة التي تضمن للبلديات حرية التصرف في مخصصاتها المالية ومواردها المحلية، حيث يشكل التمويل المالي المركزي لمشروعات وبرامج التنمية المحلية بالبلدية حاليا، وصاية إضافية على المجالس الشعبية البلدية التي تجد نفسها في الكثير من الأحيان مضطرة للخضوع لها طواعية .

- ضرورة تنبيه الأحزاب إلى التدقيق أكثر في تقديم المرشحين للمجالس الشعبية البلدية وإلى الاعتماد قدر الإمكان على المقاييس الموضوعية والأخلاقية عند ترتيب قوائم المرشحين، للتقليل من الخلافات، التي يمكن أن تنشأ بسبب اختلاف المستوى الثقافي أو التعارض الأخلاقي وما إلى ذلك ... لأن المطالبة بالمشاركة ورفع الوصاية الإدارية على المجالس الشعبية البلدية يتطلب أن تكون هذه المجالس في مستوى التحدي، حيث تقع هذه المسؤولية بالدرجة الأولى على الأحزاب. كما يتوجب على السلطات المعنية أن تعمل على تنظيم دورات تدريبية، على فترات غير متباعدة لأعضاء المجالس الشعبية البلدية، لإطلاعهم على كيفية المشاركة وتدريبهم أكثر على أساليب المثلى للإدارة المحلية لاسيما الحديث منها.

المراجع

1- محمد قاسم القيروتي، دور رئيس المجلس المحلي في تنمية المجتمع المحلي، مجلة الإدارة العامة،الأردن، العدد37، 1983، ص128.

2- طارق محمد عبد الو هاب، سيكولوجية المشاركة السياسية، دار غريب للطبا عة والذشر والتوزيع القاهرة 1999، ص 106.

3- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات الرعاية والتنمية الاجتماعية، مرجع سابق، 1987 ص 51.

4- - نفس المرجع سابق، 1987، ص 886.

5- أحمد رشيد، الإدارة المحلية والتنمية: المفاهيم العلمية، دار المعارف،القاهرة، ط1981،2 ص 99.

6- المادة 81 من قانون الانتخابات رقم 89-13 المؤرخ في 07 أوت 1989.

7- المادة 16 من دستور 26-02-1989.
8- المادة 84 من قانون البلدية المؤرخ في 07 أفريل 1990 .
9-Charles Desbache . Institution administratif, Paris. 2em édition . 1972 p 73 .
10- عادل محمود حمدي، الاتجاهات المعاصرة في نظم الإدارة المحلية، دار الفكر العربي مصر ط1، 1973، ص 153.
11- R .Muspetiol et al . La tutelle administrative. Paris .2em édition 1972. p10.
12- عبد الله عامر الهمالي، أسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته، منشورات جامعة السويس، مصر ط2، 1994، ص 122.
13- غريب سيد أحمد، الإحصاء والقياس في البحث الاجتماعي: المعالجات الإحصائية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، الجزء الأول، 1995، ص 37.
14- Salvador Juan .Méthodes de recherche en sciences humaines. Presses universitaires de France. Paris.1999 .p p 185-186.
15- غريب سيد أحمد، مرجع سابق، ص 35.
16- نفس المرجع، ص 32.
17- Raymond Quivy et Luc Van Kampenhout . Manuel de recherche en sciences sociales. Dunod . Paris. Nouvelle édition .1995 p p 164-165.

Revue SCIENCES HumaineS n°33, Juin 2010, pp.7 - 16

L'accès aux soins en Algérie

Eléments pour une problématique sociologique du fait sanitaire

Résumé

Cet article pose, à travers une problématique de la distribution des soins en Algérie, la question des inégalités produites et/ou reproduites dans le champ de la santé. Ces inégalités doivent être étudiées, au delà de la dimension économique qui ne les explique seulement qu'en partie, à la lumière des logiques sociales propres à la société algérienne.

La gratuité des soins n'exclue pas *a priori* de penser que les couches sociales qui peinent à accèder aux soins du secteur public et parapublic, du fait de leurs incapacités à mettre en œuvre des stratégies formelles et informelles d'accès efficaces, même si ces soins sont gratuits ou peu coûteux, soient celles-la mêmes qui éprouvent des difficultés face à cette médecine privée du fait de l'érection lente mais sûre du mur de l'argent.

Abdelkrim BOULEDROUA
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Université Mentouri
Constantine (Algérie)

ملخص

يطرح المقال إشكالية توزيع الخدمات العلاجية من خلال قضية اللامساواة في المجال الصحّي. عند دراسة هذه اللامساواة يجب الإهتمام بالميكانزمات الرسمية وغير الرسمية في الحصول على الخدمات العلاجية نظرا لعلاقتها بالمنطق الاجتماعي العام المتبع من قبل المجتمع الجزائري الذي يسيطر فيه منطق الريع والممارسات غير الرسمية، دون إهمال البعد الاقتصادي الذي يتدخل في تفسيرهذه الإشكالية جزئيا.

Introduction

Le champ de la santé n'a été que timidement et tardivement investi par la sociologie, bien après la science économique, situation tout à fait compréhensible quand on considère la relation entre la naissance d'un champ scientifique avec les conditions sociales (historiques) de sa naissance. La sociologie n'est apparue, donc, dans le domaine de la santé que lorsque la science économique ne pouvait aller au-delà de ses propres limites épistémiques : la recherche de la rationalité économique dans le domaine de la santé (1).

On notera, dans cette perspective économique, les travaux de Jérôme Dumoulin (2) sur la dynamique de soins et sur la classification des unités de soins, ainsi que ceux de G. d'Estaing de Bernis (3), Joseph Brunet-Jailly (4) et Etienne Barral (5). En Algérie aussi, la part de l'économie (parmi

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2010

إن استمرارية مجانية العلاج يجعل الفئات الاجتماعية الّتي تواجه صعوبات في الحصول علي خدمات علاجية في القطاع العمومي والشبه العمومي لعدم قدرتها في إيجاد استراتيجيات رسمية وغير رسمية ناجعة في الحصول على هذه الخدمات المجانية أو ضئيلة الكلفة، هي نفسها التي تواجه صعوبات في الحصول علي خدمات علاجية في القطاع الخاص للارتفاع االمستمر لتكاليف العلاج في هذا لقطاع.

les disciplines non médicales) reste la plus grande et se révèle, entre autres, par les communications et les études faites dans le cadre du C.R.E.A.D. (6) qui a consacré au moins 4 numéros de sa revue *Les cahiers du C.R.E.A.D.*(7) à l'économie de la santé, sans compter les aricles dans les autres numéros avec une participation soutenue de Fatma-Zohra OUFRIHA (8).

L'approche proprement sociologique est développée par Martine Bungener (9), et surtout Antoinette Chauvenet (10). En Algérie, l'étude la plus novatrice est celle du sociologue M. Safar Zitouni (11) résultat d'une enquête réalisée au C.R.E.A.D. à partir d'un appel de recherche de l'A.N.D.R.S. (12) paru en 2000, cette étude évalue « la nature des relations qui se nouent entre les différents éléments constitutifs d'un système d'offres de prestation de soins et des structures particulières de demande sociale de ces soins ». L'enquête a mis en exergue l'influence de variables intermédiaires qui ont été regroupées en trois grande catégories : celles relatives au mode d'inscription des individus demandeurs de soins dans des structures d'appartenance familiale, communautaire ou professionnelle ; celles relatives à l'inscription de ces même individus dans un espace urbain structuré et hierarchisé exercant des contraintes physiques d'accés et celles relatives enfin à la mise en place d'un certain nombre de règles formelles ou informelles d'accés qui définiraient ce que l'on pourrait appeler un systéme de ressources sociales immatérielles que les gens mobiliseraient au gré de leurs besoins dans des stratégies individuelles et /ou collectives. La combinaison de ces trois dimensions recouvre toutes les situations concrêtes et spécifiques mettant en relation des offreurs et des demandeurs de soins dans les configurations les plus diversifiées.

Entre l'approche économique qui a prévalu jusque-là et l'incursion récente des sociologues dans le domaine de la santé, il ne faut pas omettre les précieuses contributions de l'*anthropologie* (13), ayant pour objet la prise en charge de la folie et de la maladie dans les sociétés archaïques (14), de *la philosophie* ayant comme principale question la remise en cause des système occidentaux de la prise en charge de la maladie (cf. Guy Caro (15), Jean-Charles Sournia (16), mais surtout Ivan Illich (17) qui a mis l'accent sur la « démesure » du système de santé dans les pays capitalistes) et de la *démographie* qui a mis en relief, de façon définitive, la relation entre classes sociales et mortalité (18).

Les enquêtes sur les fléaux sociaux sanitaires (alcoolisme, tabagisme, surmortalité) réalisées par l'I.N.S.E.R.M. (19) et l'O.M.S.(20) pour certains pays en voie de développement, méritent aussi d'être signalées. En France, pays connu pour sa longue tradition de recherche sur la santé (21) se donnant pour finalité la dénonciation de l'injustice, la reconnaissance et la mesure des inégalités devant la maladie, il est utile de mentionner les enquêtes nationales réalisées par le C.R.E.D.O.C.(22) et l'I.N.S.E.E. (23) en 1970, 1980 et 1993. Toutes ces études, qu'elles soient globales ou centrées sur

un risque particulier, aboutissent toutes, avec plus au moins de précision, au constat général que l'état de santé est, en dehors des risques spécifiques directs, fonction des conditions de vie et des conditions socio-économiques en particulier, comprises comme risques indirects.

Bien que ce champ de connaissance demeure pratiquement vierge en Algérie, il est possible de s'engager dans cette voie de recherche en tenant compte des principales conclusions des recherches dans le domaine de la santé menées jusqu'ici pour interroger la réalité algérienne. Cependant, une difficulté surgira : comment rendre compte d'une réalité hybride, à cheval sur une logique du mode de production capitaliste et des restes d'organisation sociale mêlés de culture égalitariste socialiste qui n'a pas dominé et les résidus d'une société qui n'est pas totalement entrée dans la modernité. La tâche est ardue, voire périlleuse, dès lors qu'elle ne vise pas à confirmer la justesse de telle ou telle théorie sociologique mais d'essayer de rendre compte d'une telle réalité *avec des instruments qui sont eux mêmes à produire*.

1. Le fait sanitaire en Algérie : un fait social total... en transition

La santé est une « dimension », une « modalité d'existence » des individus, des classes sociales, de la société entière. A ce titre et comme fait social total, elle reproduira, en son sein, sous des formes qui lui sont particulières ou spécifiques, les contradictions et les inégalités inhérentes à la société dans son ensemble.

La réalité sanitaire algérienne est un *fait social total au sens elle révèle les caractéristiques de la société algérienne en tant que société en voie de stratification*, distribuant, selon sa propre logique et de façon inégalitaire, les bienfaits du développement. En effet, la réalité sanitaire en Algérie est très complexe. Son analyse est d'autant plus malaisée que c'est là un domaine « où la causalité n'est pas linéaire et cartésienne mais circulaire et dialectique » pour reprendre ici une expression d'Etienne BARRAL (24). Par la place qu'elle occupe dans la pratique sociale, dans la vie quotidienne des gens, et par la quantité de paramètres qui sont impliqués dans sa production, ses formes, ses structures, *la santé* (au sens large) se rèvéle comme le produit d'un faisceau de déterminations politiques, économiques, idéologiques, culturelles, conjoncturellement en harmonie ou en décalage les unes par rapport aux autres et qui donnent, en fin de compte, un caractère inachevé, instable aux politiques, organisations, structures et à l'action en matière de santé. Cette instabilité n'est pas le propre du secteur de la santé en Algérie. Elle est dûe essentiellement aux changements rapides qui ont affecté l'ensemble de la structure sociale algérienne, changements commandés et dirigés essentiellement par l'instance politique.

Ces transformations qui se sont opérées ici et là ne se sont pas, cependant, réalisées toujours avec la même profondeur ni avec la même rapidité ni, peut être pas, dans le même sens. Ainsi, les pratiques médicales religieuses, magiques ou simplement archaïques, composent encore largement avec la médecine moderne, technicienne.

La distribution inégalitaire des prestations sanitaires est encore exaspérée par les capacités limitées de l'appareil sanitaire inorganisé techniquement et qui n'arrive pas à répondre à une demande de plus en plus grande. Ce déséquilibre a permis l'instauration progressive d'une certaine « sélection » sociale par rapport aux prestations sanitaires,

sélection dont les aspects formels et informels sont à élucider en fonction du contexte social général et en fonction du climat propre à la sphère de la santé.

Au-delà de ce déséquilibre entre la demande grandissante de la population en matière de santé et l'incapacité du système à y répondre, il est loisible de constater que, du fait que cette demande a coincidé au départ avec l'instauration de la gratuité des soins, les problèmes posés, les justifications apportées quant à l'inanité des solutions, la conception des uns et des autres sur l'efficacité du système à adopter, restent toujours marquées par l'empreinte de cette décision politique portant gratuité des soins dont le mérite a été au moins, d'avoir mis à jour un certain nombre de problèmes sanitaires jusque-là ignorés, mais aussi et surtout d'avoir mis à nu les véritables enjeux sociaux et politiques dans le secteur de la santé qui est sous l'effet d'une triple transition :

– *Une transition épidémiologique* attestée par toutes les études épidémiologiques qui revèlent des mutations significatives dans l'état de santé des Algériens sérié et exprimé en termes de pathologies. Cette transition renvoie en même temps à la persistance de la morbidité liée au sous-développement et à l'apparition des pathologies propres aux sociétés développées.

– *Une transition démographique* qui a commencé dés le début des années 90 et qui se poursuivra encore sur une vingtaine d'années. Cette transition démographique qui a affecté et qui affectera les indicateurs essentiels de la démographie (natalité, mortalité, taux de reproduction, taux de fécondité, esperance de vie) est en phase de bousculer le poids relatif des différentes classes d'âges en usage chez les démographes ; le poids relatif des classes d'âge de 0 à 5 ans, de 5 à 15 ans, de 15 à 49 ans, de 15 à 60 ans et de plus de 60 ans est en train de changer ; ce qui pose la question de l'adaptation des outils du développement économique et social et aussi de l'adaptation du système de santé et de protection sociale en prenant en ligne de compte et en même temps l'état de la transition démographique et l'état de la transition épidémiologique.

– *Une transition économique sociale et politique* qui affecte de façon de plus en plus forte l'organisation et la structuration de la société algérienne et qui la rapproche petit à petit des sociétés à économie libérale mais avec un modèle quelque peu "impur", inachevé, fait de restes du système économique socialiste et bureaucratique ancien dont les effets ne se sont pas totalement estompés et d'un système économique libéral qui n'a pas encore assuré de façon définitive sa logique et son empreinte.

2. Le fait sanitaire, un fait social inégalitaire

En effet, les inégalités se distribuent selon la même logique sociale dominante, elles couvrent sans doute, non seulement l'ensemble des biens matériels ou symboliques (biens, services, autorité, prestige) mais aussi l'ensemble des secteurs et des aspects de la vie économique et sociale. De ce fait, *la santé* n'échappe pas et ne peut échapper à ce phénomène de distribution inégalitaire, à cette logique sociale qui la meut, qui la légitime et qui la réalise comme telle. *La santé* se présente, en fait, comme un lieu privilègié d'analyse de la société algérienne, dans ses enjeux, ses contradictions et ses luttes.

En plus de ne pas permettre une bonne lisibilité de la situation par les acteurs sociaux, les situations de transition peuvent avoir des effets multiplicateurs sur les inégalités sociales en ce sens où certaines catégories sociales peuvent être tentées de

tirer profit de l'ancienne situation sociale et économique et de la nouvelle tandis que d'autres catégories sociales sont mises en situation de cumuler les désavantages de l'une et de l'autre. Entre les deux, et pour certains groupes sociaux, les pertes et les bénéfices dus à cette situation transitionnelle sont susceptibles de s'équilibrer.

Certains indices empiriques nous permettent de constater, d'ores et déjà, qu'elles profitent aux couches sociales aisées et à celles dont la position particulière dans la hierarchie sociale en général leur permet de jouir des appareils et des capacités du système de santé dans des conditions privilégiées et au détriment donc des couches sociales les moins nanties et pour lesquelles tout laisse croire que leurs besoins en la matière sont plus grands et plus criants même s'ils sont confinés dans une espèce de latence. Ce phénomène de hiérarchisation sociale de l'accés aux soins est d'ailleurs doublé par d'autres phénomènes permettant les mêmes résultats (jouissance, privilège) et qui se résument dans la position de certaines populations par rapport à la sphère de santé (médecins, personnel paramédical, personnel de sécurité sociale …) et dans les pratiques « clientélistes » dont le principal résultat est de détourner les capacités du système au profit de certaines catégories de populations. Ces deux derniers phénomènes sont liés et fonctionnent tous deux sur le mode informel.

3. L'emprise de l'informel dans l'accès aux soins

Les pratiques informelles ont connu leurs heures de gloire dans les années 70 et 80 dans le contexte de pénurie généralisée. Elles furent ensuite intériorisées et devenues quasi systématiques dans toute quête, demande ou stratégie visant à acquérir des biens, des services, des avantages, des chances, des promotions ou des positions sociales dans le secteur public. Le passage du socialisme bureaucratique vers l'économie du marché n'a que très peu atténué ces pratiques informelles.

Elles consistent en stratégies visant la satisfaction d'un besoin en faisant actionner le dispositif règlementaire à son profit et/ou en le contournant. Ces pratiques sont toutes orientées vers des interêts particuliers, individuels ou de groupe.

Pourtant rien n'indiquait dans les textes politiques et juridiques la survenance de telles pratiques. Le secteur privé faisait l'objet d'un certain ostracisme, les écarts de salaires s'étaient rétrécis, l'inégalité était officiellement combattue. C'est donc après coup, que ces résultats sociaux inégalitaires apparurent comme n'étant pas dus au partage formel de la rente (à travers la distribution des salaires), mais résultant de mécanismes opérant sur un autre champ : celui de rentes particulières de situation liées au monopole de la décision économique et administrative, celui d'un système fonctionnant essentiellement sur la gestion de la rareté à tel point que ceux qui se situent dans un réseau de décision, d'influence pouvaient faire jouer la situation à leur avantage au profit de leur famille ou de leur clientèle et ce, quel que soit le bien ou le service, de la savonnette au beurre, à la télévision, au logement et à tous ce qui est distribuable qu'il soit d'ordre matériel ou symbolique.

C'est devenu une norme de comportement intériorisée et intégrée à toute stratégie d'amélioration du niveau de vie et de promotion sociale. L'approche qui se contente d'aborder la question des inégalités sociales à travers celle des salaires s'interdit de saisir les mécanismes qui sont à la base des transferts de biens et de chances.

Outre le transfert formel et légitime à travers les salaires (dont les écarts n'étaient pas, toutefois, très élevés), le transfert informel à partir des positions acquises ne doit pas être dédaigné parce qu'il apparaît comme étant la source de tous les avantages, du reste visibles à l'oeil nu.

D'aucuns argueront que les couches défavorisées se sont opposées à cette distribution rentière parce qu'étrangère à leur vision et à leurs intérêts. D'autres diront que très peu de couches sociales en Algérie ont, de façon explicite, rejeté le modèle rentier et qu'elles l'ont intégré à leur culture et à leur stratégie.

Ce qui est certain est que les couches moyennes et défavorisées ont plutôt revendiqué une meilleure part dans le systéme rentier lui-même. De fait, les éléments et les signes d'une culture rentière et informelle étaient dans les années 80 et 90 largement répandus et visibles dans les comportements et les propos des gens.

Les exemples de cette culture de passe-droit sont nombreux et révèlent une culture, un peu discrète au début puis franchement conquérante. Ces pratiques persistent d'autant plus que les conditions sociales sont devenues plus rudes, autant que la sélection sociale.

La question qui se pose est de savoir si ces pratiques informelles (clientélisme, favoritisme, clanisme, népotisme, passe-droit) sont le résultat de la rareté produite par le système social ou si elles sont le résultat d'un mode d'organisation de la société vivant essentiellement de la rente et dont le mode de distribution informelle est le mode objectivement requis, bref une sorte d'atavisme social.

Parce que les prestations de soins ne sont jamais rapprochées à une valeur, à un coût exprimé de façon monétaire d'autant plus que le mur de l'argent n'existait pas toujours (la médecine est le plus souvent gratuite) ou à prix symbolique et partiellement marchandisée et aussi parce que ces mécanismes de distribution inégalitaires de soins sont dilués dans le temps, ils ne sont pas perçus immédiatement (aussi bien par les offreurs que par les demandeurs). Le mur de l'argent n'apparaît que sur le tard et n'a pas encore entamé l'idée d'une médecine gratuite même, si par ailleurs, elle coûte de plus en plus cher.

Le fait que le problème, dans ce type de configuration sociale, ne se pose pas seulement en termes de capacité à mobiliser les ressources économiques nécessaires à une santé qui coûte de plus en plus chère, mais aussi et surtout en termes de capacité à mobiliser le capital social, relationnel qui garantit cet accès à un système de soins plutôt gratuit ou peu couteux, ne paraît pas étranger au rôlé joué par le facteur politique.

4. Le poids du politique

L'analyse des inégalités a toujours été tributaire de schèmes et de réflexes intellectuels produits d'une tradition de pensée et de trajectoires individuelles des producteurs de connaissance. En Algérie, lorsque nous traitons des inégalités nous évoquons, comme s'il y a avait redondance, les classes sociales. En effet, les inégalités sociales, confinées au statut de slogan … intellectuel, sont aujourd'hui tellement banalisées qu'on en oublie de penser aux mécanismes sociaux par lesquels elles sont produites et/ou reproduites.

Nous nous retrouvons dès le début, dans l'incapacité de faire le lien entre la quotidienneté très complexe des gens et les catégories de pensée trop globales ou trop réductrices pour rendre compte de la réalité étudiée. De plus, nous sommes immédiatement assaillis par le radicalisme de la pensée marxiste (non pas que le marxisme soit incapable d'expliquer la situation mais parce que certains réflexes réducteurs jouent comme obstacle à tout ce que la pensée marxiste à de fécond).

L'analyse est réduite aux classes sociales, les bourgeois d'un côté et les prolétaires de l'autre, alors que la majeure partie de la population n'entre dans aucune des cases ainsi préétablies. Le problème n'est pas pour autant résolu lorsqu'on classe cette population très diversifiée et très hiérarchisée dans une case de secours appelée « petite bourgeoisie » ou « classes moyennes ».

Certes, pour le sociologue, la classification n'est pas une fin en soi mais un moyen pour mieux comprendre la réalité. Il n'en demeure pas moins que ces catégories classificatoires globales, faites *a priori*, ne rendent pas compte des réalité mouvantes et du vécu quotidien des gens qui présentent une très grande diversité de situations.

Ainsi, contrairement aux sociétés définitivement structurées qui sont la référence implicite de la théorie marxiste, où la *sphère de la production* est l'instance déterminante, lesconfigurations sociales qui nous occupent tendent à montrer le politique comme l'instance structurante par excellence. Les biens non monétaires ou symboliques (chance, prestige, santé, autorité) y exercent un poids non négligeable. De même, la *sphère de la distribution* (dans tous les sens) à un poids bien plus grand dans la structuration de la société algérienne et les rapports sociaux qui s'y produisent et/ou se reproduisent.

5. L'importance de la sphère de la circulation

Lorsque la demande devient structurellement plus importante que l'offre, la sphère de la distribution devient le lieu socialement valorisé car ayant le pouvoir de sélectionner les bénéficiaires. Elle concentre les mécanismes de partage des bienfaits du développement, pour tous les bien matériels ou symboliques.

Le concept de distribution s'applique à toute chose supposée distribuable qu'elle soit matérielle ou immatérielle, réelle ou virtuelle et de ce fait couvre toutes les données sanitaires quelles qu'elles soient (médicaments, soins …). Le concept de distribution exprime aussi bien un résultat, l'état de ce qui est distribué, partagé, ainsi que le processus, l'opération, le mécanisme de cet état de fait.

La sphère de la distribution est, dans la société algérienne et en particulier dans la santé, un ensemble de mécanismes sociaux formels et informels de partage de biens matériels (objet argent, services) ou symboliques (valeur, prestige, autorité) entre les différentes catégories sociales de population.

Cette hypothése très générale prend appui sur les faits suivants :

– Le déploiement spatial du système de soins qui consacre la répartition inégalitaire de l'offre de soins sur les différents térritoires par la distribution des infrastructures, des équipements, des moyens, des capacités selon une logique épousant la logique de la hiérarchie des territoires administratifs (Région, Wilaya, Daira, commune, secteur …)

– La densité et la hiérarchisation des prestations de soins, lesquelles sont d'autant moins accessibles qu'elles sont spécialisées ou hautement spécialisées (étant donné la rareté de l'offre de soins).

– L' incapacité du systéme de soins à répondre de façon satisfaisante en quantité et en qualité à une demande de soins avérée.

– Le caractère essentiellement public et gratuit ou peu coûteux des soins mais avec une tendance forte à la marchandisation et donc au paiement des soins, aussi bien dans le secteur public avec une participation financière minime des malades que dans le développement d'une médecine privée payante et chère (remboursée à un niveau plutôt bas par la sécurité sociale) dont l'essor et l'évolution rapide augurent d'un système de soins soumis à une logique marchande.

Une analyse, qui partirait des résultats réels et finaux des processus économiques, politique, sociaux et idéologiques, est à même de saisir le caractère de cette répartition des bienfaits du développement sur les différentes couches et groupes sociaux. Cette analyse permet de contourner l'obstacle théorique qui partirait de classes sociales construites *a priori* ou de la propriété juridique des moyens de production.

Il importe justement prendre acte des faits, ce qui ne signifie pas qu'il faille abdiquer devant l'empririsme le plus plat, mais, plutôt, se garder des apriorismes théoriques qui ont perdu, pour le cas algérien, leur capacité à rendre compte de la réalité.

Conclusion

Il ne peut y avoir une compréhension du fait sanitaire *pour* et *par lui-même*. Il est nécessaire de l'inscrire dans le cadre politique, économique et social de la société dans laquelle il s'insère. Il importe de saisir l'ensemble des déterminations extérieures et l'ensemble de facteurs qui ont une incidence directe ou indirecte sur le niveau sanitaire de la population, la nature et la forme du système sanitaire existant.

D'une part, le niveau de santé des populations (et des fractions de celle-ci) est fonction de leur conditions de vie générales. Autrement dit, les couches (ou les classes) aisées sont moins exposées à la maladie et leur état général est meilleur que celui de couches plus défavorisées qui, de par les conditions dans lesquelles elles vivent, sont plus exposées aux maladies (risques) et donc leurs besoins en la matière sont plus grands, (encore faut-il que ces besoins soient exprimés et libérés (25) de certaines contraintes économiques et culturelles qui les confinent dans une sorte de latence).

D'autre part, l'analyse des inégalités doit être élargie aux causes non économiques : étudier la santé quand le mur de l'argent n'est pas définitivement établi ou n'existe pas parce que la médecine est gratuite. Dans le contexte actuel de transition vers le libéralisme, les discriminations s'expliquent aussi bien et en même temps par des mécanismes sociaux comportant une grande part d'informel devant les soins publics supposés gratuits ou du moins abordables que par le mur de l'argent quant à l'accés aux soins privés.

Ces deux formes d'inégalités d'accés aux soins (par l'argent et par la relation) sont cumulatives et exaspèrent les inégalités sociales en matière de santé.

Voilà autant d'hypothèses et de pistes de recherche qui s'offrent à une analyse sociologique de la réalité sanitaire algérienne dont la complexité l'a rendu inintelligible et a découragé toute tentative de compréhension. Echappant aux schémes du prêt à penser qui est polarisé, en Algérie, par les luttes sociales concentrées traditionnellement dans le secteur du travail, du logement et des transports, ce champ n'en est pas moins un lieu privilégié de l'analyse de la société algérienne.

Notes et Références bibliographiques

1. Voir à ce sujet Jean-Philippe MARTY, « Offre et demande de soins médicaux », *Revue des sciences sociales de la France de l'Est*, n°14, 1985, Strasbourg. Ce chercheur souligne la difficulté de classer les recherches entamées sous une discipline scientifique précise.

2. Jérôme DUMOULIN, *Essai de dynamique de système de soins*, Thèse Grenoble III, 1975.

3. G.D. DE BERNIS, *Séminaire sur l'enseignement de la santé publique aux étudiants en médecine, économie et santé*, 1973.

4. Joseph BRUNET-JAILLY, *Essai sur l'économie générale de la santé*, Paris, Editions Cujas, 1971.

5. Etienne BARRAL, *Economie de la santé : faits et chiffres*, Paris, Dunod, 1977.

6. C.R.E.A.D. : Centre de Recherche en Economie Appliquée du Développement.

7. *Les Cahiers du C.R.E.A.D.* n°22 année 1990, n°27/28 année 1991, n°35/36 année 1993, n°13 année 1998.

8. Fatma-Zohra OUFRIHA qui a écrit une vingtaine d'articles sur la santé dans les différents numéros des Cahiers du C.R.E.A.D.

9. Martine BUNGENER & *al*., *L'état de santé d'une ville au chômage*, Paris, Ed. Economica, 1977.

10. Antoinette CHAUVENET, *Médecine au choix, médecine de classe*, Paris, P.U.F., 1978. Au sujet de l'inégalité devant les soins, l'auteure souligne que « cette gestion sociale des corps avec l'extension généralisée de la sécurité sociale a pour effet de déplacer les lieux d'opposition traditionnelle des classes quant aux modalités de contrôle de la prise en charge de la maladie et quant au système social d'accés aux soins ».

11. Madani SAFAR-ZITOUN, « L'offre de soins dans l'agglomération algéroise ou la tyrannie des effets de réseaux », *Séminaire Ville et santé*, 9-10 décembre 2007.

12. A.N.D.R.S. : Agence Nationale pour le Développement de la Recherche en Santé.

13. En Algérie, c'est le G.R.A.S. (Groupe de Recherche en Anthropologie de la Santé) qui, depuis vingt ans, est en train d'approfondir sa réflexion anthropologique sur la santé.

14. Cf. notamment, Claudine HERZILICH, *Santé et maladie, analyse des représentations sociales*, Paris, Mouton, 1975.

15. Guy CARO, *La médecine en question*, Paris, Payot, 1974.

16. Jean-Charles SOURNIA, C*es malades qu'on fabrique*, Paris, Le Seuil, 1977.

17. Ivan ILLICH, *Némésis médicale, l'exploitation de la santé*, Paris, Le Seuil, 1975.

18. Cf. en particulier François STEUDLER dans « Santé, politique et politiques de santé », *Prospective et santé* n°19 année 1981 où il donne les différences dans l'espérance de vie des différentes catégories socioprofessionnelles.

19. I.N.S.E.R.M. : Institut de la Santé et de la Recherche Médicale (France).

20. O.M.S. : Organisation Mondiale de la Santé.

21. Entre 1965 et 1980, on recense une cinquantaine d'études sur l'inégalité de l'état de santé par rapport aux conditions de vie, dont une vingtaine ayant trait à la répercussion des conditions de

vie sur l'état sanitaire. Voir à ce sujet Philippe MOSSE, *Une vue sur les sciences humaines et la santé*, CNRS-CDHS.

22. C.R.E.D.O.C. : Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation Des Conditions de vie (en France).

23. I.N.S.E.E. : Institut National d'Etudes Economiques et Sociales (France).

24. Etienne BARRAL, *Economie de la santé, faits et chiffres*, Paris, Dunod, 1977.

25. Jean-Charles SOURNIA, *Ces malades qu'on fabrique*, *op. cit*. L'auteur distingue entre besoins réels, besoins ressentis et besoins inapparents.

Bibliographie

- BARRAL. E.**,** *Economie de la Santé : faits et chiffres*, Paris, Dunod, 1977.

- BOUSSOUF. R., *Géographie et santé en Algerie*, O.P.U., 1992.

- BUNGENER. M., *L'Etat de santé d'une Ville en chômage*, Paris, Ed. Economica, 1977.

- CARO G., *La Médecine en question*, Paris, Payot 1974.

- CHAUVENET. A., *Médecine aux choix, Médecines de classes*, Paris, P.U.F., 1978.

- DE BERNIS. G.D., *Séminaire sur l'Enseignement de la santé publique aux étudiants en médecine*, Economie et Santé, 1973

- ILLICH. I., *Némesis Médicale :l'exploitation de la Santé*, Paris, Seuil, 1975.

- MOSSE. P., *Une Vue sur les Sciences Humaines et la Santé*, CNRS-CHHS, Document interne non daté.

- SAFAR-ZITOUN Madani, « L'offre de soins dans l'agglomération algéroise ou la tyrannie des effets de réseaux », *Séminaire ville et santé*, 9- 10 Décembre 2007.

- SOURNIA J.C., *Ces malades qu'on fabrique*, Paris, Le Seuil, 1977.

- STEUDLER. F., « Santé, Politique et Politique de Santé », In *Perspectives et Santé*, N°19, 1981, Enjeux de la Santé.

- VIELLE. P., « Le pétrole comme rapport social », in *Peuples Méditerranées*, N° 26, janvier-mars 1984.

Revue SCIENCES HumaineS n°33, Juin 2010, pp. 123-134

E.M. Forster and the Writing of Empire: Aestheticentrism, Humanism, and Liberal Guilt

Abstract

This study suggests a different mode of viewing the contradictions inherent in E.M. Forster's standing with regard to the British Empire. It contests the view that Forster is an anti-imperialist by making use of a wider range of his non-fictional writings. It also makes use of biographical proof to demonstrate that Forster was *personally* involved in the project of the British Empire, and therefore, complicit in the imperial venture. Forster's attitude towards his country's imperial dash is gauged within the context of his intellectual and literary relations with the Bloomsbury group. The mercurial quality of his discourse about the imperial circumstances is analysed in order to highlight the perfunctory, self-reflexive nature of his compassion with the "natives."

Selma Mokrani Barkaoui
Faculté des Lettres, Sciences Humaines et Sociales
Université d'Annaba
(Algérie)

ملخص

يعرف الكاتب الإنجليزي إ.م.فورستر، ذو الميول الليبرالية والتوجه الإنساني، بمناهضته للإمبريالية والاستعمار.تعنى هذه الدراسة بمحاولة إظهار الجوانب الخفية لفلسفة هذا الكاتب تجاه موضوع الإمبريالية والاستعمار الإنجليزي عبر استقاءها من كتاباته السياسية الأقل رواجا في الأوساط الأدبية

ويحاول التحليل أن يلقي الضوء على عدة عوامل في مسيرة فورسترو كتاباته تثبت تواطئه مع النزعة الإمبريالية. الاستعمارية الإنجليزية بل و مشاركته الفعلية في تحقيقها.

Introduction

Edward Morgan Forster's declared sympathies with the colonised earned him a reputation of a liberal anti-imperialist writer. Without doubt, most of his enunciations about the British Empire were acerbic and ironical. In his "Notes on the English Character" (1920), for example, he lamented the fact that "we are perfide Albion, the island of hypocrites, the people who have built up an empire with a Bible in one hand, a pistol in the other, and financial concessions in both pockets."[1] In another essay, "India and the Turk"(1922), he described Britain as "a solitary crusader…whose Ministers assert that the British Empire stands behind them."[2] Such declarations have largely exonerated him from connivance with the imperial temper of his country and have allowed him to demarcate himself from what Patrick Brantlinger calls "the jingoist trend in late Victorian and Edwardian writing"

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2010.

represented mainly by Rudyard Kipling and H. Rider Haggard. [3] Aided by the label of liberal humanism which has constantly been associated with his literary vision, Forster has incessantly exculpated himself from political and ideological intention in his fiction. Yet a close reading of his work betrays an outright political commitment to the issues of his age, namely British imperialism.

Edward Said, Benita Parry, Frederick Crews, Stuart Christie, and Michael Gorra, have all pointed to Forster's imperialist sympathies, with special focus on his novel A Passage to India (1924).[4] Conversely, some other critics have tried to absolve him from complicity with the triumphalist rhetoric of empire. Amongst the latter is Mohammad Shaheen in his E. M. Forster and the Politics of Imperialism (2004).[5] Shaheen agrees with some of Said's arguments in Culture and Imperialism about Forster's complicity in British imperialism, yet, he opposes Said's inclusion of Forster among imperialist writers, arguing that had Said considered Forster's Egyptian writings, he would have reviewed his judgment. Shaheen goes all lengths to prove that Forster is an anti-imperialist by excavating unpublished documents such as an unpublished lecture titled "Kipling's Poems," delivered at the Weybridge Literary Society in 1913 in Monument Green. In this lecture, Forster declared that "Kipling is vulgar" and that "He does brag."[6] He also complied with a caricature of Kipling titled "Kipling is Not Literature," describing the writer as "putty, brass and paint."[7] Shaheen believes that "Nowhere in Forster's writing do we have such a vigorous argument about the politics of imperialism where Forster states his anti-imperialist views with clarity, vigour and confidence."[8] To Forster's conclusion that "Kipling Is Not Literature," Shaheen adjoins that "by analogy [for Forster] imperialism is not literature."[9]

In this study, I suggest a different mode of viewing the contradictions inherent in Forster's standing with regard to the British Empire. I intend to contest the view that Forster is an anti-imperialist by making use of a wider range of his non-fictional writings. Using biographical proof, I will argue that Forster was *personally* involved in the project of the British Empire, and therefore, complicit in the imperial venture. I will attempt to position Forster's attitude towards his country's imperial dash within the context of his intellectual and literary relations with the Bloomsbury group. I will also attempt to analyse the mercurial quality of his discourse about the imperial circumstances, and to highlight the perfunctory, self-reflexive nature of his compassion with the "natives."

The Bloomsbury Group and "Colonial Civility"

Forster's appurtenance—albeit intermittent—to the Bloomsbury Group[10] may account for his mitigated, even ambiguous, attitude towards British imperialism. He praised the group as "composed of people of high intelligence, who have spiritual integrity, great critical ability, economic independence and liberal opinions"[11] On the one hand, the major figure of the group and the most esteemed by Forster was Leonard Woolf, "a renegade former colonial officer" who founded with his wife Virginia Woolf the Hogarth Press which published anti-imperial books.[12] On the other hand, the group was largely believed to be the product of London's "intellectual aristocracy"[13]—a factor of inconsistency in relation to anti-imperial feelings. Roy Anindyo provides a useful theoretical frame for understanding the implications of such contradictions. He

argues that the writings of the Bloomsbury Group demonstrate an explicit view of "colonial civility," a normative code of behaviour which amplifies the rift between England and its others.[14]Despite being a distinctive constituent of English identity and national unity, colonial civility becomes a factor of exclusion when transferred to the colonial terrain. Such formative incongruities underlying Forster's career may account for his half-way sympathy with the colonized and for his half-hearted critique of imperialism.

Writer, Civil Servant, or Colonial Agent

Forster's experience with British imperialism transcends mere observation to full participation. His travels to the periphery not only contributed to his professional carrier as a writer, but also enhanced his status as a "civil" servant of his country. Forster, who had already toured India in the company of English friends between 1912 and 1913, revisited the subcontinent in 1921 where he acted for six months as private secretary to the Maharajah of the native state of Dewas Senior.[15] This interlude, which he would fully document in 1953 in The Hill of Devi, availed him with the material for the writing of the final section of A Passage to India. [16]

Furthermore, Forster worked as a Red Cross volunteer in Alexandria from 1915 to 1918 and was also commissioned by the Labour Party Research Department to report on British colonial activities in Egypt in 1920. He had visited Egypt three times. On the first visit during WWI, he extended his stay to three years under the aegis of the International Red Cross. There he worked as "searcher," an occupation that involved "visiting the wounded in hospitals and trying to gather information about missing men."[17] "Though technically a civilian," Forster "appeared as part of the occupying army; he wore an officer's Khaki uniform and received military privileges, such as paying half fare on trams and trains."[18] Although Forster was presumably a civil servant, he had direct contacts with political and military personalities such as Sir Ronald Storrs and General Sir Archibald Murray. [19]

The functions that Forster occupied as Secretary to an Anglophile Maharajah, as Red Cross volunteer, and as reporter on behalf of the Labour Party, are telling of the extent of his involvement in colonial and imperialistic schemes. Although marked by a civil-service nature, and regardless of his personal and "customized" sympathies with the periphery, these roles place Forster at the heart of the imperial mission by virtue of their strategic collision with the power relations inherent in master-subordinate encounters. It is worth recalling here that although Forster missed no opportunity to criticise British imperialism, he, in many ways contributed to the building and solidification of the imperial project through his effective role in the many functions assigned to him by the government of his own country.

Humanism as Aestheicentrism

In his pamphlet titled "The Government of Egypt" (1920), Forster was anxious to press the claim that the European colonists possess protective "rights" towards the colonised natives. He articulated a dissembling compassion with the Europeans who "had, and still have, scarcely any duties to the land where they claim so many rights." [20] At the same time, he regretted the failure of the revolt led by Urabi Pasha against the

dynasty of Mohammad Ali in 1882, which "could have set Egypt upon the path of constitutional liberty," without missing the opportunity of describing the reigning family as "oriental despots" who exploited the peasants and agricultural labourers (4).

Forster ambivalently presented the two-edged quality of the colonial function of Lord Cromer (Evelyn Baring), the long-time British Consul-General in Egypt:

> He pleased foreign creditors by rendering Egypt solvent and he introduced useful and humane reforms—e.g., encouraged irrigation and abolished the lash and the forced labour….But he had a profound distrust of the Orientals; he started the flood of British officials who now deluge the administration, and his aim was a contented but torpid Egypt who would never criticise the Occupying Power (4).

