Revue
SCIENCES HumaineS

SOMMAIRE
n°**35**, Juin 2011

□ Des mots contre les mots ou le langage de l'altérite détourné par Malek Haddad dans *La dernière impression*
Farida LOGBI ……..……..….**7**

□ Le brouillon véritable, outil d'apprentissage de l'écriture
Naïma Dembri ……..……..……..…..…….**15**

□ Les principes fondamentaux de la régulation de l'information en Algérie. Approche comparative des textes législatifs de 1982 et de 1990
Samir MERDACI ……..…….**23**

□ Coopération et association dans la politique agricole en Algérie : l'enjeu sociétal
Houria BENBARKAT ……...…...……....**29**

□ Le comportement du consommateur algérien : Une approche psycho-graphique
Fatima Zohra SELLAHI…… ……..…….**53**

□ Impact de la ménopause sur le vécu psychologique de la femme dans l'est Algérien
Abderezzak IDDIR…… ……..…….**63**

□ Developing the EFL Teaching Process through Electronic Teaching- Portfolios Techniques. Case of: EFL Secondary Schools Teachers in Bejaia.
Salima MAOUCHE NÉE KETFI ……..……..…….**69**

□ Facilitating Reading Comprehension by Making Use of Guessing From Context Strategy to Tackle Unfamiliar Words
Samir LARABA ……..…….**89**

□ Distance and E-Supervising: Experiences and Results
Hacene HAMADA ……..……..…….**105**

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

مجلة العلوم الإنسانية

عدد 35- جوان 2011

الفهـرس

□ دراسة أثر بعض المتغيرات على أداء طلبة الصف الحادي عشر في مدارس دولة الكويت في الاختبارات الإلكترونية
د. فهد عبدالله الخزي 7

□ إستراتيجية تحسين وتطوير الأداء المؤسسي للجامعات العربية
- أنموذج مقترح لضمان الجودة الإدارية -
د. هيثم محمود الشبلي - د . حسين عمر الخزاعي - أ.د. نصر الدين جابر 37

□ العنف الزواجي وعلاقته بأبعاد الرضا عن الحياة وببعض المتغيرات النفسية لدى المرأة الجزائرية
د. عزيزة عنو 71

□ الفلسفة والعلم بين راسل وفتغنشتاين
د. جمال حمود 101

□ دور التوجيه التربوي في تحقيق التوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي
د. يامنة اسماعيلي 111

□ الوضع الراهن للمدرسة الجزائرية: عوامل النجاح وأسباب الفشل في البكالوريا
أ. لبنى زعرور 131

□ مقترحات لتوجيه وإدماج خريجي مراكز التكوين المهني في عالم الشغل
د. محمد خلاصي 141

□ القيادة التحويلية والتبادلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى العاملين
أ. الطاهر بن عبد الرحمان 157

□ العلاقة بين الإدارة والمواطن: قراءة في جدلية الإدارة الحاكمة أو الخادمة
- الوضع في الجزائر-
أ. علي العرنان مولود 169

□ ضبط المرافق العمومية
أ. راضية شيبوتي **183**

□ المجموعات الإقليمية في الجزائر: أية إصلاحات؟
د. محمد زغداوي..... .**193**

□ تقييم بعض جوانب الإصلاح الاقتصادي والمالي في الجزائر والدروس المستفادة من تجارب بعض الاقتصاديات المتحولة
د. سميرة قارة علي- عطيوي **211**

□ الشركات المتعددة الجنسيات ودورها في نقل التكنولوجيا في الدول النامية
د. بولعيد بعلوج **233**

□ الاسترخاء كآلية لاحتواء القلق النفسي لدى مرضى الربو
أ. محمد سليم خميس.....**247**

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

دراسة أثر بعض المتغيرات على أداء طلبة الصف الحادي عشر في مدارس دولة الكويت في الاختبارات الإلكترونية

ملخص

هدفت الدراسة التي طبقت على (521) طالبا وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر في مدارس التعليم العام بدولة الكويت إلى اختبار أثر بعض المتغيرات (الجنس، التخصص، امتلاك جهاز حاسوب خاص، طبيعة المادة العلمية، والقدرة على المراجعة وتغيير الإجابات) على الأداء في الاختبارات الإلكترونية. وقد جمعت البيانات عن طريق ثلاثة اختبارات تحصيلية: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، إضافة إلى الإحصاء. وباستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، أشارت النتائج إلى وجود فروق في الأداء في الاختبارات الإلكترونية تعزى لمتغيري طبيعة المادة العلمية، والقدرة على المراجعة وتغيير الإجابات. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات متعلقة بالاهتمام بحوسبة الاختبارات وتعميمها وتدريب المعلمين ومعدي الاختبارات عليها، وإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

د. فهد عبدالله الخزي
كلية التربية
جامعة الكويت
الكويت

Abstract

The current correlational descriptive study aims at examining the effect of some variables on the performance Of the computerized exam. Data were collected from (521) grade 11th students at Kuwaiti public schools, using three exams: Arabic, English, and Statistics. Analysis of data, using the appropriate statistical techniques, showed that there is a significant difference in students' performance in the computerized exam due to "exam subject" and "the ability to review and change

مقدمة

لعب تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وخصوصا تقنية الحاسوب، دورا كبيرا في مجال التعليم خلال السنوات القليلة الماضية. ولا شك أن استخدام التكنولوجيا في التعليم يعد من أكثر الموضوعات التي شغلت، وتشغل، أذهان المتخصصين في مجال التربيـة والتعليم خلال العقود الثلاثة الماضيـة

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2011.

answers". The study concluded with relevant recommendations including the adaption of computerized tests, preparing and encouraging teachers and exam makers to use them, in addition to conducting more studies in this topic.