Forster's detachedness seems quite questionable as he proceeds with the detailing of Lord Cromer's civilizing endeavours, and by pointing to his only fault—quite a benign one—which is his "profound distrust of the Orientals." This statement constructs the colonial subject as much as it actually constructs the colonised. Even as it hints at the accruing political abjectness of the Egyptians, it actually disguises its scope through an emblematic colonial discourse about the imperial power's responsibility for the economic and moral upgrading of the colony. Furthermore, Forster's declaration strangely echoes Arthur James Balfour's description of Lord Cromer's achievements in Egypt:

> Everything he has touched he has succeeded in…. Lord Cromer's services during the past quarter of a century have raised Egypt from the lowest pitch of social and economic degradation until it now stands among Oriental nations, I believe, absolutely alone in its prosperity, financial and moral.[21]

As a search officer for the Red Cross, Forster also took advantage of his stay in Egypt to closely observe the British occupation and the response of the local people:

> Our troops, and in particular the British Tommies, were well received, and though the colonials (who ought never to have quartered among friendly oriental peoples) rioted in Cairo and elsewhere, and regarded the natives as "blacks," their misbehaviour did not discredit the Expeditionary force as a whole. I have walked alone, both in the native quarters of towns and in the country, and always met with courtesy and kindness, and I have entered without difficulty mosques that were supposed to be fanatic. The mild and cheerful Egyptians seemed (especially to one who had known the Indians) an easy people to live with. But evil influences were at work ("The Government of Egypt," 5).

Forster's constant portrayal of the Orientals as happy and contented with colonisation works to underscore their own complicity in the work of empire. Moreover, rhetoric of conquest is perceptible in his relish at the unimpeded access to sanctified, and otherwise, forbidden places which are reminiscent of Mrs. Moore's

infringe in A Passage to India. It is useful in this context to draw on Homi Bhabha's description of the intellectual and psychological complicity between Orientalist and Orientalised as paradoxical in nature. To borrow Bhabha's words, Forster's colonial stereotype can be seen in terms of "fetish" that "threatens the closure of the racial/epidermal schema for the colonial subject and opens the royal road to colonial fantasy."[22] The process of Orientalisation is therefore founded on fetishism and on what Bhabha calls the "scopic drive" [23] which renders the other observable for gratification.

Kojin Karatani has described this trend as "aestheticentrism," arguing that the aesthetic in colonial reading is a scheme of "sadistic invasion" which allows some anti-imperialist gestures to re-enact the very epistemologies underlying imperialist discourse. [24] Forster, who tried hard to demarcate himself from the master-narratives of imperial superiority by recognising the intellectual and ethical presence of the natives, concurrently profited from a patronizing gaze that placed the latter as objects for scientific observation. Interestingly, Karatani considers the inclination to look upon the other as an object of study as characteristic of eighteenth-century Enlightenment thought whose major aesthetic facet lies in the appropriation of the other on the basis of his confirmed inferiority. It is possible to argue here that Foster's professed "humanism" places him comfortably as a disciple within this category, and his art within the category of what Karatani labels the astheticentrism which "refuses to acknowledge that the other who does not offer any simulative of a 'stranger' lives a life 'out there.'"[25] "Aestheticentrics always appear as anticolonialists," Karatani suggests, [26] and this is basically why Forster has deluded many critics into considering him an incontestably anti-colonialist and anti-imperialist writer.

Orientalist Ascription as Colonial Appropriation

Forster's "The Government of Egypt" re-centres the metropolitan constituent at the heart of the whole issue of imperialism, susceptibly casualising and banalising its complexities. Commenting on the censorship on the local Egyptian newspapers, he qualified the transgression as "more than average stupidity" (5) not because it breaches the rights of the locals' freedom of expression, but rather because it is devastating to the image of the British colonial command. "The total result of these suppressions was disastrous," Forster complained, because "not only were the natives irritated, but they believed we had been defeated, not merely in Gallipoli but all over the world, and dared no longer tell the truth"(5).

In evoking Gallipoli, Forster actually referred to the dismal failure of the Dardanelles Expedition (1915-1916) which pushed Winston Churchill to resign from admiralty. Britain's subsequent involvement in the Greco-Turkish war of 1922, commonly known as the "Chanak Crisis" or "The Chanak Affair," was partly validated by the existence of thousands of Allied soldiers' graves at Gallipoli. When the Turks breached the Greek line and then occupied Smyrna, seeking to regain Constantinople and Eastern Thrace, the British government gave utter support to the Greeks and showed extreme hostility to the Turks.[27] Churchill, who became Secretary of the Colonies, sent a heated message to the commanders of the British troops who were

stationed to defend the international zone and who were aided by French and Italian soldiers:

> Not only does the freedom of the Straits for which such immense sacrifices were made in the war involve vital imperial and world-wide interests, but we cannot forget that there are 20,000 British and Anzac graves in the Gallipoli Peninsula and that it would be an abiding source of grief to the Empire if these were to fall into the ruthless hands of the Kemalists.[28]

Forster's outrage at Churchill's logic of war-mongering made him respond in a characteristic way, championing the principle of "the peace which passeth understanding":

> Our rulers knew that their policy would not be popular, and in the hopes of stampeding us they permitted this vile appeal [the graves at Gallipoli]—the viler because the sentiment that it tries to pervert is a noble one and purifies the life of a nation when directed rightly. The bodies of the young men who were buried out there have become spirit; whether they are British or Turk, they have no quarrel with one another now, no part in our patronage, no craving for more holocausts of young men. Anyone who has himself entered, however feebly, into the life of the spirit, can realise this.[29]

In addition to his hypothesis of after-life conciliation, Forster surmised that both Churchill and Lloyd George had no political future. In his essay "Our Graves in Gallipoli" (1922), he satirised Churchill's appeal and condemned the principle of making war for the sake of more graves:

> There is still room in Chanak. Also it is well for a nation that would be great to scatter its graves all over the world. Graves in Ireland, graves in Irak, Russia, Persia, India, each with its inscription from the Bible or Rupert Brooke. When England thinks fit, she can launch an expedition to protect the sanctity of her graves and can follow that by another expedition to protect the sanctity of additional graves. [30]

It is true that Forster's "Our Graves" testifies to a celebration of Eastern values. Yet, a close scrutiny of his rhetoric demonstrates a most bewildering duplicity. In a simulated conversation of the grave-occupants, he attributes unprejudiced, humane qualities to the Turk, while he attributes qualities of caution and reservation to the English. In fact, it is implied that the interred Turk who testifies of candidness as opposed to his grave-side English mate, is aware of the identity of his neighbour since the opening of the exchange. This suggests that Forster views initiatives of communication as emanating chiefly from the Easterner, and that mutual understanding is not possible in this world but in the after-life as would clearly be intimated in the ending of A Passage to India. Forster, as expected, consistently keeps his perspective centred around the inscription of empire on the metropolitan subject's identity.

"Our Graves" largely explains Forster's view that the Westerner should learn the art of imparting wisdom from the Easterner. Arguably, this kind of ascription is a form of appropriation charged with an underlying binary structure. It attributes reason and pragmatism to the Westerner and emotion and easy-going character to the Easterner, an aggressive hierarchy on which imperialism thrives. Forster's project, then, is to appropriate a quarter of Eastern culture which, in turn, allocates a full access to its very territory. Such an underlying binary also depends on the inclination of exploiting and contracting an ontological model absent from Western life. In this case the structure of dominance is reversed.[31] Forster succeeds in confirming the binary of European rationality and pragmatism and Oriental irrationality and effusiveness. This is probably what Uday Mehta has in mind when he charges liberals with exclusionary practices which are justified by "a plethora of anthropological descriptions that serve to buttress the claim of incompetence." [32]

This ascriptive process also validates the claim that Forster redirects all the imperial/colonial concerns inwardly, towards the metropolitan core. Through his mere idealisation of the Oriental's temperament, he exfoliates the deep ambivalence characteristic of relations between coloniser and colonised. His wish that the Westerner learn from the Oriental illustrates his awareness that, as post-colonial subjects, both Orientals and Westerners will participate in the disruption of imperial binary systems, rendering them counter-directional, that is, giving them a transcultural quality. This case illustrates how "the engagement with the colonies became an increasingly important factor in the imperial society's constitution and understanding of itself." [33]

Forster's disenchanted accounting for the gradual crumbling of the British Empire as immanent in the failure of social relations between the British and the Indian race is given voice in his essay "Reflections on India" (1922). Here, he makes it clear that "The decent Anglo-Indian of today realizes that the great blunder of the past is neither political nor economic nor educational, but social."[34] He concludes that "Never in history did ill-breeding contribute so much towards the dissolution of an Empire" (614-15). On the one hand, as Michael Gorra suggests, Forster "insists on seeing British imperialism not in political or historical terms but as a problem in individual human relations."[35] On the other hand, this very controlling attitude highlights not a criticism of the British Empire itself, but a regretful remonstrance at its incapacity to perpetuate itself. This essentially blinds Forster to what Benita Parry explains as the real reasons behind the impossibility of interaction between British and Indians:

> From its beginnings, the British-Indian relationship was a confrontation between philosophical systems, cognitive traditions, ethical doctrines and social modes which were sufficiently different to preclude spontaneous mutual understanding in the context of imperialist domination the possibility of British tolerance towards India's norms and sympathetic exploration of its ideas was inhibited.[36]

Centripetalism and Liberal Guilt

To Forster, Egypt, and precisely Alexandria, stands as the historic meeting point of East and West. Yet, faithful to his centripetal treatment of empire, he envisions Egypt

as not more than a point of departure towards his "literal" passage to India, an outlook which corroborates the rationale of imperialism. As Desmond Stewart suggests, Forster's "glimpse of the Suez Canal at Port Said impressed him more than the ruined Acropolis in Athens." [37] His trip to India through the Canal confirms Barbara Harlow's assertion that "Egypt was the key to India" and that "the Suez Canal did facilitate, even speed, the 'passage to India.'" [38] In his "Salute to the Orient" (1923), he envied the achievements of Ferdinand de Lesseps, the master builder of the Suez Canal, whose career, in Mia Carter's words, "was characterised by soaring accomplishments, great notoriety, and scandal."[39] This "Grand Français" dared implement "Napoleon Bonaparte's dream of building across the Isthmus of Suez a canal that would serve as a 'short cut' to the richness of the East."[40] Forster described the canal as "the narrow trough" contrived by de Lesseps "across the sands…to the mouths of the Indus and the Ganges," and exclaimed: "May I never resemble M. de Lesseps" in his great achievements and enduring fame.[41] In this self-comparison to de Lesseps, Forster assumed a role beyond that of a writer to embrace a discourse of conquest, speaking in terms of winning and losing the East and looking forward to "When obstacles cease to occur in my plans …[to] get the utmost out of Orientals"(275).

England was in fact the first beneficiary from the opening of the Canal which enabled it to implement a more effective method of transportation of goods and commodities as well as a swifter embarkation of armed forces to control its empire in case of trouble. [42] It is England, therefore, that got the "utmost out of Orientals" as Forster put it, when de Lesseps "had melted away the Orient's geographical identity by (almost literally) dragging the Orient into the West."[43]

Speaking to a BBC audience in 1946 about "The Challenge of Our Time," Forster evoked his most recent visit to India and also his observation of the "starvation and frustration" which "can reach proportions unknown to these islands." He concluded his speech with the assertion that "our world is in a terrible mess." [44] Forster lamented the fact that his education as a late Victorian Liberal of "lofty thoughts" was "imperfect" because it did not proffer the decisive truth that "our economic position" came from "the nice fat dividends" which in turn were provided by the exploitation of "the poor of our own country and the backward races abroad, and getting bigger profits from our investments than we should" (71). He realised that all these realities have changed in the present century, since "The dividends have shrunk," "the poor have kicked," and "the backward races are kicking—and more power to their boots" (71). These changes signify that "life has become less comfortable for the Victorian liberal," whose "admirable outlook has lost the basis of golden sovereigns upon which it originally rose, and now hangs over the abyss" (71). Unmistakably, Forster's critique does not dwell on the victims of England's progress or on the nature of their movements; rather, it stresses the necessity for the English themselves to reckon with the disintegration of old absolutes and accept the mutability of facts so that they could be empowered to draw the necessary lessons. The rise of nationalist movements, auguring imperial vulnerability and uncertainty as well as the likelihood of imperial retreat, is important only inasmuch as it awakens the English to the new imperatives of coping with their shifting world.

Daniel Born suggests that the spectacle of urban poverty at home and the consciousness of imperialism abroad generated amongst major Victorian and Edwardian novelists a perturbation that engendered a sense of "liberal guilt." Forster, it seems, not only felt this liberal guilt, but also rendered his very liberalism guilty of implication in the naturalization of imperial ideology. First, as he overlooked the plight of Britain's underdogs—the "backward races"— and shrank from proposing solutions; and second, as he chose to linger over the ontological transformations affecting a select social group within the safe borders of the metropolis instead of acknowledging the rise of nationalist movements in the colonies. This is precisely why liberals, as Born points out, are commonly accused of "only argu[ing] reactively to protect the selfish interests of separate human beings" and of "displaying a sometimes paranoid defensiveness about individual human rights without a concomitant stress on civic obligations or virtues."[45]

Conclusion

Forster's rejection of jingoism in literature and his occasional criticisms of the aggressive penchant of his country won him the label of anti-imperialist. His connection to the Bloomsbury group, his dealings with the Leftist Woolf Hogarth press, as well as his self-professed liberalism were all formative influences in his "open-minded" reception of England's others. Yet, as the discussion has established, Forster's mitigated anti-imperialism and his half-hearted sympathy with the colonized are due to "colonial civility" which he shared with the Bloomsbury group. His attitude is in the main that of an aestheticentrist in his responses to the Egyptian anti-royalist movements. His assessment of the British involvement in the Greco-Turkish war enacts a recentering of the Anglo-Saxon self as the privileged subject of empire. While conceding the fact that empire was part of the order of things, Forster believed that precedence should be given to the ways of coping with its contradictions, not to the evocation of the oppressed. For him, the concrete events of empire are important only inasmuch as they awaken the metropolitan subject to the imperatives of managing a new reality.

Notes and References

1. E.M. Forster, "Notes on the English Character" (1920), Abinger Harvest (Middlessex: Penguin Books, 1976), p. 22.

2. "India and the Turk." Nation and Athenaeum. 31. (1922), pp. 844-5.

3. Patrick Brantlinger, Rule of Darkness: British Literature and Imperialism, 1830-1914 (Itahaca: Cornell University Press, 1988), p.19.

4. See Edward E. Said, Culture and Imperialism (London: Vintage, 1993); Frederick C. Crews, E.M. Forster: The Perils of Humanism (Princeton NJ: Princeton University Press), 1962; Benita Parry, Delusions and Discoveries: India in the British Imagination, 1880-1930 (London: Verso, 1998); and Stuart Christie, Worlding Forster : the Passage from Pastoral (London: Routledge), 2005.

5. See Mohammad Shaheen, E. M. Forster and the Politics of Imperialism (Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan , 2004).

6. Quoted. in Shaheen, p. 34.

7. Quoted. in Shaheen, p. 35.

8. Shaheen, E. M. Forster and the Politics of Imperialism, p. 6.

9. Shaheen, p. 37.

10. On Forster's standing vis-à-vis the Bloomsbury Group and his reputation as a "liberal-humanist," see David Medalie, "Bloomsbury and other Values" in The Cambridge Companion to E.M. Forster, ed. David Bradshaw (Cambridge & New York: Cambridge UP), 2007. Medalie explains that "one of the most tenacious aspects of Forster's popularity has been the widespread perception of him as a doughty spokesman for and zealous custodian of the liberal tradition" (32). See also David Garnett, "Forster and Bloomsbury" in Oliver Stallybrass ed., Aspects of E. M. Forster: Essays and Recollections Written for His Ninetieth Birthday (New York: Harcourt, Brace, & World. 1969), 29-35.

11. Quoted in Stanford Patrick Rosenbaum, The Bloomsbury Group (Toronto: University of Toronto Press), 1995, p. 81

12. Alaine M. Low, and Robin W. Winks, The Oxford History of the British Empire (Oxford: Oxford University Press), 1999, p. 20.

13. Frederick C. Crews, E.M. Forster: The Perils of Humanism (Princeton NJ: Princeton University Press), 1962, p.10.

14. Roy Anindyo, Civility and Empire: Literature and Culture in British India, 1822-1922 (New York: Routledge), 2005, p. 145.

15. S.P. Rosenbaum, p. 199

16. Parry, p. 228.

17. Hilda D. Spear and Abdel-Moneim Aly, eds, The Uncollected Egyptian Essays of E. M. Forster (Dundee: Blackness Press), 1988, p.14

18. Ibid.

19. John Henry Stape, E. M. Forster: Critical Assessments (Routledge Taylor & Francis Group), 1997, p. 151.

20. Forster, "The Government of Egypt."Recommendation by a Committee of the International Section of the Labour Research Department, with Notes on Egypt. London: Labour Research Department, 1920, p. 4. All subsequent page numbers will figure in the text.

21. Quoted in Denis Judd, Balfour and the British Empire: A Study in Imperial Evolution, 1874-1932 (London: Macmillan & Co., 1968, 286.

22. Homi Bhabha, The Location of Culture (New York: Routledge), 1994; repr. 2005, p.104.

23. Ibid., p. 109.

24. Kojin Karatani, "Uses of Aesthetics: After Orientalism," in Paul A. Bové, ed. Edward Said and the Critic: Speaking Truth to Power (Durham: Duke University Press), 2000, p.146.

25. Ibid., 141.

26. Ibid., 146

27. John R Ferris, "'Far too Dangerous a Gamble?' British Intelligence and Policy During the Chanak Crisis, September-October 1922,"in B.J.C. Mc Kercher and Eric Goldstein, eds., Power and Stability: British Foreign Policy, 1865-1965. (London: Frank Crass), 2003, pp. 139-40.

28. Quoted in Frank Owen, Tempestuous Journey: Lloyd George, His Life and Times (New York: Mc Graw-Hill), 1955, p. 635.

29. Quoted in David Roessel, "Live Orientals and Dead Greeks: Forster's Response to the Chanak Crisis." Twentieth Century Literature 36. 1 (Spring 1990), p. 45.

30. Forster, "Our Graves in Gallipolli" (1922), in Abinger Harvest (Middlessex: Penguin Books), 1976, p. 44.

31. See David Spurr, The Rhetoric of Empire: Colonial Discourse in Journalism, Travel Writing and Imperial Administration (Durham and London: Duke University Press 1993), p. 28 for the idea of appropriation from the coloniser, and p. 103 for the analysis of Rousseau who departs from a thesis of hailing Oriental languages as filled with 'life and warmth' yet by negating this same thesis through the deployment of Western logic and precision.

32. Uday Singh Mehta, Liberalism and Empire: A Study in Nineteenth-Century British Liberal Thought (Chicago: the University of Chicago Press), 1999, p 47.

33. Bill Aschcroft et al., Key Concepts in Post-Colonial Studies (London & New York: Routledge), 1998; repr. 2001, p. 27.

34. Forster, "Reflections on India." Nation and Athenaeum 30. 21 January 1922, p. 614. Subsequent page numbers will be indicated in the text.

35. Michael Gorra, After Empire: Scott, Naipaul, Rushdie (Chicago: University of Chicago Press), 1997, p. 28.

36. Parry, p. 30.

37. Desmond Stewart, The Middle East: Temple of Janus (London: Doubleday), 1971, p. 160.

38. Barbara Harlow, Orientalism and Imperialism: A Documentary Sourcebook (Oxford: Blackwell Publishing), 1999, p. 747.

39. Mia Carter, "'The Master Builder' and His Designs: Ferdinand de Lesseps," in Barbara Harlow, and Mia Carter, eds. Archives of Empire, Vol I: From the East India Company to the Suez Canal (Durham: Duke UP, 2003), p.575

40. Ibid.

41. Forster, "Salute to the Orient" (1923), in Abinger Harvest, p. 275.

42. Carter, p. 576.

43. Edward Said, Orientalism (London: Penguin), 1978; repr. 2003, p. 92.

44. Forster, Two Cheers For Democracy (1951) (London & Middlessex: Arnold), 1976, p.70. Subsequent page numbers will be indicated in the text.

45. Daniel Born, The Birth of Liberal Guilt in the English Novel: Charles Dickens to H. G. Wells (Chapel Hill NC: The University of North Carolina Press), 1995, p. 168.

Revue SCIENCES HumaineS n°33, Juin 2010, pp.17-34

Rythmes scolaires et représentations sociales

Résumé

Ce travail de recherche tente d'explorer les représentations sociales des instituteurs à l'égard des rythmes scolaires adoptés dans les écoles primaires de la wilaya de Constantine.

Cette problématique récurrente ne cesse d'être posée avec acuité tant elle est focalisée lors des regroupements, rencontres et journées d'études ; car elle des enseignants en influençant leurs systèmes représentationnels et en structurant leurs imaginaires collectifs.

A l'évidence, la diversité des opinions, nous interdit de donner des réponses univoques, face à cette pluralité de représentations, que nous comptons explorer sous l'angle du contenu et de la structure.

Abdelaziz BENABDELMALEK
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Université Mentouri
Constantine (Algérie)

ملخص

تهدف هذه الدراسة للكشف عن محتوى وبنية التصورات الاجتماعية لمعلمي الابتدائي تجاه الوتيرة الزمنية المدرسية،المطبقة داخل المدارس الابتدائية بولاية قسنطينة.

فالتدابير الزمنية أو الوتيرة الزمنية تنظم الحصص اليومية والأسبوعية والشهرية والسنوية لأنشطة التلاميذ نظرا لما لها من انعكاسات مباشرة على عملية التعليم.

فهده الإشكالية أفضت إلى نقاشات لحد مراجعة الحصص الزمنية وإيقاعاتها وطرق تدبيرها.

هذا الموضوع الذي تباينت حوله التصورات الاجتماعية لدى معلمي التعليم الابتدائي، ومن البديهي جدل أننا نقر على أن التنوع في الآراء يمنعنا إعطاء أجوبة وحيدة المعنى أمام تصورات شتى.

Introduction

L'école un lieu qui nous est commun, fréquenté de plus en plus par nos enfants, qui y passent de plus en plus de temps pour y apprendre de moins en moins de choses. « Cette institution dont la mission principale et fondatrice est la transmission aux générations montantes des moyens d'assurer tout à la fois, leurs avenirs et l'avenir du monde » *(Philipe Meirieu 2004)*

Personne d'entre nous ne peut nier que pour atteindre le statut de citoyen adulte sans que soient intervenus dans son histoire d'autres êtres adultes ; qui n'ont pas cessé de façonner ses comportements et développer ses connaissances, à propos des situations problèmes auxquelles somme confrontés.

L'école s'attèle à dessiner un projet action dont les objectifs avoués sont :

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2010.

- D'inculquer aux apprenants les savoirs, leurs permettant un épanouissement culturel, une conscience sociale en les préparant à des rôles sociaux sereins, à devenir citoyens.

Pour concrétiser ces intentions, le système éducatif Algérien n'a pas manqué d'appliquer une démarche évaluative, des constats de situation, des expertises pédagogiques afin de parer aux dysfonctionnements, aux situations lacunaires constatés à tous les niveaux. Aussi, conviendrait-il de bien distinguer qu'une réforme a été engagée comme alternative à la fois globale et opérationnelle véhiculant le changement qualitatif et l'efficience des compétences tant des apprenants que celles des éducateurs.

Après quatre années de la mise en place de cette réforme, nous avons constaté que les premiers effets ont dûment polarisé l'accommodation des contenus de

Programmes, leurs structurations, et la formation des formateurs.

Néanmoins, les pratiques pédagogiques dans leurs dimensions fonctionnelles n'ont pas eu un droit de regard ou de réflexion.

Dans ce même registre, s'est-on questionné, par exemple, sur la compréhension des situations d'échec que connaît l'apprenant dans l'école et tenter de déterminer les modalités de lutte et de remédiation (pédagogie différenciée) ?

Est-ce qu'on a osé débattre, l'aménagement du temps scolaire réservé aux apprentissages des différents savoirs ?

Beaucoup de parents et d'enseignants, aujourd'hui, placent le temps de l'enfant au centre de leurs réflexions ; car tout découpage artificiel du facteur temps doit considérer et respecter le rythme d'apprentissage de l'enfant et sa progression.

Cependant, la réalité est bien différente, le même rythme est imposé à tous. Cette organisation du rythme scolaire escamote l'assimilation, la compréhension et ne donne aucune chance à l'implication, l'attention et la vigilance ; car la journée scolaire ignore les autres temps qui fondent la personnalité de l'enfant (moment extrascolaire moment périscolaire).

Devant cette situation, parents et enseignants s'inquiètent de la journée d'école caractérisée comme trop longue et trop fatigante.

En fait, associations de parents d'élèves et enseignants accusent en vrac les faiseurs ou synchroniseurs sociaux du temps scolaire, l'absence de recherche axées sur la chronobiologie et la chrono psychologie afin de déterminer les moments opportuns à la réceptivité intellectuelle, au pic de vigilance afin d'intercepter le message de l'enseignant et repérer les moments moins féconds stériles ou marqués par un creux où les performances seront décroissantes.

Les enseignants du cycle primaire vivent mal cette situation surtout après le dernier allégement du temps scolaire qui a touché les premiers paliers de ce cycle. Certains enseignants cherchent des explications et ne trouvent pas de réponses en admettant que l'aménagement du temps scolaire se rapporte plutôt à la conception d'un emploi du temps loin de tout étayage scientifique qui définit l'étude des variations périodiques des comportements de l'enfant élève.

Ce fonctionnement du temps scolaire a laissé entendre qu'une partie importante d'enseignants persiste dans leurs positionnements en évoquant les difficultés d'apprentissage et d'adaptation plus ou moins lourdes nécessitant des interventions ciblées et soutenues de leur parts.

Rythmes scolaires, cette problématique qui devient régulièrement posée et avec acuité lors des regroupements, rencontres et journées d'études, cet objet de sens commun habite actuellement les imaginaires collectifs de toutes les corporations éducatives.

A l'évidence, la diversité des opinions, nous interdit de donner des réponses univoques à ces questions. Face à cette pluralité des représentations sociales des enseignants cycle primaire à l'égard des aménagements du temps scolaire et qui se caractérisent par une complexification ; que nous comptons en celles relatives aux rythmes scolaires.

Contexte opérationnel de la recherche :

Dans un premier temps, nous avons mené une étude exploratoire auprès des enseignants des écoles primaires des différentes circonscriptions scolaires de la wilaya de Constantine, cet état des lieux nous a permis de mieux repérer la population de recherche, ses caractéristiques, ses missions, son parcours et son profil pédagogique.

Ainsi, notre confrontation au terrain de recherche, nous a beaucoup éclairé et à approfondi notre connaissance sur un versant théorique et pratique ; comme elle nous a aidé à mieux esquisser notre problématique et à mieux formuler nos hypothèses.

Les enseignants en majorité ont accepté de collaborer à cette recherche, ceci nous a conduit à les entretenir autour de l'aménagement du temps scolaire, les rythmes scolaires adaptés aux différents paliers et niveaux, la grille du volume horaire hebdomadaire arrêté par chaque discipline ainsi que la progression temporelle annuelle.

Dans un deuxième temps nous leur avons posé les questions suivantes :

- Comment percevez-vous la notion de rythmes scolaires à l'intérieur de l'école primaire ?
- Quelle image mentale donnez-vous aux rythmes scolaires adaptés face à la progression pédagogique des différentes disciplines ?
- Que peut éveiller en vous la notion de rythmes scolaires ?

Regroupement par classification (ventilation des unités significatives dans des catégories rubriques-classes).

Rythmes scolaires et Significations	Fréquences D'Ap	Rythmes scolaires et significations	Fréquence
Souffrance des élèves	02	Déficit d'attention	04
Mépris	01	Volume horaire chargé	04
Bourrage	05	L'exploitation du tps scolaire	03
Un non respect	03	Compétence à développer	01
Inégalités des chances	01	Gestion des plannings	01
Responsabilités des décideurs	05	Découpage du temps	01
Vigilance escamotée	05	La séance pédagogique	01
Saturation	05	Capacité d'assimilation	02
Fatigue à l'école	04	Le volume horaire réel	01
Allégement des horaires	02	Rangement du temps	01
Organisation	01	Massification des contenus	04
Equilibre	01	Inadaptation de l'élève	05
Distribution du temps	01	L'ennui	04
Enjeux politiques	02	L'angoisse	04
Réorganisation	01	La douleur	06
Fatalité	01	Le rendement pédagogique	05
Le n'importe quoi ?	03	Répartition périodique	02
Le développement de l'enfant	03	Un four tout	02
Le temps psychologique	01	L'arbitraire	02
L'exploitation	01	L'autorité maîtresse	01
L'emploi du temps	01	L'exécution	01
Le programme	01	L'inspection	01
Le comportement élève	01	La progression péd.	01
La journée pédagogique	02	La transmission des s	01
L'adaptation	03	L'indulgence	01
Répartition des matières	03	L'équilibre	01
Courir après le temps	01	Déni l'élève	03

Cette première analyse établie, permet la réalisation des équivalents paradigmatiques (rapprochement sémantique)

Rythmes scolaires et significations	Fréquences d'apparition	Pourcentage%
Surcharge du volume horaire	28	26,66
Responsabilités des synchronismes du temps	05	04,76
Déficit des fonctions cérébrales cognitives	18	17,14
Difficultés d'adaptations psychologiques	19	18,09
Encyclopédisme des contenus de programmes	18	17,14
Un respect du développement de l'enfant	17	16,19

Tableau (1) Fréquences d'apparition des corpus induits par la technique J.C Abric (carte associative).

Cette première analyse a vu la création de regroupement par la classification (ventilation des unités significatives) d'où nous avons pu retirer et décompter les mots identiques, synonymes ou proches sémantiquement.

Le tableau ci-dessus, nous informe sur les éléments constituants du noyau central ; selon les représentations sociales des enseignants à l'égard des rythmes scolaires adoptés au sein des écoles primaires.

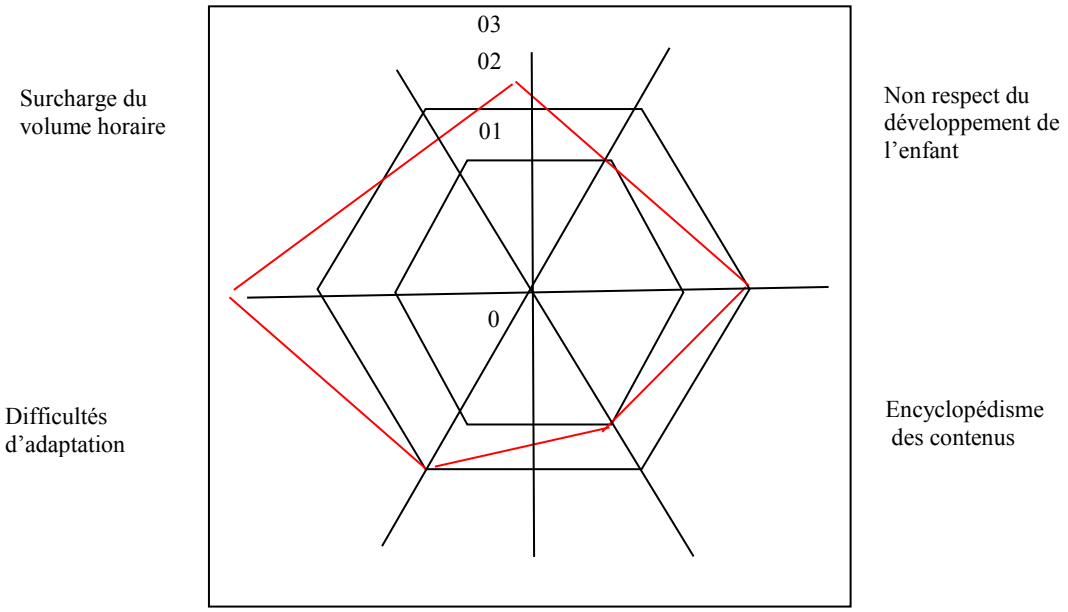
Les associations précitées dans le tableau traduisent des expressions classées en rang, ce qui nous permet de dresser une carte représentative fiable et ceci selon la fréquence d'apparition de chaque expression ou corpus produit.

Selon l'indice de prégnance à dimension qualitative, nous avons obtenu les fréquences suivantes :
- 26,66 % des enseignants questionnés ont considéré que « la surcharge du volume horaire » est la signification la plus répondue et prégnante.
- 18,09 % s'oriente vers les difficultés d'adaptation psychologique
- 17,14 % se focalisent sur les risques de déficits des fonctions cognitives / mentales.
- 17,14 % se focalisent sur l'encyclopédisme des contenus de programme.
- 16,19 % mettent en scène le non respect du développement de l'enfant
- 04,76 s'orientent vers les responsabilités des synchroniseurs du temps.

Cette combinaison des deux paradigmes qualitatif et quantitatif, nous a aidé à schématiser, à repérer le contenu des représentations sociales des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires à travers le constituant central qu'est le noyau ainsi que les éléments satellites dits périphériques : selon le schéma ci-dessous.

SIGNIFICATIONS DES RYTHMES SCOLAIRES

Responsabilités des synchroniseurs



Déficits des fonctions mentales

Interprétation des cartes associatives :

Une première lecture du matériel relatif aux différentes images que peuvent éveiller les rythmes scolaires chez les enseignants du cycle primaire, à partir du mot inducteur ; impose des perceptions et des visions différenciées.

Les rythmes scolaires paraissent intimement rattachés à des images : surcharge du volume horaire, responsabilités des synchroniseurs du temps, déficits des fonctions cognitives et mentales, difficultés d'adaptation psychologiques, encyclopédisme des contenus des programmes et enfin un non respect au développement de l'élève.

Lorsqu'on tente de caractériser les images qui surgissent à l'esprit des enseignants du cycle primaire à l'égard du rythme scolaire, cela exige de nous une certaine précision sur « l'objet sur lequel ou le sujet avec lequel » les enseignants entendent travailler.

La compréhension de cette étape peut servir à définir le rapport qu'établit l'objet avec les rythmes scolaire, car les images recueillies intègrent le point de vue du sujet, ce sont des images mémorisées, modulées, interrogées et même façonnées par l'enseignant.

On reconnaît que l'objet « rythmes scolaires » même s'il existe dans le savoir naïf des enseignants du cycle primaire ; il est appréhendé dans le temps et l'espace, il est porté par toute une histoire, un passé chargé d'événements, de vécus et de repères historiques.

Ce que nous escomptons cerner ou explorer comme représentation sociale restera une mise en scène, sinon une simulation composée d'un cadre (scénario) et une imagerie réelle (expression).

2 – 1 Analyse des résultats de la carte associative :

Les résultats obtenus dénotent un champ et une structure du système représentationnel des enseignants du cycle primaire à l'égard des rythmes scolaires. Cette structure est formée de plusieurs associations mises selon un ordre stratifié. Le rang défini la fonction et les relations existantes entre les différents éléments constituants les représentations sociales et de cela, il détermine le noyau central en définissant au mieux les significations, l'existence des représentations sociales aussi, il nous éclaire sur les éléments périphériques qui contournent la centralité du système représentationnel.

2 – 2 analyses catégorielles :
Rythmes scolaires et surcharge du volume horaire

Personne ne peut ignorer ou contester la surcharge du volume horaire en semaine réservé aux enfants élèves du cycle primaire. Ce constat a fait l'objet de plusieurs acteurs sociaux, en l'occurrence les parents d'élèves, les intervenants sociaux et éducatifs qui crient à l'anormalité des rythmes scolaires, se trouvant en inadéquation totale avec les thèses scientifiques prouvées par les chercheurs en chronobiologie et en chronopsychologie. Les enseignants reconnaissent que la majorité des élèves du cycle primaire couvrent une semaine de 5 jours et demi de scolarité mis à part, les élèves de la 1ère année, ils s'étonnent du fait que la journée scolaire est également trop longue, trop même chargée avec une multitude d'activité pédagogique exigeant un investissement cognitif et ceci apparaît dans l'unicité du temps scolaire et d'autres parts aux contenus éducatifs souvent encyclopédiques et livresques.

Devant une telle situation où les rythmes sont biaisés par la surcharge, c'est un leurre de penser que les élèves puissent vraiment améliorer leurs motivations et leurs performances.

Au contraire, les parents évoquent que leurs enfants affichent une fatigue à l'issu de la journée et de la semaine : comment peut-on espérer d'eux une présence et une mobilisation cognitive pendant les cours ? Comment peuvent ils êtres attentifs, réceptifs, disponibles et même performants ? Sachant que cette massification du facteur temps effectuée à l'école s'accompagne toujours de préparations et de devoirs qui s'effectuent à la maison, imposés par quelques enseignants.

A-t-on vraiment réfléchi aux conséquences qui peuvent être engendrées sur le plan de la santé des élèves (stress, angoisse, état dépressif précoce…) et même sur leur capital motivationnel et affectif. La surcharge du volume horaire a provoqué non seulement un sentiment d'aberrance, un état de désordre que vivent nos institutions éducatives (écoles primaires) où les enfants élèves deviennent de plus en plus vulnérables biologiquement et psychologiquement à cause d'un aménagement scolaire non réfléchi voire même aléatoire où les fluctuations de la temporalité quotidienne et hebdomadaire ne sont pas étudiées.

Ces fluctuations nous paraissent mal conçues et organisées selon (H Montagner 2005) : un réveil entre 6h30' et 7h30' (le plus fréquent) ne permet pas aux enfants d'être vigilants et attentifs au cours de la première demi heure scolaire et souvent de la première heure, surtout les plus jeunes, les plus vulnérables, ceux qui cumulent les déficits du sommeil et les troubles du rythme veille sommeil » il rajoute en proposant : « la durée de la matinée scolaire en tout cas la durée du temps pédagogique qui exige une forte mobilisation des ressources intellectuelles, devrait dont être modulée en fonction de l'âge des enfants et en tenant compte de leurs particularités ».

A ce propos, il faudrait reconsidérer l'année scolaire et la journée selon (C. Chaburn 2003) : « l'année scolaire est en elle-même un découpage artificiel, qu'il faudrait respecter le rythme de l'enfant, c'est aussi penser à sa progression sur plusieurs années.

L'enfant avancerait dans ses apprentissages à son rythme soit avec le même enseignant, soit au sein d'une équipe.

Le découpage temporel ne tient pas compte réellement des besoins et de possibilités de la majorité des enfants élèves selon (Claire Leconte Lambert 1995) : le système scolaire n'a rien de rythme, aucun jour de classe ne se reproduit identique à lui-même aucune semaine non plus, puisque le fondement de l'école est en principe d'amener l'enfant à progresser dans ses apprentissages

Rythmes scolaires et difficultés d'adaptation psychologique :

L'image qui apparaît à travers cette catégorie, nous laisse croire que les rythmes scolaires avec leur conception actuelle sont aléatoires, les plannings annuels ainsi que les emplois du temps ont une influence sur les capacités d'adaptation et même sur le potentiel de l'intégrité psychique de l'enfant élève. Ceci s'explique par la présence d'indicateurs que l'ont peut citer à titre indicatif :

- la durée de la journée pédagogique est tellement longue, elle avoisine 06 heures ;

- une semaine scolaire dont le volume horaire varie entre 24h et 30h30' ne tenant pas compte des besoins de l'enfant ce qui provoquera une surcharge cognitive, d'où l'apparition d'un sentiment d'insécurité affective, l'élève se représente une image d'un récipient qu'il faudrait remplir sans tenir compte de ses capacités, ni de ses potentialités motivationnelles ceci engendrera une fatigue accumulée ;

- l'aménagement du temps scolaire actuel, oblige les enseignants à amorcer un acharnement pédagogique, un « bourrage de crâne » avec un package livresque ou encyclopédique ; car ce qui prime pour eux c'est la progression dans le programme. Cette attitude laisse apparaître un sentiment de dévalorisation, de sensation d'être délaissé, une perte de confiance en soi accompagnée d'une perte d'estime de soi à cause de ces rythmes aléatoires. A titre d'exemple : l'activité longue dans le palier primaire est estimée à 12 h avec une concentration de cette activité à travers plusieurs matières, en empruntant une didactique centrée sur le contenu au lieu de valoriser l'apprenant en optant pour un apprentissage transversal de cette même activité en recentrant la didactique sur l'élève, qui est considéré comme pôle dominant dans le

processus d'apprentissage -l'élève est le propre constructeur de son propre savoir – pédagogie de projet-

- unicité du temps scolaire, le référentiel pédagogique actuel réduit le temps scolaire en un seul temps, l'apprenant est appelé à investir cognitivement les différentes activités considérées comme socle fondamental, en occultant les autres temps périscolaires et extrascolaires nécessaires à l'épanouissement, à l'éveil ludico-culturel et communicationnel. A cet effet, (H. Montagner, 2005) dans son rapport de recherche ne ménage pas les faiseurs sociaux du temps scolaire.

« Il faudrait aménager les lieux intermédiaires où l'enfant en arrivant à l'école, finirait de dépasser l'insécurité affective et les peurs importés et de se réveiller. Il peut alors être plus réceptif et entièrement plus confiant dans le temps pédagogique »

Le chercheur suggère alors : « le mieux serait de faire coïncider les moments pédagogiques importants avec les plages de réceptivité optimale de l'enfant d'où un gain de temps appréciable, l'idéal étant une semaine de cinq jours avec des horaires plus souples de 09h30' à midi et de 15h à 17h »

Cette inadéquation aux besoins et aux rythmes des apprenants se situe au niveau même de l'institution école à travers son fonctionnement et son organisation. « L'école s'accommode davantage du conformisme, d'un fonctionnement hétéronome alors que l'apprenant a besoin d'être individué en tant que sujet singulier et non comme élève, élément interchangeable d'une classe. Ce lieu de transmission intergénérationnelle (mais qui n'est conçue que comme lieu des transmissions des savoirs) est souvent un lieu d'expression conflictuelle, d'échec scolaire souvent paradoxal, de dépression, de troubles du comportement, …etc » (Bernard J, 2004)

Rythmes scolaires et déficit des fonctions mentales

Vigilance, attention, traitement de l'information et mémorisation autant de fonctions cognitives qui sont utilisées dans le discours des enseignants lorsqu'ils évoquent les rythmes scolaires et leurs effets sur le rapport pédagogique enseignants enseignés dont le but reste l'appropriation des apprentissages moyen incontournable de l'adaptation de l'élève, car nous le considérons comme le souligne (Ph. Meirieu, 2004) : « tout élève a besoin d'être considéré dans sa différence et regroupé avec d'autres afin d'être pris en charge en fonction de leurs besoins communs spécifiques »

La situation classe, nous plonge dans un cadre d'homogénéité où les élèves adoptent une multitude de différences, tant dans leurs sensibilités réciproques que dans leurs acquis antérieurs, leurs stratégies d'apprentissage, leur rapports aux savoirs ainsi que l'investissement de leurs processus ou fonctions cognitives atténuées par un temps scolaire ne respectant pas le développement de l'élève enfant en situation d'apprentissage.

En effet, l'élève ne peut utiliser toutes ses potentialités cognitives, ni mobiliser ses capacités en matière de vigilance, d'attention de traitement de l'information et ses capacités mnémoniques pendant 06h de temps scolaire et pédagogique réparti sur la journée. Ainsi, (H. Montagner, 2005) considère que l'aménagement du temps scolaire actuel est anti-physiologique, il ne tient pas compte des moments d'activation des

fonctions mentales combien nécessaires aux processus d'apprentissages. « Toutes les observations montrent que, lorsque la matinée scolaire commence à 08h30' (situation la plus fréquente) l'attention et l'engagement scolaire de la grande majorité des enfants décrochent dés 15h ou plutôt (selon les jours, les enfants). La plupart des enfants élèves sont alors intellectuellement saturés (ils ne tiennent plus place, se replient sur eux-mêmes, font ce qui est qualifié de n'importe quoi) ».

Par conséquent, ce qui nous réconforte dans notre enquête ce sont les affirmations des enseignants à propos des temps de vigilance et d'attention repérés en rapport avec le temps pédagogique et qui coïncide avec les thèses de (H. Montagner, 2005) : « la durée du temps scolaire pendant lequel les enfants du primaire peuvent mobiliser leur vigilance (état d'alerte du cerveau par rapport aux stimulations de l'environnement), leur attention globale et sélective, leur capacités de traitement de l'information, « leur faim » ou motivation et leur capacité pour comprendre et apprendre, et tout au plus de 04h30' (trois heures entre 08h30' – 11h30' et une heure trente entre 13h30' et 15h).

(F. Testu, 2008) confirme les thèses avancées par (H. Montagner, 2005), relatives au temps d'attention et de vigilance. H. Montagner poursuit que cet aménagement du temps scolaire générera sans doute des fatigues scolaires (ils ressentent que la durée trop longue de la journée est une importante source de fatigue), il rajoute : « des difficultés d'endormissement, des réveils nocturnes accompagnés de cauchemars, des perturbations de comportement (inattention « chronique », instabilité, improprement qualifié d'hyperactivités) »

En un mot, ce qui est recherché à travers l'aménagement du temps scolaire, ne réside pas dans la gestion matérielle du temps, en diminuant sinon en augmentant mais de frayer les moments opportun d'une mobilisation intense des capacités de réceptivité intellectuelle afin que les élèves assimilent et comprennent le sens de leurs apprentissages.

Rythmes scolaires et encyclopédisme des contenus

La configuration rythmes scolaires et encyclopédisme des contenus nous renvoie à l'image ou à la tendance de l'accumulation systématique de connaissances dans diverses branches du savoir sans tenir compte du développement de l'enfant élève où du temps scolaire que l'enfant doit vivre » en intra-muros de l'école. Les enseignants pour dispenser leurs enseignements dans un tel cadre pédagogique à connotation encyclopédique doivent consommer beaucoup de temps et d'énergie :

Ceci se précise dans l'enseignement primaire avec des influences évidentes dans ce palier où l'on a constaté qu'avant la réforme de 2004 le volume horaire des trois premières années était de 27-25h30' par semaine avec un ensemble de matières et disciplines qui équivaut 09 matières.

Les éléments du constat précité constituent une vision consensuelle partagée par la majorité des enseignants interviewés d'où l'encyclopédisme conduit les éducateurs à se considérer comme étant les seuls détenteurs de savoir qui doit, comme une marchandise être livré aux élèves ; sans tenir compte des aléas ni des difficultés qui

peuvent surgir au niveau d'une part de la situation d'apprentissage et d'autre part les facteurs liés aux capacités de l'apprenant en autres :

- les lacunes cognitives suscitées chez les élèves plus particulièrement le degré d'incertitude des connaissances et le peu de transférabilité des apprentissages (apprentissages dépourvus de sens) ;
- les conséquences affectives qu'il a provoquées, entre autre un faible niveau de motivation scolaire et une baisse de l'estime de soi scolaire ;
- en outre de nombreuses recherches dans le domaine de la psychologie de l'éducation et de la pédagogie ont rendu explicite des conclusions qui permettent une meilleure compréhension de la dynamique de l'apprentissage et de l'engagement personnel en milieu scolaire, et qui remettent en question la pertinence en l'encyclopédisme en tant que paradigme axé sur l'enseignement pour adopter un autre paradigme, une autre trajectoire qui met l'accent sur l'apprentissage, favorisant l'émergence des contenus porteurs de sens.

Ainsi, le rappelle (A. Clausse, 1975) « élever un enfant, ce n'est pas ajouter une brique à une autre pour faire un mur, c'est plutôt aider un arbre, considéré comme un ensemble organisé, à se développer, à croître dans les meilleures conditions », (08) s'inspirant d'une formule de Jules Ferry « ne pas embrasser tout ce qu'il est possible de savoir, mais bien apprendre ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ».

Le Ministre de l'Education (2008) révèle à ce propos que des mesures d'urgence allaient être prise : « Il s'agit de l'allégement des programmes scolaires, cette opération consiste à assurer une cohérence verticale, harmonieuse des contenus des programmes dans l'ensemble du cursus de l'élève, en évitant les répétitions ou les écarts importants dans les progressions conceptuelles, il s'agit également ; de mettre l'accent sur les connaissances structurantes de la discipline et élaguer ainsi toutes les notions et les informations superflues ainsi que les chapitres qui ne constituent pas de pré requis indispensable à la progression logique ».

Dans le même ordre d'idée, les directives du Ministère de l'éducation ont insisté sur la mise en adéquation des contenus notionnels des programmes avec le volume horaire annuel impartie à cette discipline.

Néanmoins, le paradigme encyclopédique a engendré au-delà des effets de la surcharge cognitive ainsi que l'investissement du temps matière, des effets qui commencent à être repérable chez les apprenants à cause de l'effet contenant cartable, qui nous rappelle l'instance des enseignants auprès de leurs élèves, de veiller à ramener sept livres avec leurs cahiers pendant la matinée.

Ceci nous renvoie l'image de la pesée du cartable ainsi que les contraintes que l'on fait subir à nos enfants avec bien sûre des possibilités d'altération de la colonne vertébrale sinon des disques intervertébraux, sachant bien que les éléments du cycle primaire, sont des enfants en pleine croissance et les cartilages de la colonne ne sont pas ossifiés, cette attention s'accroît dés lors que l'enfant est contraint de porter des charges trop lourdes comme le cartable. Une étude du (Pr. Khaled,2008) présentée au 3ème congrès maghrébin de santé scolaire, qui s'est tenue en Février 2008, a fait ressortir pour l'Algérie une prévalence de 2,38 % d'enfants élèves atteints de scoliose.

Durant l'opération de dépistage qui s'est effectuée au 1er trimestre 2008 pour les équipes des unités de dépistage et suivi de la wilaya de Sétif, 113 cas suspects auraient été enregistrés, une prédominance chez les filles est notée, 80 % des cas de scoliose sont idiopathiques (sans cause connue), 02 % restants sont partagés entre les maladies héréditaires, maladies des os ou neurologiques.

Le port du cartable peut favoriser l'apparition d'attitudes scoliotiques à cause de la forme inadaptée et de la charge pondérale.

Rythmes scolaires et développement de l'enfant élève.

Cette équation qui regroupe l'aménagement du temps scolaire sur les différents métamorphoses en termes de changements qui touchent l'enfant élève a fait l'objet de plusieurs recherches transdisciplinaires telles que la psychologie du développement. La psychologie génétique entre autre ont été marquées ces dernières années par l'avènement d'une approche globalisante s'intéressant aux rythmes chrono biologiques et chrono psychologiques.

Si la psychologie de développement a pour objet l'étude de l'évolution, de l'analyse des changements développementaux et les différents facteurs qui interviennent sur l'évolution, et leurs interactions, ces changements ont lieu durant toute la vie de la conception à la mort de l'individu. Selon la théorie Life-Spam, le développement est un processus continu qui se déroule tout au long de la vie et qui connaîtra un changement qualitatif et quantitatif à travers le temps, avec un développement qui suit un ordre pré-établi, multidirectionnel. Alors que la chronobiologie est le champ disciplinaire qui étudie les variations périodiques des phénomènes biologiques qui se reproduisent identiques à eux-mêmes selon un rythme défini par une période. La plupart de nos facteurs physiologiques ont une périodicité d'environ 24h peu variable d'un jour à l'autre (les représentations circadiennes) (H Montagnier, 2003)

Tandis que la chronopsychologie s'intéresse aux rythmes des activités psychologiques de l'enfant, activités tant scolaires que périscolaires, et cherche à mettre en évidence les moments et les conditions environnementales susceptibles de favoriser une plus grande efficience dans les apprentissages scolaires. (C. Le Comte Lambert 1995)

Lorsqu'on focalise l'actuel calendrier scolaire annuel, on constate que la notion de rythmes scolaire concerne l'organisation du temps scolaire 32 semaines (28 semaines d'enseignement scolaire plus 04 semaines dites d'évaluation et nous les considérons comme temps scolaire) reparties en 03 périodes fondamentales d'éducation et d'enseignement entre chaque période échelonnée de rythme scolaire, il existe de 09 jusqu'à 10 semaines de scolarité alternées par 02 semaine de vacances sauf les vacances d'été. La durée de la semaine scolaire actuelle est fixée entre 24 heures d'enseignement hebdomadaire jusqu'à 30h 30' pour les élèves du cycle primaire à raison de 05h à 06h par jour dimanche, lundi, mardi, demi journée, mercredi et jeudi demi journée.

Avec une telle fluctuation du temps scolaire réparti sur la journée, la semaine sinon l'année, nous constatons que l'état de santé et surtout le développement de l'enfant élève n'a pas été prise en compte selon (Magnin cité par le Comte Lambert 1995) qui

considère : « que les rythmes scolaires sont très au-delà d'une définition du calendrier scolaire » il nous apparaît quelque peu réductionniste de considérer comme lui, que « l'éducation passe par l'exploitation des rythmes scolaires adaptés au rythmes biologiques. Ainsi peut-elle envisager d'organiser dans les établissements, la vie scolaire la plus conforme aux possibilités physiologiques des élèves. »

Les rythmes biologiques et psychologiques doivent être respectés par les synchroniseurs du temps scolaire ; car en matière de développement, les cycles d'attention d'un élève du cycle primaire ne sont pas les même que ceux d'un un élève du collège encore moins de celui du lycée sinon d'un adulte.

Les fluctuations des capacités attentionnelles visuelles/ auditives sont tributaires du développement de l'enfant et de son âge réel. Selon (Claire Lambert et K. Dujardin 1989) : les capacités d'attention chez les élèves de moins de 10 ans tournent autour de 05 mn, le temps de concentration (continue n'excédant pas plus de 25 mn à 30 mn) et que la modalité sensorielle de l'attention peut avoir un impact différencié sur les profils attentionnels journaliers Les enseignants interviewés préconisent que deux facteurs essentiels sont à prendre en compte dans le développement de l'enfant :

- les facteurs énergétiques ou alimentaires
- le sommeil, facteur autour duquel beaucoup d'enseignants n font un débat autour de sa satisfaction, sinon le déficit que beaucoup d'entre eux ont constaté chez les apprenants du cycle primaire.

Des enseignants affirment que des comportements de somnolence, de bâillements et même d'agitation sont fréquents chez les apprenants à cause d'un sommeil perturbé. Sachant que le rythme veille sommeil rétablit les fatigues et répare les difficultés physiologiques (Kleitman, 1963 cité par F. Testi 2000) : « en terme clair, le sommeil ne correspond pas à une période où cesse toute l'activité alors que la veille serait le seul moment où l'homme pense et agit. »

Il poursuit en évoquant la typologie et les formes du sommeil qui se déroulent en plusieurs cycles (04 à 07 selon les individus) d'environ 90 minutes (sommeil liminaire sommeil profond puis une phase de sommeil paradoxal).

(François Testu, 2008) confirme cette thèse en expliquant : au cours du sommeil profond qui représente 75 à 80 % de la durée d'un cycle, l'hypophyse sécrète une grande quantité d'hormone somatotrope en partie responsable de la croissance des jeunes (hormone réparatrice de la fatigue physique), quant au sommeil paradoxal, moment où défilent les rêves fantasques dont on se souvient, la sécrétion des hormones sexuels avec manifestations des comportements sexuels. Cette phase importante dans la construction de la sexualité, de l'affectivité, aurait également un effet positif sur la rétention d'informations acquises la veille, elle permettrait le renforcement des apprentissages.

Le seuil est un besoin fondamental dont la diminution de durée, la répartition inadaptée à cause d'un aménagement scolaire risquent de perturber le développement physiologique et psychologique et de désynchroniser l'activité rythmique des enfants élèves. Nul ne pourrait alors nier les bénéfices d'un sommeil réparateur permettant la récupération physique et musculaire, facteurs nécessaires pendant les moments des

fluctuations attentionnelles sensorielles (auditives et visuelles) , responsables de l'appropriation des différents apprentissages.

Certains travaux ont démontré qu'en l'absence de sécrétion des hormones de croissance, on a constaté l'existence d'un mânisme psychosocial (C. Lambert 1995) inhérent à un déficit répété de sommeil profond : la reprise n'est possible qu'en recréant des conditions environnementales permettant un sommeil de bonne qualité et avec un aménagement du temps scolaire pensé et réfléchi pouvant mettre en équation des mécanismes de :

- mémorisation des informations acquises pendant la veille ;
- traitement de l'information nécessaire pour les apprentissages ;
- une activation du fonctionnement du cerveau.

Résultats de la pré enquête

B/ Schèmes cognitifs : calcul des valences – par rapport à N=09 plus interprétation statistiques.

Repérage du système central à partir des valences.

Sujet	Fréquences	Valences individuelles	Valence praxique	Valence attributive	Valence descriptive
1	20	0.23	0.16	0.33	0.25
2	32	0.38	0.38	0.52	0.40
3	14	0.16	0.16	-	0.29
4	13	0.15	0.16	0.04	0.22
5	50	0.59	0.63	0.61	0.55
6	45	0.53	0.58	0.80	0.22
7	12	0.14	0.13	0.28	0.03
8	22	0.26	0.19	0.42	0.14
9	32	0.38	0.83	0.57	0.59
E	240	2.82	3.22	3.57	2.69

Calculs des valences.

Valence totale Vt = 240/84x9=240/756=0,31

Valence totale Vt = 2,82/9+0,31

Valence attributaire Va = 3,75/9=0,39

Valence descriptive Vd = 2,69/9=0,29

Commentaire et interprétation des résultats du modèle des schèmes cognitifs de base :

La passation du questionnaire standardisé relatif au modèle de schèmes cognitifs de base, nous avons procédé au calcul des valences pour les cinq schèmes. (Lexique, voisinage, composition, praxie, attribution), ainsi, la valence totale ''Vt'' est calculée en fonction de l'équation suivante :

- Vt = nombre total de réponse « oui » aux 28 connecteurs x 3 réponses x nombre de sujets du groupe de l'étude.
- Vt = nombre total des réponses oui/ 28 connecteurs x 3 x n.

Au niveau global :

Le calcul de l'indice de valeur s'effectue sur chaque modèle partiel, c'est à dire sur les cinq schèmes de bases, selon l'équation suivante :

- Vt = V lexique + V voie + V composition + V praxique + V attributive

- V lexicale = nombre total de réponse « oui » au trois connecteurs du SCB lexique / 3 connecteurs x 3 réponses x N.

Au niveau de chacun des connecteurs on obtient :

- Vcx = nombre total de réponses oui à cx/3 réponses associations x n
- Pour s'assurer du statut du mot inducteur rythme scolaire, s'il s'agit d'un élément central ou périphérique, on prend en compte un second indice appelé lambda (^) qu'on détermine grâce à l'équation suivante : ^ = Vt / (Vp2 + Va2)

Si ^ est proche de 1 cela implique que l'inducteur est un élément central.
Si ^ est supérieur à 1 donc l'inducteur est un élément périphérique.
Si ^ est inférieur à 1 donc l'inducteur périphérique suractivé
Afin de distinguer les éléments du noyau central des éléments périphériques suractivé par la pratique qui se caractérise par une valeur élevée, on procède au calcul de delta ($\triangle$) qui s'effectue selon l'équation suivant :

$\triangle$ = (Vp-0,50)2+Vp) + (Vp-0,50)2 + Vp) + (V0-0,50)2 + Va

Diagnostics et conclusion :

1- L'élément – surcharge du volume horaire – qui est caractérisé par une valence totale 0,29, une valence praxique 0,24 et une valence attributive 0,42. Après le calcul de la valence l'indice ^ qui est égal a 1,24 et une incertitude a ^ 0,26 comme cette valence est proche de 1, nous pouvons conclure que le statut relatif a l'item surcharge du volume horaire est un élément central fonctionnel de la représentation.

2-L'élément – encyclopédisme des contenus de programme – qui est caractérisé par une valence totale 0,27, une valence praxique 0,29 et une valence attributif 0,37. Après le calcul de la valence de l'indice ^ qui est égale a 1,31 est une certitude de A ^ de 0,19. comme cette valence est inférieure a 1, on peut déduire que le statut relatif a cet élément encyclopédisme des contenus de programme un élément périphérique de la représentation.

3-L'élément – déficit des fonctions cognitives (mentales) – caractérisé par une valence totale 0,16, une valence praxique 0,16 et une valence attributive 0,61.Aprés le calcul de la valence de l'indice ^ qui est égal a 1,49 ; une incertitude A ^ de 0,09, nous ne pouvons que conclure que le statut de l'élément déficit des fonctions (cognitives mentales) ne peut être que périphérique. (inférieur a 1)

4-L'élément – difficulté d'adaptation psychologique – qui est caractérisé par une valence totale 0,59, une valence praxique 0,63 et une valence attributive 00. Après le calcul de la valence de l'indice ^ qui est égal a 1,49 ; et une incertitude A^ 0,09 comme cette valence est inférieur a 1, nous pouvons conclure que le statut relatif a l'élément difficulté d'adaptation psychologique est un élément périphérique de la représentation.

5-L'élément – non respect du développement de l'enfant – élève – est caractérisé par une valence totale 0,38, une valence praxique 0,83 et une valence attributive de 0,57. Après le calcul de l'indice ^ qui est égale a 0,37 et une incertitude A^ de 0,24 comme cette valence est inférieur a 1, nous pouvons conclure que le statut relatif a l'item non respect du développement de l'enfant élève est l'élément périphérique de la représentation.

ANNEXES

A. traitement de la valence totale

Sujets	Surcharge du volume horaire N=03	Encyclopédisme des contenus de programme N=03	Déficits des fonctions mentales N=01	Difficulté d'adaptation psychologique N=01	Non respect du développement de l'élève N=01
1	0.23	0.15	0.16	0.59	0.38
2	0.38	0.53	-	-	-
3	0.26	0.14	-	-	-
E	0.87	0.82	0.16	0.59	0.38

Calcul des valences de trois éléments :

Surcharge du volume horaire N=03	Encyclopédisme des contenus de programme N=03	Déficits des fonctions mentales N=01	Difficulté d'adaptation psychologique N=01	Non respect du développement de l'élève N=01
0.29	0.27	0.16	0.59	0.38

B- traitement de la valence praxique :

Sujet	Surcharge du volume horaire N=03	Encyclopédisme des contenus de programme N=03	Déficits des fonctions mentales N=01	Difficulté d'adaptation psychologique N=01	Non respect du développement de l'élève N=01
1	0.16	0.16	0.16	0.63	0.83
2	0.38	0.58	-	-	-
3	0.19	0.13	-	-	-
E	0.79	0.87	0.16	0.63	0.83

Calcul des valences de trois éléments

Surcharge du volume horaire N=03	Encyclopédisme des contenus de programme N=03	Déficits des fonctions mentales N=01	Difficulté d'adaptation psychologique N=01	Non respect du développement de l'élève N=01
0.24	0.29	0.16	0.63	0.83

C – traitement de la valence attributive :

Sujet	Surcharge du volume horaire N=03	Encyclopédisme des contenus de programme N=03	Déficits des fonctions mentales N=01	Difficulté d'adaptation psychologique N=01	Non respect du développement de l'élève N=01
1	0.33	0.04	0.61	-	0.57
2	0.52	0.80	-	-	-
3	0.42	0.28	-	-	-
E	1.27	1.12	0.61	-	0.57

Calcul des valences de trois éléments :

Sujet	Surcharge du volume horaire N=03	Encyclopédisme des contenus de programme N=03	Déficits des fonctions mentales N=01	Difficulté d'adaptation psychologique N=01	Non respect du développement de l'élève N=01
1	0.33	0.04	0.61	-	0.57
2	0.52	0.80	-	-	-
3	0.42	0.28	-	-	-
E	1.27	1.12	0.61	-	0.57

Calcul des valences des trois éléments

Surcharge du volume horaire N=03	Encyclopédisme des contenus de programme N=03	Déficits des fonctions mentales N=01	Difficulté d'adaptation psychologique N=01	Non respect du développement de l'élève N=01
0.42	0.37	0.61	-	0.57

D – traitement de la valence descriptive :

Sujet	Surcharge du volume horaire N=03	Encyclopédisme des contenus de programme N=03	Déficits des fonctions mentales N=01	Difficulté d'adaptation psychologique N=01	Non respect du développement de l'élève N=01
1	0.25	0.22	0.55	0.29	0.59
2	0.40	0.22	-	-	-
3	0.14	0.03	-	-	-
E	0.79	0.47	0.55	0.29	0.59

Calcul des valences des trois éléments :

Surcharge du volume horaire N=03	Encyclopédisme des contenus de programme N=03	Déficits des fonctions mentales N=01	Difficulté d'adaptation psychologique N=01	Non respect du développement de l'élève N=01
0.26	0.15	0.55	0.29	0.59

Tableau E : calcul et diagnostic des statuts relatifs aux éléments : Surcharge du volume horaire, encyclopédisme des contenus de programme, déficits des fonctions mentales, difficulté d'adaptation psychologique, non respect du développement de l'élève.

	Surcharge du volume horaire N=03	Encyclopédisme des contenus de programme N=03	Déficits des fonctions mentales N=01	Difficulté d'adaptation psychologique N=01	Non respect du développement de l'élève N=01
Vt	0.29	0.27	0.16	0.59	0.38
Vp	0.24	0.29	0.16	0.63	0.83
Va	0.42	0.37	0.61	-	0.57
^	1.24	1.31	0.40	1.49	0.37
	0.26	0.19	0.52	0.09	0.24
Mesures	0.74<1.24<1.26	131>1.19	0.40<0.48	1.09<1.49	037<0.75
Diagnostics	Central	Périphérique	Périphérique	Périphérique	Périphérique

Notes et Références bibliographiques

1-A. CLAUSSE, la relativité éducationnelle Paris – Bruxelles, Nathan-Labor, 1975, p 190.

2-Bernard Jumel et al, le travail de psychologue dans l'école. Ed Dunod 2004 Paris, p 49.

3-Claire Le COMTE LAMBERT, la chronopsychologie à l'école p 456 in profession enseignant, manuel de psychologie pour l'enseignant sous la direction de Daniel GAONACH et Caroline GOLDER, Ed Hachette Educ 1995.

4-C. CHABRUN, Rendre le temps à l'enfant pour construire un individu in Résonances Mars 2003.

5-F. TESTU, chronopsychologie et rythmes scolaires, Ed Masson, Ed 2000, p 55.

6-F. TESTU. Rythmes de vie et rythmes scolaires (aspects chrono biologiques et chrono psychologiques Ed Masson 2008 Paris, p 12.

7-H. MONTAGNER Ergonomie, chronobiologie et chronopsychologie à l'école. Revue résonance Bruxelles Mars 2003, p 8.

8-H. MONTAGNER, Directeur de recherche à l'INSERM, UMR, CNRS, 5543. Université Bordeaux 2, sept 2005. Rapport : Présentation sommaire de propositions sur l'aménagement du temps scolaire à l'école primaire à partir de données de la chronobiologie et de la chronopsychologie.

9-Philipe MEIRIEU .faire l'école, faire la classe, édition ESF Paris 2004 p : 33

10-El Watan N°5332 le Mercredi 21/05/2008 – Santé de proximité- La scoliose à l'étude.

Revue SCIENCES HumaineS n°33, Juin 2010, pp.35-41

Représentations des rôles parentaux d'un groupe d'enfants Algériens

Résumé

L'objectif de cette recherche est de dévoiler le sens que donne, aux rôles parentaux, un groupe d'enfants âgés de 11 à 12 ans, de parents non divorcés qui travaillent.

Par le biais d'une technique d'association de mots libres trois facteurs ont été mis en évidence :

– l'importance du rôle de la mère ;

– la prégnance différentielle des sexes dans la distribution des tâches.

– un modèle éducatif largement imprégné par les stéréotypes traditionnels.

Nadia HINI-BELKHALFI
Faculté des Lettres, Sciences Humaines et Sociales
Université d'Annaba
(Algérie)

ملخص

يسعى هذا المقال إلى الكشف عن المعنى الرمزي الذي تعطيه مجموعة من الأطفال الجزائريين تتراوح أعمارهم بين 11 و 12 سنة ينتمون إلى أسرة غير متفككة ويعمل الوالدان خارج المنزل لأدوارهم.

وبواسطة تقنية تسلسل الكلمات، أعطت الدراسة النتائج التالية:

- أهمية دور الأم.
- التفاوت بين الجنسين في توزيع المهام.
- النموذج التربوي الأسري يرجع في أغلبه إلى النمط تقليدي.

Introduction

Il est loisible de constater que d'importants changements s'opèrent dans l'organisation de la famille algérienne d'aujourd'hui. Si, autrefois, les femmes s'occupaient exclusivement de l'éducation des enfants et des travaux domestiques, elles sont actuellement de plus en plus nombreuses à exercer un emploi.

Les mères qui travaillent sont souvent obligées de concilier les responsabilités professionnelles et familiales. La femme est supposée être culturellement conçue pour l'éducation des enfants et les tâches domestiques, dès lors elle se trouve contrainte d'assumer une double responsabilité, surtout qu'il est encore difficilement admis en Algérie qu'un homme s'occupe de ses enfants ou fasse le ménage.

Quand les parents viennent à faire défaut, la garde des enfants devient alors celle de nombreux espaces (crèche, maison : des voisins, grands parents maternels ou paternels,

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2010.

tantes, cousins et cousines…). Certains enfants ont pour refuge des lieux de loisirs (salles de sport, salles de jeux, espaces internet...) et se nourrissent dans des *fast food* en attendant le retour des parents à la maison.

Ces changements nous incitent à nous interroger sur le sens que donne un groupe d'enfants aux rôles parentaux.

I -Contexte théorique et méthodologique

Les sources de notre réflexion se situent dans le registre théorique et méthodologique de la psychologie sociale.

1-1- Contexte théorique :

Il s'agit pour nous de dévoiler le sens des représentations sociales des rôles parentaux d'un groupe d'enfants Algériens. Comme l'indique Abric.

« La représentation sociale est à la fois produit et processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. On suppose qu'il existe une représentation globale de l'objet reposant sur une base commune à un certain nombre d'individus »

A ce sujet Jodelet considère que les représentations sociales offrent une intéressante exploration du sens car elles sont toujours des prises de positions symboliques organisées de manière différente selon leurs imbrications dans les rapports sociaux différents. Cet accès au sens offre la possibilité de cerner toute une série de mécanismes explicites et implicites entretenus par le groupe d'appartenance dans lequel le sujet est emmené à agir.

La famille est le premier lieu de construction de l'enfant et de transmission des valeurs et des repères, et de ce fait elle joue un rôle fondamental dans la construction des représentations des rôles parentaux.

En ce qui concerne la psychologie sociale, le concept de rôle a été fréquemment associé à celui de statut, et à chaque statut sont attachés des modèles de conduite prescrivant aux individus qui l'occupent comment ils doivent se comporter, notamment envers ceux qui occupent le statut complémentaire.

Les rôles parentaux renvoient aux rôles du père, et de la mère. Le rôle de la mère a toujours été reconnu comme essentiel dans toutes les époques, les civilisations, et les peuples. Le rôle du père n'est pas sans moindre importance. Récemment les travaux sur les carences affectives commencent à révéler les préjudices de son absence.

1-2- Méthodologie

Au vu de ce soubassement théorique, nous voulons connaître le sens véhiculé par les représentations sociales des rôles parentaux de 60 enfants (30 filles et 30 garçons) dont l'âge se situe entre 11 et 12 ans, tous scolarisés, issus de parents non divorcés, de famille nucléaire, vivant sous le même toit, propriétaires ou locataires, de différents quartiers et différents établissements scolaires de la ville d'Annaba.

A travers une technique d'association des mots libres, nous avons proposé successivement les inducteurs suivants : que signifie pour toi la famille ? que fait une mère ? que fait un père ?

Nous adoptons le point de vue de la plupart des auteurs qui s'accordent à penser que 3 à 5 réponses suffisent pour relever une représentation (Rouquette et Flamand).

La tâche d'associations libres que nous avons réalisée en avril 2009 nous a permis le recueil de mots et d'expressions qui renvoient au contenu de la représentation.

Les éléments constituant le corpus furent soumis à une analyse de contenu par catégorisation thématique selon le sexe. Nous présentons nos résultats sous forme de tableaux en prenant en considération la fréquence des réponses.

L'analyse qualitative des résultats obtenus fait apparaitre, comme le souligne De Rosa.AS les dimensions latentes qui structurent l'univers sémantique.

L'objectif principal de notre étude consiste à cerner cet univers construit par les enfants eux mêmes et d'y trouver ce qu'ils pensent implicitement et explicitement.

Cette réflexion pourrait montrer dans quel sens s'orientent les relations familiales et voir même certaines conduites sociales.

Voici les tableaux récapitulatifs des données recueillies lors de l'enquête :

II) Analyse des représentations :

2-1-Représentation du mot famille :

Notre enquête fait ressortir les représentations de la famille chez les filles et les garçons comme suit :

Tableau 1 : représentations du mot famille par les filles

Catégorie thématique	N=30
Père, mère, frères et sœurs.	16
Père, mère, frères et sœurs, grands parents	8
Père, mère, frères et sœurs, grands parents, tantes et oncles paternels et maternels, cousins et cousines.	4
Père, mère, frères et sœurs , nourrice	2

Tableau 2 : représentations du mot famille par les garçons

Catégorie thématique	N=30
Père, mère, frères et sœurs	19
Père, mère, frères et sœurs, grands parents	8
Père, mère, frères et sœurs, grands parents, tantes et oncles paternels et maternels, cousins et cousines.	3

Nous remarquons que le mot famille évoque pour la plupart des enfants les membres de leur famille nucléaire et ceux de la famille élargie.

C'est au père, à la mère, aux frères et sœurs qu'ils pensent dans un premier temps, et incluent dans un deuxième temps les membres dont ils se sentent proches (grands parents, oncles et tantes paternels et maternels) et voir même, nourrice pour certains.

Une analyse par sexe montre que les réponses des garçons diffèrent sensiblement de celles des filles. Certaines filles associent la nourrice à la famille. Les grands parents occupent une place particulière pour les deux sexes (*dar jeddi* ou *bit jeddi*), maison des grands parents renvoie à tous les membres de la famille élargie. Elle représente des liens de parenté teintés d'amour et d'entraide. Elle est le lieu de rencontre, le *week end*, les jours de fêtes (Aïd, mariage, …), décès et voire même les jours de semaine.

12 enfants signalent spontanément qu'ils se rendent chez les grands parents paternels ou maternels selon les cas pendant les heures de travail de leurs parents. Ils sont récupérés le soir par leur père ou leur mère.

Ces explications impliquent un ensemble d'attitudes et de relations envers les membres de la famille où les frontières symboliques évoquent un investissement affectif important. Dans le jeu d'associations apparaît la participation des grands parents, oncles, et tantes aux tâches éducatives. L'ensemble de ces données suggère le maintien de valeurs collectives.

2-2-Représentations des rôles de la mère :

Notre enquête fait ressortir les représentations du rôle de la mère chez les filles et les garçons comme suit :

Tableau 3 : Représentations des rôles de la mère selon les filles

Catégorie thématique	N=30
Fait le ménage, la vaisselle, la lessive, la cuisine, repasse le linge, travaille dehors.	30
Se maquille-va chez la coiffeuse –va aux fêtes de mariages	26
Achète les vêtements, les chocolats, les cadeaux, les affaires, fait le marché.	24
Surveille les enfants, récompense, punit, suit les activités scolaires	21
Accompagne les enfants à l'école, chez grand père, chez le médecin, à la crèche, va voir les enseignants.	19
Conduit la voiture, joue avec les enfants,	4

Tableau 4 : Représentations des rôles de la mère selon les garçons

Catégorie thématique	N=30
Fait le ménage, la vaisselle, la lessive, la cuisine, repasse le linge, travaille dehors.	30
Achète les vêtements, les chocolats, les jouets, les affaires, fait le marché.	24
Surveille les enfants, récompense, punit, console, cajole, suit les activités scolaires	16
Accompagne les enfants à l'école, chez grand père, chez le médecin, à la crèche, va voir les enseignants.	15
Conduit la voiture	2

La plupart des conduites maternelles évoquées spontanément par les enfants, qu'elles soient tournées vers l'intérieur ou l'extérieur, concernent des actes éducatifs.

Nous retiendrons que tous les enfants évoquent en premier lieu les activités domestiques investies par les femmes bien qu'elles soient toutes actives sur le marché du travail.

La mère apparaît comme une personne partagée entre l'intérieur et l'extérieur.

Elle fait tout ; le ménage, la vaisselle, la cuisine, suit le travail scolaire, accompagne les enfants dans ses moments de plaisir et déplaisir, elle gagne de l'argent et offre du luxe.

2-3-Représentation des rôles du père:

Notre enquête fait ressortir les représentations des rôles du père chez les filles et les garçons comme suit :

Tableau 5 : Représentation des rôles du père selon les filles

Catégorie thématique	N : 30
Travaille –gagne de l'argent	30
Regarde la télévision- lit le journal	30
Fume-joue aux cartes-au loto	27
Fait le marché –va à la mosquée	26
Conduit	25
Se rase – va chez le coiffeur	23
Achète les friandise- le mouton	19
Fait les travaux durs (maçonnerie-électricité-….)-sort la poubelle le soir	17
Accompagne maman et les enfants chez grand mère -au parc-à la plage.	13
Voyage en famille	5
Aide maman à la cuisine	2

Tableau 6 : Représentation des rôles du père chez les garçons :

Catégorie thématique	N : 30
Travaille-gagne de l'argent	30
Regarde la télévision-lit le journal	30
Conduit-fait le marché-achète le pain-le lait-tous les matins les journaux	27
Va au café-va au stade-va à la mosquée	26
Va au cyber-café-joue au loto-fume	19
Se rase-va chez coiffeur	13
Contrôle les résultats scolaires	12
Conduit la voiture	10
Accompagne les enfants à l'école –chez grand mère -au parc-chez le médecin-promène maman et les enfants	8
Va à la pèche	6
Aide maman à faire la cuisine	4
Aide maman à faire la cuisine et le ménage	2

Les mots associés aux rôles du père démontrent que leurs significations correspondent en premier lieu au rôle économique.

Le père est pour l'ensemble des filles et des garçons celui qui gagne de l'argent en premier lieu. Le père représente la force, l'autorité, la sanction, la discipline. Il surveille, frappe, donne les permissions de sortir, accompagne au parc, à l'école, chez grand-mère. Il protège contre les dangers extérieurs.

Il représente la mosquée donc l'islam et la loi. L'islam s'impose par les symboles véhiculés par le père qui va à la mosquée pour faire la prière. L'ensemble des activités évoquées sont tournées vers l'extérieur et certaines d'entre elles concernent ses loisirs personnels (va chez le coiffeur, au stade, à la pèche, au café, au cyber …..).Les pères ne paraissent pas impliquer leurs femmes et leurs enfants à leurs activités de loisirs. Ils semblent rarement partager les taches domestiques avec leurs épouses.

Cette ébauche d'analyse démontre que les mots associés aux rôles du père correspondent aux stéréotypes traditionnels. Le père reste le représentant principal du soutien matériel et de toutes les activités tournées vers l'extérieur. Il est le représentant de la loi.

Conclusion

En conclusion nous pouvons dire que les enfants perçoivent les différences des rôles selon les sexes. La mère est perçue comme principal organisateur de tout ce qui est à l'intérieur et à l'extérieur par opposition au père qui représente « l'extérieur ». Dans l'exercice des rôles parentaux, la mère apparaît comme symbole du soutien affectif et matériel. Elle est celle qui fait tout mais reste principalement éducatrice.

Le père est le symbole de l'autorité, de la force et de la religion. Dans ces familles où les hommes paraissent moins responsables que les femmes, nous pouvons nous demander si l'importance du rôle familial du père ne serait pas en déclin au profit de celui de la mère ?

Quels messages au sens psychanalytique du terme transmet une mère à son enfant lorsqu'elle se trouve obligée de concilier responsabilités professionnelles et familiales sans soutien spécifique du père et sans aucune politique familiale et sanitaire de soutien aux femmes actives dans le monde du travail ?

En fait, il faut savoir qu'élever un enfant d'une manière efficace nécessite, dans la pratique quotidienne, la mise en application de réactions appropriées en premier lieu par les parents.

Bibliographie

- J. ABRIC, Pratiques sociales et représentations. P.U.F Coll. Psychologie sociale, Paris, 2001.

- A. CAREL, « le processus d'autorité ». Revue Française de psycho anal, 2002.

- As. De ROSA, Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale, ERES, Tome 6, Paris, 1998.

- F. De SINGLY, Le soi, le couple et la famille. Éd. Nathan, Paris, 1996.

- C. FLAMAND et M.L. ROUQUETTE, Anatomie des idées ordinaires, comment étudier les représentations sociales. Paris, Armand Colin, 2003.

- J. GILLIBERT, Le meurtre de l'image et le processus d'individuation. Revue Fr.psycho anal. 33 (3), 1969.

-D.JODELET, Les représentations sociales ; regard sur la connaissance ordinaire. Paris, PUF, 1993.

-R. KAES. L'appareil psychologique groupal. Dunod, Paris ,2000.

-E. KAUFFMAN. Pour une sociologie de l'individu. Nathan, Paris, 2001.

-A. LAZARTIQUE. Réflexions sur les droits de l'enfant ; les couples contemporains et l'éducation nouvelle. Lettre. Psychiatre 2 (3), 2006.

-A. LEVY. Psychologie sociale- textes fondamentaux Anglais et américains. Paris, Dunod, 2002.

-G. MISSER et K. WEISS. Espace de vie-espace de relation-environnement-homme-. Ed Armand Colin, VUEF, Paris, 2003.

-L. ROUSSEL, la famille incertaine. Odile Jacob, Paris, 1999.

- M. SEGALEN .Sociologie de la famille. Armand colin, HER /Paris, 2000.

- P.W .WINNICOTT. Jeu et réalité, l'espace potentiel. Gallimard, Paris, 1971.

Revue SCIENCES HumaineS n°33, Juin 2010, pp.43-54

La violence sexuelle à l'égard des enfants en Algérie

Résumé

Ce travail de recherche tente d'évaluer et d'analyser les causes qui entourent le viol de femmes, de fillettes et d'enfants en Algérie. Pourquoi le mur du silence continue t-il à préserver les pervers et les pédophiles au détriment de la santé physique et psychique des victimes. Nous voudrions par ce travail attirer l'attention sur les graves dommages occasionnés par le viol surtout de mineurs, sur la santé mentale des victimes et faire prendre conscience aux parents de la nécessité du dévoilement et de la prise en change thérapeutique.