(Al-Gahtani, 2003). وإن كانت النزعات والاتجاهات في المجال التربوي تأتي وتذهب، فإن التكنولوجيا واستخدامها في العملية التعليمية يعد من الموضوعات التي ستبقى طافية على السطح لمدة ليست بالقصيرة (Sherritt & Basom, 1997). ولئن تنافست

المدارس والمؤسسات التعليمية في العالم بشكل عام – وفي وطننا العربي بشكل خاص - لتنال السبق في تبني التحول الإلكتروني في التعليم، إلا أن الاستخدامات ما زالت تعد تقليدية – نسبيا- وتتمثل في استخدام التكنولوجيا بوصفها عملية مساعدة في التعليم أو للمهام الإدارية كالطباعة وإعداد التقارير وعمل الكشوف وغيرها. وحتى على مستوى العالم وفي الدول التي خطت خطوات حثيثة في اتجاه استثمار التكنولوجيا في التعليم، لم يكن للاختبارات الالكترونية الأكاديمية في المدارس ومؤسسات التعليم العالي الدور المتوقع برغم المزايا العديدة التي تميزها (Davidson, 2003a). فاستخدام التكنولوجيا في التعليم كان يتوقف عادة عند نقطة تسبق عملية التقييم، أو كما يعبر Kilgore (2008) أن استخدام الحاسوب للتقييم كان خارج حدود التفكير بالنسبة للتربويين، وكأن التقييم يعد جزءا مستقلا عن العملية التعليمية. والحقيقة أنه يجب ألا يستثنى التقييم – كجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية – من جهود الاستفادة من التطور التكنولوجي. حيث يمكن أن تسهم التكنولوجيا بشكل فاعل في تحسينه وتطويره. بل إنها من أهم وأبرز العوامل التي ستساعد في إعادة تشكيل مفهوم القياس وعلى إعادة النظر في أدوات القياس والتقويم (Bennett, 1999). ومن غير المنطقي أن يسعى التربويون إلى استكشاف طرق حديثة للتدريس معتمدة اعتمادا أساسيا على التكنولوجيا مع الإصرار والتشبث في ذات الوقت بالطرق التقليدية في قياس مخرجات ذلك التدريس. فقد ذكر Bennett (2001) أن استخدام أدوت الأمس لقياس مهارات اليوم يعد من أهم المشكلات التي تواجه التعليم الحديث. كما قرر (Morris, Brandsford, & Franks, 1977) أنه يجب أن تكون طرق التدريس وطرق القياس والتقييم يعملان بنفس الطريقة، فإن كانت الدراسة تقليدية، فيجب أن يكون الاختبار تقليديا، وإن كانت الكترونية فيجب أن يكون الاختبار الكترونيا.

مشكلة الدراسة:

تسعى وزارة التربية في دولة الكويت إلى تطوير نظم التعليم التقليدية للوصول إلى أنظمة من التعليم الحديث تسهم في بناء بيئات جديدة تحفز التعليم وتؤهل الأجيال لمواجهة المتغيرات الحديثة. وإيمانا منها بدورها في التعليم، تولي الوزارة اهتماما

خاصا لمواكبة التطور الهائل والسريع في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وقد خطت الوزارة خطوات واسعة في مجال حوسبة التعليم وقامت بإجراءات عملية كلفت الكثير من الوقت والجهد والمال؛ كعقد المؤتمرات المتخصصة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس في مجال التكنولوجيا ، وتطوير الموقع الالكتروني، وإعداد المناهج الإلكترونية، وتجهيز الفصول الذكية، ومشروع "لابتوب لكل طالب"، وتوقيع الاتفاقيات مع الشركات المتخصصة كاتفاقية "شركاء في التعليم مع مايكروسوفت" و "مذكرة التفاهم مع شركة إتش بي" وغيرها. إلا أنه من المستغرب فعلا ألا يكون للتقييم الالكتروني – على أهميته - جزء من هذا الاهتمام.

وحتى على المستوى العالمي، وبرغم الاهتمام الواضح بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وبرغم ما تتكلفه الحكومات من جهد ومال في استثمار التكنولوجيا في التعليم، يبدو واضحا أن التقييم لم ينل الحظ الوافي من ذلك الاستثمار (الخزي والزكري، قيد النشر). ولئن كانت الخطوات حثيثة في مجال حوسبة التعليم وبطيئة في مجال حوسبة التقييم، إلا أن انتشار التقييم الإلكتروني واعتماده قادم لا محالة (Davisdon, 2003b). فقد بدأت جهات عدة أكاديمية وغير أكاديمية حول العالم بتبني أنواع من الاختبارات الإلكترونية وتطبيقها على منسوبيها من طلاب ومتدربين، كما تخطط بعض الجهات الأكاديمية لاستبدال النسخ الورقية من الاختبارات بالنسخ الالكترونية خلال السنوات القليلة القادمة (Ashton, Schofield, & Woodger, 2003). ويرى بعض المهتمين أن الحوسبة هي المستقبل الحتمي للاختبارات. وقد بالغ البعض بتبني حوسبة الاختبارات، كالمدير التنفيذي لمؤسسة كامبردج للتقييم، Simon Lebus ، والذي يتوقع أن تختفي النسخ الورقية من الاختبارات خلال 10-15 سنة (Curtis, 2009). بل إن البعض قد ذهب لأبعد من ذلك مثل Isabel Nisbet المديرة السابقة لمكتب (Ofqual) والتي تقول إنّه (يجب) استبدال كافة الاختبارات الورقية بأخرى إلكترونية (Stewart, 2011).