Hayet ABBOUD
Faculté des Sciences Humaines et des Sciences Sociales
Université Mentouri
Constantine (Algérie)

Introduction

La violence sexuelle est un phénomène qui sévit partout dans le monde. C'est la forme de violence la plus dévastatrice et la plus destructrice. Elle entraîne des séquelles irréversibles dans le corps et dans l'âme de la victime. La violence physique entre la maltraitance et le crime aboutit par la mort à une fin de la souffrance et à la délivrance. La douleur de la victime du viol, adulte et surtout enfant, est inquantifiable et interminable. La définition de la violence sexuelle pose problème et renferme plusieurs paradoxes. Elle est conçue comme le passage à l'acte sexuel sur une personne sans son consentement. D'autres définitions y incluent, les attitudes, les mimiques, les actes, les attouchements, ainsi que le langage sexuel. Nous pensons que tout ce qui contribue à la violation de l'intimité d'autrui, à l'effraction commise par le toucher du corps de l'autre, à l'utilisation de propos érotiques concernant ce corps, au harcèlement, au voyeurisme et à l'exhibitionnisme, et enfin au viol et surtout à l'inceste constitue une violence sexuelle grave, nocive, et qu'il faut signaler à tout prix.

ملخص

يهدف هذا البحث إلى تقييم وتحليل أسباب الصمت والتستر على موضوع الاغتصاب (خاصة اغتصاب الأطفال) وزنا المحارم. يكون هذا الكتمان في صالح المنحرفين الجنسيين والمصابون بالشذوذ الجنسي على عاتق الصحة النفسية والعقلية للضحايا. نريد جلب الاهتمام حول الأعراض الصدمية واهتمام الأولياء بقيمة التصريح والعلاج النفسي.

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2010.

La violence sexuelle en Algérie

Souvent tue, Tabou infranchissable, elle continue jusqu'à nos jours à faire des ravages dans toutes les couches de la société, femmes, enfants des deux sexes, et quelquefois les hommes aussi. Le silence prône majestueusement dans toutes les sphères de la société. Il y a quelquefois de rares éclaircies. La presse évoque quelques viols, de temps en temps, dans l'anonymat bien sûr. On commence à chuchoter un peu partout, il ne faut surtout pas élever la voix, c'est mal d'en parler. Nous sommes un peuple sain. Les tares et les tarés, c'est ailleurs, c'est l'occident qui est avili. Nous sommes des puritains. Le Dr Dj. Ben Abdallah a bien illustré cette attitude Algérienne typique couronnée du déni de l'existence de faille dans notre profil typologique, dans notre race, il dit : « Notre société a développé les mécanismes de défense de type projectif : les tares appartiennent aux tarés, aux autres sociétés ».

Comment, dans un contexte culturel et idéologique pareil, peut-on faire avancer les choses et crever cet abcès qui s'endurcit d'année en année refusant d'extrader son pus ? Où sont les statistiques ? Où sont les experts, les spécialistes ?

Le travail se fait aussi sous le sceau du silence. Nous avons pu récolter nous même quelques chiffres, après une petite recherche rétrospective d'un seul service de médecine légale. La femme et l'enfant continuent à être violentés sexuellement, quotidiennement avec la bénédiction de tout le monde.

Cependant nous ne pouvons nier le fait que quelques associations sont nées et commencent à clamer haut et fort et à parler de la maltraitance dont sont victimes les femmes, l'accent étant mis beaucoup plus sur la violence physique que sexuelle, l'enfant est encore marginalisé, sa souffrance est banalisée. Une petite lueur est apparue en 1999 dans le rapport alternatif de la FIDH, présenté par l'Algérie au comité sur l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes. Dans le plan de ce rapport se trouve une critique du code de la famille fort discriminatoire vis-à-vis des droits de la femme en Algérie et un item consacré aux anciennes et nouvelles formes de violence contre les femmes.

Le code de la famille Algérienne a été vivement critiqué par la convention CEDAW avec une contradiction avec ses principes, surtout en ce qui concerne le choix en vue du mariage, du divorce, la polygamie (interdite seulement en théorie).

La femme est sous tutelle masculine jusqu'à sa mort. Certains amendements à ce code commencent à germer, mais ne sont pas encore opérationnels. L'accent est mis dans la deuxième partie du rapport sur les violences dont sont victimes les femmes. Violence familiales, agressions par le père, le frère ou le mari, violences sociales en raison de la sortie de la femme du foyer et son intégration dans le monde du travail par la scolarisation et l'exercice de diverses fonctions, situation encore rejetée par la plupart des hommes et qui réagissent contre elles par la discrimination, la violence physique, le harcèlement sexuel (encore tu) et le viol. Le viol s'est beaucoup propagé dans les années 90 où de nombreuses femmes et fillettes ont été victimes des groupes terroristes, enlevées. Séquestrées en pleine montagne, elles sont subi les pires violences sexuelles et engendré de nombreux enfants. Cette situation a été évoquée lors de ce regroupement de la FIDIH, et aussi critiquée car les discours officiels des

politiques, discours teintés de compassion et de solidarité n'ont jamais été suivis de mesures réelles de prise en charge matérielle, sociale et médicale (dont psychologique).

Victime malgré elle, la femme a du subir en plus du traumatisme vécu, le rejet de sa famille et de tout son environnement. Certaines furent carrément massacrées par leurs proches dès leur retour au foyer, après une fuite ou une libération. Elles ont été culpabilisées et accusées de complicité et de départ volontaire. Cette attitude n'est pas uniquement l'apanage de la famille. Ce comportement négatif, discriminatoire contre la femme se retrouve dans les allégations des responsables politiques et juridiques ainsi que des réserves qu'ils émettent quant à la protection des femmes, à la reconnaissance de leurs droits, et à leurs bienfaits. En effet, même si l'Algérie a signé et a ratifié en 1996 la convention sur l'élimination de toutes les formes de discriminations à l'égard des femmes, elle continue a été rigide quant à certains changements du code de la famille en vigueur depuis 1984. La FIDH, empêchée de se rendre en Algérie depuis 1997, a informé que jusqu'à cette date, en 1998 la convention signée n'a pas été publiée dans le journal officiel. Donc le texte n'est toujours pas opposable devant les juridictions nationales. Ce qui dévoile la réticence des autorités à appliquer des dispositions plus favorables aux droits des femmes. Cette réserve est incompatible avec l'article 28, 2 de la convention qui stipule : « Qu'aucune réserve incompatible avec l'objet et le but de la convention ne sera autorisé ».

Pour nous, c'est une attitude sexiste, négative, l'homme en Algérie refuse de se départir de sa suprématie. Il refuse de partager son bien-être avec la femme qui, forte de ses nouveaux droits, ne sera plus la victime passive et pourra organiser ses systèmes de défense. Si la femme acquiert ses droits et accède au pouvoir, qui pourra t-il martyriser ? Nous ne sommes nullement féministes. Nous ne faisons que transmettre un vécu, une réalité qui nous a sanctionnée toute notre existence.

L'Algérie a expliqué ces réticences quant aux changements par le refus de heurter les mentalités difficiles à changer. Une grave lacune persiste dans ces ébauches de changement et concerne la question de la violence à l'encontre des femmes et des enfants. Pourtant, d'après la FIDH, les recommandations générales 12 et 19 du comité sur l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes encouragent les Etats à inclure ce sujet dans leurs rapports. Il ne faut pas omettre la déclaration sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes, adoptée par l'assemblée générale des nations unies qui fait de la lutte contre les violences à l'égard des femmes une obligation de tous les états. Aucun amendement Algérien n'est prévu. Dans ce rapport y sont quand même mentionnées quelques infractions à l'encontre des femmes :

- 279 femmes dont 30 mineures ont été victimes de coups et blessures volontaires.
- 198 dont 159 mineures d'attentat à la pudeur.
- 149 dont 7 mineures de viol.
- 99 dont 51 mineures victimes de viols consommés ou tentés.
- 39 mineures victimes d'incitation à la débauche.

Il semble, d'après ces chiffres, que la violence physique à l'encontre des femmes et assez importante, que certaines femmes commencent à déposer plainte contre leurs agresseurs, connus ou inconnus, mais elles continuent à être sous déclarées. Malgré la

médiatisation de ce phénomène depuis 1994, les chiffres exacts restent encore méconnus, les réserves sont infranchissables. Nous avons déjà expliqué les raisons du non dévoilement. Il semblerait qu'il y ait d'autres raisons qui découragent les victimes : c'est la difficulté qu'elles rencontrent, à faire admettre le viol auprès des instances judiciaires et juridiques. Souvent les juges refusent les plaintes des victimes qui ne présentent pas d'ecchymoses ou de traces de brutalité. Ils doutent de leur sincérité et les accusent de consentement et de non résistance. En cas de viol avec un objet autre que le sexe masculin, ceci est qualifie de délit et non de viol. C'est une atteinte aux droits de la victime. Le viol n'est–il pas toute effraction forcée du corps de l'autre quel que soit le moyen utilisé ? Ou bien l'utilisation d'autrui comme moyen d'assouvissement de désirs pervers.

Une victime m'avait raconté qu'elle avait été forcée par un agresseur à la fellation, et qu'elle en était encore sous le choc après de nombreuses années. Son corps n'a pas été touché. N'est ce pas aussi un viol ? Il est très difficile de faire admettre le viol en Algérie, surtout lorsqu'il s'agit d'enfant. Ce serait reconnaître la perversité humaine d'une part et de l'autre l'échec des structures familiales, sociales, éducatives, religieuses et politiques également Et encore ce rôle est prépondérant. Les chiffres évoqués dans le rapport Algérien à la FIDH montrent que dans plus 50 % des cas, la victime est une fille mineure. La moyenne d'âge est de 14 ans.

M^{me} Djerbal. Iamarène, sociologue a montré que les violences sexuelles entre viol et incestes sont recensées régulièrement dans les services de gynécologies mais qu'ils restent cachés. Les fillettes sont victimes aussi bien d'inconnus, que des frères, pères, beaux pères, oncles etc….. Et ne sont déclarés que parce que les familles craignent une rupture de l'hymen mais aussi une éventuelle grossesse pour les plus âgées.

La sociologue Algérienne évoque également le viol des femmes enceintes et surtout le viol autorisé, socialisé et légalisé lors de la nuit de noces et qui souvent entraîne de graves lésions physiques et psychiques surtout si les épouses sont jeunes, ceci dénotant la brutalité du conjoint dans la défloration de l'hymen. Ce qui donne lieu à des déchirures souvent très graves nécessitant une hospitalisation. Banalisés, « ces incidents » sont en faveur du conjoint car ils démontrent sa virilité et sa force sexuelle.

Ceci nous amène à faire un retour dans le passé et à parler d'une pratique dont ont été victimes les enfants et surtout les fillettes en Algérie pendant des décennies : c'est le problème des mariages précoces et de l'interprétation que nous lui donnons. En effet nous pensons que ces unions constituaient ou constituent car elles existent encore (même ailleurs) une entrave à l'épanouissement des enfants, un viol et un vol de l'enfance, un moyen légalisé d'assouvir les instincts pédophiles si les époux sont nettement plus âgés que les épouses.

En effet, au Maghreb et surtout en Algérie, on mariait les filles très jeunes, avant même leur puberté. Dans certaines régions d'Algérie telles que la Kabylie et aussi dans le sud, les fillettes étaient cédées très jeunes et envoyées dans leurs futures familles avant la puberté, âge de consommation de l'union. Certaines avaient lieu bien avant, car le conjoint ne pouvait attendre. C'était un double crime à l'encontre de l'enfance. Privée des plaisirs de la jeunesse (jeux), arrachée à sa famille et à son milieu, la fillette se retrouve souvent dans une famille étrangère, offerte en pâture à un homme inconnu.

Elle devient une femme sans l'avoir voulu, sans qu'elle n'y fût préparée. Souvent c'était une transaction entre deux familles et les enfants étaient utilisés comme appât pour le gain d'une nouvelle fortune. Ils étaient aussi vendus en cas de misère et de problèmes financiers.

Il semblerait que les mariages forcés et précoces n'existaient pas seulement dans notre contexte culturel mais avaient bien lieu un peu partout en Afrique, en Asie, au moyen orient et en Amérique latine selon Amnesty international (1994). Ce sont aussi, des transactions importantes, monétaires entre différentes familles (échange de biens, dot payée par les parents de la fille ou par ceux du garçon).

La plupart des pays du monde ont établi un âge minimal légal pour le mariage. Ils l'ont fixé au dessus de 15 ans. Cette loi existait bel et bien en Algérie, cela n'a nullement empêché les familles de la transgresser par la pratique du mariage religieux, à savoir la Fatiha., Ce n'est que plus tard que le mariage civil était confirmé et souvent les enfants nés de cette union précoce n'étaient pas déclarés à l'état civil.

Cependant, nous pouvons dire que l'Algérie a fait un grand pas dans l'abolition de ces mariages incongrus. Le droit à l'enfance, à la scolarisation a été octroyé aux enfants et surtout aux fillettes repoussant le mariage à plus tard, du moins jusqu'à la fin des études. D'autres facteurs sont également entrés en jeu à savoir le taux de naissance féminine par rapport à ceux des garçons, les problèmes sociaux et économiques des jeunes et surtout le désir d'émancipation des jeunes filles et le refus de souscrire à une union précoce. Tout ceci a fait que ce phénomène a nettement reculé, sans pour autant être éradiqué – il persiste dans certaines contrées rurales où le taux d'alphabétisation des filles reste moindre. Autant les marier jeunes et au plus offrant.

Le mariage précoce continue, malgré les changements et les mutations sociales internationales, à exister dans certains pays. Au Sri Lanka, en Equateur et en Uruguay, on peut marier les filles à l'âge de 12 ans. En Argentine, en Colombie, à Cuba, au Pérou, en Turquie, cet âge est de 14 ans. Au Yémen, la majorité des filles sont mariées entre 12 et 15 ans malgré la loi qui l'interdit à moins de 16 ans. En Afrique et surtout au Nigéria 79 % des filles sont mariées entre 9 et 15 ans. En Somalie, en Ethiopie, des pays marqués par les guerres et la pauvreté continuent de sacrifier les enfants. Leurs mariages y sont fréquents.

A l'inverse de l'Algérie, l'Iran a fait un pas en arrière annulant son code civil de 1976 qui fixait l'âge du mariage à 18 ans. Elle introduisit un nouveau, le fixant à l'âge de 13 ans.

Les mariages précoces des enfants ont des répercussions négatives et dangereuses sur l'équilibre et la santé mentale de ces derniers. L'immaturité affective et psychologique ajoutée au viol prématuré et à l'irresponsabilité due à l'âge, peuvent entraîner de graves dommages chez ces victimes.

Les grossesses prématurées sont un risque pour la santé, le corps enfantin ne peut supporter cette lourde charge et peut succomber à l'accouchement. Il a souvent été question dans les médias internationaux du « goût » trop prononcé de certains dirigeants ou citoyens arabes des pays du golfe pour les fillettes et aussi les garçons. En

1991, l'Inde a été choquée par le mariage d'une fillette de 14 ans avec un citoyen d'Arabie Saoudite âgé de 60 ans. N'est-ce pas de la pédophilie ? De nombreux citoyens arabes choisissent des épouses très jeunes mais très pauvres (car ils sont sûrs du consentement des parents), dans les quartiers les plus misérables de l'Inde malgré les restrictions de la loi de ce pays.

En dépit de cet aspect choquant, ces unions sont scellées sous le sceau de la légalité, car confortées par un mariage. Que dire alors des nombreux viols de fillette asiatiques (Indiennes, Thaïlandaises, Bengalies et autres) parties travailler dans de riches familles des pays du golfe persique, maltraitées, bafouées et violées ? Les médias rapportent régulièrement les faits scandaleux mais sans qu'un travail réel et efficace ne se soit réalisé pour libérer ces victimes innocentes et punir les agresseurs.

Le viol d'enfants, la prostitution des enfants se sont multipliées un peu partout dans le monde. Les droits des enfants n'existent pas dans la plupart des pays et s'ils ont été érigés, ils sont bafoués, et cela malgré les dispositions de la convention des nations unies relatives aux droits des enfants.

L'article 24 de cette convention stipule que les Etats doivent prendre toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteintes ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle. Il affirme aussi le droit de l'enfant de jouir du meilleur état de santé possible….. Car la prostitution inflige indéniablement aux enfants des violences physiques et mentales. Leur santé est souvent atteinte de manière irréversible.

Nous nous questionnons quand à nous, sur les nombreuses disparitions d'enfants jeunes, en Algérie. Les journaux relatent quotidiennement les faits concernant ces disparitions sans donner la cause ni le dénouement. Ils sont relatés au début comme des faits divers et le phénomène d'extinction fait son travail par la suite. Où sont – ils ? Que sont – ils devenus ? Mis à part les fugueurs des foyers familiaux, pour maltraitance, et qui sait pour violence sexuelle, nous pensons qu'un nombre important des ces disparitions est lié soit à la prostitution et à la traite des enfants, soit à des viols par des particuliers suivis de crimes. Nous n'avons malheureusement aucune arme pour prouver nos dires.

Il nous vient à l'esprit un scandale survenu en 1997 dans la localité de Mila, petite ville, située à l'Est du pays. En effet une fillette âgée de 11 ans dénonça un enseignant pour viol et attouchements sexuels. Plusieurs familles de la région furent éclaboussées par ce drame qui dévoila en la personne de l'enseignant un dangereux pédophile, s'étant servi sans relâche pendant des années de nombreuses fillettes. L'enquête a permis de déceler tout un arsenal pornographique au domicile du prévenu et des caméras filmant les scènes et garantissant le silence des victimes. Notre tentative d'approcher des victimes a échoué, le refus des familles était intransigeant.

L'inceste

Plus Tabou encore que le viol d'enfant par des inconnus (extérieurs à la famille) l'inceste est gardé jalousement dans les sphères de l'obscurité. Son signalement provoque une réaction de dégoût et de répulsion car contraire à toutes les lois divines et

religieuses. La ou les victimes sont rarement crues par l'entourage et par les autorités concernées par ces affaires. Le Dr Benabdallah le décrit comme une transgression des lois divines, de celles des hommes et de l'oedipe « Symbolique ». C'est un archétype des relations sexuelles équivoques et paradoxal, un déchaînement passionnel et libidineux, une folie concupiscente, une confusion des deux amours, le charnel et le filial. Il clame son désespoir devant durant l'absence de statistiques et son exercice professionnel en tant que spécialiste et expert auprès des tribunaux de Tizi-Ouzou, Boumerdés, Alger et Bouira lui a permis de recenser quelques cas enregistres de 1987 à 1997.

- 20 cas d'inceste père – filles soit 80 %
- 3 cas d'inceste fils - mère soit 12 %
- 2 cas d'inceste frères – sœurs soit un taux de 8 %

C'est un maigre butin pour notre recherche.

Nous avons recensé quant à nous 3 ou 4 cas d'inceste dans notre étude rétrospective entre 1986 et 2000. Par contre nous avons des témoignages récents d'adolescentes violentées par leurs pères depuis l'âge de 6 à 7 ans jusqu'à ce jour.

Le silence des victimes et des familles et comme partout ailleurs régenté par la peur du scandale et de la dislocation familiale. « On préfère fermer les yeux », que de reconnaître l'inceste et briser les liens familiaux. L'intérêt moral et psychologique de la victime n'est nullement une priorité et il n'est même pas envisagé. S'agissant de l'inceste père – fille ou frère – sœurs, ils sont facilement enfouis dans les aires inconscientes, ensevelis, pour ne pas détruire le statut patriarcal et salir l'image sacralisée du père, souvent remplacée par celle du frère. Sont beaucoup plus signalés les viols ou incestes commis par les oncles, les neveux ou autres. L'inceste peut exister sans qu'il ait des preuves tangibles de pénétrations réelles suivies de grossesse.

De nombreux enfants peuvent être objets d'attouchement, d'érotisme oral, de caresses perverses. Est-ce une ruse employée par les parents abuseurs pour s'épargner ou bien dénote t-il une immaturité affective et sexuelle de parents enfants restés sous le joug des relations partielles. Ce type d'inceste est très difficile à prouver en cas de plainte, il n'en est pas moins dommageable que le viol incestueux avec pénétration réelle.

Pour éviter le scandale, le parent incestueux (père, frère) est souvent épargné. Les victimes sont plutôt accablées quel que soit leur âges et taxées de frivolité et de provocation, c'est toujours leurs fautes et non celle de l'abuseur, c'est une habitude derrière laquelle se retranchent la plupart des mères dont les filles accusent le père ou le frère favori d'inceste. Elles les réduisent au silence et s'en débarrassent quelquefois par un mariage opportun venu au moment voulu ou par un placement chez un parent dans une contrée lointaine. La mère sauve ainsi sa famille, son bien et surtout garde ses « liens » intacts avec son mari, même si au fond d'elle-même, elle sait qu'il y a une part de vérité.

Le silence des victimes est souvent sous tendu par les menaces du parent violeur et la peur de la souffrance occasionnée à la famille. Mais une autre explication nous vient

aussi à l'esprit, ne serait-ce pas à un niveau inconscient une réalisation du désir oedipien ? En se taisant, la fille n'assouvit- elle pas sa pulsion de possession du père, la dépossession de la mère de son bien (la mère étant la rivale de la fille) et en engendrant un enfant du père n'a t- elle pas réalisé son vœu le plus cher, la possession du pénis ? Nous y reviendrons un peu plus loin.

Comme nous l'avons déjà avancé auparavant, toutes les religions avaient banni l'inceste, le prohibant totalement et le punissant sévèrement. Dans la tragédie de Sophocle, œdipe roi, Thèbes fut anéantie par la peste qui déversa ce mal sur les organes géniteurs pour empêcher toute reproduction fruit de l'inceste.

Certaines effigie en Algérie témoignent de la vengeance de dieu qui a empierré et transformé en statue des fornicateurs incestueux, tel que, à l'Est du pays, Hammam El Meskhoutine, ceux qui avait déclenché la fureur divine, par leur Sakht la pratique de l'immoral, l'illicite à savoir l'inceste. La bible, la Thora et le coran l'ont formellement interdit.

Le rite juif qui empêche la consommation de viande et de lait dans un même repas est, selon I. Taubes, un rappel de ce tabou, la viande venant de la génitrice, la vache donc la mère, et le lait, son produit, donc l'enfant. Le Coran est encore plus ferme.

La religion musulmane va encore plus loin. Elle interdit tout rapport sexuel entre hommes et femmes qui n'ont aucun lien de sang mais qui ont été allaité au sein par la même femme. Il dénombre même la quantité de liquide et le nombre de gorgées bues.

La lutte contre l'inceste est implantée très tôt dans le système éducatif Maghrébin et Algérien. Les enfants des deux sexes sont séparés très tôt, bien avant la puberté. Nous parlons ici des frères et sœurs, et ceci malgré l'exiguïté des lieux, les familles traditionnelles habitent à l'époque une maison commune, souvent avec des membres étrangers à la famille, occupant une seule pièce malgré la multiple progéniture. La vie du garçon était organisée avec celle du père (dehors) et la fille avec la mère, à l'intérieur. Les rapports partagés sont distants et protocolaires. Les filles sont aussi éloignées du père. Elles sont empêchées de se manifester devant lui, de lever les yeux sur lui et même d'élever la voix en sa présence. Ceci est un moyen de barrer et d'éviter toute tentative de séduction. Comparativement à la relation frère-sœur, père-fille, la relation mère-fils ne connaît pas les mêmes restrictions. Les liens affectifs et les marques de tendresse mère-fils s'expriment largement et librement sans qu'aucun ne trouve à y redire. Le fils est souvent le défenseur de la mère contre le père en cas de violence de ce dernier envers elle, et la mère à son tour ne permet pas au père d'humilier son fils ni de le battre. Les liens tissés sont profonds et persistent même après le mariage du fils, il reste avec sa mère, revient toujours à elle en cas de problème. Elle régit sa vie et celle de son épouse et peut même décider de sa répudiation.

La relation mère-fils dans les pays arabes et au Maghreb a toujours suscité une curiosité intense, le fils étant l'objet de la promotion sociale de la mère (la fille étant objet de honte). Elle répugne à s'en défaire au profit d'une autre, une rivale mais la relation est complexe, qui s'accroche à qui ? Est-ce la mère ou le fils ou bien les deux en même temps ? Pour certains auteurs occidentaux, c'est un inceste manifeste vécu

dans la jouissance mutuelle même s'il n'est pas couronné de rapports sexuels, même sans ce passage à l'acte. Nombre de mélancolies, suivies de suicides de certaines mères surviennent après le mariage du fils, vécu comme la perte définitive de l'objet d'amour. La fusion mère-enfant et surtout la fusion mère-fils, telle que nous la voyons dans notre milieu culturel et qui continue à exister malgré les diverses mutations (familles nucléaires, habitats particuliers), est fatale pour les mères, car elle s'exprime selon Freud (1916) sous forme de « deuil et mélancolie » par une intense hémorragie libidinale et plus grave encore par une perte du moi et du narcissique (l'objet étant fondu dans le moi) ce qui amène le sujet à un renoncement total, de la vie, et au passage à l'acte suicidaire.

Ayant posé la problématique de la responsabilité dans la relation incestueuse, nous pensons qu'il serait intéressant de nous pencher sur certains aspects spécifiques de l'inceste pour pouvoir aller dans son tréfonds et comprendre sa dynamique. Nous pensons à l'explication anthropologique, ethnologique et psychanalytique. Concernant ces deux premières, l'inceste plonge ses racines dans l'archaïque. Il exprime un moyen de survie et un passage de l'endocanibalisme à l'exo-cannibalisme.

Selon les anthropologues, la prohibition de l'inceste est universelle mais son approche reste problématique dans la mesure où il existe d'énormes différences dans l'interdiction de ce tabou, dans le degré de punition qui lui incombe. Nous avons déjà mentionné quelques exemples et les variations de prohibitions selon des différences culturelles, permissivité chez les uns, interdictions totales chez les autres. Mais ce qui nous a semblé intéressant dans les thèses citées c'est surtout la signification, et le rôle du tabou incestueux, érigé, pour préserver l'humanité. Le tabou a plusieurs fonctions (Salem, 1980, cité dans « enfants victimes d'inceste »). Il permet d'éviter les maladies génétiques dues à la consanguinité, évite les conflits internes et structure la vie sociale. Il permet l'épanouissement et la maturité de l'individu par le choix de partenaires sexuels extérieurs à la famille et au clan.

Selon Levi Strauss, l'interdiction de l'inceste présente par son universalité les caractères de la nature, et en constitue une règle qui appartient à la culture. Sa prohibition permet le passage de la nature à la culture. Le rôle du symbolique et son importance sont apparus dans les thèses anthropologiques. Il régule les processus de la sexualité et des choix sexuels par des interdits qui se substituent aux régulations de la nature. Il y a aboutissement à un point de rupture, nature culture. Aussi va survenir le surinvestissement d'un tiers, qui sera le catalyseur de l'ordre biologique en ordre symbolique.

En ce qui concerne la conception psychanalytique de l'inceste, et surtout celle de Freud, nous nous sommes trouvées plongées dans un tourbillon, ce qui a réveillé en nous d'intenses angoisses fort déprimantes et ont bloqué momentanément notre avancée. Au cours de nos lectures, nous avons été frappées par le revirement de Freud, son rejet de la théorie de la séduction et sa préférence pour l'explication oedipienne. Nous avons aussi été ébranlées et émues par les thèses d'Alice Miller et Eva Thomas, par leurs cris de détresse, quant à la culpabilisation de l'enfant victime d'inceste et non des parents. Qui dit vrai ? Freud ou elles ? Ou Freud ou Ferenczi ? Pour pouvoir asseoir notre position nous allons devoir faire une petite rétrospective.

A la fin du 19e siècle, Freud avait reconnu l'existence des agressions sexuelles et surtout de l'inceste, dont sont victimes les enfants et leurs effets psychopathologiques. Dans *Totem et Tabou* (1912) Freud exprime son horreur de l'inceste et envisage son interdiction comme une loi universelle et réglant les échanges sociaux. Freud reconnaît que l'enfant désire l'inceste mais cette envie est déclenchée par les désirs sexuels des parents eux-mêmes.

Abordant le problème du traumatique sexuel précoce, Freud avoue qu'un grand nombre d'enfants sont victimes de violence sexuelles de la part de leurs parents et de leurs proches. Ce qui entraîne l'apparition de graves troubles sexuels et psychopathologiques. Ce traumatisme sexuel précoce est un facteur pathogène dans la structuration de la personnalité.

Les premiers travaux de Freud sur l'hystérie développés après son séjour parisien dans la clinique de Charcot portèrent sur les scènes de violences sexuelles décrites par les patientes sous hypnose, ainsi qu'une intimité hors normes avec le père ou son substitut. Ces découvertes choquantes pour le puritanisme et la culture poussèrent Freud à nier l'existence de l'inceste et à se détourner de la théorie de la séduction, celle de l'enfant séduit par le parent, l'adulte, autrement dit la thèse de l'enfant innocent victime. Pourquoi Freud changea-t-il de camp, abandonna sa *neurotica* et devient –il le défenseur des pères, qui devaient être lavés des accusations de violence sexuelle et incestueuse ? Nous avons déjà expliqué ce comportement par l'éveil de sensation inconsciente chez Freud et sa relation particulière avec son père. La découverte du complexe d'œdipe, son universalité était un moyen très astucieux pour renverser sa première thèse, donner une nouvelle virginité aux pères et mettre l'enfant dans le collimateur et sur le banc des accusés « ces soi disant violences incestueuses ne sont que le fruit des désirs inassouvis des patientes elles même envers leurs pères. C'est l'enfant qui est coupable, son désir œdipien est une violence prédatrice, suscitée par le désir de mort du parent de l'autre sexe, désir parricide comme celui d'œdipe qui fût parricide et incestueux.

A partir de là, Freud décrivit l'enfant comme étant un pervers polymorphe doté d'une nature pernicieuse où s'accumulent tous les vices de l'exhibitionnisme au voyeurisme, au désir d'inceste à celui de mort des parents. Selon Eva Thomas (*op. cit*. 1986) le père était sur-idéalisé par Freud et il n'était plus possible de le voir en faute, Freud a fait basculer le réel. La victime est devenue tortionnaire. Les femmes criant à l'inceste sont des pécheresses, elles exploitent leurs désirs inassouvis et inconscients.

Alice Miller, soutient que par l'œdipe, Freud a culpabilisé la victime. Il a fait porter à l'enfant la responsabilité de ces actes sexuels répréhensibles. Oedipe se creva les yeux, il se punit de l'inceste et du meurtre du père.

E. Thomas affirme dans « le viol du silence » que Freud a fait exprès de basculer le réel. Il a fait de telle sorte qu'on ne pouvait plus, même dans le transfert, voir la faute du père.

Cependant, quelques années plus tard, les choses ont aussi changé pour Freud. Ainsi, son «enfant » préféré ou bien le meilleur de ses disciples s'éloigna de lui et défendit une position contraire concernant la véritable victime. En fils obéissant,

Ferenczi n'osa pas affronter Freud directement, mais en 1932, Thomas rapporte que lors du 12e congrès international de psychanalyse, Ferenczi, confirma la réalité des agressions sexuelle commise sur des enfants. Il dit : « Même des enfants appartenant à des familles honorables et de tradition puritaine sont plus souvent qu'on n'osait le penser, les victimes de violences et de viol….. ».

Ferenczi réfute catégoriquement l'idée des fantasmes de l'enfant et des mensonges hystériques. Il appuie sa thèse par les preuves recueillies auprès de ses patients adultes, qui ont avoué avoir exercé des viols sur leurs enfants. Ferenczi ira même très loin en accusant les adultes de pratiquer leurs désirs sur l'enfant immature et de se l'attacher par le terrorisme de la souffrance. Si l'enfant accepte ces comportements sexuels de l'adulte et se tait c'est parce que qu'il est sans défense et terrorisé par la peur.

Freud réagit très mal au « dérapage » de Ferenczi et sa volte-face fût très fluctuante. Ayant eu vent de cet écrit, il essaya d'abord de l'empêcher de le présenter au congrès mais, ayant échoué, il réussit à retourner la plupart des psychanalystes contre lui. Thomas rapporte que Jones avait accusé Ferenczi de paranoïa et dit qu'il était dans un état délirant. La rupture Ferenczi-Freud fût imminente.

Gabel rapporte que Freud avait accusé Ferenczi de permettre des rapprochements physiques entre les thérapeutes et les patients Mis en quarantaine, isolé, Ferenczi mourut seul, affecté par le comportement de Freud. La théorie du complexe d'œdipe fût bien assise pendant des décennies. Elle continue à l'être d'ailleurs mais de nombreux dissidents se manifestèrent.

Alice Miller (1981) accusa Freud et sa théorie de la sexualité infantile et du complexe d'œdipe d'avoir contribué à retarder de 90 ans sa découverte antérieure de l'abus perpétré sur l'enfant. Elle décrit tout ce passé comme une phase de somnolence ayant entraîné la stagnation de la société. Elle reproche aux milliers de thérapeutes dans le monde d'avoir été aveugles, sourds et muets devant ces réalités de l'enfance et d'avoir fait des enfants des monstres en miniature mais dont les actes étaient immenses ; autrement dit d'être les tortionnaires et les criminels de leurs parents, l'enfant étant perçu comme la source du mal. Miller reconnaît quand même à Freud le privilège d'avoir découvert l'importance de la petite enfance et son empreinte sur le reste de la vie mais lui reproche d'avoir inversé la situation. Elle a essayé de réhabiliter l'enfant et lui rendre sa propre estime et à celle des autres**.**

Elle énonce : « pour nos parents et grands parents, il était tout a fait naturel de voir en l'enfant la source du mal, tandis que les nobles parents étaient au dessus de toute culpabilité et devaient enseigner à leurs enfants les règles morales de la société... » Elle ajoute : «c'est seulement au cours des dernières années que j'ai découvert le caractère arrogant et hypocrite de cette attitude. Je m'étais en effet aperçue que nous ne pouvions nous libérer de tout ce mensonge, de toutes ces théories et des idées fausses accumulées dés notre plus jeunes âge que si nous apprenions à écouter la voix de l'enfant, en nous et tout autour de nous et à lui faire confiance ».

Eva Thomas, depuis « le viol du silence », qui est une autobiographie, exprime le même rejet de la théorie orthodoxe psychanalytique qu'Alice Miller. Elle révèle l'effet

de la lecture des œuvres de Ferenczi et surtout de son opposition à Freud, sur elle et sur son aveuglement et son ambivalence : après cette lecture, le mythe de Freud et sa statue se brisèrent. Elle dit avoir lutté de toutes ses forces contre ce génie (Freud) contre « le père », elle exprime sa reconnaissance à Ferenczi le premier homme à avoir compris ce que vit un enfant agressé sexuellement par un adulte qu'il aime. Elle avoue avoir « pleuré » de joie car elle a pu elle-même exprimer la malédiction de l'inceste dont son père l'avait marqué.

Plusieurs analystes furent conquis par ces nouvelles thèses et orientèrent leur pratique vers l'écoute réelle de l'enfant victime et la restauration de son statut de victime. En essayant de se situer par rapport à sa nouvelle position, A. Miller propose de grands changements dans le comportement et l'attitude du thérapeute. L'analyste doit éviter de se reproduire devant le patient comme le représentant des parents autoritaires. Il doit au contraire être l'avocat du patient et non pas uniquement son accompagnateur.

Miller pense que la compréhension de l'analyste, sa sincérité permet à l'enfant de découvrir le mensonge de sa vie, le respect de l'analyste, son propre mépris vis à vis de lui…. « C'est à ce moment là, qu'il perçoit l'habituel sous son aspect compulsionnel…….Sans soutien extérieur, le patient n'accéderait jamais aux traumatismes refoulés, seul il ne pourrait non plus le supporter ».

Finie la neutralité bienveillante de la technique Freudienne. Terminée l'indifférence du thérapeute face à l'émotivité et à la douleur du patient ; l'analyste peut et doit s'identifier à l'enfant en tant que victime. A. Miller certifie que cette nouvelle attitude n'entrave en rien la précision scientifique, elle cite l'exemple de ses propres études de cas et de celles de nombreux collègues ayant adopté de nouvelles méthodes plus impliquées émotionnellement, partageant avec le patient ses émotions, et surtout croyant en la véracité de ses dires quant au trauma infantile.

Bibliographie

- Ferenczi (S) « Œuvres complètes », Payot Paris, 1982.
- Freud (S) « Deuil et Mélancolie ».1916.
- Gabel (M) « Les enfants victimes d'abus sexuels », Puf, Paris 1992.
- Miller (A) « L'enfant sous terreur » Puf, Paris 1981.
- Thomas (E) « Le viol du silence ».Editeur Aubier 1986.

Revue SCIENCES HumaineS n°33, Juin 2010, pp.55-65

L'orientation à l'entrée à l'université comme facteur déterminant l'expérience sociale des étudiants de première année

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans une approche sociologique de l'orientation. Elle vise plus particulièrement l'étude de « l'entrée à l'université » comme facteur déterminant l'expérience sociale de l'étudiant de première année. Les résultats de l'enquête nous ont permis de constater, que les étudiants de la faculté de médecine, abordaient leurs études avec plus de sérénité, que leurs camarades de la faculté des sciences humaines et sociales. Ces derniers se considèrent un peu comme les victimes du système d'orientation, qui perturbe leur cheminement et qui peut limiter leur horizon scolaire

Chafika BOULKOUR
Faculté des Sciences Humaines et des Sciences Sociales
Université Mentouri
Constantine (Algérie)

ملخص

يندرج هذا البحث في إطار الدراسات الاجتماعية للتوجيه المدرسي، ويهدف خاصة إلى دراسة اثر التوجيه عند الدخول إلى الجامعة على حياة طالب السنة الأولى جامعي.

أظهرت النتائج أن طلاب كلية الطب يواجهون دراستهم في ظروف نفسية أكثر ارتياحا من زملائهم الذين وجهوا إلى فروع كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية هؤلاء يعتبرون أنفسهم ضحية لنظام التوجيه وهذا ما يؤثر سلبا على نظرتهم لآفاقهم الدراسية.

Introduction

Comme dans toutes les sociétés, la société algérienne a du résoudre ces deux questions principales :

1° Quelle structure donner à l'institution scolaire, pour qu'elle puisse accueillir des individus relativement dissemblables, notamment en terme de capital culturel et en terme d'attentes relatives à leur futur ?

2°Comment procéder pour répartir, équitablement les élèves dans cette structure ?

Pour la première question le choix a été fait d'un système éducatif unifié intégrant les deux types d'enseignements : général et technique. Ce système organisé en filières, propose une gestion administrative des flux d'élèves qui repose essentiellement sur des commissions d'affectation ou des «conseils d'admission et d'orientation ».

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2010.

Dans ces conseils, il s'agit plus de réfléchir en termes de placement global des élèves d'une étape à l'autre du système éducatif et du système universitaire qu'en termes de trajectoires individuelles, ce qui implique nécessairement l'intervention d'un conseiller d'orientation. Mais comme cet aspect de l'orientation scolaire est ignoré, les décisions prises obéissent donc, plus aux exigences institutionnelles - celles de la carte scolaire et la carte universitaire - qu'aux demandes individuelles.

Ainsi a été mise progressivement en place, une manière indirecte de régler ce problème de critères et qui consiste à diversifier à la fois les filières de l'enseignement secondaire et celles du supérieur.

Le fait de créer ainsi des itinéraires fortement «balisés » qui mènent à des séries de baccalauréats bien distinctes, présente un double avantage : D'une part il permet de canaliser les ambitions et les aspirations des jeunes scolarisés dans les différentes filières de l'enseignement secondaire, d'autre part, il permet de restreindre, l'hétérogénéité scolaire des étudiants amenés avec tel ou tel bac à s'inscrire dans telle ou telle filière du supérieur.

Le but de cette pré-orientation est d'atténuer les tensions à l'entrée à l'enseignement supérieur en orientant chaque futur étudiant, vers la spécialité qui convient le mieux à son profil scolaire. Ce qui ne peut que satisfaire l'étudiant une fois à l'université.

Mais comme la somme des aspirations individuelles concorde rarement avec les exigences institutionnelles, beaucoup d'élèves se disent être des victimes de ce type de système d'orientation et surtout au niveau du supérieur.

Au niveau des deux premiers paliers de l'orientation scolaire, c'est à dire en neuvième année de l'enseignement moyen et en première année de l'enseignement secondaire, les taux des élèves qui ont le droit de choisir leur filière sont officiellement et respectivement de 20 à 10 % pour les meilleurs élèves, mais de l'avis de plusieurs partenaires de l'orientation (enseignants et conseillers d'orientation) ces taux sont réduits sur le terrain à 10 et 5%.

Pour l'entrée à l'université, seuls les bacheliers avec mention «très bien » et «bien » peuvent s'inscrire librement dans les filières de leur choix à condition que la série du bac corresponde à cette filière.

Cet aspect méritocratique qui représente le seul critère d'orientation des jeunes bacheliers, transforme l'orientation - qui est dans son essence même un processus d'aide psychologique et pédagogique aux élèves pour mieux choisir leur filière - en une sélection «masquée ». Comme toute sélection, celle-ci ne manque pas d'avoir des effets (souvent négatifs) sur la vie scolaire de ceux qui la subissent. D'autant plus que le droit au recours n'est reconnu qu'à certaines conditions, telles que par exemple, une erreur dans le calcul de la moyenne de passage ou présence d'un handicap physique chez l'élève qui pourrait entraver le bon déroulement de sa scolarité.

Dans cette réalité, ce sont surtout les jeunes bacheliers qui sont les plus affectés. Car les élèves de la neuvième année de l'enseignement moyen et de la première année secondaire – souvent mal informés et donc non sensibilisés au problème de l'orientation – acceptent plus ou moins bien leur orientation et construisent en fonction

de cette dernière leur projet scolaire, en espérant le finaliser au niveau de l'enseignement supérieur.

Par contre, pour beaucoup de jeunes bacheliers, l'entrée à l'université est souvent synonyme de renoncement au projet initial et comme ils savent que le choix de la filière est tributaire de critères administratifs, ils doivent se résigner à un choix qui pour beaucoup ne correspond pas à leurs attentes. En effet avec un bac série «sciences » beaucoup de jeunes bacheliers se retrouvent dans des filières (littéraires ou des filières de sciences humaines et sociales) qui ne correspondent pas du tout à leur profil scolaire et encore moins à leurs aspirations.

L'explication est à notre avis fort simple, car dans un souci de justice, d'objectivité et de pragmatisme, l'administration universitaire a décidé de réduire les inscriptions à une « simple opération » qui consiste en un traitement des dossiers des candidatures par ordinateur. La durée de ce traitement ne dépasse pas les 3 minutes selon les dires d'un responsable. Quant aux dossiers ils comportent une fiche de vœux sur laquelle doit obligatoirement figurer un classement de «10 filières » que le futur étudiant désire suivre. Or ce nombre dix (10) est - à notre avis - une aberration tant sur le plan psychologique que sur le plan pédagogique :

1° La « longue » fiche de vœux, fait perdre à la notion de «choix » tout son sens et engendre des choix «négatifs » selon l'expression de P. Merle. Car au lieu de faire un ou deux choix positifs (qui répondent à leurs attentes), beaucoup d'étudiants nous ont affirmés «avoir mis n'importe quoi, après les trois premiers vœux ; l'essentiel était que la fiche de vœux comporte les 10 choix exigés»

2° L'utilisation de l'ordinateur qui remplace la situation de face à face entre le consultant ou le futur étudiant et conseiller d'orientation, non seulement enlève à l'orientation son aspect humain et la réduit à une simple « opération technique » mais également empêche le futur étudiant de bénéficier des précieux conseils que peut lui prodiguer le conseiller d'orientation.

3° Enfin devant une absence - presque totale – de prise en charge du jeune bachelier à l'université, celui – ci est livré à lui-même et comme le monde de l'université est un monde totalement inconnu, ce dernier peut commettre beaucoup d'erreurs (dans l'organisation de son travail dans l'utilisation de la bibliothèque par exemple) par manque d'expérience.

Ces trois problèmes réunis, ne font qu'augmenter le sentiment de malaise que ressent tout étudiant de première année universitaire ayant subie cette forme d'orientation et que nous constatons en chaque début d'année. Ce sentiment de malaise se traduit de différentes manières : déception, frustration ou insatisfaction vis à vis de l'orientation et s'accompagne souvent d'un manque de participation active de l'étudiant à la vie universitaire(pédagogique ou sociale) surtout durant les premiers mois de l'année. Ceci est d'autant plus vrai que le « choix de la filière constitue un point d'ancrage des premiers pas dans l'enseignement supérieur » G.Felouzis (2000, p. 11)

Cet état de fait, c'est à dire cette situation où le malaise domine, nous a interpellés, non seulement en tant qu'enseignant (ayant des rapports directs avec ces étudiants)

mais également en tant que chercheurs voulant connaître les effets de ce départ difficile sur la vie des étudiants, car nous ne pouvons ignorer le fait que l'expérience sociale de l'étudiant est déterminée en grande partie par les aspects psychologiques et pédagogiques de cette vie.

I- Objectifs du travail

Nous visons deux objectifs principaux qui partent de ces deux interrogations :

Comment se structurent les comportements d'orientation des étudiants de première année universitaire ?

Quelles sont les perceptions d'avenir des étudiants de première année universitaire ?

Les réponses à ces deux questions vont nous permettre de connaître, divers aspects des premiers pas de l'étudiant dans l'université, c'est à dire son inscription et le choix de la filière, ses réactions (satisfaction ou insatisfaction) face à son orientation et ses actions (recours ou pas pour changer d'orientation). Et comme tous ces comportements vont déterminer à leur tour les perceptions d'avenir de l'étudiant, nous allons vérifier si ce type d'orientation a un impact sur son projet universitaire.

II- Problématique

Ce travail est accès essentiellement sur le choix de la filière, car lorsque l'on sait que les études constituent le critère essentiel et presque unique qui va contribuer à déterminer l'avenir du jeune étudiant, on comprend mieux que le choix d'une orientation soit si essentiel et engage autant la personne, d'autant que la responsabilité de ce choix incombe en dernier ressort au futur étudiant lui-même (du moins en apparence et ce à travers la fiche de vœux)

Au moment du choix on évoque le rapport et souvent le dilemme entre «aspirations » et «capacités » et la perception de l'orientation varie en fonction du résultat de cette dualité : les étudiants qui ont de bons résultats, vont avoir des perceptions positives car ils peuvent choisir librement leur filière, les étudiants qui ont des résultats moyens, vont avoir un peu de difficulté à choisir, certains disent avec une nuance péjorative «on m'a orienté » quant aux étudiants qui ont de mauvais résultats, leur orientation va traduire - en quelque sorte - leur échec scolaire puisqu'ils vont être relégués aux filières les moins valorisées. Ce qui signifie que la série du bac et surtout sa moyenne, exerce un impact à tous les niveaux (psychologique et pédagogique) du choix et montre l'importance des atouts scolaires accumulés antérieurement dans le choix d'études, en tant que prédicateur d'une réussite inégale dans les différentes filières de l'enseignement supérieur. A ce sujet, M.D.Bellat (1988, p. 166) ajoute que les atouts scolaires « engendrent une forme d'auto sélection qui participe à l'évidence à la sélection globale et dispense l'institution d'une partie de son « travail » en écartant les étudiants qui eussent éprouvé les plus grandes difficultés » Constat que nous allons faire à travers les résultats de l'enquête.

Et comme le choix de la filière entretient des liens privilégiés avec la qualité de vie pédagogique (la réussite dans les études) et la qualité de vie sociale (à l'intérieur ou à l'extérieur de l'université), nous posons donc l'hypothèse suivante :

La manière d'accéder à l'université influe différemment sur la vie des étudiants de première année.

Pour vérifier cette hypothèse, nous allons aborder plusieurs aspects se rapportant à leurs comportements vis à vis de leur orientation et leur avenir universitaire. L'état psychologique de l'étudiant à son entrée à l'université et l'environnement social et pédagogique dans lequel il évolue, déterminent ces comportements.

III- Choix de l'échantillon et conditions de passation du questionnaire

Pour rendre compte des effets de ce système d'orientation sur les étudiants de première année, nous avons tenté une approche sociologique de l'orientation scolaire et cela à travers une enquête sur le terrain. Cette dernière est réalisée à l'aide d'un questionnaire, proposé à un échantillon de 619 étudiants de première année, inscrits en faculté de médecine et en faculté des sciences humaines et sciences sociales. L'enquête fut menée à la fin du premier semestre, bien après la période « d'évaporation » qui caractérise les premiers mois de la vie étudiante, ce qui contribue à homogénéiser (plus ou moins) notre public.

Les questionnaires distribués et remplis en TD ou TP avec l'aide de l'institution et concrètement des enseignants, n'est évidemment pas sans conséquence. Ces circonstances facilitaient davantage l'identification des étudiants au rôle, que si les questionnaires leur avaient été distribués à la sortie des cours. Ainsi invités à répondre, ces étudiants (présents et tirés au hasard) le faisaient en tant « qu'étudiants ». Et l'enthousiasme et l'application qu'ils ont mis à répondre prouvent que le public étudiant semble globalement « bien disposé » à l'égard de l'investigation sociologique.

Ces deux facultés ont été choisies de manière à offrir certains contrastes tant du point de vue de leurs débouchés, que des critères d'excellence des parcours de l'enseignement secondaire qu'elles supposent et qui vont immanquablement se répercuter sur leur manière d'accéder à l'enseignement supérieur. Les étudiants de la faculté de médecine seront plus libres dans le choix de leur filière contrairement aux étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales qui vont se voir imposer (dans beaucoup de cas) des filières qui ne répondent pas à leurs attentes. Cette forme de sélection peut être vécue par l'étudiant, comme une limite de son autonomie et comme une limite à son droit de faire ce qu'il sent et de ce qu'il veut.

IV- Présentation et discussion des résultats

1° Le choix des études

Les études portant sur cet aspect de l'orientation, montrent que pour l'entrée à l'université le jeune bachelier est en principe responsable du choix (choix personnel) de la filière qu'il désire poursuivre, étant donné son expérience antérieure et surtout sa maturité. Or les résultats de notre enquête nous montrent le contraire :

41,20% des étudiants ont eu recours à leur famille pour faire leur choix, contre seulement 26,49% d'étudiants qui ont fait un choix personnel et 22,62% d'étudiants qui se sont référer à la moyenne obtenue au bac pour choisir leur filière, respectant ainsi les critères administratifs.

Mais comment expliquer cette grande dépendance du jeune bachelier, vis à vis de ses parents, même quand il s'agit de son propre avenir ?

1° Soit que le jeune, ne se sente pas assez mur et responsable pour prendre une telle décision qui engage définitivement son avenir sur une voie précise.

2° Soit que l'école n'a pas jouer pleinement son rôle et n'a pas assez préparer le futur étudiant à l'autonomie (alors que c'est un des objectifs principaux de l'éducation) d'où son incapacité à assumer une telle responsabilité (le choix de la filière)

3° Soit alors, que ces jeunes choisissent leurs études supérieures « pour être en règle avec leurs parents » comme l'affirme J.P.Molinari (1992, p. 56) surtout si les parents sont des universitaires ou sont passés par l'université.

2° Les raisons du choix de la filière

Tout le monde s'accorde à dire que le choix de la filière est – dans la plupart du temps – tributaire de l'image du métier et de la profession dans l'opinion, Nos résultats ne confirment pas cela. Les diverses raisons du choix de la filière pour l'étudiant de première année, sont multiples et réparties comme suit :

1,45% des étudiants ont fait leur choix en fonction de la durée des études (surtout en pharmacie).

3,88% ont suivi le conseil de leur famille.

4,04% parce que des amis ou des proches ont fait le même choix.

4,68% pensent qu'ils ont les compétences requises.

6,95% pour la facilité des études.

25,04% pour la valeur sociale de la filière.

26,33% parce qu'ils n'avaient pas d'autres alternatives.

27, 63% pour les débouchés qu'offre la filière.

Ce qui nous frappe à la lecture de ces résultats, c'est le taux très faible d'étudiants qui ont choisi leur filière parce qu'ils pensent avoir les compétences requises pour mener à bien leurs études. Le nombre d'étudiants portant un jugement positif sur soi est insignifiant comparativement au nombre élevé (à notre avis) d'étudiants 26,33% qui ont fait un choix «négatif » car n'ayant pas la moyenne requise leur permettant de s'inscrire dans la filière désirée. Ce choix forcé peut aussi être le résultat d'une désinformation - les étudiants sont mal informés - ou bien parce qu'ils ne possèdent pas les informations adéquates pour un choix réfléchi. En ce qui concerne le pourcentage relatif aux débouchés, nous estimons qu'il ne reflète pas assez la réalité, car en dehors des considérations intrinsèques relatives à la filière, le marché du travail devrait être un bon indicateur de la valeur économique de cette filière. Or très peu d'étudiants s'y réfèrent : la crise économique qui frappe notre pays pourrait être une explication plausible.

Mais comment l'administration a répondu à la demande des étudiants, est-ce qu'elle a respecté les attentes des futurs étudiants ou non ?

3° Orientation effective ou décision administrative

Pour éviter que le jeune bachelier ne se perde dans les dédales des nombreuses filières qui lui sont offertes et pour l'aider à prendre une décision «plus ou moins objective » l'administration met à sa disposition un guide dans lequel il peut puiser

toutes les informations nécessaires à la formulation de ses «vœux ». Le but de ce guide est de favoriser la convergence des aspirations des jeunes et les contraintes institutionnelles. Or les résultats de l'enquête nous montrent une forte divergence entre les deux parties. En effet seuls 42,97% d'étudiants ont trouvé une réponse positive auprès de l'administration qui les a orientés vers leur premier choix. Nous serions tenter de dire que ces étudiants appartiennent à la faculté de médecine, puisqu'ils se présentent à l'université avec un bac ayant une valeur plus grande – aux yeux de l'étudiant et de l'administration – qu'un bac série lettres - et avec une moyenne relativement plus élevée. Mais les résultats par facultés infirment (plus ou moins) ce raisonnement :

Pour la faculté de médecine : nous avons, 54,90% pour le premier vœu et 36,86% pour le deuxième vœu.

Pour la faculté des sciences humaines et sciences sociales : nous avons, 34,62% pour le premier vœu et seulement 12,64% pour le deuxième vœu.

Quelle interprétation donner à cela ? Pour les étudiants de la faculté de médecine nous pensons – et certains nous l'ont confirmé – que ce n'est pas la spécialité «médecine » qui les intéresse en premier, mais plutôt la « pharmacie » : La durée des études et l'aspect financier en sont les principales motivations. Ainsi nombreux sont les étudiants qui choisissent cette spécialité avant la « médecine » et la « chirurgie dentaire » même si la moyenne exigée pour une inscription en « pharmacie » est nettement plus élevée que leur moyenne. Ces jeunes bacheliers ne tiennent pas compte des critères administratifs et «tentent leur chance » comme ils disent, au cas où des places pédagogiques dans cette filière seraient disponibles. Néanmoins, si l'on compare ces résultats avec ceux des étudiants de la faculté des sciences humaines et sciences sociales, nous pouvons dire que les étudiants de la faculté de médecine et l'institution universitaire, se sont choisit mutuellement via la sélection à l'entrée de cette faculté.

Par contre pour l'autre catégorie d'étudiants l'explication est tout autre. En effet beaucoup de ces jeunes bacheliers arrivent à l'université, avec un bac série « sciences » et espèrent s'inscrire dans des filières scientifiques, ce qui est logique étant donné leur parcours scolaire antérieur. Or soit par manque de places pédagogiques, soit parce que leur moyenne est trop faible, ils se retrouvent dans des filières auxquelles «ils n'avaient jamais pensé auparavant » car ne correspondant ni à leur profil scolaire ni à leurs attentes. Ce qui veut dire que ces jeunes ne décident pas de leur orientation – surtout quand ils sont détenteurs d'un bac avec une faible moyenne - mais c'est plutôt l'administration qui les répartit en fonction des places pédagogiques disponibles dans les filières dites ouvertes. Donc ces jeunes bacheliers «sont orientés » contrairement à leurs camarades de la faculté de médecine et pour preuve : 4,20% d'étudiants de la faculté des sciences humaines et sociales ont été orienté vers une filière qui ne figure même pas sur leur fiche de vœux.

Ceci nous mène à partager l'avis de ces chercheurs qui pensent que «le point d'entrée dans l'enseignement supérieur, dépend étroitement du point de sortie de l'enseignement secondaire » G.Grignon et L.Gruel (1997, p. 127)

Alors est-ce que ces étudiants qui ont été orienté vers une filière non-désirée acceptent la décision administrative et ne font pas intervenir leur droit au recours ou bien est-ce qu'ils réagissent et réclament une réorientation ?

4° Le recours

Le recours est un droit pour tout étudiant, toutefois il est soumis à certaines conditions pour que le jeune bachelier puisse prétendre à un changement d'orientation. Donc en principe le nombre d'étudiants satisfaits de leur orientation, devrait être équivalent au nombre d'étudiants qui ont reçu une réponse positive à leur premier choix ou vœu. Or l'enquête nous donne un chiffre nettement plus élevé : 73,18% d'étudiants ont accepté la décision administrative d'orientation contre 26,82% qui l'ont refusé et 11,63% seulement ont présenté un recours. Ce qui signifie une large soumission aux décisions de l'administration. Alors comment peut-on interpréter cette obéissance « passive » à tout ce qui vient de l'autorité concernée, qui n'est autre que l'université ?

Ou bien le jeune bachelier a été habitué à se soumettre aux décisions administratives, depuis sa première orientation officielle et qui a lieu à la fin de l'enseignement moyen ; les recours étant très peu acceptés à ce niveau, sauf pour des raisons graves de santé. Ou bien par expérience, il sait que son recours ne peut trouver d'écho favorable (beaucoup de ses proches n'ont pu en bénéficier avant lui). Ou tout simplement il ne remplit pas les conditions nécessaires pour présenter un recours.

Mais est-ce que cette soumission aux décisions administratives reflète une réelle satisfaction des étudiants, ou bien est-ce que cette soumission est une forme de fatalisme : Le jeune bachelier ne pouvant faire autrement se résigne et accepte la décision administrative ?

5° Satisfaction des étudiants

Les résultats précédents nous ont donné un taux de 73,18% d'étudiants ayant accepté la décision administrative d'orientation, mais concernant le taux de satisfaction des étudiants, les chiffres descendent à 68,98%, ce qui signifie que l'acceptation de l'orientation administrative ne reflète pas toujours une satisfaction des étudiants. Par faculté nous avons 64,01% d'étudiants satisfaits en sciences humaines et sociales, ce qui à notre avis est largement supérieur à ce que nous attendions de la part de cette catégorie et 76,08% d'étudiants satisfaits en faculté de médecine, ce qui est un chiffre plus ou moins logique, vu que la grande majorité de ces étudiants, se retrouve dans les deux premiers vœux.

Enfin d'une manière générale nous pouvons continuer dans notre raisonnement et dire : Qu'il y a chez certains étudiants une certaine résignation devant le fait accompli et non une réelle satisfaction, d'où la différence entre les résultats.

Mais ce qui retient encore plus notre attention, c'est ce taux relativement élevé (68,98%) d'étudiants qui estiment être satisfaits de leur orientation à l'université comparativement à celui très faible (10%) des étudiants français qui s'estiment satisfaits de leur présence à l'université, F.Dubet (1991, p. 200).

La seule explication que nous pourrions donner à cette grande différence entre les étudiants algériens et les étudiants français quant à leur satisfaction vis à vis de leur orientation, réside dans le fait qu'en Algérie nous n'avons pas cette tradition des grandes écoles et des écoles préparatoires, qui sont fortement demandées et qui attirent l'élite du pays.

Quant à l'université algérienne, elle absorbe la presque totalité des bacheliers, ce qui nous pousse à dire que le sens de la présence – de certains étudiants – à l'université n'est pas lié à ce qu'ils sont censés y faire et apprendre mais à la cause qui permet de passer d'un niveau à un autre et de pouvoir prétendre à un métier, à une vie meilleure que celles de leurs parents : Ils sont à l'université dans une logique du «niveau » voire de «cheminement ». Et à ce propos P.Rayou (2000, p. 267) pense que pour cette catégorie d'étudiants, il s'agit de «projets contrains » qui peuvent «limiter » leur horizon pédagogique ou professionnel. Est-ce le cas de nos étudiants ?

L'étude de la perception de leur avenir, va nous permettre de répondre à cette question.

6° Perception de l'avenir

L'un des indicateurs retenu pour connaître les perceptions d'avenir de nos étudiants est la variable qui concerne leur décision de continuer dans la filière vers la quelle ils ont été orientés ou de prendre une autre décision. Les résultats nous montrent que :

62,20% d'étudiants ont décidé de continuer leurs études dans la filière.

31,18% d'étudiants ont décidé d'attendre la fin de l'année universitaire pour prendre une décision.

6,26% d'étudiants ont décidé de demander un transfert vers une autre filière à la fin de l'année.

Le nombre d'étudiants qui sont indécis ou qui veulent changer de filière, est à notre avis assez élevé. Ce qui pourrait signifier, soit un taux d'échec plus ou moins important à la fin de la première année pour l'institution, soit la perte d'une année d'enseignement pour l'étudiant (au lieu par exemple de terminer sa licence en 4 ans l'étudiant, mettra 5 ans ou plus pour achever sa graduation)

Les résultats par faculté sont très significatifs par rapport à notre hypothèse de travail, en effet pour la faculté de médecine nous avons : 3,14% d'étudiants qui ont décidé pour un éventuel transfert, 28,63% qui disent attendre et voir ensuite et 68,24% qui veulent continuer dans la filière.

Pour la faculté des sciences humaines et sociales nous avons : 9,07% d'étudiants qui sont pour un transfert, 32,97% qui veulent attendre avant de décider et 57,97% qui veulent continuer dans la filière.

A la lecture de ces résultats nous constatons que dans la faculté de médecine, les taux concernant le transfert et l'attente, sont nettement inférieurs à ceux de la faculté des sciences humaines et sociales, alors que le nombre d'étudiants qui veulent continuer dans la filière est nettement supérieur, ce qui confirme notre hypothèse de travail. Néanmoins, nous pensons que pour une faculté où la sélection est très sévère -

ce qui ne peut qu'engendrer une satisfaction des étudiants qui y accèdent - ces chiffres ne reflètent pas assez les conclusions de plusieurs recherches réalisées dans ce sens. Ces conclusions affirment que le degré de satisfaction des étudiants est équivalent au degré de difficulté pour leur l'accès dans la filière.

Le deuxième indicateur retenu pour connaître les perceptions d'avenir des étudiants de première année, est le niveau du diplôme souhaité qui nous permet de saisir l'horizon universitaire envisagé. Celui-ci s'avère particulièrement divergent ces résultats en attestent d'ailleurs :

21,00% des étudiants décident de s'arrêter à la graduation.

39,26 % des étudiants comptent aller jusqu'en première post graduation.

39,74% des étudiants comptent continuer jusqu'au doctorat ou en deuxième post graduation.

Nous constatons que les deux derniers taux sont presque identiques, donc les étudiants sont assez partagés entre ces deux décisions, mais une chose est sure c'est qu'une grande majorité d'étudiants, ne veut pas s'arrêter à la licence : Cette dernière n'a que très peu de valeur sur le marché du travail. En plus si l'étudiant veut monter dans la hiérarchie sociale, les études sont le moyen le plus noble pour atteindre cet objectif.

Conclusion

Nous sommes parties de l'hypothèse suivante : les étudiants inscrits dans des filières prestigieuses, parce que munis d'un bac ayant une valeur scolaire élevée ont des comportements et des perspectives d'avenir, différents de leurs camarades inscrits dans des filières dites ouvertes. Ces comportements concernent un premier volet relatif au choix de la filière et un deuxième volet relatif aux effets de l'orientation administrative sur leur satisfaction et les décisions à prendre quant à cette orientation. Quant aux perspectives d'avenir elles englobent leurs décisions concernant la poursuite ou non de la filière et le niveau du diplôme envisagé.

Pour le choix de la filière, nous avons remarqué une forte dépendance de jeunes étudiants vis à vis de leurs parents. Cette dépendance pourrait s'expliquer par leur manque de préparation – l'école n'ayant pas jouer son rôle - pour assumer un pareil acte. Cet acte qui engage définitivement l'avenir du jeune étudiant.

Pour les raisons du choix, la valeur intrinsèque de la filière et sa valeur sur le marché du travail, n'ont pas fait l'unanimité chez nos étudiants, bien au contraire les raisons étaient multiples et diversement partagées. Mais ce qui nous a frappé le plus c'est leur manque d'estime pour leurs capacités intellectuelles comme motivation du choix de la filière : Les critères administratifs imposés par l'administration, ont pu les dissuader d'en tenir compte. La décision administrative d'orientation en atteste, puisque moins de la moitié des étudiants a été orientée vers le premier choix et malgré cela rare sont ceux qui ont présenté un recours.

Mais cela ne signifie nullement que tous les étudiants comptent continuer leurs études dans la filière vers laquelle ils ont été affectés. Le nombre élevé d'étudiants de

la faculté des sciences humaines et sociales, qui ne savent pas s'ils doivent continuer dans la filière ou faire autre chose, en est la preuve. Cette situation que vit l'étudiant (indécision ou transfert) ne peut être que négative pour l'étudiant et aussi pour l'institution, étant donné l'échec qu'elle peut engendrer.

Toutefois nous avons remarqué une nette différence pour la faculté de médecine où 91,76% des étudiants ont été orientés, soit vers le premier choix soit vers le deuxième. Aussi nous pouvons dire que les étudiants de la faculté de médecine et l'institution se sont choisi mutuellement, via la forte sélection pratiquée à l'entrée de cette faculté. Cette auto-sélection reflète d'ailleurs leur satisfaction vis à vis de leur orientation comparativement à leurs camarades de la faculté des sciences humaines et sociales.

La satisfaction intense vis à vis de la filière, est aussi synonyme de perceptions positives de l'avenir, ces dernières se traduisent par des projets d'études supérieures longues. Il est vrai que notre hypothèse a été confirmée à ce sujet mais ceci ne doit pas nous empêcher de faire une remarque positive, concernant l'ensemble des étudiants. Car nous avons remarqué que le nombre d'étudiants qui ne désirent pas s'arrêter à la licence est assez élevé (plus de 60%). Ce qui ne peut être que bénéfique pour eux à tous points de vue ; surtout que ce diplôme n'a plus une grande valeur sur le marché du travail.

En conclusion nous pouvons considérer l'origine scolaire comme un facteur qui détermine fortement la position de l'étudiant dans la hiérarchie des études supérieures. Cette position détermine à son tour la qualité de vie de l'étudiant à l'intérieur de l'université et facilite son adhésion aux valeurs universitaires. Toutefois nous ne devons pas oublier l'impact de l'environnement social et pédagogique sur l'expérience sociale de l'étudiant. Malgré un départ difficile, due par exemple à une « mauvaise » orientation, l'étudiant est capable de surmonter ses problèmes et mener ses études à terme.

Bibliographie

- Bellat M.D. Le fonctionnement de l'orientation, genèse des inégalités sociales à l'école. Delachaux et Niestlé, 1988.
- Dubet F. Les lycéens. Editions du seuil, 1991.
- Felouzis G. La condition étudiante et sociologie des étudiants et de l'université. PUF, 2001.
- Grignon G et Gruel L. La vie étudiante « enquête OVE » 1997.
- Merle P. L'enseignement supérieur « La démocratisation de l'enseignement supérieur, d'une approche macro-sociologique à l'expérience subjective de la vie étudiante » Colloque, IUFM de Bretagne.
- Molinari JP. Les étudiants. Les éditions ouvrières, 1992.

Revue SCIENCES HumaineS n°33, juin 2010, pp.67-81

Les jeunes entrepreneurs en Algérie: Profil psychosociologique et contraintes environnementales

Résumé

Les recherches sur l'entrepreneuriat ont souvent mis en avant l'aspect rationnel du comportement de choix des entrepreneurs, alors que ceux qui émergent au sein d'un même environnement n'adoptent pas nécessairement les mêmes décisions. Les études menées par Vesper et Gartner (1997) ont souligné que les entrepreneurs n'envisagent pas les mêmes stratégies pour créer et développer leur entreprise, bien qu'ils soient confrontés aux mêmes contraintes environnementales.

Cet article qui aborde les caractéristiques de l'entrepreneur sous l'angle psychosociologique est appuyé par l'enquête menée auprès de jeunes créateurs de micros entreprises dans le cadre de l'agence nationale de soutien à l'emploi de jeunes (ANSEJ).

Said ZIANE
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Université d'Alger
(Algérie)

ملخص

لقد ركزت البحوث ذات البعد الاقتصادي في مجال المقاولة، على الجانب العقلاني والمنطقي لسلوك المقاولين فيما يتعلق باتخاذ القرار، في حين الواقع يبرهن أن المقاولين الذين يديرون أعمالهم في نفس البيئة والذين يخضعون تقريبا لنفس الظروف والقيود البيئية لا يتخذون بالضرورة نفس القرارات.

إن الدراسات التي أجراها كل من فاسير وجارتنر (1997) بينت أن المقاولين الشباب لا يوظفون نفس الإستراتيجيات لخلق وتطوير مؤسساتهم، على الرغم أنهم يواجهون تقريبا نفس القيود البيئية.

Introduction

De nombreuses recherches sur l'entrepreneuriat et la création d'entreprises ont été effectuées au cours des vingt dernières années. Les recherches économiques ont souvent mis en avant l'aspect rationnel du comportement de choix des entrepreneurs ; pourtant ces derniers n'optent pas toujours pour les mêmes décisions managériales. Billard L et all (1), notent que les représentations et l'action des dirigeants face aux mécanismes de gouvernement d'entreprise ne sont pas homogènes selon les profils de dirigeants. Il apparaît que les dirigeants jouent un rôle sur ces mécanismes et ne les subissent pas nécessairement comme le laisse penser une partie de la littérature axée essentiellement sur la relation d'agence entre le dirigeant et l'actionnaire dans l'entreprise managériale. La question de la relation du profil psychosociologique et du processus de prise de décision dans la gouvernance de l'entreprise

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2010.

تعتمد هذه الدراسة، التي تندرج ضمن المقاربة النفسية والتي تركز على الشخصية كعنصر أساسي في خلق وتطوير المؤسسة الاقتصادية، على نتائج الدراسة التي أجريناها سنة 2007 والخاصة بالمقاولين الشباب الذين قاموا بإنشاء مؤسسات صغيرة في إطار جهاز الوكالة الوطنية لدعم للشباب (ANSEJ) التي أنشئت سنة 1996.

sous l'angle psychologique reste peu explorée. Même si certains auteurs ont montré l'importance du rôle du profil du dirigeant et l'influence des caractéristiques psychosociologiques sur le comportement dans la prise de décisions par le manager, ces aspects méritent d'êtres approfondis.

Selon Vesper et Gartner (2), si les études qui ont porté sur les profils des entrepreneurs, en étudiant leurs caractéristiques personnelles (traits de personnalité, habiletés, talents, motivations, visions, les raisons de création) ne sont pas toutes concluantes, elles ont permis au moins de mieux cibler et organiser certaines interventions auprès de futurs entrepreneurs.

Par contre, les études qui se sont intéressées à l'influence des facteurs de l'environnement sur le taux de création d'entreprise, Reynolds, Storey et Westhead (3), ont montré que la présence de plusieurs PME dans une industrie et la localisation urbaine avait une incidence sur la création de nouvelles entreprises dans plusieurs pays. Dans une étude, Reynolds, Hay, Bygrave, Camp et Autio (4), ont signalé que le taux de création d'entreprise qui variait considérablement d'un pays à l'autre est lié à l'environnement. Si on se réfère à ces résultats, la réussite de l'entrepreneur est dépendante de la facilitation qu'offre le milieu, autant pour la faisabilité technique que commerciale.

En Algérie, la micro-entreprise est relativement récente. Son apparition remonte à l'année 1990, coïncidant avec la mise en œuvre du processus de libéralisation économique et les encouragements publics pour la promotion des investissements privés.

L'entrepreneuriat comme source d'insertion économique des jeunes en difficultés a connu aussi une avancée substantielle. Les incitations à la création des micro-entreprises notamment dans le cadre des dispositifs mis en place par l'État ont abouti à des résultats plus ou moins satisfaisants. Cependant, si les aspects économiques et sociologiques sur les entrepreneurs naissants ont été développés, l'étude de leurs profils psychosociologiques demeure inexplorée. Selon les données statistiques des PME-PMI, la petite entreprise (TPE) d'envergure familiale domine la structure globale des PME dont un nombre assez important relève du secteur informel et que la localisation géographique de ces PME est déséquilibrée compte tenu de leur concentration dans une dizaine de wilayat du nord.

Il aussi important de mentionner que ces jeunes ont souvent été confrontés à de nombreux obstacles liés à un environnement qui n'a pas été favorable à leur égard (contraintes bureaucratiques, règlementaires, financières, bancaires, douanières et environnementales). Mais, si certains ont été sensiblement affectés par ces contraintes, entrainant l'abandon de leur projet en cours de route, par contre, d'autres entrepreneurs ont pu mener à terme leurs projets, mieux encore, ils ont pu en un temps record développer leur entreprise.

L'enquête que nous avons menée auprès des jeunes chômeurs créateurs d'entreprises dans le cadre de l'ANSEJ a permis de déterminer la part d'influence des aspects psychologiques sur les stratégies que ces derniers ont adopté pour faire progresser leurs entreprises dans un environnement très contraignant.

2. Quelques caractéristiques psychologiques de l'entrepreneur

2 1. Profil psychologique de jeune entrepreneur

L'approche psychologique montre que l'entrepreneur fait preuve de beaucoup de motivation et de persévérance. Cette motivation le stimule pour travailler à un rythme très élevé pendant des périodes assez longues. Si l'entrepreneur réussit à lancer une entreprise, c'est parce qu'il démontre un haut niveau de détermination dans la résolution des problèmes qu'il rencontre.

Des études sur les entrepreneurs naissants Menzies et all (5), confirment l'importance de la dynamique psychosociologique dans la création des nouvelles entreprises. Le profil psychologique de l'entrepreneur a une influence déterminante sur son attitude envers le risque, sur sa prédisposition à comprendre les phénomènes et agir rapidement. Dans ce contexte Saporta (6) souligne que "Ceci fait que les choix stratégiques guidés en apparence par l'intérêt de l'entreprise sont en réalité le reflet de préoccupations beaucoup plus personnelles chez les dirigeants".

Les recherches en psychologie cognitive ont mis en apparence l'effet de la perception sur les attitudes et les comportements. La perception passe par un processus de mentalisation des risques, ce qui peut constituer un frein à la prise de décision (wait and see, le report de décision, décision tardive…) lorsque le risque perçu devient de plus en plus grand. Et c'est à ce niveau qu'intervient le profil de l'entrepreneur en tant que facteur qui influence considérablement son comportement de choix.

L'entrepreneur est celui qui ressent le besoin d'accomplissement personnel, qui a confiance en lui et veut être autonome et indépendant. Il a un penchant vers les risques et il est plein d'énergie et de motivation. Il n'est pas impératif de posséder toutes ces caractéristiques pour réussir, mais il est souhaitable de les conjuguer pour une bonne réussite entrepreneuriale.

Sur les questions qui ont été posées aux jeunes entrepreneurs lors de notre enquête sur le choix de la création des micro-entreprises, on note que ces derniers ont fait preuve de beaucoup de motivation, de persévérance, d'enthousiasme, de savoir faire, et de maitrise de soi. « Pour créer leurs entreprises les jeunes doivent posséder beaucoup de qualités pour affronter les énormes difficultés de l'environnement, car l'idée d'abandonner le projet est omniprésente dans notre esprit » nous a avoué un jeune entrepreneur qui a réussi avec beaucoup de peine à maintenir son entreprise en vie.

2.2 Les jeunes entrepreneurs et la perception du risque

Des auteurs comme Kahneman et Tversky (7) théorie des prospects, et Lopes (8) théories des deux facteurs, suggèrent des théories alternatives descriptives du choix de l'individu en situation de risque. Une approche psychométrique appuyée par Slovic (9), précise que " le risque est une notion subjective déterminée par les agents et influencée par des facteurs aussi bien psychologiques, sociaux, institutionnels que culturels".

La perception accrue du risque est liée à l'impuissance de prédire les conséquences des actions à mener. Généralement, le risque est perçu selon deux registres. Le premier est financier, le second est social. Pour se protéger contre d'éventuels risques, le décideur fait appel aux informations recueillies. La fiabilité de ces dernières est à la base des bonnes décisions. Une bonne mentalisation du risque perçu et un self contrôle peuvent être bénéfique pour le comportement à adopter.

La théorie de la décision présente le risque comme un élément central du processus de décision. En psychologie du consommateur, la perception du risque est indissociable des caractéristiques propres de l'individu. De nombreux travaux Bauer (10), en psychologie descriptive ont permis d'expliquer la manière dont les individus évaluent réellement le risque. Plusieurs dimensions du «risque global» ont été identifiées : le risque financier, le risque fonctionnel, le risque physique, le risque social, le risque psychologique, le risque de perte de temps et le risque d'opportunité.

Dickson et Giglierano (11) soulignent que "les entrepreneurs qui virent vers des choix présentant plus de risque pensent qu'ils peuvent réduire le risque en raison de leur confiance dans leur capacité à prendre de meilleures décisions."

Bandura et Wood (12), confirment cette idée en précisant que "Les entrepreneurs font preuve d'un degré de confiance supérieur car ils ne sont pas influencés par des peurs incontrôlables".

Krueger et Dickson (13), indiquent que "des décideurs confiants et optimistes prennent plus de risque. Inversement, la présence de risque dans un contexte de décisions managériales induit plus de décisions conservatrices et réduit la confiance des individus".

Commenté [H1]: Citée plus loin (p. 65)

Ces résultats mettent en valeur la confiance en soi de l'entrepreneur sur la perception du risque. Le rôle de l'environnement incertain est également un facteur discriminant agissant sur la perception du risque et sur les décisions managériales. Nombreux sont les auteurs qui soulignent l'influence des aspects liés aux paramètres psychologiques des personnes qui se lancent dans le bisness mais cela demande plus d'exploration pour mieux saisir leur teneur.

De nouvelles recherches devront concourir à une meilleure compréhension du processus de décision de l'individu dans le cadre de son activité entrepreneuriale. Les histogrammes que nous présenterons dans la partie qui concerne les résultats de l'enquête mettent en lumière les risques que les jeunes entrepreneurs ont encouru durant le processus de création de leur entreprise.

2.3-L'entrepreneur et la prise de décision

De nombreuses recherches dans le domaine de la psychosociologie se sont intéressées au profil du manager pour élucider son influence sur le comportement de choix. Pour Barabel (14), l'activité de décision est l'ensemble des actions que le dirigeant effectue pour prendre sa décision et la mettre en œuvre (consultation, concertation, recueil d'informations...). Elle obéit à un processus complexe qui met en jeux des facteurs aussi bien internes qu'externes. Si les informations émanant des exigences externes à l'organisation qu'elles soient commerciales, financières, économiques ou politiques influent considérablement sur la prise de décision de

l'entrepreneur, il n'en demeure pas moins que la personnalité du dirigeant est omniprésente dans toute prise de décision.

La difficulté à analyser l'ensemble de données aussi bien interne qu'externe due à la multiplicité des informations recueillies et le degré d'incertitude que présente l'environnement renforcent la difficulté du choix de prendre les décisions les plus appropriées et de ce fait augmente le degré du risque à encourir.

Albert et Emery (15), indiquent que " Le manager est celui qui décide. C'est son privilège et sa responsabilité. Il peut consulter autant qu'il le souhaite mais en dernier ressort, c'est à lui de franchir le pas. Or ce n'est pas si facile à franchir. D'autant que les facteurs complexes qui entrent en ligne de compte et les éléments d'incertitude sont plus nombreux qu'avant". De ce fait, les caractéristiques psychosociologiques qui sont propres à l'entrepreneur comme les traits de la personnalité, la perception, les motivations, les représentations et l'ensemble des conduites, s'ajoutent à ces compétences professionnelles. Ainsi viennent se greffer les stimuli de l'environnement qui constituent à la fois des leitmotivs à la prospérité de l'entreprise (informations claires et précises) que des freins à la prise de décision (manque de données et ou données incertaines). Le risque, tel qu'il est conçu et perçu par l'entrepreneur, aurait une influence considérable sur les attitudes à adopter et sur le comportement de choix. Ainsi, le degré incertitude pèse énormément sur la décision à prendre et accentue le risque.

Selon Kahn et Sarin (16), les attitudes envers le risque et l'ambiguïté varient en fonction du contexte. Ainsi, lorsque l'ambiguïté est présente dans les décisions de consommation, l'attitude envers le risque peut être accentuée.

Cependant, même si la prise de risque est une nature chez les jeunes, cela nécessite des compétences, et un savoir-faire. La gestion de l'incertitude est un aspect fondamental quant à la décision du manager. La maîtrise et le contrôle de son anxiété augmentent le degré de maîtrise de la prise de risque. Une bonne mentalisation du risque perçu et un self contrôle peuvent exercer une influence sur son comportement de choix.

2.4 **Les jeunes entrepreneurs et les contraintes de l'environnement**

L'environnement économique, social et politique joue un rôle important dans le développement de l'entreprenariat et l'attrait des jeunes pour le montage de projets. Elle représente l'ensemble des facteurs qui agissent directement ou indirectement sur la volonté et la motivation du jeune à créer son entreprise. Des études ont déjà montré l'influence de certains facteurs de l'environnement externe, comme les conditions économiques, sociales, politiques et culturelles, sur le taux de création d'entreprise.

Selon White et Kenyon, (17) "les contraintes auxquelles sont confrontées les jeunes sont associées à plusieurs aspects : manque d'accès aux fonds des institutions; manque d'accès aux marchés; manque de marketing; planification inadéquate; manque d'accès à des locaux adéquats; manque de compétences et de capacités en gestion d'entreprise; registres financiers inadéquats; manque de développement de nouveaux produits; absence d'un soutien aux entreprise.

Qu'il s'agisse des pays développés ou en voie de développement, les entreprises naissantes sont exposées à de nombreuses contraintes qui freinent ou ralentissent trop souvent leur croissance. Les résultats de l'enquête menée en Afrique australe font apparaître que les jeunes entreprises et les autres entreprises font face aux mêmes problèmes. Des enquêtes ont démontré que près de 60% des nouvelles entreprises ne franchissent pas le cap des trois premières années d'existence. L'enquête menée auprès des jeunes entrepreneurs de l'ANSEJ confirme la thèse de la disparition d'une partie de ces entreprises dans les trois années de création de l'entreprise.