وفي دولة الكويت، وفي ظل التوجه العالمي والنزعات التطويرية الملحوظة والخطط التكنولوجية الطموحة لوزارة التربية، يتوقع أن تظهر نماذج من الاختبارات الإلكترونية في مدارس التعليم العام كونها خبرا مفيدا لمبتدأ حوسبة التعليم. إلا أن التوجه لتبني طرق حديثة للتقييم - شأنها شأن تبني أي فكرة حديثة - لا يجب أن يتم باندفاع ودون دراسة متأنية لأثار وتداعيات ذلك التحول، ومدى تقبل الأفراد طلابا كانوا أو معلمين له (Roger, 2003). بل لابد من عمل الدراسات المناسبة للتأكد من أن التحول إلى الصيغ الإلكترونية من التقييم لا يؤثر على فاعلية وكفاءة أدوات القياس كأن تتأثر نتائجه بعوامل نفسية أو شخصية او أن يقيس متغيرات أخرى غير التحصيل

كقدرات الطالب الحاسوبية او درجة قلقه من الحاسوب أو غيرها. وعليه فلا بد من دراسة موضوع التقييم الإلكتروني واختبار العوامل التي – قد – تؤثر على أداء الطلبة في الاختبارات الإلكترونية بغية التأكد من أن درجاتهم فيها تعبر عن مستواهم الحقيقي وليس متأثرة بعوامل أخرى.

أهمية الدراسة:

بالرغم أن موضوع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم قد أشبع دراسة من قبل الباحثين التربويين، إلا أنه يبدو جليا ندرة الدراسات المتعلقة في مجال الاختبارات الإلكترونية وخصوصا في وطننا العربي. وتتجلى أهمية الدراسة الحالية في أنها تبحث في موضوع لم يعط حقه في البحث وبالتالي تقدم المقترحات المناسبة بناء على نتائجها. وتأتي هذه الدراسة في ظل غياب الدراسات العربية والمحلية للبحث في سياق الأدبيات – العالمية - المنشورة والتي أشارت إلى أن الاختبارات المحوسبة شأنها شأن الاختبارات الورقية تتأثر بعوامل فردية وأخرى بيئية قد تعزز من كفاءة استخدام هذا النوع من الاختبارات أو تعيق من حسن استخدامها. ويمكن للمسؤولين وراسمي السياسات التعليمية الاسترشاد بنتائج هذه الدراسة فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا للتقييم. كما يمكن للدراسة، في ظل النقص الواضح للدراسات – المحلية والعربية - في هذا الخصوص، أن تكون منطلقا لدراسات مماثلة وأن توسع مجالات البحث في مجال التقييم الإلكتروني.

أسئلة الدراسة:

في ضوء ما تقدم، فإن عددا من العوامل قد وجد أن لها أثرا على الأداء في الاختبارات المحوسبة. منها ما يتعلق بالطالب من عوامل ديموغرافية ونفسية ومنها ما يتعلق بخصائص الاختبار الالكتروني. وعليه، فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

هل يتأثر أداء الطلاب في الاختبار الالكتروني بأي من المتغيرات (الجنس، التخصص، امتلاك جهاز حاسوب خاص، طبيعة المادة العلمية، القدرة على المراجعة وتغيير الإجابات)؟

ويتفرع من هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب في الاختبار الالكتروني تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب في الاختبار الالكتروني تعزى لمتغير التخصص؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب في الاختبار الالكتروني تعزى لمتغير امتلاك جهاز حاسوب خاص؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب في الاختبار الالكتروني تعزى لمتغير طبيعة المادة العلمية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب في الاختبار الالكتروني تعزى لمتغير القدرة على مراجعة وتغيير الإجابات؟

حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف الحادي عشر بقسميه العلمي والأدبي في مدارس التعليم العام بدولة الكويت.
- الحدود الموضوعية: كما اقتصرت على بعض العوامل التي قد تؤثر على الأداء في الاختبارات الإلكترونية وهي الجنس، والتخصص، وامتلاك حاسوب خاص، وطبيعة المادة العلمية، والقدرة على المراجعة وتغيير الإجابات.
- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2011/2010
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في مجموعة من المدارس الثانوية في جميع المناطق التعليمية بدولة الكويت.

مصطلحات الدراسة:

أينما وردت المصطلحات التالية في هذه الدراسة فإن لها معان إجرائية محددة، وذلك كما يلي:

- الاختبارات التقليدية: هي الاختبارات الورقية المعروفة التي درج على استخدامها في المدارس ومؤسسات التعليم العالي.
- الاختبارات الإلكترونية (أو الاختبارات المحوسبة): يُقصد بها الاختبارات التي تتم من خلال الحاسوب، حيث يتم عرض بنود الاختبار على الشاشة ويجيب الطالب عليها مباشرة باستخدام أدوات الإدخال (لوحة المفاتيح، الفأرة، شاشة اللمس).
- تخصص الطالب: هو التحاق طالب الصف الحادي عشر بأحد القسمين العلمي أو الأدبي.
- امتلاك جهاز حاسوب خاص: هو امتلاك الطالب لجهاز حاسوب شخصي خاص به في المنزل أيا كان نوع هذا الجهاز (محمول– مكتبي- نقال).

الإطار النظري:

يتناول الباحث في هذا القسم مجموعة من الموضوعات التي تساعد على وضع تصور عن الاختبارات الالكترونية. ولا بد عند الحديث عن الاختبارات الالكترونية من التطرق إلى مفهوم الاختبارات الإلكترونية وخصائصها ونشأتها وتاريخ البحث فيها.