Les données relatives à l'enquête exploratoire menée par le CREAD 2007 confirment encore une fois, le défi lancé par les jeunes pour affronter les contraintes de l'environnement. Sur une question à échelle graduée posée aux jeunes entrepreneurs concernant la confiance en soi, une majorité écrasante avait opté pour la réponse 5 (une très bonne confiance en soi). C'est cette confiance en soi combinée avec d'autres caractéristiques personnelles positives, que nous illustrons dans la partie réservée aux résultats de l'enquête, qui ont permit entre autres, aux entrepreneurs d'affronter les contraintes de l'environnement et faire progresser leurs entreprises.

Des auteurs soutiennent l'idée d'un manager conjuguant à la fois les dimensions psychologiques qui lui sont propres (émotions, motivations, croyance, attitudes, certitude) à ses compétences professionnelles et à son expérience pour gérer son entreprise.

3. Méthodologie de l'enquête

3.1 Présentation de l'enquête

Ce travail s'inscrit dans le prolongement des thèmes de recherches développés au centre de recherche en économie appliquée pour le développement(CREAD), qui portent sur l'entrepreneuriat en Algérie.

L'enquête a été menée auprès des jeunes ayant monté un projet d'entreprise dans le cadre du dispositif de l'agence nationale de soutien à l'emploi des jeunes (ANSEJ). L'enquête de terrain a été réalisée le mois de juillet 2007 sur un échantillon représentatif tiré de l'ensemble des activités créées et répertoriées dans le fichier de l'ANSEJ. Les populations cibles concernées par l'enquête font partie de la wilaya d'Alger, de Boumerdès et de Tipaza. L'échantillon retenu est composé de 560 entreprises, tiré de six centres à raison de 80 entreprises par centre :

- Alger : agence place du 1er Mai, 80 entreprises.
- Alger : agence Khraicia, 80 entreprises.
- Alger : agence Alger centre, 80 entreprises
- Alger : Hussein dey : 80 entreprises.
- Boumerdes : 80 entreprises.
- Tipaza : 80 entreprises.

Nous avons utilisé la méthode descriptive et le questionnaire comme outils d'investigation. Le questionnaire qui comptait 76 questions au total a été testé auprès de 15 jeunes entrepreneurs pris au hasard des antennes de la wilaya d'Alger (5 entrepreneurs de l'antenne de Birtouta, 5 entrepreneurs de l'antenne de la place du 1er Mai et 5 entrepreneurs de l'antenne d'Hussein dey). Après à la révision qui a été

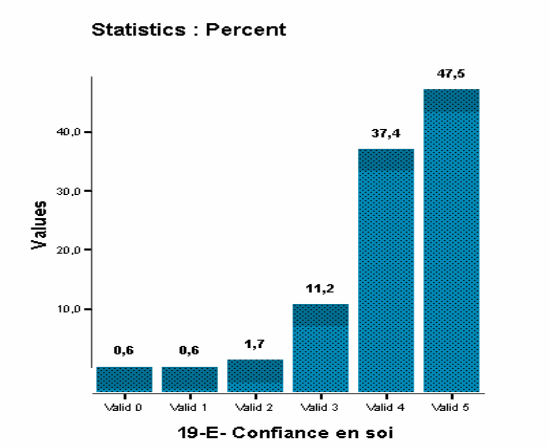
apportée par l'équipe, 72 questions ont été retenues dans le questionnaire final. Des 560 entreprises arrêtées comme échantillon, nous n'avons pu enquêter que 179 entreprises. Il est à signaler que lors de la passation du questionnaire, les 2/3 de l'échantillon n'étaient plus aux adresses indiquées par la direction de l'ANSEJ.

Les résultats exposés dans cet article, portent exclusivement sur les données relatives à l'axe de recherche ayant trait au profil psychologique de l'entrepreneur, sur sa perception des risques et les obstacles environnementaux.

3.2 Lés résultats de l'enquête

3.2.1 La confiance en soi

Histogramme n° 1 : confiance en soi



Cet histogramme renvoi à la confiance en soi des jeunes entrepreneurs. Il apparait de cette question à échelle graduée, que sur les 179 entrepreneurs questionnés, 47,5 % estiment avoir une très grande confiance en soi et 37,4% ont une bonne confiance en soi. Ce qui suppose que la grande majorité (84,9%) a une estime positive de soi. C'est cette tendance positive d'un concept de soi fort qui a permis aux entrepreneurs de surmonter les obstacles de l'environnement auxquels ils étaient confrontés tout au long du processus de création de leur entreprise.

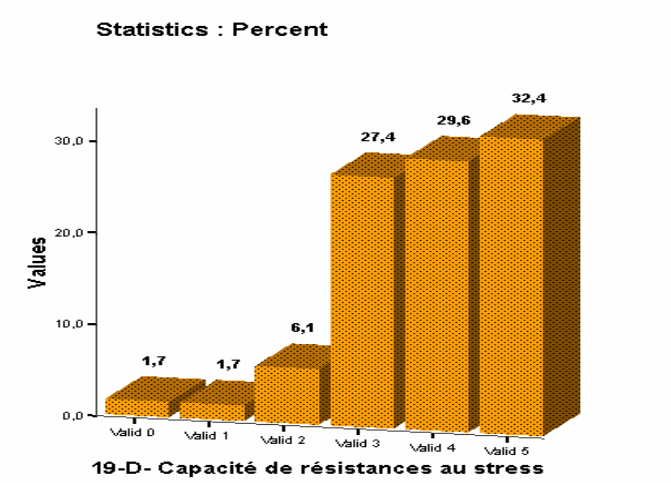
Il est à signaler à cet effet que la durée de création de l'entreprise dans le cadre de l'ANSEJ peut durer de deux ans à trois ans. C'est un parcours qui a été très difficilement vécu par les jeunes entrepreneurs, et est perçu comme un rude parcours. Certains ont dû abandonner leur projet en cours de route, compte tenu des conditions de

création d'entreprises (procédures de gestion du suivi et d'évaluation des projets par les services concernés de l'ANSEJ et des banques).

Ces résultats rejoignent les enquêtes qui ont fait ressortir, la singularité des aspects psychologiques de l'acte d'entreprendre lui permettant d'affronter les contraintes environnementales. "L'entrepreneur dispose de qualités propres, comme l'initiative, l'innovation, la créativité et la prise de risque dans le milieu du travail, en utilisant les compétences appropriées afin de réussir dans son milieu". Schnurr et Newing (18)

3.2.2 La capacité de résistance au stress

Histogramme n°2 : capacité à résister au stress

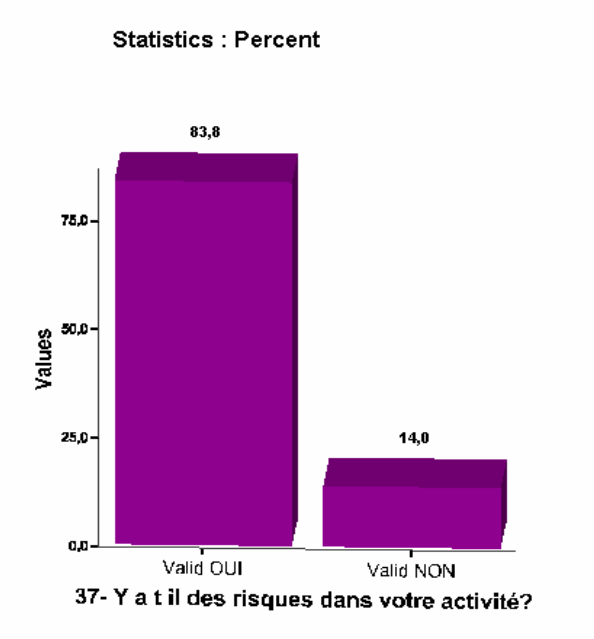


Selon cet histogramme les jeunes entrepreneurs disposent d'une grande capacité de résistance au stress. 32,8% de ces derniers se retrouvent au niveau 5 (une très grande capacité de résistance au stress) et 29,9% au niveau 4 (grande capacité) et 27,7% au niveau 3 (capacité moyenne). Cette qualité est une condition essentielle à la réussite de l'entrepreneur, d'autant plus que l'environnement présente beaucoup de contraintes, d'où la nécessité d'avoir une très grande capacité de gestion de stress.

Des études sur l'entrepreneuriat notent que l'entrepreneur dispose de qualités personnelles particulières comme la confiance en soi, le self control, la maitrise du stress. Ce sont d'ailleurs ces facultés qui façonnent sa singularité.

3.2.3 Risques liés à l'activité

Histogramme n° 3 : risques liés à l'activité



Cet histogramme met en exergue les risques auxquels sont exposés les entrepreneurs et comment ceux-ci influent sur leurs affaires. 83.8% d'entres eux soutiennent l'idée de l'existence des risques et seulement 14% déclarent qu'il n'y a pas de risques dans leurs activités.

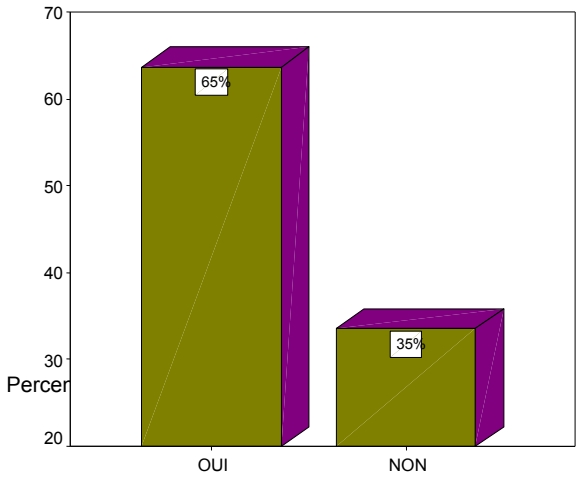
Ces données montrent que les entrepreneurs sont exposés aux risques à l'inverse des autres emplois qui sont plus ou moins sécurisés. Ainsi le risque est omniprésent d'où la difficulté qu'ils éprouvent pour justement aller de l'avant. La peur du risque pousse les jeunes à se lancer dans les activités à moindre risque et qui ne demandent pas une grande expérience. C'est le cas de ceux qui ont opté pour le transport des voyageurs, le transport de la marchandise et les prestations de services. La forte demande pour cette catégorie d'activités qui ne nécessite pas un grand savoir faire a conduit à sa saturation. Cette peur des entreprises naissantes de se lancer dans des projets d'investissements peu connu et à risque élevé, a été soulevé par un certain nombre de recherches.

Courtney et al (19) indiquent "Les managers redoutant le risque et pensant qu'ils sont dans un environnement incertain, ne font pas confiance à leur instinct et souffrent d'une paralysie de décision. Des prises de décisions stratégiques leur échappent concernant les produits, les marchés et les technologies qu'ils devraient développer".

Cette confirmation va aussi dans le sens des recherches qui considèrent que les premières années sont déterminantes quant à la pérennité de l'entreprise. C'est une période qui se présente comme difficile, comme a été démontré par de nombreuses enquêtes qui montrent que près de 60% des nouvelles entreprises ne peuvent survivre au-delà des trois premières années d'existence. (20)

3.2.4 Les risques d'échec

Histogramme n° 4 : Pensez-vous aux risques d'échec?



Pensez-vous aux risques d'échec?

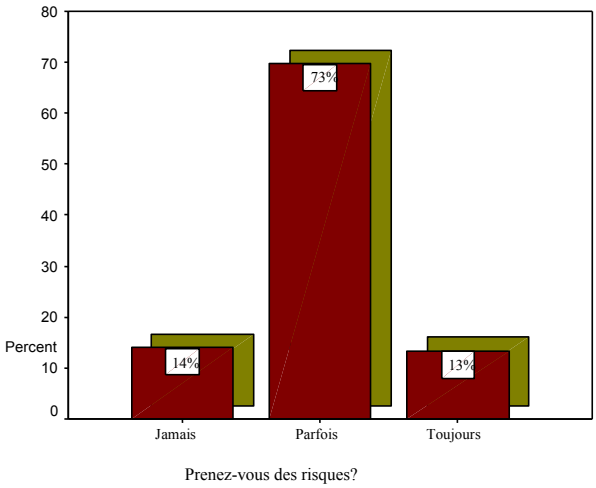
La mentalisation du risque pensée est un aspect qui a son poids dans le comportement de choix de l'entrepreneur. Comme le montre cet histogramme, 64% des entrepreneurs déclarent se soucier des risques d'échec, contre 34 % qui ne semblent pas êtres tourmentés par ces risques.

Motts (21) note que : " la prise de risques calculés est un comportement qui exige une expérience de travail ou une expérience et un savoir-faire en affaires". L'enquête

menée en Afrique australe montrait que le manque d'expériences et de savoir-faire, entre autres facteurs, pousse habituellement les jeunes entrepreneurs potentiels dans des situations de travail autonome à risque élevé et à faible ajout de valeur où le risque d'échec est très probable.

3.2.5 La prise de risque

Histogramme n°5 : Prenez-vous des risques?

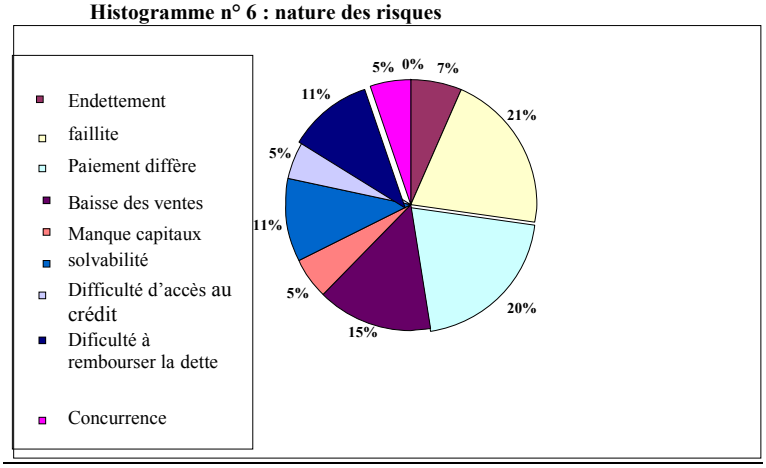


Les données relatives à la prise de risques sont importantes dans le sens où elles nous permettent de situer le comportement de choix de l'entrepreneur. 73% des entrepreneurs déclarent qu'ils prennent parfois les risques, 13% les prennent toujours et 14% ne les prennent jamais. La tendance vers la prise de risque est nettement supérieure, ce qui explique la dominance de cette caractéristique chez les entrepreneurs. Ces résultats vont dans la même visée des approches théoriques qui considèrent que l'entrepreneur est tenté par le risque.

De leurs parts, Dickson et Giglierano (22) soulignent "que les entrepreneurs virent vers des choix présentant plus de risque pensent qu'ils peuvent réduire le risque en raison de leur confiance dans leur capacité à prendre de meilleures décisions".

3.2.6 La nature des risques

Histogramme n° 6 : nature des risques



Cet histogramme extrapole la nature des contraintes qui peuvent être à l'origine du risque. L'ordonnancement qui est établi classe la faillite en première position avec 21%. Ceci montre que celle-ci demeure un enjeu majeur pour la survie des entreprises et notamment pour celles qui ont été créées dans le cadre des dispositifs s'appuyant sur les prêts bancaires et autres.

Le payement différé est le deuxième obstacle qui se pose pour les entrepreneurs de l'ANSEJ (20%). Il est considéré comme tel dans le sens où ils doivent rembourser les prêts obtenus à la fois des banques et de l'ANSEJ. Des Obstacles qui ne sont pas facile à surmonter surtout que les taux d'intérêt sont très excessifs selon l'avis des enquêtés.

La baisse des ventes a été classée comme la troisième contrainte avec un taux de 15%. La solvabilité et le déficit dans le remboursement des prêts sont en 4ème position avec un taux de 11% pour l'une comme pour l'autre.

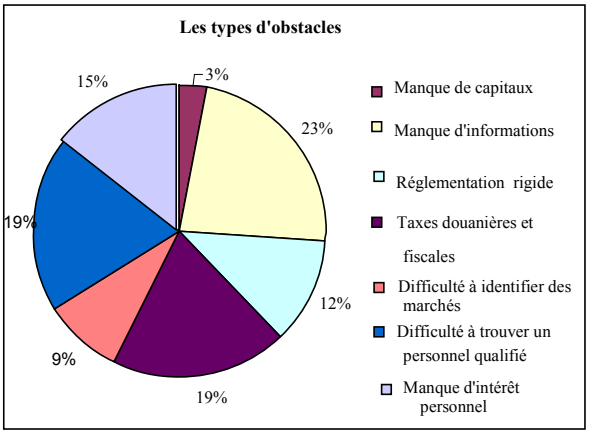
L'endettement a été classé en 6ème position et enfin la concurrence, la difficulté d'accès au crédit et l'absence de capitaux sont en dernière position avec des taux de 5 % pour chacune d'elles.

La pertinence de la question des risques que rencontrent les entrepreneurs réside dans le fait qu'elle nous renseigne sur les aspects suivants : 1-la capacité de l'entrepreneur de mesurer les conséquences des prises de risques sur son entreprise. 2-les risques qui peuvent mettre en péril l'entreprise sont à gérer avec beaucoup de prudence. 3-les contraintes qui exposent habituellement les jeunes entreprises aux risques élevés font l'objet d'une analyse minutieuse. Même si des analystes affirment que de nombreux jeunes sont motivés par le risque, Curtain (23), note quant à lui "qu'il

n'est pas évident de voir dans quelle mesure les jeunes entrepreneurs prennent des risques calculés".

3.2.7 Les types d'obstacles

Histogramme n° 7 : les types d'obstacles



Le manque d'informations est le premier obstacle qui sanctionne les entrepreneurs, il enregistre un taux de 23%. Les taxes douanières et la difficulté à trouver du personnel qualifié occupent la deuxième place de l'échiquier des obstacles avec un taux de 19% pour chacune d'elles. Le quatrième obstacle qui freine le développement de l'entreprise est celui du manque d'intérêt personnel avec un taux de 15%. La rigidité de la réglementation est classée en cinquième position avec un taux de 12%. La difficulté à identifier les marchés se positionne en sixième place avec un taux de 9%. Le manque de capitaux qui semblait important dans la création et la pérennité des entreprises a occupé la dernière place avec un taux de 3%.

Globalement, les jeunes entrepreneurs de l'ANSEJ sont pratiquement confrontés presque aux mêmes problèmes que les jeunes entrepreneurs des autres pays.

Selon White et Kenyon (24) " les contraintes auxquelles sont confrontées les jeunes sont associées à plusieurs aspects : manque d'accès aux fonds des institutions; manque d'accès aux marchés; manque de marketing; planification inadéquate; manque d'accès à des locaux adéquats; manque de compétences et des capacités en gestion d'entreprise; registres financiers inadéquats; manque de développement de nouveaux produits; absence d'un soutien aux entreprises".

Gasse (25) souligne à propos de l'importance des caractéristiques psychosociologiques dans la création d'entreprise que : "L'entrepreneur type a un fort besoin de réalisation personnelle; il a confiance en lui; il veut être autonome et indépendant; il aime les risques modérés; et il est plein d'énergie et de motivation". Il est certes évident que ces caractéristiques ne reproduisent pas le même effet chez tous les entrepreneurs.

Même si ces dimensions se conjuguent pour produire un effet commun et qu'elles semblent se compléter, c'est un fait que chaque être humain demeure un être complexe dont la personnalité est unique. Et il n'est pas impératif à la réussite de posséder toutes ces caractéristiques, cependant, il est souhaitable d'en favoriser l'émergence et le développement de ces caractéristiques chez les entrepreneurs.

Conclusion

Les données relatives à l'enquête menée auprès des jeunes promoteurs d'entreprises confirment bel et bien l'existence d'une culture entrepreneuriale chez ces derniers. Les innombrables contraintes auxquelles ils ont été confrontés ne les ont pas pour autant empêchés de se lancer dans la création de leurs entreprises. Selon Gasse (26) " l'émergence d'une économie entrepreneuriale est autant un événement culturel et psychologique qu'un événement économique ou technologique". Et comme le souligne Pauzé (27) " le processus de création d'entreprise part de l'identification des besoins, de la détermination des objectifs, de l'influence des stimuli provenant de l'environnement, de la perception de l'entrepreneur, de l'esprit d'entreprise ainsi que de la ferme volonté de réussir".

Il est à signaler que compte tenue des incitations de l'Etat à travers le développement de nouvelles formes d'insertion des jeunes par l'économique, les jeunes sont de plus en plus nombreux à se lancer dans l'activité entrepreneuriale.

Et si on considère que l'acte entreprendre est un processus complexe qui résulte du concours de plusieurs facteurs, il va dans le bon sens pour que les efforts déployés par l'Etat soient plus fructueux, de tenir compte des paramètres aussi bien économiques, sociologiques managériales que psychologiques des jeunes afin que ces derniers puissent créer, développer et pérenniser leur entreprise.

Bibliographie

1- Billard L., Boissin J P., Deschamps B, Profil du dirigeant et représentation des mécanismes du gouvernement d'entreprise, *La Revue des Sciences de Gestion*, 2001, n°204, *pp 35-47.*

2- Vesper K H., Gartner W B, Measuring progress in entrepreneurship education, *Journal of Business Venturing*, 1997, *125-, pp 403-421.*

3- Reynolds P D., Storey D J, Westhead P, Regional characteristics affecting entrepreneurship: A cross-national comparison. *Paper presented at the Frontiers of Entrepreneurship Research, Wellesley, MA.* 1994.

4-Reynolds P D., Hay M., Bygrave W D., Camp S M., Autio E, *Global* entrepreneurship monitor, 2000. executive report. 54p. Kauffman Centre for Entrepreneurial Leadership at Ewing Marion Kauffman Foundation. Wellesly, MA, Babson College, 2000.

5- Menzies T V., Gasse Y., Diochon M., & Garand D, Nascent Entrepreneurs in Canada: An Empirical Study, Paper presented at the ICSB 47th World Conference, San Juan, Puerto Rico, Jun, 2002.

6- Saporta B, Stratégies des petites et moyennes entreprises", p. 3105-3128 in JOFFRE, P. et Y. Simon 1997-, Encyclopédie de Gestion, 2ème édition, Paris, Economica, 1997, p 3621.

7- Kahneman D., Tversky A, Prospect theory: an analysis of decision under risk", *Econometrica,* 1979, *47, pp 313–327.*

8- Lopes Lola L, Between Hope and Fear: The Psychology of Risk, *Advances in Experimental SociaPsychology,* 1987, *20, p 255-295.*

9- Slovic P, Perception of Risk. Science*,* 1987, *236 April-, pp 280-286.*

10- Bauer R, Consumer behavior as risk taking, *Dynamic Marketing for a Changing World, R.S. Hancock ed., American Marketing Association,* 1960, *pp 389-398.*

11- Dickson PR., et Giglierano J J, Missing the boat and sinking the boat: *aconceptual model of entrepreneurial risk, in Journal of Marketing,*1986, *50, pp 58-70*

12- Bandura A., et Wood R, The effect of perceived controllability and performance standards on self regulation of complex decision making", *Journal of Personality & Social Psychology*, 1989, 56 May-, pp 805- 814.

13- Krueger N., & Dickson P R, How believing in ourselves increases risk taking: perceived self efficacy and opportunity recognition, *Decision Sciences,* 1994, *253-, pp 358-400.*

14- Barabel M, Un style de décision à la française ? *Revue Française de Gestion*, *novembre-décembre,* 1996, *pp 159-170.*

15- Albert E., Emery J L, *Le manager est un psy*, Editions d'Organisation, 1998, p 190.

16-Kahn B E., Sarin R K, Modeling ambiguity in decisions under uncertainty, *Journal of Consumer Research,* 1988, *15, 2, p. 265-72.*

17-White et Kenyon, Enterprise-Based Youth Employment Policies, Strategies and Programmes. Ébauche, Organisation internationale du travail, Genève. 2000.

18- Schnurr J., Newing, Conceptual and analytical framework for youth enterprise and livelihood skills development: defining an IDRC niche'. IDRC, Canada, 1997.

19- Courtney H., Kirkland J., Viguerie P, Stategy under uncertainty, *Harvard Business Review, November-December, pp. 67-79,* 1997.

20-Chigunta F, Youth Livelihoods and Enterprise Activities in Zambia. Report to IDRC, Canada, 2001.

21- Motts N, Current Youth Entrepreneurship Practice in Africa: Does it Work? Paper to IDRC, Canada, 2000.

22- Dickson PR., et Giglierano J J, Missing the boat and sinking the boat: *aconceptual model of entrepreneurial risk, in Journal of Marketing,* 1986, *50, pp 58-70*

23- urtain RTowards a Youth Employment Strategy. Report to the United Nations, 2000, p 288.

24-White et Kenyon, Enterprise-Based Youth Employment Policies, Strategies and Programmes. Ébauche, Organisation internationale du travail, Genève, 2000.

25-Gasse, Y, Functional Diversity in University Entrepreneurship Development : The Laval University Model", in Teresa V. Menzies ed.-, Entrepreneurship and the Canadian Universities, St. Catharines, Ont., Brock University, 2002, chapter 11, p. 71- 76.

26-Gasse Y, Les chercheurs-entrepreneurs canadiens : profil et entreprises. Document de travail, Centre d'Entrepreneuriat et de PME, Université Laval, 2000, p 15.

27-Pauzé E, *Techniques d'entretien et d'entrevue*, Outremont : Modulo, 1984.

Revue SCIENCES HumaineS n°33, juin 2010, pp.83 -101

L'investissement de l'espace public : Exemple de la femme policière à Constantine

Résumé

Il s'agit pour nous de parler de l'espace, de l'appropriation de l'espace par les hommes, par les femmes, donc de la division spatiale et sexuelle, de la prise de conscience des femmes, des enjeux et des stratagèmes mis en place par les uns ou les autres pour maintenir ou briser les frontières physiques ou mentales.

Nous avons mené notre travail de recherche à travers une étude empirique de l'investissement de l'espace public par la femme policière et nous avons essayé de mettre en exergue le changement des relations entre la femme policière avec ces collègues hommes et avec les membres de la société et par conséquent le changement de l'image de la femme en général et de la policière en particulier.

Yasmina FERCHICHI-GHEDABNA
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Université Mentouri
Constantine (Algérie)

ملخص

يتناول موضوعنا الفضاء وامتلاك الفضاء من طرف الرجـال والنساء وبالتالي التقسيم الفضائي والجنسـي وأيضا توعية النساء، والرهنات والاستراتجيات المستعملة من طرف كل واحد للحفاظ أو تحطيم الحدود الفيزيقية أو العقلية.
وكان بحثنا هذا على أساس الدراسة الامبريقية لاحتلال المرأة الشرطية للفضاء العام. وحاولنا إبراز التغيير الواقع في العلاقات بين الشرطية وزملائها الرجال وأيضا بين الشرطية وأفراد المجتمع، وبالتالي تغيير صورة المرأة بصفة عامة والشرطية بصفة خاصة.

Introduction

Pendant longtemps, le sujet de la femme a été tabou, soyez « préservés » (hachakoum) disait-on dans certaines régions. Elle était l'absente, « elle » (hiya) dont on n'osait pas évoquer le nom et qu'il était inconvenant (aib) d'identifier. En fait si, on l'identifiait à la maison (eddar). L'homme ne dit-il pas à un ami lorsqu'il le rencontre et qu'il lui demande des nouvelles de sa femme « la maison, ça va ? (wach eddar labes ? » et lui de répondre « elle est malade (rahi mridha) ». Evidemment, ce n'est pas de la maison dont il s'agit mais bien de la femme. Celle-ci est chosifiée et l'honneur est sauf.

Le thème de la femme est cependant , de nos jours le centre d'intérêt de beaucoup de chercheurs, toutes disciplines confondues, mais aussi celui des politiciens , des hommes de loi, des hommes de la religion , des hommes tout court mais aussi et surtout des femmes. Ces dernières ont acquis, face à la vie, une

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2010.

expérience d'une richesse extrême qu'il conviendrait d'explorer et d'exploiter, pour une harmonie de la femme, de l'homme, de la société.

Aujourd'hui, il est vrai, la femme souffre du code de la famille adopté à l'unanimité par l'assemblé populaire sous le règne du parti unique, le FLN. Il est vrai aussi que beaucoup de préjugés misogynes hérités de la période pré -islamique sont confondus avec l'islam et font que la femme algérienne soit discriminée, brimée, enfermée, mariée de force, violentée, violée, battue, répudiée, divorcée, privée de paroles et de droits fondamentaux.

Mais, il est vrai aussi que, grâce surtout a la lutte incessante des femmes et au quotidien, mais aussi grâce a ceux qui s'attachent à la dignité humaine sans distinction de race, de couleur ou de sexe, la condition de la femme a ou doit changer pour ne pas vivre en marge des mutations mondiales.

Partant de cette réalité, nous avons voulu parler non de la femme oppressée à l'intérieur des maisons dont parlait l'écrivaine Assia Djebbar , mais plutôt , parler du dépassement de l'oppression spatiale à l'heure ou il est difficile d'enfermer les femmes.

Il s'agit pour nous de parler de l'espace, de l'appropriation de l'espace par les hommes, par les femmes, donc de la division spatiale et sexuelle, de la prise de conscience des femmes des enjeux et des stratagèmes mis en place par les uns ou les autres pour maintenir ou briser les frontières physiques ou mentales.

Pour nous pencher sur ce problème nous nous sommes intéressés à la femme policière et ceci pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, la femme policière est une femme qui investit l'espace public. Ensuite, ce n'est pas n'importe quel secteur que cette femme a investi. Celui-ci représente l'Etat, la force et le pouvoir. Il a été investi par les femmes seulement ces dernières années, puisque c'est en 1973 que la direction générale de la sécurité nationale DGSN a décidé leur insertion.

Il se pose à nous différentes questions et auxquelles, nous essayerons d'y répondre lors de notre travail :
-Les femmes policières ont – elles leurs places dans la police ?
-Est-ce que la femme policière a le même statut que l'homme policier et les mêmes rôles ?
-Comment est elle perçue par la société ?
-Est-ce que son travail de femme policière influe sur sa relation à la société ?

I - Problématique

Il n'a y a pas très longtemps, les hommes étaient d'un domaine extérieur, public, de la lumière, et les femmes étaient d'un autre intérieur, privé, de l'ombre et du caché. (1) Avec la scolarisation de plus en plus poussée des filles, avec l'augmentation de la population active féminine, avec la spécialisation dans les domaines réservés originellement aux hommes (ingénieurs en électronique, facteurs, gendarmes, …), avec la conscientisation des femmes et du rôle qu'elles ont à jouer dans la société, qu'il soit politique, économique, social, psychologique, ou culturel , les femmes investissent de

plus en plus l'espace public et par excellence la rue, mais aussi le marché , le souk , les lieux de loisirs...Et la police.

Les femmes ont donc franchi la ligne de démarcation qu'on désigne par seuil ou bab eddar, qui est en fait la démarcation de deux frontières représentées par l'espace de l'intérieur dit « féminin », l'espace de l'extérieur dit « masculin ».

Le seuil de la maison est la limite qui marque la frontière entre le dedans et de dehors, entre le privé et le public.

Le passage du dedans au dehors est une transgression s'il n'est pas fait sous certaines conditions. (2)

En fait la femme ne sort que trois fois dans sa vie : le jour de sa naissance (la naissance comme « facteur d'apparition publique »), le jour de son mariage, pour aller de la maison de son père à la maison de son mari à laquelle elle est assimilée et le jour de son enterrement .D'ailleurs ne dit on pas « du berceau à la tombe » (mina el mahdi ila elahd). La femme qui défie la règle est appelée « fille de la rue » (bent elakhla) c'est-à-dire une fille de mauvaise vie. (3)

L'Algérie, dans sa marche vers le développement, a accordé une grande importance à l'instruction de la femme, à l'accès au travail et à l'entreprenariat, etc…. .

Donc, apparemment l'investissement de l'espace public a permis d'estomper les limites dedans/ dehors, privé/ public, ombre/ lumière. Mais, en fait on se demande jusqu'à quel point la présence de la femme dans l'espace public est tolérée surtout si elle est policière. Il est donc question d'arriver aux motivations qui ont poussé la femme algérienne à choisir le métier de policière. D'autant que les valeurs qui concernent la femme est qui prévalent dans la société algérienne sont la discrétion, la pudeur, l'effacement. (4) La femme qui ne respecte pas ces valeurs est comparée dans la symbolique collective à un gendarme (« on dirait un gendarme » goul aliha gedarmi) ou agent de l'ordre, représentant de la loi, de la force, du pouvoir ou à un soldat aux sabots (goul aliha askri b sabat) ou aussi à « un cheval aux sabots » (goul aliha ahsan b sabat) en référence à la force du « soldat » ou du « cheval », et au bruit (visibilité) qu'il fait avec ses sabots.

C'est dire combien cette image négative de la femme est ancrée dans les pensées et il serait intéressant de voir si la femme policière est arrivée à se faire respecter en tant que femme remplissant une fonction de force de l'ordre sans pour autant être considérée comme une femme à qui on n'est pas tenu par le respect.

L'Hypothèse de base qui s'en dégage est donc : l'investissement de l'espace public par la femme policière est un fait social du point de vue de sa visibilité mais reste caractérisé par des persistances.

D'où la question de la continuité dans la discontinuité et de l'intervention du public dans le privé et le privé dans le public.

Hypothèse de base

L'investissement de l'espace public par la femme policière a des répercussions sur sa condition de femme.

1ère hypothèse de travail

L'investissement de l'espace public par la femme policière contribue à changer l'image de la femme.

2ème hypothèse de travail

Des stratèges sont mis en place pour entraver cet investissement.

Cette étude de l'investissement de l'espace public par la femme policière revêt une grande importance à mes yeux car elle m'interpelle en tant que femme et en tant que citoyenne mais aussi en tant que chercheure.

Ce travail présente un double intérêt : il traite de la femme policière, de ses rôles en rapport avec l'espace. Du coup, on se rend compte que l'étude de l'espace est essentielle pour comprendre les rapports entre hommes et femmes et notamment les relations de domination. Cette étude nous rend conscients d'une inégalité des deux sexes dans l'appropriation de l'espace et en même temps, elle est révélatrice d'une conscience féminine nouvelle. Ce qui nous permet de nous interroger sur la rupture provoquée par l'investissement de l'espace public au niveau des rapports inégalitaires des hommes et des femmes. « Aujourd'hui, la femme policière de notre pays est devenue un symbole voire un exemple pour les pays arabes et africains. Elle séduit les algériens par sa qualité exceptionnelle, notamment dans l'instauration de la sécurité dans les milieux urbains. Des centaines de femmes algériennes s'investissent, aujourd'hui sur le terrain aux cotés des hommes. Elles sont de plus en plus sollicitées par leurs collègues dans certaines opérations qui nécessitent leur présence, les infiltrations de réseaux féminins par exemple ». (5) Cependant, « évoquant le sujet d'une éventuelle parité entre les éléments masculin et féminin de la police, le DGSN a confié que la parité ne sera pas réalisée (...) il y a des tâches difficiles qui sont du domaine des hommes. » (6)

Alors, nous avons ressenti le besoin d'évaluer la situation des femmes policières et de voir les entraves à leur intégration définitive pour une meilleure contribution au développement du pays d'autant que la femme algérienne est un élément et pas des moindres de la société algérienne puisque elle compte environ la moitié de la population et que la femme policière compte plus de 8 % du personnel policier et l'objectif à atteindre d'ici 2014-2015 est de 30%.(7)

Mais avant de parler de la femme policière nous allons essayer de définir ce qu'est l'investissement de l'espace public.

II – l'investissement de l'espace public

1- l'investissement

Investir (8) se définit par une occupation ou un envahissement d'un espace qui ne nous est pas propre ou destiné.

L'investissement, selon l'explication économique serait l'acte par lequel est constitué un équipement ou un capital fixe qui implique le renoncement à une consommation possible d'où la recherche d'un équilibre entre l'épargne à investir et la dépense.

En sociologie, par extension, le terme est utilisé sur les plans affectifs intellectuels, pour indiquer en général de la part de ceux qui ont « investi », une forte attente d'être récompensés ou payés de retour.

Quand à Sellak, il exprime cela comme « la percée de la femme dans l'espace public » (9) qu'il apparente à « un changement social collectif, un véritable phénomène de société »(10) à travers la scolarisation des filles et dans une première phase historique. « Ce n'est que bien plus tard, à partir des années quatre vingt que la génération de filles scolarisées au lendemain de l'indépendance, investissait l'espace public, effectuait une percée notable sur le marché du travail …elles se mirent peu à peu, et souvent sans tapage, à occuper l'aire sociale »(11). Puis il conclut « il s'agit, sans contexte, d'une réelle avancée effectuée par elles, vers la transformation des rapports hommes/femmes. »(12)

M.Rollinde pense, quand à elle, que « l'expression d'une revendication qu'elle concerne les femmes ou tout autre domaine, suppose une ouverture de l'espace public…C'est donc aux intellectuels, à la société elle-même de s'emparer de ces espaces, de les créer malgré ou contre le pouvoir »(13), c'est aux femmes de faire entendre leurs voix »(14).Elle finit par dire que « la présence des femmes des pays du Maghreb dans l'espace public est de plus en plus visible » et qu' « en sortant dans l'espace public, ces femmes mettent en cause des rapports de domination, centrés sur la famille comme garante des traditions de la perpétuation du système. Changer la place des femmes dans la société cela signifie modifier le regard sur la société, sur les autres et sur soi même. Cela signifie modifier le rapport de forces des hommes qui détiennent le pouvoir sur les femmes et ne sont pas prêts à l'abandonner. (15) »

« Passage d'un espace temps ancien à un autre plus contemporain » est la courroie d'entraînement pour les femmes dans la mutation de la société selon Souad Khodja(16) qui affirme que les femmes qui portent « la voix des femmes dans la sphère publique cassent la loi du silence. »

Pour F. Mernissi (17), « d'après l'idéologie sexuelle dominante, telle qu'elle est institutionnalisée dans les lois de la famille, la femme est un être unidimensionnel, sa contribution à la société ne peut être que de nature génitale et sexuelle. Il est donc normal que l'accès des femmes au marché du travail et donc à la rue soit perçu comme une invasion progressive d'ordre sexuel, une irruption du génital dans l'espace social. »

« Plus qu'une occupation insidieuse de presque tous les espaces autrefois réservés aux hommes, c'est une revendication pour une participation aux projets de la société, qu'il s'agit » affirme A.Benzakour-Chami(18).

Il s'en dégage pour nous, du fait que les femmes sortent de l'espace domestique pour entrer dans l'espace public, est de l'ordre de la transgression. Car, il remet en question un ordre établi où il est demandé à la femme de « tenir la maison » (ahkmi eddar) et d'avoir le rôle de gardienne des valeurs « et d'éduquer ses enfants » (wa rabi ouladek). Ne lui apprend-on pas à obéir à son mari et à perpétuer le règne de l'homme ?

L'investissement de l'espace public par les femmes est donc une menace pour la continuité du schéma dominant –dominé et pose donc le problème des rapports sociaux entre la femme et l'homme.

Il est aussi prise de conscience puisque la femme ose exprimer ce qu'elle ressent au fond d'elle-même et se permet de le réaliser.

Ce qui soulève en contre partie des résistances, ce qui explique que la femme soit utilisée « tour à tour comme alibi ou enjeu, selon la conjoncture(19) par la société et l'Etat. Nous citons par exemple les résultats du vote faussé par l'utilisation des voix de femmes par leurs maris lors du vote de 1988, ou encore la relance du sport pour s'assurer aussi la victoire lors des élections, ou encore particulièrement en ce qui concerne notre sujet, le renforcement du recrutement des femmes policières.

2- L'espace

En latin, spacium signifie étendue d'eau indéfinie qui entoure les objets. Il faut donc peut-être un intervalle ou une distance. Il est un milieu à trois dimensions où se situent les choses (20).

Selon M Grawitz (21), c'est un produit social mais aussi politique et idéologique et se définit comme « toute projection spatiale : espace culturel économique industriel, pathogène ».

Pour M. Madani (22), « l'espace est intrinsèquement et immédiatement socio-culturel », alors que pour Y. Grafimeyer (23), « il est le reflet directement lisible de la structure sociale dont il est le support (…) il fait partie intégrante de cette vie sociale dont il est le produit (…) l'espace est aussi un enjeu de la vie urbaine :enjeu de compétition entre les différents agents(ménages, entreprises…) pour la possession du sol, enjeu d'appropriation symbolique, de contrôle de voisinage et de l'aspect aux espaces publics, enjeu aussi de dominations politiques fondées sur des compétences territoriales ».

L'espace serait donc une projection spatiale, socioculturelle et objet d'enjeux.

3-Féminin/masculin, privé/public

« Féminin/masculin, privé/public : catégories « socio-logiques » profondément incorporés à notre vision du monde, ces deux couples complémentaires, étroitement imbriqués, en appellent d'autres : politique/domestique, social/intime, professionnel/familial, production/reproduction, etc., dans des jeux de renvoi et de reflet, qui semblent, mus par une grammaire transformationnelle, décliner sur divers plans…l'opposition élémentaire du dehors et du dedans. La famille où s'incarne de façon privilégiée et où se joue sans doute décisivement le sort du couple masculin/féminin, est aussi l'un des pôles et des enjeux importants de la dichotomie public/privé. Dichotomie dont on a pu dire qu'elle était la question centrale du féminisme » (24).