مفهوم الاختبارات الالكترونية

الاختبارات الإلكترونية أو المحوسبة هي نسخ مطابقة للاختبارات الورقية التقليدية إلا أنها تؤدى عن طريق الحاسوب، حيث يقوم الطالب بقراءة الأسئلة من الشاشة

مباشرة والإجابة عنها عن طريق أدوات الإدخال التقليدية (الماوس، لوحة المفاتيح، شاشة اللمس).

وتنقسم الاختبارات الإلكترونية إلى نوعين رئيسيين، (Wang & Shin, 2010) هما:

- الاختبارات الإلكترونية غير المتكيفة (Non Adaptive Test): وهي اختبارات يتم استعراض الأسئلة فيها بشكل خطي متطابق مع النسخ التقليدية من ناحية عدد الأسئلة وترتيبها وطريقة عرضها على الشاشة.
- الاختبارات الالكترونية المتكيفة (Computerized Adaptive Test): وهي الاختبارات التي تتكيف من ناحية الصعوبة والسهولة مع مستوى الممتحن، حيث أن درجة صعوبة السؤال المعروض تعتمد على إجابة السؤال الذي يسبقه.

مزايا الاختبارات الالكترونية

للاختبارات الالكترونية خصائص فريدة لا تتوافر في مكافئاتها من الاختبارات الورقية التقليدية. وقد تطرق الكثير من الباحثين إلى مزايا الاختبارات الإلكترونية. ويمكن تلخيص المزايا في ثلاثة محاور رئيسية:

- **خصائص الاختبار:**

إن إعداد الاختبارات الالكترونية أقل تكلفة على المدى الطويل من الاختبارات التقليدية (Roid, 1989; McDonald, 2002)، حيث يمكن بفضل (بنوك الأسئلة) إعادة عمل الاختبار مرات عديدة بطريقة آلية دون الحاجة إلى بذل الجهد والوقت في عملية الإعداد (Vispoel et al., 2001; Pomplun et al., 2002). كما أنّه يوفر الكثير من تكاليف الطباعة ونقل الأوراق (Bennett, 2001). كما أنه لا يتطلب تكاليف ولا مساحات تخزين لأوراق الاختبار. فالاختبارات ونتائجها تحفظ إلكترونيا في أقراص أو وحدات تخزين قد لا يتجاوز حجمها البوصة. ويرى الكثير من الباحثين أنّ الاختبارات الالكترونية أكثر صدقا لأنها تسمح بإعداد صيغ متعددة من الاختبار بما فيها الأسئلة التفاعلية التي تقيس مهارات حل المشكلات المعقدة والتي لا يمكن للاختبار التقليدي عملها (Wise & Plake, 1989; Mead & Drasgow, 1993; Wainer, 1993; Huff & Sireci, 2001). ويرى Bennett (2001) أن الاختبارات الإلكترونية تتميز بسهولة مراجعتها واكتشاف الأخطاء وكذلك تصحيح بنودها إن دعت الحاجة لذلك. ويذكر أيضا أن للاختبارات الإلكترونية القدرة على تقديم مثيرات ديناميكية متعددة الوسائط كالصوت والصورة والرسوم المتحركة وغيرها دون الحاجة إلى أجهزة إضافية خاصة.

- **إجراءات التطبيق:**

تتميز الاختبارات الإلكترونية بسهولة التطبيق وبالمرونة بالزمان والمكان. فكل ما يحتاجه المعلم هو توافر جهاز حاسوب يمكن للطالب أن يستخدمه لتقديم الاختبار (Zandvliet & Farragher, 1997; Roever, 2001). كما يمكن أيضا عمل نماذج متعددة وصيغ مختلفة من الاختبار في ذات الوقت (Olsen et al., 1989; Vispoel, 2000)، فمثلا قد يكون الطلاب الذين يقدمون الاختبار ذاته في الوقت ذاته قد حصلوا على نماذج مختلفة، وهو ما يعد ميزة أخرى فهو يحد من إمكانية الغش ونسخ الإجابات أثناء الاختبار حيث أنه يظهر لكل طالب سؤال مختلف عن زميله الذي يخبر بجانبه (Young et al., 1996; Vispoel, 2000; Huff & Sireci, 2001). وقد أظهرت بعض الدراسات (Spray et al. 1989; Mason et al., 1999) أن الطلاب يفضلون الاختبارات الالكترونية على الورقية نظرا لأنها تتطلب وقتا أقصر من الاختبار التقليدي. كما أن الممتحنين يفضلون الاختبارات الالكترونية المتكيفة (CAT) كونها تزودهم بأسئلة تتناسب مع مستواهم، لا تتطلب منهم إجابة أسئلة صعبة جدا أو سهلة جدا (Dunkel, 1997). وقد أظهرت دراسة (Bugbee & Bernt, 1990) أن فرصة الخطأ في تسجيل الإجابات أقل في النسخ الالكترونية من الورقية، فالطالب يقوم باختيار الإجابة على الشاشة مباشرة. وبالتالي، فكون الطالب على علم بالإجابة الصحيحة، ولكنه يقوم بتضليل الإجابة الخاطئة في ورقة الإجابة دون قصد أمر أقل احتمالية. أخيرا، أظهرت دراسة (Stowell & Bennett, 2010) أن العلاقة بين قلق الاختبار وبين الأداء في الاختبار أضعف في الاختبارات الالكترونية منها في الاختبارات الورقية. كما خلص Powers (2001) إلى أن الممتحنين يعانون قلق اختبار اقل من الذي يعايشونه عادة في الاختبارات الورقية.

- **نتائج الاختبار:**

تتميز الاختبارات الالكترونية بأنها آلية التصحيح، وهو ما يخفف على المعلمين أعباء جمع الأوراق وتصحيحها ومراجعتها ورصد درجاتها (Meijer & Nering,

1999; Niemeyer, 1999). كما أنه يقلل من أخطاء التصحيح والرصد، وخصوصا مع الاختبارات الطويلة والأعداد الكبيرة التي تجهد المعلمين (Pomplun et al., 2002). علاوة على ذلك يتم التصحيح آنيا وفور انتهاء الطالب من أداء الاختبار (Wise & Plake, 1989; Bugbee & Bernt, 1990). ويذكر بعض الباحثين (Niemeyer, 1999; Parshall & Balizet, 2001) أن من أهم مزايا الاختبارات الإلكترونية أن تصحيحها يكون موضوعيا وموحدا لجميع الممتحنين لأنه يتم إلكترونيا ولا يتأثر بشخصانية المقيمين. وتساعد الاختبارات الالكترونية في رسم صورة تفصيلية عن الطالب وتبين مواطن الضعف والقوة في المختبرين، حيث أنها يمكن أن تقدم تقريرا مفصلا يتجاوز عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة (Vispoel et al., 2001; Pomplun et al., 2002). هذه المعلومات يمكن استخدامها من قبل المعلمين لتفريد التدريس، ويمكن استخدامها من قبل مصممي المناهج لتصميم مناهج خاصة تناسب بعض الفئات من الطلبة (Davidson, 2003a). وأخيرا، تمكن الاختبارات الالكترونية من الاحتفاظ بالسجلات والبيانات لمدة طويلة، ويمكن عن طريق تلك المعلومات عمل الدراسات والمقارنات ومراجعة السياسات بطريقة سهلة وسريعة لا تتطلب وقتا أو جهدا يذكر (Ryan et al., 2000).

عيوب الاختبارات الإلكترونية:

يثير عدد من الباحثين بعض الملاحظات والأسئلة حول الاختبارات الإلكترونية. ومع أن هذه الملاحظات لا يبدو أنها تعيق استخدام الاختبارات الالكترونية ولم تؤثر على قرار الطلبة في أداء الاختبارات بصورة إلكترونية (Bernt & Bugbee, 1990)، إلا أنه لا يمكن التغافل عن وجودها عند التفكير بالتحول إلى الاختبارات الإلكترونية. ويمكن تلخيص تلك الملاحظات في ثلاثة محاور رئيسة:

- **خصائص الاختبار:**

يرى بعض الباحثين أن صدق الاختبارات الالكترونية موضع تساؤل، حيث انه لا يمكن التحقق من أن الاختبار يقيس فعلا معلومات الطلاب (ما صمم لقياسه) وليس مهاراتهم في استخدام الحاسوب (Kobrin, 2000). كما أن القراءة من الشاشة مباشرة تتطلب عمليات عقلية مختلفة عن تلك التي تتطلبها القراءة التقليدية من الورقة مما قد يشكك في تكافؤ الاختبارات الورقية والالكترونية (Sawaki, 2001). ويرى (Ryan et al., 2000) أن من أهم عيوب الاختبارات الإلكترونية هو كونها – بشكل عام –

من النوع الموضوعي، ومن المعروف أن إعداد هذا النوع من الاختبارات يتطلب مهارة وتدريب وبالتالي تستهلك وقتا طويلا. كما أن قياس المهارات العليا أمر صعب في الاختبارات الموضوعية. ويضيف (Davidson, 2003a) أن من التحديات التي تواجه الاختبارات الإلكترونية وتحد من تقبل المعلمين لها هو أن المعلم يحتاج إلى تدريب خاص على إعداد التقييم الإلكتروني ومهارات تكنولوجيا المعلومات وإدارة الامتحانات. كما أن الأسئلة وبنوك المعلومات تحتاج إلى المراجعة والتغيير الدائم حتى لا تستخدم أكثر من اللازم (Ban et al., 2001). ويذكر (Meijer & Nering, 1999) أن من عيوب الاختبارات الإلكترونية هو موضوع الأمان والوصول غير المشروع من قبل بعض الهاكرز (Hackers) إلى قواعد البيانات والحصول على الأسئلة.

- **إجراءات التطبيق:**

لا بد من الإقرار بأن للاختبارات الالكترونية كل المشكلات المحتملة للاختبارات التقليدية يضاف إليها المشكلات المحتملة في البيئة الالكترونية كاحتمال انقطاع التيار الكهربائي أثناء الاختبار أو تعطل جهاز الحاسوب أو إمكانية إصابته بفيروسات أو غيرها (Bugbee & Burnet, 1990). إن تعطل الحاسوب أثناء أو فور الانتهاء من تأدية الاختبار هو أشبه ما يكون بضياع أوراق الإجابة قبل تصحيحها من قبل المعلمين. وهو ما يتطلب مراقبة أجهزة الحاسوب والبرامج بدقة لتجنب الأعطال أثناء الاختبار وتوفير الدعم الفني اللازم للتدخل حال حدوث أي مشكلات. كما أن عدم توافر أجهزة الحاسوب أو الاتصال الجيد بالإنترنت في بعض الأماكن قد يحد من إمكانية تطبيق الاختبارات الالكترونية (Wise & Plake, 1989). وقد ذكر بعض الباحثين (Bracey, 1990; Webster & Compeau, 1996; Kobrin, 2000; Davidson, 2003a) مجموعة من العوامل التي قد تؤدي – حال توافرها - إلى عدم موثوقية الاختبارات الالكتروني، منها علاقة قلق الحاسوب بالاختبار. فقد أظهرت بعض الدراسات أن درجات الطلاب قد تتأثر بمستوى قلقهم من استخدام الحاسوب (Russell et al., 2003). كما توصل Legg & Buhr (1992) إلى أن حوسبة الاختبارات قد تؤدي إلى فروق من النتائج مرجعها قلق الاختبار. بالإضافة إلى أن طريقة عرض الأسئلة على الشاشة، وعددها في الشاشة الواحدة، وترتيبها يودي إلى عدم تكافؤها مع الاختبارات التقليدية وبالتالي يثير التساؤل حول موثوقيتها. ويخلص Green et al. (1984) إلى أنه لا يمكن الجزم بأن درجة صعوبة السؤال لا تتأثر باختلاف الوسيط الذي يعرض عليه (ورقة أو شاشة حاسوب)، فبعض الأسئلة تبدوا

أسهل على الحاسوب وبعضها تبدوا أصعب. كما يقررون أن سبب ذلك غير معلوم ويحتاج إلى مزيد من البحث لاستكشافه.