En fait, si « les catégories du privé et du public, du masculin et du féminin peuvent être qualifiées de « socio-logiques », c'est rappelle F. Schulteis(25) « quelles ont été institutionnalisées dans la réalité sociale sous la forme de catégories politiques,

juridiques et administratives ». C'est ce qui est représenté en droit par la distinction entre droit privé et droit civil et entre droit public et droit social. Or rappelle Schulteis, « si l'Etat intervient dans l'économie des rapports familiaux par le biais du droit civil et social, cela peut induire la consolidation ou l'ébranlement de la domination masculine et de la division sexuelle du travail ».

Quand à J-C Kauffmann (26) « le public et le privé constituent un couple infernal », car « le cœur du privé, le fonctionnement conjugal », représente une « formidable machine à produire des constructions identitaires » qui, « accentuant la polarité masculin – féminin, reconstituent quotidiennement et secrètement l'inégalité entre les sexes et l'exportent dans la sphère publique, économique ou politique » ce qui permet de conclure que la séparation établie entre le public et le privé n'est qu'une « mystification idéologique libérale – patriarcale qu'il convient de dévoiler et d'abolir » .(27)

Il faut cependant rappeler que la sphère privé ne constitue pas toujours un lien d'aliénation car les fondements du patriarcat sont minés par de meilleures conditions de vie et la poussée de l'individualisme.

4-L'espace public

« L'espace public est par essence un espace d'appropriation individuelle et collective, révélateur du fait social : espace de circulation, de croisements et de rencontres, espace de visibilité mutuelle, il rend visible à la vie urbaine. L'espace public est l'ossature de l'organisation urbaine : à la diversité sociale, s'ajoute la complexité issue du développement et des mutations économiques et technologiques ». (28)

« L'espace public représente dans les sociétés humaines, en particulier urbaines, l'ensemble des espaces de passage et de rassemblement ouverts et anonymes, qui sont à l'usage de tous. Simultanément, c'est un champ de libertés beaucoup plus large que la liberté de circulation, liberté de manifestation de parole et d'expression (…) l'espace public devient espace politique quant il est sphère de décision, espace où il ne s'agit plus de discuter mais de décider et d'agir. Il doit permettre de développer des références communes permettant de se comprendre, d'échanger, de construire le vivre ensemble. L'espace privé est celui d'un groupe social fermé. Actuellement les empiétements concernent de nombreux secteurs de la vie sociale. Les frontières entre espace public et espace privé sont bousculées, recomposées par de nouveaux défis, les mouvements migratoires, la diversité culturelle, les rapports sociaux, de sexes, les inégalités et la participation démocratique ». (29)

Il faut dire que « fondamentalement et depuis la polis grecque, l'espace public a été celui d'un sexe ». (30) Selon Habermas, l'espace public est plus que le contraire et le complément de l'espace privé, il est bâti sur l'exclusion des femmes. Une exclusion (…) d'ordre économique. Celle des femmes, elle s'est faite en plus « Selon un critère sexuel »(31). Mais « dans l'évolution des rapports des sexes à la ville » le travail « a pour conséquences particulière d'avoir rendu les femmes visibles (…). A celles qui avaient la proximité résidentielle pour espace d'identification, il a apporté une raison légitime d'en sortir et d'aller aussi loin que nécessaire chercher un revenu qui,

aujourd'hui en période de chômage, est si souvent capital dans la vie matérielle du ménage (…).Mais présence ne signifie pas visibilité. Il peut y avoir présence effective sans qu'il y ait reconnaissance (…) ce qu'elles faisaient dans l'extérieur public n'avait qu'une utilité reconnue : servir la famille. (Ce qui sera confirmé par notre enquête par la suite) (…) Les femmes, tant qu'elles n'ont pas bénéficié d'une reconnaissance, n'ont pu que s'immiscer dans l'extérieur public, s'y soumettre, s'y adapter à titre individuel. Dès qu'elles avaient quitté les lieux, les traces quelles y imprimaient étaient effacées, recouvertes par d'autres ». (32)

Il faut dire que l'entrée massive des femmes dans le monde du travail et leur progressive indépendance économique et leurs revendications d'une égalité de condition a contribué à rendre moins résistant le modèle qui assigne les femmes à l'espace domestique du foyer. Cependant, la séparation de l'espace privé /public, féminin / Masculin qui résulte d'une différenciation des rôles sociaux entre hommes et femmes n'a pas totalement disparu et c'est ce que nous allons pouvoir montrer au cours de notre étude.

III La femme policière en Algérie

1- Son apparition

L'arrivée des femmes dans une profession reconnue comme étant traditionnellement masculine fut décidé en 1973 en Algérie par la direction de la sécurité nationale après qu'ils aient estimé que l'intégration de l'élément féminin est d'un grand intérêt. On assista alors à la sortie de la première promotion d'inspectrices de la sûreté qui fut formée pendant deux ans à l'école supérieure de la police à Alger. On se félicita de cette première expérience et on essaya dès lors d'approfondir la question.

On fit participer la femme de plus en plus du fait qu'elle prouva qu'elles détenait un grand potentiel qui lui assurera un succès peut être même plus grand que celui de l'homme dans le domaine de la protection de la famille et de l'enfance, dans les problèmes de la délinquance et dans tout ce qui a rapport au social.(33)

En 2005, sortit la première promotion de l'inspection de la police de l'école Ain Benian qui comptât 149 étudiantes auxquelles, on assurait une formation militaire, technique et scientifique.

En 2007, sortit la troisième promotion d'inspectrice composée de 100 éléments. (34)

En 2009, elles sont prés de 3000 policières dans les renseignements généraux, soit une moyenne de 28% des effectifs féminins dans ce corps.

Il y a quelques années, des hommes policiers s'occupaient des enquêtes concernant les affaires d'enlèvements de mineurs, aujourd'hui ce sont des femmes qui prennent en charge ce genre d'affaires…. Elles occupent des postes très importants et opérationnels, commandants, officiers, sous- officiers et civils assimilés, et tiennent désormais une place de choix, voire incontestable dans l'institution. (35)

Le chiffre avancé des femmes policières dans les rangs de la police en 2010 est de 1400 dont 1000 inspectrices de police, 634 officiers lieutenants de police, 29 commissaires, 22 commissaires principales et 05 commissaires divisionnaires. (36)

Ce qui fera dire à Lamia Brahimi (37) « Le temps a révélé que notre société n'est pas aussi sexiste que beaucoup ne le pensent… La policière persiste et avance d'un pas ferme vers un rôle encore plus déterminant dans le dispositif policier ».

Avec prés de 08% du corps de la police, les femmes policières font que l'Algérie soit en tête des pays du monde arabe en matière de recrutement des femmes dans les structures sécuritaires, notamment policières. « Dès centaines de femmes Algériennes s'investissent aujourd'hui sur le terrain au coté des hommes. Elles sont de plus en plus sollicitées par leurs collègues dans certaines opérations qui nécessitent leur présence, les infiltrations de réseaux féminins par exemple. (38)

Tous ces chiffres sont importants mais nous permettent – ils de dire que les femmes ont leur place dans la police ?

2- L'image générale de la femme et les stéréotypes concordants

Les qualités dites féminines sont- elles une entrave au bon fonctionnement de la police ? Crites (39) pose la question suivante sur les femmes « sont – elles trop émotivement instables ?, manquent – elles de confiance en elles mêmes ?, surtout dans des événements impliquant de la violence. Les fonctions de la police vont – elles contre leur féminité ? ». Armat (40) Le dit autrement « les tâches reliées à la police ne sont – elles pas trop dures pour une femme ? ». Enfin, « quelles tâches exercent – elles vraiment ? » s'interroge Kruckenberg (41) « Plus globalement, les stéréotypes sexuels des deux groupes peuvent – ils créer des problèmes dans le fonctionnement quotidien de la police ? » se questionne Heffner (42) et Alrecht , Stren (43) répondent « les femmes comme le démontrent les recherches , doivent lutter sur plusieurs fronts pour assumer toutes les fonctions de la police, et pour combattre toutes les formes de sexisme à leur égard ».

C'est ce que nous verrons dans l'enquête empirique à travers l'apport des femmes dans la police, leurs aptitudes, leurs caractéristiques, leur performance physique et morale, les attitudes des collègues à l'égard de cette performance, la discrimination dont elles font l'objet.

Pour cela nous avons essayé de voir l'image projetée de la policière par elle-même, par l'homme policier, par la société. Mais avant, présentons notre population d'étude.

3-la population d'étude

Notre étude s'est appuyée sur trois échantillons pris au hasard : un échantillon concerne les femmes policières, un deuxième concerne les hommes policiers et un troisième est consacré aux membres de la société. Ce choix a été fait en fonction des exigences de notre étude et de la nature de nos objectifs.

Il est vrai cependant que nous avons rencontré des difficultés pour mener à bien notre enquête vu la relation de notre travail à la sûreté nationale. Celle-ci est l'une des

institutions de l'Etat qui doit s'assurer la discrétion et la protection, d'où la sensibilité de l'étude.

Nous avons donc travaillé avec le nombre de personnes qui ont bien voulu répondre à nos questions. C'est alors que nous avons passé notre questionnaire aux

- Femmes policières : dont la composition est de 20 femmes de différents âges. En fait, nous avons relevé que 70% sont jeunes et ont de 20 à 35 ans et 30% sont d'âge moyen et ont de 35 à 50 ans. Nous avons également relevé que la plupart sont célibataires et représentent 65% et le reste des femmes c'est-à-dire 20% sont mariées.

Toute la population interrogée a un niveau d'étude moyen ou plus. Ainsi 30% sont du moyen et 45% sont du secondaire et occupent des postes d'assistantes à la sûreté nationale ou assistantes d'enquêteurs policiers. Quant aux 25% restantes, elles sont d'un niveau universitaire et sont officiers ou officiers supérieurs.

Quand à la distribution de l'échantillon selon la spécialité il faut dire que la plupart, c'est-à-dire 60% sont concentrées dans le service de la sûreté publique. 30% sont dans les informations générales et 10% seulement travaillent dans le service de la police judiciaire.

En ce qui concerne la distribution selon les années d'expériences, la moitié de la population étudiée c'est-à-dire 50 % ont une expérience de moins de 05 ans. Ce qui va de pair avec ce que nous avons relevé au départ quand à l'âge. 40% ont une expérience de 05 à 10 ans et 10 % seulement ont de 10 à 15 ans. Nous nous sommes limités à un nombre réduit de femmes interrogées car nous avons rencontré un blocage au niveau du service de la sûreté de Wilaya et ceci malgré nos différentes tentatives et notre soumission aux différentes conditions imposées telle que la suppression de certaines questions. Après un long périple, la réponse a été une autre condition, celle de changer de sujet. Ce qui nous a conduits à conclure que depuis le départ la vraie excuse du refus n'était pas la sécurité mais plutôt le sujet en lui-même qui porte sur la femme. Cela prouve une fois de plus que celui –ci constitue toujours une source de peur pour l'homme car ce dernier se rend compte que l'investissement de l'espace public par la femme est par conséquent, une prise de pouvoir et consciemment ou inconsciemment cela constitue un danger pour lui surtout dans le Corps de la police où il était le seul maitre. La police est le domaine où la constitution physique joue un rôle, où le sang froid est exigé, où le sentimentalisme n'a pas de place. Or, la femme est considérée comme l'être faible qui cède à la panique et aux sentiments. C'est alors que l'on voit la femme occuper des fonctions subalternes ou administratives ou de régulation de la circulation. Rares sont celles qui accèdent à des postes importants qui nécessite des prises de décisions importantes. Il en ressort que les rapports demeurent des rapports de force et la route vers l'égalité et la démocratie est encore longue et dure.

- Hommes policiers : l'échantillon se compose de 20 personnes choisies au hasard et déterminé par l'acceptation ou le refus de répondre au questionnaire.

Ici, aussi, la plupart des personnes interrogées sont jeunes et ont entre 20 et 35 ans et représentent 60% de l'échantillon, de même 25 % représentent les personnes un peu moins jeunes et sont âgés entre 35 et50 ans et 15% seulement représentent les policiers âgés de plus de 50 ans.

Comme pour les femmes, les hommes ont un niveau d'instruction supérieur au moyen, puisque seulement 10% ont le niveau du moyen, 60% sont du secondaire et 30% sont d'un niveau universitaire. Leur distribution selon leur niveau est de : 50% des membres de l'échantillon travaillent au service de la sécurité publique, 30% sont au service des informations générales et 20% seulement sont à la police judiciaire.

De même, comme la plupart des policiers sont jeunes , leur expérience est relativement limitée puisque 30% ont moins de 5 ans d'expérience, 35% ont entre 5 et 10 ans, 25%ont entre 10 et 15 ans et seulement 10%ont plus de 15 ans, mais cela paraît conséquent par rapport aux femmes où il n'y a pas parmi elles qui ont plus de 10ans d'expérience et cela revient bien entendu au fait que l'intégration des femmes dans le corps de la police est venue bien plus tard que celle de l'homme.

- Des membres de la société : ils ont été pris au hasard et sont au nombre de 20. 60%des enquêtés sont âgés entre 15 et 25 ans, 15% entre 25 et 35 ans, 20% entre 35 et 45 ans et 5% seulement entre 55 et 65 ans. Nous constatons que la population interrogée est surtout jeune.

Les femmes aussi bien que les hommes ont été représentés respectivement par 55% et 48% dans l'enquête.

En ce qui concerne le niveau d'étude, la plupart des enquêtés 85%, ont un niveau supérieur. Le reste est de 5% du niveau primaire et 5% du secondaire.

Nous avons un pourcentage élevé parmi les enquêtés d'un niveau supérieur parce que les gens, de peur d'avoir affaire à la police secrète, refusent de répondre aux questions malgré l'explication de notre objectif purement scientifique. Les universitaires ont été plus aptes à nous répondre.

Parmi les enquêtés, nous avons 60% d'étudiants, 25% de travailleurs et 15%de fonctionnaires.

L'enquête a été menée à Constantine, pôle culturel dont les traditions sont préservées. C'est pourquoi Le choix s'est porté sur elle. Mais aussi, parce qu'elle est un centre urbain important. De même, parce que l'accès au terrain de recherche est facilitée.

Par ailleurs, nous avons mené une enquête semi directive où nous avons allié des questions ouvertes aux des questions fermées, sans oublier bien sûr de privilégier l'observation.

IV-la projection de la policière par elle-même

1-Les raisons du choix de travailler de la policière

A partir de la question qui concerne les raisons qui ont poussé la femme policière au travail, il en ressort que 60%d'entre elles ont été poussé à travailler parce qu'elles vivaient des conditions matérielles difficiles. La cherté de la vie et le revenu familial limité l'ont poussé à chercher son gagne pain, en particulier, dans le corps de la police qui offre du travail qui correspond à son profil. Ainsi nous diront- elles « les raisons qui ont poussé un grand nombre de policières à chercher du travail, ce sont les conditions de vie difficiles, car le revenu familial est insuffisant » et c'est le cas de 60%de femmes

interrogées. Quand à 25%parmi elles, c'est le fait d'avoir arrêté leurs études et leur refus de rester à la maison ou d'être dépendantes économiquement de la famille. Elles veulent se construire par le travail même si c'est aux dépends de leurs études et leur choix s'est porté sur leur désir de rejoindre les rangs de la police. En fait, elles ont arrêté presque à la fin de leurs études supérieures. D'après elles, les diplômes ne sont pas suffisants et il vaut mieux s'assurer d'un poste de travail et d'une source de revenus, avant toute chose, car le chômage sévit partout.

En essayant de savoir qui les a poussé au travail dans la police, 10%répondent que la décision a été prise en accord avec le mari et même que ce dernier a joué de ses relations pour l'incorporation. Le mari prend conscience de l'importance du travail de la femme d'autant plus qu'un seul salaire ne lui permet pas de satisfaire un niveau de vie qu'il ambitionne. D'après ces enquêtées, leurs maris sont ouverts et sont pour le travail de la femme. Grâce à ce dernier ils peuvent s'entraider et se compléter dans une relation de couple. Quand à la majorité des enquêtées, à savoir 60% ont répondu avoir pris la décision avec la bénédiction de leurs pères et sans aucune entrave. Bien au contraire, lors de nos multiples visites au service de sécurité, nous avons remarqué que beaucoup de stagiaires, d'inscrites et de prétendantes à l'inscription sont accompagnées de leurs pères qui essayent sans cesse de jouer de leurs connaissances pour des interventions en faveur de leurs filles. Quand aux 30% restantes, elles ont pris la décision par elles mêmes.

Ce qui nous mène à dire que la fonction de policière est une fonction comme n'importe quelle autre. Bien qu'il demeure des réticences comme par exemple les 33,34% parmi celles qui ont fait le choix d'être policières, ont essuyé un refus de leurs familles mais sont passées outre.

Selon ces enquêtées, les raisons du refus évoquées par les maris sont : la nature du travail qui fait que les femmes sont en constante compagnie d'hommes, le travail à des heures tardives, leur incapacité à allier le travail de l'extérieur et leur rôle de maîtresse de maison.

Avec le temps, elles sont arrivées à les convaincre de l'importance de leur travail et du besoin d'un second salaire. L'élément matériel a pris le dessus et est devenu très déterminant.

2-Le choix d'être policière

Le choix d'être policière est un choix personnel. 45%des enquêtées déclarent que c'est un désir qui dure depuis l'enfance. Par ailleurs disent-elles, avec le temps les conditions ont changé et la société commence à se libéraliser.

Quand à 40% des interviewées déclarent que leur intégration dans le corps policier est dû au manque de postes dans d'autres domaines.

Mais, ce que nous avons remarqué et qui est certain, c'est le défi lancé par ces policières à la société : défier ceux qui ne voient en la femme que le travail domestique et la mise au monde d'enfants ; ceux qui ne voient en la femme qu'un être faible qui raisonne avec son cœur et non avec sa raison. Ainsi, une enquêtée déclare « nous ne défions pas les hommes, nous sommes égaux.

Quand aux relations qu'entretiennent les policières avec les membres de leurs familles, elles sont bonnes en général, mais cela ne les empêchent pas d'avoir des problèmes constants avouent-elles (75% avec les pères, 75% avec les maris), en particulier en ce qui concerne le travail à des heures tardives à 60%, mais aussi des problèmes temporaires à 20%.Les 20% restantes ne connaissent pas du tout de difficultés.

Il faut dire aussi que 90% des femmes interrogées sont arrivées à allier travail à la police et travail à la maison. Mais il faut rappeler que 65% parmi elles sont célibataires et ont donc moins de responsabilités.

Par contre les 10% restantes ont plus de difficultés à allier travail et responsabilités familiales mais elles sont quand même aidées par leurs maris. Bien que la société ne conçoit pas ceci, car l'homme qui le fait, manque de virilité et se fait guider par sa femme, alors que la responsabilité du foyer lui incombe à elle seule.

3-La relation de la policière avec ses collègues hommes

La majorité des femmes interrogées à savoir 85% ont rencontré des problèmes pour être recrutées et cela, on l'a déjà annoncé, est dû au système des « connaissances ».

Les relations entre les femmes et les hommes policiers paraissent très bonnes à 70% ou bonnes à 15% et passables à seulement 15%.

En ce qui concerne la relation de la femme responsable avec ceux qui sont sous sa responsabilité, elle est très bonne 30% ou bonne 40% et acceptable 30%. Certaines de ces femmes expliquent ceci par le fait qu'elles rencontrent parfois des problèmes avec certains hommes qui n'acceptent pas de recevoir des ordres d'une femme. Cependant, les décisions prises sont appliquées à la lettre, car un ordre est un ordre et la discussion vient après. 70% d'entre elles disent que leurs ordres sont acceptés et 30% que leurs ordres sont discutés.

4-La relation de la policière avec les membres de la société

60% d'entre les femmes policières interrogées déclarent avoir de bonnes relations avec les gens ou très bonnes à 15% et 15% disent qu'elles sont mauvaises.

60% également, sont celles qui ont rarement été embêtées et 30% ne l'ont jamais été. La majorité de ces dernières travaille à des postes supérieurs et à l'intérieur du centre de sûreté. Quand aux 10% qui ont eu des soucis, sont des policières qui ont des postes subalternes et travaillent dans la rue.

A la question de savoir qui agresse le plus ?65% ont répondu que ce sont les hommes et 35% ce sont les femmes. L'agression est sous forme d'injures 50%, de menaces 35% et même d'agression corporelle 15%. Les agresseurs sont surtout des automobilistes en infraction et s'insurgent surtout contre l'idée que ce soit une femme qui leur signalent leur faute et que la décision soit entre ses mains. Dans le cas où ce serait un homme policier, il n'y aurait pas eu de réaction violente. Car dans la mentalité même de nos concitoyens, la femme ne peut représenter le pouvoir et les lois doivent s'appliquer sur la femme et non par la femme.

Il faut dire que 65% des policières interrogées sont satisfaites de leur travail au sein de la police et 35% ne le sont pas car à leur avis, c'est un travail fatiguant, ce sont aussi des rapports difficiles avec leurs responsables et les membres de la société. Mais l'insatisfaction vient également des postes qu'elles occupent car elles ambitionnent de décrocher de plus hauts postes.

V- L'évaluation de La performance des femmes policières par la société et les images qui l'accompagnent

1-L'évaluation par les policiers

Comme ils ont une expérience non négligeable, ils occupent des postes de commissaires, d'officiers de police, d'inspecteurs, etc. Ils ont accédé à leurs postes par le biais de concours professionnels ou par système de promotion dû à l'ancienneté prévue par la loi de la police.50%parmi ces policiers sont concentrés au service de la sécurité publique, 30% sont au service des renseignements et 20% sont à la police judiciaire.

75% parmi ces hommes policiers ont des relations très bonnes, ainsi que bonnes à 15%avec leurs collègues hommes et seulement 10%ont des relations acceptables. Quand aux relations avec leurs collègues femmes, elles sont à 60% très bonnes, 20% bonnes et 20% acceptables.

Les relations des hommes policiers avec les femmes policières sont moins bonnes qu'avec les hommes entre eux et cela se confirme par les résultats suivants : les hommes préfèrent à 35% de mener une mission avec un homme et ceci parce que la plupart des femmes refusent les missions qui ont lieu à une distance éloignée de leur domicile ou aussi pour des raisons familiales, 25% préfèrent avec une femme car celle-ci égalise l'homme sur le plan de l'accomplissement de la tâche, d'une part et d'autre part, la femme est beaucoup plus coopérative et compréhensive et de par sa nature, se distingue par la souplesse de ses comportements. Enfin, 40% ne font pas de différence car les lois et l'éthique de la police ne font pas de différence de sexe, affirment-ils.

D'ailleurs, la majorité des hommes interrogés disent apprécier l'accomplissement des tâches des femmes policières. Ils pensent à 60% qu'il est très bon et à 20% qu'il est bon. 15% seulement pensent qu'il est acceptable. En fait, on signale que cette appréciation ne peut pas être faite à sa juste valeur car l'un de nos enquêtés nous a avoué que l'individu appartenant au corps de la police doit dire ce qui doit être dit et doit garder pour lui ce qu'il pense vraiment et s'il doit s'exprimer c'est par un bulletin de vote (pour cela « appréciation acceptable » a été préférée à « mauvaise appréciation »).

Ce qui est d'ailleurs prouvé par les réponses faites par les policiers à la question de savoir si la présence de la femme est égale à la présence de l'homme dans le corps policier, 75%des hommes interrogés répondent quelle n'est pas toujours égale parce que les femmes refusent d'assurer certaines missions pour des raisons familiales, d'éloignement, de durée de la mission , des heures tardives de travail. Si les femmes veulent l'égalité, disent-ils, il faut qu'elles se soumettent à toutes les conditions et qu'elles accomplissent toutes les tâches que font les hommes. Les hommes ne doivent accepter aucune exception, ou c'est l'égalité entière ou c'est l'inégalité.

Pour 5% d'entre eux, il est impossible pour la femme d'assurer les mêmes tâches que celles des hommes policiers car leurs tâches exigent certaines caractéristiques : être fermes, accepter le danger, assumer la responsabilité, avoir le sang froid…ce sont surtout des traits que l'on retrouve plutôt chez l'homme. (Nous rappelons ici, que la femme suit la même formation physique intensive que l'homme). D'ailleurs tous les interrogés sans exception ont répondu qu'il existe d'autres tâches qui correspondent mieux à la femme et ils déclarent que c'est dans le domaine de la santé, de l'enseignement, de l'administration. Quand au pourquoi de ce choix, ils répondent que cela correspond mieux à la féminité de la femme et plus particulièrement par rapport au corps et eu égard à son respect et à sa sécurité.

Parmi ces enquêtés, 15% ont des membres femmes de leur famille qui travaillent dans la police, mais il faut préciser qu' s'agit de cousines éloignées. Bien qu'ils acceptent à 65% qu'un membre de la famille proche soit une femme policière. 5% acceptent que ce soit leur femme, 25%, leur fille, 35% leur sœur, soient une femme policière, si cela est leur choix. La réticence est plus grande pour l'épouse car expliquent-ils, le travail de la police est un travail difficile qui prend beaucoup de temps, en particulier le retour à la maison à des heures tardives de la nuit et tous souhaitent donc que leur femme reste beaucoup plus à la maison. Par contre, 35% des enquêtés refusent totalement l'idée qu'un membre femme de leur famille travaille dans la police car déclarent-ils le travail policier est dangereux et demande une force physique et morale que ne possède pas la femme, en particulier lorsqu'il s'agit de criminels et de hors la loi.

Ce qu'il y a lieu à dire c'est que la femme doit mener une lutte sur plusieurs fronts, celui des criminels et celui des attitudes négatives et des stéréotypes véhiculés sur la femme en général et sur la policière en particulier.

2- L'évaluation par les membres de la société

Tous ont affirmé que le rôle de la police est d'assurer la sécurité et qu'il faut y recourir en cas de besoin. Cependant 65% le pensent vraiment, par contre 35% déclarent résoudre leur problème par eux même en cas de victimisation.

Ils sont 80% à être disposés à aider la police car cela est nécessaire pour préserver l'organisation et le respect de la loi. Quand aux 20 % restants, ils pensent que la police n'applique la loi que par rapport aux pauvres. Mais tout de même 90% des enquêtés déclarent respecter les hommes de la police et 10% seulement répondent par la négative. Il en est presque de même en ce qui concerne la femme policière 80% contre 20% car il n y a pas de différences entre les hommes ou les femmes policiers mais aussi, par rapport à la tenue qu'elle porte et à la fonction qu'elle occupe.

Par rapport aux comportements des hommes et des femmes policiers avec les enquêtés, ces derniers pensent que les hommes sont permissibles à 25% et les femmes à 15% ; les hommes sont durs à 25% et les femmes à 30% ; les hommes sont justes à 50% et les femmes à 55% ce qui nous amène à dire que les femmes sont plus dures mais plus justes. Ce qui est confirmé par les pourcentages suivants :

70% des enquêtés préfèrent avoir affaire aux hommes et 30% aux femmes. Ce sont surtout les femmes qui penchent pour les femmes policières car disent –elles, elles se sentent mieux avec elles et plus en sécurité.

Effectivement 65 % des enquêtés pensent que la présence des femmes dans le corps policier est nécessaire surtout dans les endroits tels que les aéroports où on doit procéder à la fouille des femmes ou dans des prisons destinées à ces dernières. De même, lorsqu' il s'agit d'affaires où la femme en est un élément. Celle-ci se sent plus tranquille en ayant affaire à une autre femme comme elle, surtout lorsqu'il s'agit de problèmes familiaux ou personnels.

Mais cela ne les empêche pas de dire que la fonction de policier correspond mieux à l'homme qu'à la femme 95% contre 5%. Car le métier de policier est un métier dangereux qui exige de la force et de la responsabilité, ce qui loin d'être le cas de la femme.

Ce qui est confirmé une fois de plus par les réponses faites à la question de savoir s'ils accepteraient qu'un membre féminin proche de leur famille travaille dans la police. 60% refusent cela, 25% acceptent pour la sœur et 15% pour la fille, à condition que ce soit elle qui le veuille. Mais c'est un refus catégorique s'il s'agit de l'épouse car le travail de la police pour la femme est d'un niveau très bas en ce qui concerne le respect.

D'après les enquêtés le travail de femme policière est très dur et nécessite une force physique et morale plus grande que celle de l'homme, étant donné qu'elle a affaire aux criminels. Or, elle est de nature faible et ne peut faire face aux embêtements, au harcèlement, aux injures, à la violence par les coups.

Quand au travail qui sied le plus à la femme, toutes les réponses ont été la santé, l'enseignement, l'administration. De même, les raisons évoquées ont été identiques à celles des hommes policiers c'est-à-dire la nature faible de la femme et le manque de respect.

Nous concluons cette évaluation du public avec cette réflexion faite par un enquêté « aucun groupe humain conduit par une femme n'a réussi. Mais notre nation a-t-elle réussi alors que tous nos dirigeants sont des hommes ?

Conclusion

L'arrivée des femmes dans la police a certainement apporté des changements dans les attitudes et dans les mentalités des policiers et du public.

Les femmes sont déterminées plus que jamais à avoir leur place dans la police et à gravir les échelons les plus élevés dans les grades de la police. La recherche a montré que dans l'action, les femmes étaient aussi compétentes que l'homme et il en est de même dans des positions d'autorité. Il est vrai qu'elles sont plus faibles physiquement et plus émotives mais leur force vient de leur différence avec les hommes. Elle vient du fait qu'elles sont femmes.

A partir de l'observation et des résultats de l'enquête, il s'en dégage que même si les femmes policières ont les mêmes motivations que les hommes policiers, leur

présence dans l'espace public est négociée au quotidien. Malgré, les mutations sociales dans lesquelles elles s'inscrivent et leur entrée massive dans le monde du travail, malgré aussi leurs revendications d'une égalité de condition, la séparation des espaces qui résulte d'une différenciation des rôles sociaux entre hommes et femmes persiste encore, même si beaucoup ont réussi à s'imposer comme des professionnelles tout en respectant leur féminité.

Il s'avère que les frontières bougent quand même, que les femmes progressent dans leurs positions même si des ruses sont utilisées pour différencier les sexes et les espaces afin de préserver les positons de pouvoir masculin, que les modèles d'images et de perceptions dans lesquelles on veut cantonner la femme se redessinent.

Le problème qui reste posé est le suivant : être une femme dans la police c'est adhérer aux normes de cette police et faire carrière et ne pas considérer son travail comme un emploi lui assurant un revenu. Quelles attitudes faut-il adopter alors, quels moyens faut-il utiliser, quelle politique faut-il appliquer pour que la femme policière adhère. Par la même, voir quelles mesures prendre pour que cet espace ne soit pas un espace où l'on vit avec l'autre mais un espace où on vit ensemble, où on partage, par conséquent, où on favorise d'autres modèles, d'autres rôles aux femmes que ceux traditionnellement reconnus.

Références bibliographiques

1- Jemma–Gouzon. D. « l'Algérie à la croisée des temps » Edition Errance (1989).p.11.

2- La femme ne sort pas sans l'autorisation de son mari, maître de la maison (moul eddar). Dans la religion musulmane, il est dit que la femme qui sort sans l'autorisation de son mari, les anges la maudissent jusqu'à ce qu'elle revienne chez elle.

3- Bourquia. R. « et al », « culture femmes et familles » in « femmes, culture et société au Maghreb »volume I, Afrique Orient, 2eme édition 2000.p.19.

4- En référence à certains versets du coran où il est recommandé à la femme de ne pas élever la voix, de ne pas faire de bruit en marchant et d'abaisser le regard.

5- le jour d'Algérie du 08/03/2010.

http://www.le jour d'Algerie.com/editions/08032010/rubriques/evenement.htm.

6- Flici. N. « déploiement des policiers lors des marches.Les explications du général Hamel », le quotidien l'expression du 08/03/2011. p.24.

7- Idem.

8- Petit Larousse, « langue française »1990.

9- Sellak. B. »transformations conjoncturelles ou affirmation de statut : le célibat des femmes universitaires en Algérie », in « femmes dans la cité », institut Maghreb Europe 2002.p.46.

10- Idem.p.46.

11-Idem, p.47.

12-Idem, p.49.

13- Rollinde. M. « la présence des femmes dans l'espace public au Maghreb : Un enjeu politique et social », in « femmes dans la cité », institut Maghreb Europe 2002. p.53

14- Idem, p.55.

15-Idem, p.59.

16-khoudja.S. « essai d'élaboration d'une problématique pour l'étude des mouvements des femmes en Algérie », in femmes dans la cité », institut Maghreb Europe, p.65.

17- Mernissi. F. « déviance de l'homme par rapport au rôle masculin traditionnel : le problème du chômage », in congrès de sociologie, tome 1, Alger 1976, p.752

18- Benzakour-Chami. A. « femmes et institutions », annuaire de l'Afrique du nord, tome xxxv,CNRS éditions, 1996 p.117.

19-Idem, p.178.

20-Petit Larousse, op. cit..

21- Grawitz. M. « lexique des sciences sociales », 7 ème édition, Dalloz,pp.157-158

22- Madani. M. »l'habiter : contrainte ou liberté ?», Insaniyat n°22 1997, pp.105-130.

23- Grafimeyer. Y. «sociologie urbaine », Nathan 1995, p.24

24- Schultheis. F. « et al », »sphère privée, sphère publique », in Ephesia, éd la découverte, col recherche, Paris1995, p.157

25- Idem, p.192.

26-Idem, p.164.

27-Idem, p.166.

28- Weil. S. « l'espace public, approche juridique, historique, sociale, culturelle », mission interministérielle pour la qualité des constructions publiques.

http://www.voierie pour tous, developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/8-l-espace-public-approche-juri-windows Internet Explorer.

29- Synthèse, « espace public, espace privé : où se situe le seuil aujourd'hui ? ».

www.glmn.fr/files/espace-public-espace-prive-ou-se-situe-le-seuil-aujourd-hui-2007.pdf-windows Internet Explorer.

30- Coutras. J. « crise urbaine et espaces sexués », Armand colin/Masson, Paris 1996, p.100 .

31- Idem, p.101

32- Idem,p p.143-144.

33- D.G.S.N., « revue de la police », entreprise nationale de la communication, Alger 2000, n° spécial.

34- D.G.S.N., « revue de la police », entreprise nationale de la communication, Alger 2007, n° 83,p p.6-7.

35- Site d'informations et d'actualité sur l'Algérie, « des policières pour des missions d'infiltration ».

6 novembre 2009 à 22 :48. http://www.algerie360.com/algerie/des-policiers-pour-des-missions-d%E2%80%99infiltration/.

36- Site d'informations et d'actualité sur l'Algérie « sûreté nationale 1400 femmes policières en Algérie », 4 mars 2010 à 23 :10 http://www.algerie360.com/algerie/surete-nationale-1400-femmes-policieres-en Algérie/.

37- Brahimi. L. « être femme policière en Algérie. Au nom de la loi », l'expression du 8 mars, p.12.

38- Le jour d'Algérie, « évènements » du 08/03/2010 Windows Explorer Internet

http ://www.le jour dalgerie.com/editions/08032010/rubriques/evenement.htm.

39-Lebeuf. M.E. « trois décennies de femmes dans la police, une bibliographie commentée », collège canadien de police, 1996, p.6.

40- Idem.

41- Idem.

42- Idem.

43- Idem.

Revue SCIENCES HumaineS n°33, Juin 2010, pp. 103 -114

Approaches to Culture in Foreign Language Teaching

Abstract

Language and culture are inextricably tied: they cannot be separated without losing their essence and significance. What is language if not a means of communication operating in a defined socio-cultural context? Without language, communication would be very restricted; without culture, there would be no communication at all. A crucial implication is that one cannot be taught without the other.

Notwithstanding the inseparability of language and culture, the foreign culture is not always welcome in the foreign language class. Some teaching professionals put forward heated arguments against incorporating it in language curricula and textbooks. Others believe it to be a 'taken-for-granted' component in foreign language pedagogy, for several other arguments.

The object of this paper is to shed light on the place of culture in the foreign language class, drawing on seminal works in the field of language and culture teaching / learning. Adopting a convincing stance towards this issue is, no doubt, a prerequisite for effective teaching / learning.

Sarah MERROUCHE
Faculté des Lettres
et des Langues
Université Oum El Bouaghi
(Algérie)

ملخص

يرى بعض المختصين أن هناك ارتباطا وثيقا بين اللغة والثقافة وأن محاولة الفصل بينهما تؤدي إلى فقدان كل عنصر لقيمته. فاللغة هي أداة اتصال ضمن سياق اجتماعي– ثقافي معين وبدونها يصبح الاتصال ضيقا، وقد ينعدم مع غياب الثقافة. هذا يعني انه عند تدريس اللغة، لا بد من تدريس الثقافة المتعلقة بها. يعارض بعض الخبراء من جهة أخرى، تدريس الثقافات الأخرى لمتعلمي اللغات الأجنبية لأسباب لا تقل أهمية.

يحاول هذا المقال تسليط الضوء على الدور الجوهري الذي تلعبه الثقافة في تعلم وتعليم اللغات الأجنبية.

Introduction

The culture in which each of us lives shapes our feelings, experiences and sense of identity. It affects the thoughts which make the furniture of our minds. It regulates our attitudes and behaviours, linguistic and non-linguistic. It embraces all the facets of our life: dressing, marrying, child rearing, schooling, professional training, working, communicating, worshiping, etc.

A language is an aspect of a culture, and a culture is an aspect of a language. The view of language as a system of structures has long since been transcended. The birth of Sociolinguistics in the early seventies, and later of disciplines which derive from it, such as Ethnography of Communication, has led to an increasing focus on language as a socio-cultural phenomenon.

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2010.

The fact that language and culture mutually act upon and depend on each other is more and more supported by research evidence.

Though the importance of culture is increasingly recognized in foreign as well as second language learning settings, several relevant questions are still debatable: Is culture an integral component in language teaching / learning? Should it not be dealt with merely incidentally, or as supplementary optional material? Are foreign language learners / teachers bound to be foreign culture learners / teachers as well? Is it really important to do more than what is (or used to be) done in language classrooms? Can learning a foreign culture be detrimental to one's native culture?

How we address these concerns and others affects greatly how we engage in the enterprise of language teaching.

1. Against Culture Teaching

To begin with, Altan (1995:59) thinks that foreign culture – based situations such as "finding a flat in Manchester", "purchasing a pet", "playing rugby", "watching a game of cricket", … and their ingrained values, beliefs, and norms are irrelevant to the learners' native environment and background. Coursebooks depicting the culture of, for example, English speakers are, in his opinion, "stubbornly Anglo-centric". In addition, he thinks that teaching the literary and cultural aspects of a foreign language is of little use in a world where foreign languages are basically needed for science, technology, business and international communication. On these grounds, the foreign culture as a target is unfit for today's schools and universities; it does not meet their needs and aspirations.

Further, foreign culture – based textbooks are, for Altan, culturally biased in the sense that they implicitly or explicitly belittle the learners' native culture. In the specific context of Africa, Turum-Barima (1986: 92) writes:" the impression is given that Africa has been 'all void or full of sin and shame' and must be filled with European knowledge and ideas". Altan raises the issue of the likely incompatibility or conflict between the native culture and the foreign one, the fact which makes learning the latter a threat to the former, for one runs the risk of having one's own culture overwhelmed and mind warped when immersed in a new cultural system. In other words, it is thought that instruction in a foreign culture would be detrimental, since it would entail reshaping the native patterns of thinking, feeling, and behaving to fit the foreign culture patterns. Holly (1990:16) explains that learning a foreign language whose corresponding culture is politically and economically dominant usually results in what he calls "ideological colonisation", i.e., "not a willing submission but, rather, a hopeless sense of inadequacy in the face of vaunted excellence. It is 'alienation' in the basic sense of a loss of self-confidence to an 'other' set of experiences which are felt to be somehow superior". Holly points out that, in the contemporary world, English is the best example of a language that serves as a means of ideological, economic, technical and military imperialism – an evil influence leading to Westernization. The Western culture is not only depicted as 'superior', 'more powerful', 'more dominating' and 'more compelling' than that of the developing world. It is equally viewed as 'racist', 'reductionist', 'prejudiced' and 'hostile', conflicting with the learners' native cultural codes and values, particularly in the Arab world (Obediat 1997). It is, thus, a concern

over the gradual Westernization of the younger generation, accompanied by a perceived loss of native and traditional values, which make some language teaching professionals decide against foreign culture teaching.

In case the target language is English, Altan advocates the perspective of 'international' English, a variety of English that is emptied of the English cultural themes, beliefs, values and norms. Similarly, for Post and Rathet (1996), learning English, nowadays, means learning a lingua franca, just like what used to be the case of learning Latin in Europe, during the medieval period. Actually, English enjoys the status of an international language used for specific purposes, in various cultural environments. It is no longer viewed as a vehicle of the English-speaking people's culture and way of life. Put otherwise, it no longer belongs uniquely to them, but to anybody who knows it. Through time, it has been emptied of its cultural connotations and particularities. Some educators refer to teaching English as a purely 'functional' or 'instrumental' tool: "nothing more than a linguistic means to certain ends, such as fuller employment and a stronger economy, as in tourism, international banking, […] [so that] the cultures behind the language can be 'contained' and the unwanted side-effects of English learning reduced" (Hyde 1994: 296). Hyde observes that language as a system of communication is to be distinguished from the ideology it is used to convey. It is this ideology which can be dangerous or harmful, according to him. He explains that:

> the idea that any particular language is intrinsically 'good' or 'bad' is discarded. Language is seen as a tool for communication, and as such is not to be confused with ideology, that is, the subject matter of specific messages that people choose to convey through the medium of that particular language. To believe that a language per se is dangerous is to hold a confused and ill-founded notion of language.

This approach to English encourages the learners' 'instrumental' rather than 'integrative' motivation which denotes the learner's identification with the foreign culture and its people.

Other educators recommend the 'nativization' of the target language, that is to say, to use it to reflect the local native culture, to make up, for example, a kind of "Algerian English". Altan (op.cit:58) is for incorporating elements from the learners' native culture in the foreign language teaching curriculum: "if cultural elements of learned native countries are integrated into ELT (English Language Teaching) materials, these elements will certainly strengthen the learner psychologically for the learning situation to be encountered". For Post and Rathet, the adoption of the learners' native culture as cultural content in foreign language classrooms does not only enhance their self-confidence and motivation to learn, providing them with the opportunity to explore their own identities and interests through a new 'linguistic environment', but it also supports the findings of the schemata theory research, that familiar content positively affects the learners' comprehension and assimilation of the target language, and vice versa. Thus, to use a foreign cultural content instead means "to overburden our students

with both new linguistic content and new cultural information simultaneously" (Post and Rathet, op.cit:12). Altan notes that a foreign cultural input might even cause misunderstanding and confusion about the foreign culture. He adds that learners seek just 'to learn' English and not 'to master' it. Only the latter, he argues, requires knowledge of the target culture: "there needs to be an understanding of the difference between mastering and learning a foreign language. Mastery necessitates native-speaker proficiency in language use and cultural knowledge […] most learners do not aspire to become masters of another language, they simply desire to function with communicative fluency" (p 60).

2. For Culture Teaching

2.1. Culture and Language Teaching

"Except for ***language***, ***learning***, and ***teaching***, there is perhaps no more important concept in the field of TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) than culture. Implicitly or explicitly ESL (English as a second language) teachers face it in everything they do" (Atkinson 1999: 625). For language teaching professionals and lay people alike, learning a foreign language does not merely mean mastering an academic subject, but it more appropriately denotes learning a new means of communication, a new culture. It is now increasingly recognized that it is impossible to operate a divorce between language learning and learning about the target language culture (Robinson, 1976; Byram 1989; Valdes 1990; Harrison 1990; Kramsch 1993). De Jong (1996:17) puts it clearly that "learning norms and values is part of the language learning process". Hirsh (in Malkina 1995) advances the notion of "cultural literacy" acquired essentially through language learning. In return, cultural aspects make of language learning a meaningful, rich and versatile experience.

Though the concept of 'communicative competence' has highlighted the role of context (immediate and large) in language use, and hence in language learning / teaching, it did not provide genuine help in language classrooms. Attention shifted to 'cultural competence' on the basis of which language patterns and structures are to be taught with their culture-specific meanings. Many language teachers, nowadays, put it as their goal to include culture in their courses. Many others, however, still focus on vocabulary and grammar. Thanasoulas (2001) notes that though language pedagogy has transcended the behaviourist and structuralist era, some of its old beliefs are still sensed in modern classroom methodologies and curricula, undermining the role culture should play in foreign language courses. He defines foreign language learning 'deterministically' in culture terms: "foreign language learning is foreign culture learning, and, in one form or another, culture has, even implicitly, been taught in the foreign language classroom – if for different reasons" (p 2). He insists, further, that "language teaching is culture teaching and teachers do their students a great disservice in placing emphasis on the former, to the detriment of the latter" (p 7).

2.2. Arguments For Culture Teaching

Proponents of the cultural component in foreign language teaching usually advance one of two central arguments. The first argument has to do with the very nature of language: linguistic forms acquire unique colouring and bias, depending upon the

beliefs, values and practices of the speakers. This intrinsic interweaving of language and culture makes it impossible to separate them in teaching / learning. Hence, dealing with the target language culture is indispensable, if not unavoidable, in all stages of the language teaching / learning process. The second argument is geared to instrumentality, in that cultural understanding is advocated as a prerequisite to communicate effectively with the target language speakers, and to function appropriately in the cultural context in question. Another argument that is often put forward, in this regard, has to do with Psychopedagogy. It is believed that cultural pursuit stimulates language learning, in that it awakens interest and curiosity even in less-motivated learners, broadens their intellectual horizons, develops their imaginative powers and critical thinking, and sustains their motivation to work at a productive rate.

2.2.1. Interdependence of Culture and Language

Byram (1989) has explored the role of cultural studies in foreign language education. To him, as well as to other scholars, cultural awareness contributes to language awareness and proficiency. He believes that a language curriculum necessarily includes (whether implicitly or explicitly) elements of the culture of its speakers, because language invariably reflects their knowledge and perception of the world, and their cultural concepts and values. Thus, one cannot learn a language and disregards its culture: “to speak a language is to speak a culture, to exchange language which embodies a particular way of thinking and living” (Byram 1992:169). Byram believes that cultures do share ‘translatable’ similarities, but there are also cultural differences which need to be learned, to be understood. In a like manner, Seelye (1993: 6) makes it clear that “unless the student is learning the language in the target culture, the cultural referents necessary to understanding a native speaker must be learned in addition”. Corder (1973:77) states that as long as cultures overlap, as long as translation from and into languages is possible, learning a foreign language is not an impossible task, yet it is more or less difficult, depending on how close are one’s native language / culture, and target language / culture. He adopts a middle position in that he acknowledges that a language reflects a culture, that cultures are different, but he argues that they are not categorically different to make learning a new language impossible, or to equate it to acquiring a drastically new worldview. There are similarities between cultures, as there are differences. After all, we are all human beings who have similar needs and who live in the same world.

Tang (1999) subscribes to the view that language and culture are two sides of the same coin. For her, the question of including (or not) culture in the foreign language classroom is pointless: “questions of this sort and research of this sort appear to me to presuppose that culture can be separated from language, that culture is something that needs to be introduced into the language classroom and to the learner, and that learner and teacher have some sort of a choice as to whether 'cultural integration' is to be included in the syllabus or not.” (p1). In her opinion, language is not merely interwoven with culture, but “language is culture” (p1). Speaking a language implies thinking in that language, hence taking on the identity of its speakers. She suggests going beyond the question of the inclusion (or not) of culture in a foreign language curriculum, to consider “deliberate immersion” versus “non-deliberate exposure” to it.

In the fifties, this question was analyzed by H., Nostrand (1956; in F.B., Nostrand 1974:196) who put it plainly that:

> we cannot help teaching the foreign culture… As we teach a people's language or literature, we unavoidably form our students' ideas of that people's way of life. The factual curiosity of our students impels them to find answers to their common-sense questions in whatever we say, even if we were never able to indulge in a single explicit generalization about the foreign people's values, or worldview, or strengths or weaknesses. What is worse, our students are bound to practice the fallacy of judging any fragment of the foreign culture as though it were intended to fit into their own scheme, unless we are prepared to help them draw an informed comparison instead.

According to Valdes (op.cit: 20), in a foreign language curriculum, language and culture always go together "like Sears α Roebuck or Mark's α Spenser". From the very beginning, culture is introduced along with language, even though some teachers may ignore or deny it. To illustrate this point, Valdes refers to the communicative function of greeting:

> whatever approach, method, or technique is used, greetings are usually first on the agenda. How can any teacher fail to see the cultural nature of the way people greet each other in any place in any language? Not calling it a lesson in culture does not prevent its being one. Every language lesson, from repetition drills and fill-in-the-blanks to sophisticated compositions in advanced classes, must be about something, and almost invariably that something will be cultural, no matter what disguise it travels under.

This is identical to what is advanced by Ladu (1974), who affirms that language cannot be separated from the culture in which it is deeply embedded, on the grounds that any authentic use of the former entails the introduction of cultural 'concomitants' into the classroom, whether the teacher is conscious of them or not. In other words, mere fluency in the production of foreign language utterances without any awareness of their socio-cultural implications, or reading texts without a realization of their underlying values and assumptions cannot be viewed as language learning. If it is the case, that culture is unavoidable in a language class, it seems reasonable to make the most of it, for the ultimate benefit of the learner.

2.2.2. Interdependence of Culture and Communication

The impact of cultural knowledge on the success of intercultural communication is undeniable. Misunderstandings and communication difficulties may be solved or alleviated by the resort to further information-giving and-requesting on both sides of the communicative interaction: "does not cross-cultural communication involve a lot of give-and-take on both sides of the cultural divide?" (White 1993: 201). Nevertheless,

one's effectiveness as an intercultural communicator is, no doubt, a function of one's knowledge of other peoples and their cultures. One needs to adopt a culturally appropriate style to meet the expectations of foreign interlocutors; for instance, to speak up or in a low tone, to make or not eye contact, to be more or less confident, to state one's opinions, to act dependently or independently from others. Lack of cultural knowledge results in inappropriate language use, misunderstanding, and breakdowns in communication. Accordingly, it seems imperative to design a teaching curriculum that would meet these needs and give learners insights into what communicating in a new culture might be like. Peck (1984:1) explains:

> Knowledge of the codes of behavior of another people is important if today's foreign language student is to communicate fully in the target language. Without the study of culture, foreign language instruction is inaccurate and incomplete. For FL students, language study seems senseless if they know nothing about the people who speak it or the country in which it is spoken. Language learning should be more than the manipulation of syntax and lexicon.

2.2.3. Culture and Learning Motivation

Research in the field of language learning and motivation has shown that among the most important variables that affect learners' motivation, positive perceptions of the target language people and culture hold a major place. Kitao (1991: 4), reporting the outcomes of a culture training programme, notes that "they [trained learners] demonstrated a more international outlook with greater understanding of the target culture and they understood themselves better, showed more self-confidence, and had increased motivation for foreign language study". In other words, the benefits of teaching about the target language culture, as revealed by this work, are twofold: to enable learners to have a better understanding of others and of themselves, and to motivate them to learn more of the target language. According to the professional experience of Mavi (1996), young learners become more motivated when they learn about the life style of the foreign people who speak the target language. Similarly, Niederhauser (1997) notes that one of the best ways to motivate foreign language learners is to give them the opportunity to know about life in foreign countries and cultures. In Bal's study (1971; in Kitao, op.cit), two groups of American learners of German were compared. The first group relied only on a textbook to study the target language, but the second had additional cultural instruction. It was found out that in the former, three learners dropped the language course, while no one did so in the latter. Besides, learners who were taught about culture achieved better (in terms of grades) than those who were not. These findings reinforce the belief that learning about foreign cultures may serve as a motive to learning foreign languages. Kitao gives an account of a number of other studies: Keller and Ferguson (1976), Klayman (1976), Leward (1974), Steiner (1971) which all demonstrate that learning about a foreign culture results in learners' short – and long – term motivation to study the corresponding language.

Culture may also serve to arouse the learners' instant motivation, giving light relief, or pervading lessons, where language learning is sometimes felt to be boring or limited: "When pace lags, when the eyes drop, when the heat comes, the smart teacher will have the cultural unit" (Steiner, ibid.). This is due to the fact that cultural matters usually stimulate learners' interest; they increase their curiosity about the foreign culture country, people and way of life. Furthermore, activities based on culture as singing, dancing and role playing are generally entertaining and enjoyable.

For Valdes (op.cit), recognizing and highlighting the cultural component in a language lesson promotes and completes learning. He believes that it is more effective for the learner if the teacher is aware of the cultural dimension of what he is teaching, and adds elucidation of underlying views and values, along with grammar and pronunciation. According to him, attention to the cultural component increases the usefulness of the lesson, not only in enlarging its scope, but also in making it more engaging and hence easier to learn.

Likewise, Kitao (op.cit) thinks that culture instruction makes of language learning a meaningful and a purposeful enterprise. He demonstrates that studying culture facilitates comprehension and assimilation, in that it helps students relate abstract linguistic structures of sounds and forms to real people, lives and places. H., Nostrand (op.cit) was among the first scholars to draw language teachers' attention to this fact. He argued that culture contextualises language learning and language use and brings authenticity to the language class.

2.2.4. Intercultural Understanding

Culture study does not only enlarge the learners' horizons and general knowledge, it also promotes cross-cultural understanding, tolerance of diversity, and perhaps even a liking for others and others' cultural ways. It helps, thus, to overcome stereotypes and ethnocentrism. Peck (op.cit:1) states that "the study of different cultures aids us in getting to know different people which is a necessary prelude to understanding and respecting other peoples and their ways of life.'' The Islamic thinker Imara (2003) points to the need to read about others, to raise one's awareness about them, and about their civilizations, cultures and religions. On the one hand, this awareness is, according to him, a step to overcome the others' potential hostilities. Put otherwise, to consider the others' standpoints is a means to defend and protect oneself, if need be. On the other hand, Imara asserts that it is only through the others' view of oneself (even if 'these others' are one's enemies) that one may come to truly know oneself and one's failings, hence the need to open up to the world, rather than be isolated and restrained within the limits of one's culture and language.

This window on the world would be a mirror to reflect one's persona, to cite Goethe (in Limbach 2002: 25), "Compare yourself! Recognize who you are!" One can better understand one's thoughts and behaviours, when comparing and contrasting them with others'. For Tavares and Cavalcanti (1996), when people develop cultural awareness, they develop at the same time critical understanding of their own and other communities. As we learn more about other people from various cultures, we also discover more about ourselves. Elements of our own culture we may not be actually aware of would be brought out when the others' models are studied. Indeed, the

experience of entering a new culture prompts many questions not only about 'others', but also about ourselves and our native culture; it points to differences and similarities which question or confirm our beliefs and feelings. It is what strikes us most in another culture which will be most revealing about ourselves and our society and its functioning mode. As far back as 1956, H., Nostrand (op.cit:195-196) concluded, rightly, that " it would advance the understanding between peoples, as well as self-knowledge, if we could make comprehensible the essential content of each culture".

On this basis, Byram, Zarate and Neuner (1997) deem it 'essential' to equip foreign language learners with information about the people of the target country, about their routines and rituals, and about their attitudes and beliefs, so that they might reflect upon their own position and handle successfully communicative interactions. Following this line of thought, Cortazzi and Jin (1999: 219) affirm that a cultural focus does not only have communicative ends, it may also encourage the development of one's sense of self, and awareness of one's own as well as of the other's identity; it could, thus, be viewed as ''an element of stabilization in a world of rapid change''. One's identity as a member of a national culture is so crucial to cater for that it can stand as a sufficient justification for incorporating the study of foreign languages and foreign cultures in schools (Brière:1991).

Being teachers of language and culture and encouraging reflection on self and on the foreign culture is "being much more than teachers of language knowledge and skills"; it denotes undertaking "the responsibilities of ***educating*** young people" (Byram 1992: 175). Harmer (1991; in Cheung 2001: 60) puts it so aptly that "language teaching is not just about teaching language". This is to say that it is equally about educating. Porto (2000: 90) thinks that teachers have to conceive of their role as being educators and not just language trainers, for "language teaching is bound to be educational". The foreign language classroom is ideal for cultural education since the subject matter lends itself for the discussion of everyday issues and of a variety of topics that make up culture. It is probably true to say that the cultural component plays a more influential role in a language class than actually recognized. Suffice it to say that it contributes to the overall learners' linguistic, social and cognitive development.

3. What Attitude to Adopt

We hold the viewpoint of those who believe in the interlocking of language and culture; hence, learning the latter along with the former is a matter of fact. Language learners do not need to study culture just to cope with intercultural communication problems; they need to study it because it is an inherent feature of the target language. Besides, learning another culture enlarges their general knowledge and incites them to understand better their own culture.

We do not agree, however, with those who believe that to learn a foreign language and its corresponding culture means to take on the foreign identity of its speakers. An Algerian, for instance, does not become 'suddenly' French or "less Algerian" when speaking or learning French or about the culture of the French, as long as one knows who one is and what one's native language and native culture are. Learning a new culture, as noted by Byram (1992:170), does not mean letting down our own culture, for by the time we engage in learning a new language, we would have internalized a set

of values, beliefs and attitudes which pertain to the language and the culture of the people we belong to. He explains that

> when learners discover, in the part of the circle of culture which does not overlap with their own, contradictions of and differences from the values and meanings of their own culture, they cannot simply cast off their own and adopt the other. Since their own identity is in part formed through their internalisation, in secondary socialisation, of the values and meanings of the social group to which they belong, they cannot simply 'put aside' one set of values and meanings as if it were separable 'cultural baggage'.

Although language learning may uncover different dimensions in the perception of reality, this does not entail undermining one's views and values. Language teaching does not alter the learner's cultural perspective dramatically, since one may appreciate what is different and still remain within one's culture.

We do not exclude the possibility that a language may be used to refer to cultures other than the one it corresponds to, and to international concepts and phenomena. A foreign language can, for example, be used to reflect aspects of the learners' native culture, though not authentically as when the native language is used instead. This is not to be understood as an urge to 'nativize' the target language, that is to curtail it to a tool to refer exclusively to one's native culture. The nativization process is, in our viewpoint, only conceivable in contexts where the target language is a second language, enjoying a specific historical background. In the case of English, reference is being made to regions which witnessed a past English-speaking colonist, i.e., ESL countries. And even in these contexts, we believe that such a 'nativized' language would not escape artificiality. At the same time, we cannot concede that a language can be 'emptied' of its cultural content. As aptly put by Hyde (op.cit: 297), "stripping English of its cultural baggage would also strip students of invaluable knowledge". It would mean also causing language to lose its essence, i.e., "dehumanizing" it. This disassociation of language and culture is possible only theoretically, for if this is manageable in class, how could it be so outside, in a world essentially characterized by a revolutionary global information technology?

> Information, mostly in English, is flooding the world, through advertisements, magazines, newspapers, books, instruction manuals, satellite television, films and rock music, videos, radio, telephones, the post, fax and telex machines, computers and information technology in general, tourism and migration for economic and educational reasons, and business relations. (Hyde op.cit: 297)

Conclusion

It appears that culture is unavoidable in language classrooms. The instrumental approach and the nativization approach do not offer a sensible solution to the issue of what cultural content to teach. Being based on 'censorship', they fail to address the core of the question of cultural imperialism. They above all ignore the intimate relationship a language has with its culture.

Language teachers, in our viewpoint, need not be exhorted to teach culture since this need has long been felt by them, though not always actually applied. What they rather need is to see clearly what is meant by culture, and how it can be incorporated in their daily classroom tasks. They need as well materials specially designed for this purpose, and tests to assist them in evaluating learners' progress in this area.

Bibliography

- Altan, M. Z. (1995) "*Culture in EFL Contexts – Classroom and Coursebooks*" in Modern English teacher, Volume 4, Number 2 (pp 58-60).
- Atkinson, D. (1999) "*TESOL and Culture*" in TESOL Quarterly, Volume 33, Number 4, Winter 1999 (pp 625 -650).
- Brière, J.F . (1991) "*Cultural Understanding through Cross-Cultural Analysis*" *in Heusinkveld,* P. "*Pathways to Culture*" Intercultural Press (pp 561-569).
- Byram, M. (1989) "*Cultural Studies in Foreign Language Education*" Multilingual Matters Ltd.
-_____ (1992) "*Language and Culture Learning for European Citizenship*" in "*Language and Education*", Volume 6 (pp165-176).
- _____ and Zarate, G., Neuner, G. (1997) "*Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*" Council of Europe Publishing.
-Cheung C-K (2001) "*The use of Popular Culture as a Stimulus to Motivate Secondary Students' English Learning in Hong Kong*" in ELT Journal. Volume 55/1, January 2001. Oxford University Press (pp 55 – 61).
-Corder, S.P. (1973) "*Introducing Applied linguistics*" Penguin Books.
-Cortazzi, M. and L., Jin (1999) "*Cultural Mirrors – Materials and Methods in the EFL Classroom*" in Hinkel, E (ed) "*Culture and Second Language Teaching and Learning*" Cambridge University Press (pp 196-219).
-De jong, W. (1996) "*Open Frontiers*" Heinemann.
-Harrison, B. (1990) "*Culture, Literature and the Language Classroom*" in Harrison, B (ed.) (1990) "*Culture and the Language Classroom*" Modern Language Publications in association with the British council (pp 45 -53).
-Holly, D. (1990) "*The Unspoken Curriculum – or How Language Teaching carries Cultural and Ideological Messages*" in Harrison, B. (ed.) "*Culture and the Language Classroom*" Modern English Publications in association with the British Council (pp11-19).
-Hyde, M. (1994) "*The Teaching of English in Morocco: The Place of Culture*" in ELT Journal, 48 (4). Oxford University Press (pp 295 – 305).
-Imara, M. (2003) "*Hadith Essaa*" Iqra Channel, 21st November.
-Kitao, K. (1991) "*Teaching Culture in FL Instruction in the United States*" Doshida Studies in English, Number 52 & 53 (pp 1-12). Internet Version.

-Kramsch, C. (1993) "*Context and Culture in Language Teaching*" Oxford university Press.
-Ladu, T. T. (1974) "*Developing Cross Cultural Understanding: The Teacher's responsibility*" in Altman, H. B. and V. R., Hanzeli (eds) "*Essays on the Teaching of Culture*" Heinle and Heinle Enterprises (pp 127-133).
-Limbach, J. (2002) Interview in Deutschland. E7, Number 5, October/November, Frankfurt am Main (pp 22-25).
-Malkina, N. (1995) "*Storytelling in Early Language Teaching*" in FORUM, January 1995, Volume 33, Number 1 (pp38-39).
-Mavi, M. (1996) "*Language, People and Culture*" in FORUM, January 1996, Volume 34, Number 1 (p54).
-Niederhauser, J. S. (1997) "*Motivating Learners at South Korean Universities*" in FORUM, January 1997, Volume 35, Number 1 (pp 8-11).
-Nostrand, F.B. (1974) "*Teaching The Foreign Culture: A Conjugal Retrospection*" in Altman, H. B. and V. R. Hanzeli (eds) "*Essays on the Teaching of Culture*" Heinle and Heinle enterprises (pp 193-203).
-Obediat, M, M. (1997) "*Language vs Literature in English Departments in the Arab World*" in FORUM, January 97, Volume 35, Number 1 (pp 30-36).
-Peck, D. (1984) "*Teaching Culture: Beyond Language*" Yale – New Haven Teachers Institute – Internet Version.
-Porto, M. (2000) "*Integrating the Teaching of Language and Culture*" in Mountford, A. and N., Wadham–Smith (eds) "*British Studies: Intercultural Perspectives*" Pearson Education Limited – Longman in association with the British Council (pp 89-94).
-Post, R. and I., Rathet (1996) "*On their Own Terms – Using Student Native Culture as Content in the EFL Classroom*" in FORUM, July/October, Volume34, Number 3-4 (pp 12-17).
-Robinson, G. L. (1976) "*The Magic – Carpet – Ride –to – Another Culture Syndrome: an International Perspective*" in Heusinkveld, P (ed.) "*Pathways to Culture*" Intercultural Press (pp 75-91)
-Seelye, H. N. (1993) "*Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*" 3rd edition NTC. Publishing group, USA (National Textbook Company).
-Tang, R (1999) "*The Place of Culture in the Foreign Language Classroom: A Reflection*" The Internet TESL Journal, Volume V, Number 8, August 1999 (2 pp).
-Tavares, R and I. Cavalcanti (1996) "*Developing Cultural Awareness in E.F.L Classrooms*" in FORUM, July/ October, Volume 34, Number 3-4 (pp 18-21).
-Thanasoulas, D. (2001) "*The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom*" Internet Version (pp 1-9).
-Turum - Barima, K. (1986) "*Africa's Long Term Class Struggle*" in "*South – the Third World Magazine*" August 1986 – South Publications Ltd – London (pp 92-93).
-Valdes, J. (1990) "*The Inevitability of Teaching and Learning Culture in a Foreign Language Course*" in Harrison, B. (ed.) "*Culture and the Language Classroom*" Modern English Publications in association with the British Council (pp 20-30).
-White, R. (1993) "*Saying Please: Pragmalinguistic Failure in English Interaction*" in ELT Journal, Volume 47/3, July 1993. Oxford University Press in association with the British Council and with I.A.T.E.F.L (pp 193-202).

Revue SCIENCES HumaineS n°33, Juin 2010, pp. 115-122

Introducing Self –Efficacy Beliefs: An Unexploited Construct in the Algerian Academic Setting

Abstract

Self-efficacy is currently one of the most popular belief systems in educational psychology. It is an attribute that should be nurtured and enhanced because it contributes tremendously to positive feelings of accomplishment and well-being.

This paper attempts basically at introducing the reader to the construct of self-efficacy through tackling issues that are closely relevant to it namely, its nature (structure), theoretical background, sources of development and effects, its popularity and assessment.

Investigating both the subtle and complex net of conceptions and judgments students develop about their personal competence in the context of learning English as a foreign language might constitute a promising avenue of research for teachers aiming at getting a clearer understanding about the causes underlying the level of their students' attainment in the language.

Amel SAKRAOUI
Faculté des Lettres, Sciences Humaines et Sociales
Université d'Annaba
(Algérie)

ملخص

تهدف هذه المقالة إلى عرض ووصف لما تقتضيه مختلف المقررات في مجال تعليم / تعليم اللغات من شروط ومعايير مع التركيز أساسا على المقرر المتعدد البرامج الذي يود المدرسون تطبيقهم.

مما لا شك فيه أن أنجع منهج تعليم وأشمل برنامج تدريس هما اللذان يمزجان بين كل العناصر الأساسية من نحو ووظائف لغوية وسياق وموضوع ومهارات لغوية وذالك بطريقة منسجمة ومتكاملة.

Introduction

One of the most interesting directions that researchers are exploring today in the area of academic motivation and achievement concerns the influence that self-efficacy beliefs bear on students' academic performance. Self-efficacy, which belongs to expectancy beliefs i.e., self-perceptions of capabilities (Pajares, 1997) constitute –following Graham and Weiner (1996)– a new 'perspective' in the field and offers significant insights about the critical role that self-beliefs play in academic achievement.

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2010.

- Definition

Self-efficacy beliefs pertain to the 'opinions' or 'judgments' that people formulate about their abilities to deal with specific challenging life-circumstances.

Albert Bandura (2001)- credited with introducing the concept of self-efficacy in the area of social psychology – has defined self-efficacy in his "Guide for Constructing Self-Efficacy Scales" as a conception that one nurtures about his/her own personal 'power' to achieve a given level of performance.

One has to pinpoint, yet, that self-efficacy is more than a mere 'self–recognition' of being competent in a given domain of functioning; it is rather linked to the persuasion that people hold about their capacity to effectively use cognitive skills in order to attain a specific goal (Pintrich & Schunk, 1996).

- Nature and Structure

As it has been stated in the definition (section 1.1), self-efficacy beliefs relate to the conviction that one holds about his/her 'ability' to produce a certain outcome or achieve a specific target. They are different, then, from other closely related self-constructs found in the literature. Since self-efficacy is often misconstrued with other self-percepts, researchers have often deemed important to clarify the conceptual differences existing between them. (Zimmerman, 1990)

Self efficacy, for instance, is often confused with self-concept, in spite of the fact that they are two distinct belief systems: unlike self-efficacy beliefs which are 'context-specific' self-appraisals of capacities, self-concept is a "global description of one's personal essence" that is, a general conception (or image), consisting of a body of attitudes and values, that one comes to develop about his/her "being" as a result of social transactions. (pajares, 1996)

Besides, while self-concept is closely intertwined with self-evaluative feelings (or what is often known as: self-esteem), self-efficacy focuses on one's potential and does not necessarily involve self-judgments of worthiness. (Pajares, 1997)

For instance, a student who holds a positive self concept in English i.e., one who feels good about himself in English, is likely to derive positive feelings of self -worth when he performs well in English while a student who feels competent (self-efficacious) in a given domain but lacks interest in it is likely to suffer no loss of pride in case he fails in that field. (Example similar to that cited by Pajares, 1997)

Moreover, Zimmerman (1990) has drawn a clear cut between the two constructs in that he relates self concept to 'normative assessment of ability" that is, self concept involves often establishing external comparisons, stimulated by the desire to outperform others whereas he associates self- efficacy with 'mastery criteria' that is, focusing rather on one's own assets and limitations and evaluating one's own personal competence to succeed in a given domain.

One of the major characteristics of self-efficacy is its « context-dependence »: self-efficacy is not « absolute » that is to say, it is not a general sense of personal confidence that one applies to all situations; it is rather « specific » i.e., it is 'a view'

that one cultivates about his/her competence in relevance to a specific activity or context.

The tenets of self-efficacy theory come to reinforce the commonsensical truth that "one cannot be all things" (Bandura, 1997). Everybody would agree that people differ considerably in the type and level self- conceptions of efficacy they foster in relation to various domains of functioning.

Furthermore, self-efficacy is not a 'trait' that one possesses or does not possess in a fixed quantity from birth ; it is rather a 'generative capability' (Bandura, 1997) that is, a capacity that is developed and shaped through time and experience and could thus be subject to change and enhancement.

In addition to that, self-efficacy is different from talent or aptitude; it is not concerned with the number of skills one has in a given domain but rather with the will and the determination 'to exploit' those skills in front of (sometimes even terrific challenges)
and involves hence the active use of a number of cognitive, affective and self-regulative skills.

- Sources of self-efficacy

According to self –efficacy theorists (Bandura, 1997), people develop their self-perceptions of efficacy from four major sources of experiences (that are listed in this context, following the theory, on the basis of their order of importance):

- **Mastery experience**: Known also as "performance accomplishments" (Brown, 1999) or "enactive attainment" (Pajares,1997) refers to the way people assess their own personal attainment in a given arena. Following this line of thought, students who judge their own past academic results as being successful often develop a high sense of confidence about their abilities while those who view their academic outcomes as unsuccessful are likely to experience feelings of doubts and uncertainty about their own effectiveness.

- **Vicarious experience** (**observational**): It relates to the self-evaluation that individuals derive from observing and comparing themselves with a given 'social model' (a classmate, a friend etc...). When students observe a given model- that they view as compatible with them- in terms of traits and skills – succeed at handling a certain situation or solving a given task, they are likely to feel able too to meet a similar challenge. By the same token, watching a similar model fail in accomplishing the task at hand might undermine their self-confidence.

- **Verbal persuasions**: The conceptions that people develop about their capacities in a given field are likely to be influenced by the verbal and 'tacit' output they receive from others. Note, yet, that verbal and non-verbal messages (like a facial expression, for instance) become particularly influential when they are emitted by persons that are regarded as "credible persuaders" in their own environment such as parents, teachers, experts...etc.

- **Physiological states:** self-efficacy estimates might also be affected by "somatic and emotional states" (Bandura, 1999). Yet, it is not always the negative emotions such as: stress, anxiety, fear per se that negatively affect performance but it is rather the faulty interpretations that students make about the purported causes of those psychological states. For example, students might develop a low opinion about their competence in a given field when they judge (wrongly) the 'normal' states of tension that usually accompany certain important academic events (such as exams) as an indicant of incompetence and inefficiency.

- Effects of self-efficacy

In line with the theory, self- efficacy beliefs affect students' academic attainment due to the effects they produce through four "psychological processes (Bandura, 1994) namely, the *cognitive*, *motivational*, *and affective* and *selection* processes:

- **At the cognitive level:** the nature of beliefs students hold about their abilities in relation to a given task influences the way they perceive their prospective future academic results. Students who believe in their abilities visualize successful positive outcomes while those who do not trust their capacities are likely to suffer from what Bandura (1997) names 'cognitive negativity' (A state where they become somewhat 'obsessed' by their shortcomings and too skeptic about their capacity to succeed in the face of challenging learning situations)
- **At the motivational level:** a high sense of self –efficacy increases students' readiness to invest efforts in their learning, serves them well to persist when facing difficulties and helps them to recover more quickly after a negative attainment. Conversely, a perceived sense of inefficacy diminishes students' interest in their learning, lessens from their capacity to resist when facing impediments and undermines their commitment to achieving their goals.
- **At the affective level :** a strong perceived sense of competence is likely to reduce the amount of stress students might experience in the course of their learning whereas a low self-estimation of capacity might result in high levels of anxiety and agitation that often lead to in 'irrational' thinking that ultimately impair their cognitive and intellectual effectiveness.
- **At the selection level:** the conceptions that students develop about their academic abilities are likely to influence the type of decisions they take, the environment they opt for and the kind of choices they select. It is often the case that students often engage in activities in which they feel efficacious while they avoid those in which they feel less competent.

- *Theoretical Framework: Social Cognitive Theory*

The construct of self-efficacy was introduced for the first time in 1977 with the eminent publication of Albert Bandura's article « self efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral change ». In this article, Bandura has expressed his overt

dissatisfaction with the principles of the behaviorist paradigm as they neglect 'inner' experiences and self-constructs and thus fail, accordingly, to account for complex human behavioral patterns.

Nine years Later (1986), Bandura has published a book entitled Social Foundations of Thought an Action: A Social Cognitive Theory in which he situated self-efficacy in a sociocognitive theoretical framework. In this perspective, Bandura has introduced a new conception of cognitivism- a cognitivism that differed from the one that used to prevail before in the literature and that concentrated mainly on the study of the different functions of the mind namely, processing, organization and retrieval of information.

Bandura has rather proposed a cognitivism with "a socio-structural dimension" that depicts people as active agents, intentional doers and effective decision- makers in their own socio-cultural milieu rather than just passive, receptive organisms controlled by some biological internal dispositions, as claimed by "mentalism" or environmental stimuli as reported by behaviorism. (Bandura, 1999)

In keeping with this thread of thought, Bandura views people as both 'products' and 'producers 'of their environment and considers human behavior to be « reciprocally-

determined » that is to say, not created by one-sided environmental influences but rather molded and shaped by reciprocal and bi-directional interactions taking place between the person (with all her internal cognitive, affective and biological influences) on the one hand and her specific socio-cultural environment on the other hand. (Bandura, 86, 97, 99; Pajares, 96, 97)

Bandura (86,97,99) advanced the idea that people 'possess' a set of self-beliefs- including self-efficacy beliefs- that help them keep control over their cognitive and affective functioning and self-direct their behavioral reactions. Accordingly, people play a pivotal role in "constructing" their own environments and in influencing their behavior through their capacity to self-regulate their actions, to self –organize their thoughts and to self- evaluate their experiences.

- Popularity in Varied Disciplines and Settings

Self–efficacy has gained, in these last twenty years, an important popularity across various academic and non –academic fields of study. Research evidence piles up supporting Bandura's contentions regarding the relationship between self –efficacy beliefs and people's overall physical and psychological well –being.

It has been suggested, for instance, that a high perceived sense of self-efficacy is linked to: a lower vulnerability to stress (Jerusalem & Mittag, 1995) and depression (Davis & Yates, 1982), a higher level of pain control (Manning & Wright, 1983), to a better control of phobic behaviors (Bandura, 1983) and to a more successful athletic performance. (Barling & Abel, 1983; Lee, 1982) (See Pajares, 1997)

Self-efficacy has been the focus of several studies on academic motivation and self-regulation. Research on those fields has been centered on three major areas:

- Some self –efficacy researchers (like Lent Hackett, 1987) have suggested that there exists a close relationship between students' self- efficacy beliefs and college major and career choices. It has been proposed, for instance, that students -often driven by a sense of perceived inefficacy in a given field (in mathematics or science, for example) - avoid engaging in mathematics or science –related courses and prefer those in which they feel more competent (Pajares, 1997).
- Besides, other researchers (Ashton & Webb, 1986) have suggested that there exists a strong link between teachers' self efficacy beliefs, their instructional strategies and student's level of academic attainment. They have reported that teachers who trust their own personal teaching efficacy hold a more optimistic view about their students' motivation, opt for a more flexible control of 'classroom behavior' and are more influential of their students' level of academic attainment (Pajares,1997)
- Moreover, other researchers (like Zimmerman, 1990) have suggested that there exists a correlation between students' perceived self –efficacy, other motivational variables like: self-regulation, goal–setting and their academic attainment.

It has been suggested, for instance, that students who feel confident of their academic ability in a given field are more ready to self –direct their own learning through the use of self – regulatory strategies and are likely to be thus more successful in their academic performance.

A great number of expectancy theorists have agreed on the substantial role that self-beliefs play on students' academic attainment. An increasingly growing number of research findings on academic motivation and achievement converge on the fact that self- efficacy beliefs, when properly assessed, is often a more accurate predictor of academic attainment than other measures of ability or even other expectancy variables (Pajares, 1997).

Many researchers seem to be supportive of the idea that skill alone is a poor predictor of the level of accomplishment students finally attain in a given academic field. Thus, a better understanding of the reasons underlying the quality of student's performance requires an in-depth analysis of students' "cognitions" that is, the set of beliefs, ideas and opinions they develop about their academic capacities and their own personal and social value. This might be of a great significance since cognitions influence considerably the way students interpret their various learning experiences and the manner in which they react to their learning outcomes.

In this vein, Peirce (1878) observed that beliefs are influential in nature and considered them to be "rules of actions" that direct and guide people's behavior (Pajares, 97) (cited in James, 1885/1975, p.28). Besides, Jinks and Morgan (n.d.) claimed that self-efficacy is an important 'antecedent, amongst other antecedents (aptitude, personality traits, past academic attainment and so forth) that either facilitate or impede future academic achievement. Moreover, Pajares (1996) asserted, in a lecture delivered at Emory University that the type of beliefs students nurture about themselves might prove to be "vital forces" in determining their actual level of academic attainment.

- Measurement

One of the thorniest problems that face researchers working on self--efficacy relate to inappropriate measurement of self-efficacy. In this respect, Bandura (1997) has observed that self-efficacy researchers often fail to account for the construct which is not a global personality trait' but rather 'a context specific set of beliefs. This often culminates, accordingly, in self-efficacy assessments that reflect general de-contextualized attitudes rather than specific situational self- efficacy appraisals.

Besides, Bandura (1997) has advised researchers, aiming at predicting students' level of attainment from their self-efficacy judgments, to opt for 'a task- specific approach' to measuring self-efficacy. It should be noted that this kind of approach is particularly used in the field of Mathematics by researchers aiming at assessing student's self-efficacy percepts in relation to a specific task at hand (solving an algebra problem, for instance).

Moreover, he has underlined the importance of accounting for two major criteria when trying to measure self-efficacy beliefs namely, "specificity" and "correspondence" in an attempt to ensure accuracy of assessment, to increase the "predictive potential" of self-efficacy beliefs and thus optimize their contribution to students' academic performance.

While consistency is linked to the measurement of self- efficacy at 'an optimal' level of precision, correspondence refers to consistency between self- efficacy judgments and the particular 'criterial task' to be assessed that is, the variable to which self-efficacy judgments are to be compared such as semester grades or achievement test results.

However, Lent and Hackett (1987) have been dissatisfied with extremely specific self-efficacy measurements that reduce self-efficacy to 'microscopical' self-ratings of competence and have offered, alternatively another type of approach that favors "external validity and practical relevance" at the expense of specificity and correspondence. (Pajares, 1996)

They have argued that the nature of many 'criterial' tasks in the field of motivation and education such as semester grades do not lend themselves easily to specific type of self-efficacy assessments, as it is case, with equations in physics or Algebra problems in mathematics and might thus call for domain-specific measurement of self-efficacy estimates.

This might imply that the type of self-efficacy assessment to be used and the level of specificity to be chosen is contingent on the researcher's question of interest and on the nature of variables involved in the study. Besides, the predictiveness of a given type of assessment depends on the researcher's ability to adapt the self-efficacy tool of measurement to the various situations that might impinge in the field under investigation.

It is noteworthy that the domain–specific assessment to self-efficacy has been adopted in this investigation as it has been found to be the most appropriate in relation

to the aim of study and to the nature of the 'criterial variable' that is to say, students' overall year average scores obtained in English.

Conclusion

This article has shed some light on the main aspects of self-efficacy and has accounted for its major theoretical underpinnings with reference to many scholars and researchers in the self-efficacy literature. It seems both warranted and interesting, given the impressive popularity of the construct, to investigate the potential impact of 'can-do' cognition on students' academic achievement in English as a foreign language.

References

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: Selected passages. Retrieved January 26.2000, from http://www.emory.edu /EDUCATION/mfp/guide.html
- Bandura, A. (1997). The nature and structure of self-efficacy. In self-efficacy: The exercise of control (PP .36-78). New York: Freeman
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive theory of personality. In Pervin, L & John, O. (Eds.), Handbook of personality (2nd ed.) (pp.154-194). New York : Guilford.
- Bandura, A. (2001). Guide for constructing self-efficacy scales. Retrieved April 15, 2002, from http://www.emory.edu /EDUCATION/mfp/guide.
- Brown, B.L. Self-efficacy beliefs and career development. ERIC Digest. Columbus :
- ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, the Ohio Stat University , 1999.
- Jinks, J. L., & Morgan, V.L. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. Retrieved March 15, 2001 from
http:// www.coe.ilstu.edu/scienceed/jinks/efficacypub97.htm
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research ,66 (4), 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M.L. Maehr & P.R.Pintrich (Eds.), Advances in motivation and achievement (vol. 10, pp. 1-49). Greenwich, CT : JAI Press.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). The role of expectancy and self-efficacy beliefs. Motivation in education. Englewood Cliffs, NJ : Prentice –Hall.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. Educational Psychology Review, 2 (2), pp.173-201.