- **نتائج الاختبار:**

من أهم العيوب التي ذكرها الباحثون هو احتمالية أن يعتمد المعلمون أكثر من اللازم على الآلة لتقييم الطلاب وتحديد مستواهم (McMinn et al, 1999). وتبرز المشكلة بشكل أكبر في الاختبارات التي لا تتطلب عددا كبيرا من الأسئلة، أو تلك التي لم تكن قد أعدت بشكل جيد وبالتالي فالأحكام والقرارات المترتبة عليها فيما يخص مستوى الطلاب قد يشوبها الكثير من الشكوك (Davidson, 2003a). وبشكل عام، يرى الباحثون التربويون أن الاعتماد على الآلة وحدها– الحاسوب- لتقيم الطلاب واتخاذ القرارات التعليمية بحقهم دون تضمين الجانب الإنساني- المتمثل في المعلم- أمر غير مقبول، حيث لا يمكن للآلة التعامل مع الجوانب النفسية والذهنية للطلاب.

إن التساؤلات التي تثار حول الاختبارات الإلكترونية والمتمثلة في العيوب آنفة الذكر قد تفسر التردد والبطء في تقبل المعلمين والتربويين للاختبارات الإلكترونية والتحول لها. إلا إنه يبدو جليا أن مزايا الاختبارات الالكترونية تفوق العيوب المحتملة لها خصوصا عند اتخاذ الإجراءات اللازمة لتجنب المشكلات المحتملة، وكذلك التدريب الجيد لمعدي الاختبار والممتحنين (Davison, 2003a).

تاريخ البحث في الاختبارات الالكترونية:

منذ بدايات تطوير أداوت القياس والاختبارات السيكولوجية المقننة، كانت الصيغ الورقية هي النوع السائد لهذه الاختبارات (Weiss & Kingsbury, 1984). ومع تطور التكنولوجيا، وبعد ظهور الحاسبات وانتشارها بشكل كبير، وبسبب انخفاض تكاليفها وزيادة كفاءتها، بدأت بعض النماذج من الاختبارات الالكترونية بالظهور والانتشار. ويمكن تقسيم تطور الاختبارات الالكترونية إلى فترتين رئيسيتين:

- **الفترة الأولى (1969-1985)**

في أواخر الستينات وبداية السبعينات، كانت وزارة الدفاع الأمريكية، وعلماء النفس الإكلينيكيين هم رواد تطوير الاختبارات المحوسبة. لأنها كما يرى الأخصائيين النفسيين، تزيد من كفاءة الاختبار وموضوعيته، ولا تتأثر بشخصانية المقيمين (Russell et al., 2003). أما في حقل التربية، فلم توجد دراسات تذكر قبل عام 1986. ويلاحظ في تلك الفترة أنه أجريت العديد من الدراسات لمقارنة النسخ التقليدية مع نظيرتها الالكترونية من مقاييس الشخصية ومقاييس الذكاء وغيرها. وقد كان الهدف

الأساسي من هذه الدراسات هو التأكد من تكافؤ هذين النوعين من الاختبارات وبالتالي صدق وثبات النسخ الالكترونية من تلك المقاييس (Russell et al., 2003).

- **الفترة الثانية (1986 وما بعده):**

بدأت بعد هذا التاريخ تظهر بعض النماذج من الاختبارات الالكترونية في مجال التربية وبدأت المدارس ومؤسسات التعليم العالي في تقبل واستخدام هذا النوع من الاختبارات. وإذا كانت الدراسات في الفترة الأولى تركز على تأسيس التكافؤ بين الاختبارات الالكترونية ونظيراتها الورقية، فإنه بعد عام 1986 بدأ تركيز الباحثين على العوامل التي قد تؤثر على أداء المستخدمين للاختبارات الالكترونية وتحد من تكافؤ النوعين من الاختبارات.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات - الأجنبية - التي تناولت موضوع الاختبارات الإلكترونية من عدة جوانب. ففي حين ركزت مجموعة من الدراسات على مقارنة النوعين لتأسيس التكافؤ بينهما، ركزت أخرى على استكشاف العوامل التي قد تؤثر على التكافؤ بين النوعين من الاختبارات. وقد تم التركيز في هذه الدراسة على الدراسات التي تناولت العوامل المؤثرة على تكافؤ الاختبارات.

فدراسة (Parshall & Komrey, 1993) أثبتت وجود فروق في نتائج الاختبارات الورقية والمحوسبة تعزى لمتغيرات ديموغرافية كالجنس والعمر والخلفية العرقية. كما أن المعرفة بالكمبيوتر، والاتجاه نحو الاختبارات المحوسبة لم يكن لها أي اثر على الأداء في الاختبارات المحوسبة.

وفي دراسة أجراها (Vispoel, 2000) لمعرفة أثر تمكين الطلاب من مراجعة تغيير إجاباتهم أثناء الاختبارات الالكترونية، قام بمقارنة نتائج اختبار الكتروني يسمح بالمراجعة وتغيير الإجابات مع اختبار الكترونية لا يسمح بالمراجعة وتغيير الإجابات. وبرغم أن نتائج الطلاب في الاختبارين لم يكن بينها اختلافات ذات دلالة إحصائية، إلا أن الطلاب في المجموعتين كانوا يفضلون توافر هذه الخاصية خلال الاختبار. كما أن تحليل النتائج أظهر أن نسبة قليلة من الطلاب قامت بتغيير إجاباتها، وان نسبة التغيير للإجابات الصحيحة كان اكبر من نسبة التغيير إلى الإجابات الخاطئة بنسبة 2.25:1 مما أدى إلى تحسين أداء معظم الطلاب. كما أظهرت النتائج أن تمكين الطلاب من المراجعة أدى إلى تحسين الأداء للطلاب المتمكنين من المادة، وانه كان مفضلا أكثر من قبل الطلاب الذي يعانون من "قلق الاختبار". كما أظهرت النتائج وجود سلبية واحدة فقط من تمكين الطلاب من المراجعة وهي أن مدة أداء الاختبار قد زادت.

وفي الدراسة التي قام بها (Mason, Patry, & Berstein, 2001) وتضمنت (27) من طلبة الجامعة، أظهرت النتائج انه في حالة وجود حافز للطلاب لأخذ الاختبار (ككونه متطلبا في المقرر) وفي حالة توافر الخصائص الخاصة بالاختبار الورقي كمراجعة الإجابات وتخطي بعض الأسئلة وتغيير الإجابات، فانه الاختبارات الالكترونية ونظيراتها الورقية تكون متكافئة. وبالتالي فإنه لا توجد فروق في النتائج المتحصلة من نوعي الاختبار. وقد خرجت الدراسة بتوصيات تتعلق بضرورة الاهتمام بتوفير الخصائص المناسبة عند إعداد الاختبار الالكترونية.

أجرى (Clariana & Wallace, 2002) دراسة على (105) من طلاب الجامعة هدفت إلى مقارنة الاختبارات المحوسبة والورقية لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في درجات الطلاب بين الاختبارات الالكترونية والورقية. وعلاقة بعض المتغيرات كالجنس والمعرفة بالكمبيوتر والمعرفة بالمادة والتنافس على الأداء في الاختبار. وقد أثبتت الدراسة أن أداء الطلاب في الاختبار المحوسب أفضل من الورقي. كما أثبتت نتائج المقارنة عدم تأثير الإلمام بالحاسب أو المنافسة أو الجنس على النتائج بين الاختبارين. أما الدراية والإلمام بمحتوى الاختبار فقد اظهر فارقا واضحا بين الأداء في الاختبارين. حيث كان أداء الطلاب ذوو المعرفة بالمادة العلمية أفضل في الاختبار الإلكتروني.

وفي دراسة (Sim & Horton, 2005) التي أجريت على 20 طالب في الصف الثالث الابتدائي في بريطانيا ، لمعرفة الفروق بين أداء الطلاب في الاختبار الورقي والمحوسب ، ولمعرفة اتجاهاتهم نحو الاختبار المحوسب. أظهرت النتائج أن 50% من الطلاب كان أداؤهم أفضل في الاختبار الورقي ، و25% كان أداؤهم في الاختبار المحوسب أفضل. كما أن 25% كان أداؤهم متماثل في الاختبارين. إلا انه لم تظهر أي فروق في أداء الطلاب بشكل عام في الاختبارين ، كما أظهرت عدم وجود فروق بين أداء الذكور والإناث. كذلك أظهرت النتائج تفضيل الطلاب للاختبارات المحسوبة على الاختبارات الورقية.

وفي دراسة (Akdemir & Oguz, 2008) التي طبقت على (47) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة في تركيا لمعرفة مدى تكافؤ الاختبارات الورقية والمحسوبة، ولمعرفة ما إذا كان هناك علاقة بين الجنس وبين الأداء في الاختبارات الالكترونية. وقد أظهرت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق في درجات الطلاب بين النوعين من الاختبارات. كما أن الدراسة لم تظهر أي علاقة بين الجنس وبين الأداء في الاختبارات الإلكترونية. وقد خلص الباحثان إلى نتيجة مفادها أن الصيغ الإلكترونية من الاختبارات

ستكون هي المستقبل للاختبارات في تركيا وأوصوا بتعميمها على المجتمع التركي لما لها من مزايا.

كما قام (Kilgore, 2008) بدراسة على طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن بولاية متشيجان في الولايات المتحدة، لاستكشاف العوامل التي تؤثر على الاتجاهات والأداء في الاختبارات الإلكترونية. وقد درس الباحث عدة عوامل هي الجنس، والمستوى الاجتماعي، وتوافر أجهزة الحاسوب، والاتجاهات نحو الحاسوب. وقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين توافر أجهزة حاسوب في المنزل والأداء في الاختبارات الالكترونية. كما أن الاتجاهات نحو الحاسوب ليس لها أي تأثير على الأداء في الاختبارات الإلكترونية. كما أن الطلاب ذوي المستوى الاجتماعي المنخفض كانوا اضعف أداء في الاختبارات الإلكترونية من زملائهم ذوو المستوى الاجتماعي العالي. كما أن الذكور كانوا أكثر ثقة من الإناث أثناء أداء الاختبارات الالكترونية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق الاهتمام الكبير الذي يوليه الباحثون التربويون لموضوع الاختبارات الالكترونية، وهو ما يدلل على أهمية الموضوع في المجال التربوي. ويلاحظ أن الباحثين قد تناولوا عوامل مختلفة بغية التحقق من أثرها – المحتمل – على الأداء في الاختبارات الإلكترونية ورغبة منهم للوصول إلى درجة من الموثوقية فيها وفي نتائجها. ويتضح – جليا - أن نتائج تلك الدراسات ليس بينها توافق، بحيث نجد أن هناك اختلافا بل وتعارضا في نتائج بعضها عن بعض. ففي حين تؤكد دراسة علاقة متغير ما بالأداء في الاختبارات الإلكترونية، نجد دراسة أخرى تنفي علاقة ذلك المتغير بالأداء. لكن الإطار العام لها يشير إلى حقيقة مؤداها أن الأداء في الاختبارات الالكترونية– إجمالا- ليس بمعزل عن عوامل فردية أو بيئية قد تؤثر فيه سلبا أو إيجابا.

منهجية الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لمعرفة علاقة الأداء في الاختبار الإلكتروني ببعض المتغيرات الديموغرافية. لذا فإن المنهج الوصفي الارتباطي، وهو أحد أنواع المنهج الوصفي (العساف، 2003) يعد المنهج الأنسب لهذه الدراسة.

عينة الدراسة

تكوَّنت العينة من (521) طالبا وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر في مدارس التعليم العام بدولة الكويت. وقد تم اختيار الطلبة بطريقة طبقية عنقودية؛ حرص فيها

على تمثيل الجنسين في جميع مناطق الكويت التعليمية. وقد تم عشوائيا اختيار مدرستين ثانويتين من كل منطقة تعليمية (مدرسة للذكور ومدرسة للإناث)، ثم اختيار صفين من كل مدرسة (صف علمي وصف أدبي). ومن ثم تضمين جميع الطلبة في تلك الفصول. وقد تراوح عدد الطلاب في كل صف ما بين (19-23) طالبا. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد العينة تبعا لبعض المتغيرات الديموغرافية.

جدول (1): توزيع أفراد العينة تبعا للمتغيرات الديموغرافية

المتغيرات	العدد		النسبة
الجنس	ذكور	236	45.3%
	إناث	285	54.7%
التخصص	أدبي	273	52.4%
	علمي	248	47.6%
امتلاك حاسوب في المنزل	نعم	441	84.6%
	لا	80	15.4%

أداة الدراسة

تم جمع بيانات الدراسة باستخدام عدة أداوت: (أ) الاختبار التحصيلي لمادة اللغة العربية؛ و(ب) الاختبار التحصيلي لمادة اللغة الإنجليزية؛ و(ج) الاختبار التحصيلي لمادة الإحصاء.

- وصف الأداة

تم الاستعانة بالاختبارات الموحدة لمواد اللغة العربية واللغة الانجليزية والإحصاء للصف الحادي عشر والمعتمدة من قبل التوجيه في وزارة التربية. حيث قام الباحث بالاستعانة بمشرفين في التخصصات الثلاث لاختيار مجموعة من الاسئلة الموضوعية للمواد المختارة من اختبارات الفترة الأولى والثانية للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2011/2010. وقد تم عمل ثلاثة اختبارات (اختبار لكل مادة) يحتوي كلا منها على 20 سؤالا (10 أسئلة من أسئلة الاختيار من متعدد و 10 أسئلة من أسئلة الصواب والخطأ). ويقوم الطلبة بالإجابة عنها بتظليل الإجابة الصحيحة على ورقة الإجابة. وقد قام الباحث – بعد التأكد من صدق وثبات الاختبارات - بعمل نسختين إلكترونيتين (نموذج أ ، ب) مطابقتين للنسخة الورقية من الاختبار تحتوي على ذات الأسئلة بنفس الترتيب، يقوم الطالب بالإجابة عن الأسئلة فيها عن طريق اختيار الإجابة الصحيحة بواسطة فأرة الكمبيوتر، حيث:

- في نموذج (أ)، تعرض الأسئلة بالكامل في شاشة واحدة ويتمكن الطالب فيها من المراجعة وتخطي الأسئلة والعودة لها لاحقاً، وتغيير الإجابة في أي وقت خلال زمن الاختبار.
- في نموذج (ب)، تعرض الأسئلة سؤالا واحدة في الشاشة الواحدة، ولا يظهر السؤال التالي إلا بعد إجابة واعتماد السؤال الذي يسبقه. ولا يمكن للطالب أن يقوم بالمراجعة أو تخطي الأسئلة والعودة لها لاحقاً، ولا تغيير الإجابات بعد اعتمادها والذهاب للسؤال التالي.

وقد وضعت النسخ الالكترونية من الاختبار على موقع الباحث للتعليم الإلكتروني على الانترنت (ithraa.com).

- صدق الأداة

أعتمد الباحث على واحد من أشهر طرق قياس الصدق وأكثرها انتشارا وهو الصدق الظاهري (Face Validity) ويعني إلى أي مدى تبدو الأداة ملائمة ومناسبة لقياس ما يراد قياسه (Walsh & Betz, 1995). ولقياس الصدق الظاهري، يتم عادة عرض الأداء على مجموعة من المختصين ليقوموا بتقدير مدى تمثيل البنود للصفة المراد قياسها (Ebel, 1972). وحيث أن الاختبارات قد تم عملها بواسطة مشرفين متخصصين في المواد المذكورة، وحيث أن الاسئلة تم اختيارها بمعرفة المشرفين من نسخ موحدة ومعتمدة من قبل التوجيه في وزارة التربية، فقد اطمأن الباحث من تحقق درجة صدق مريحة للأدوات. وقد عرضت الاختبارات – زيادة في التأكد – على عدد من معلمي المواد المختصين في بعض المدارس الثانوية وقد ابدوا موافقتهم على محتواها.

- ثبات الأداة

تم حساب الثبات باستخدام طريقة التقسيم النصفي (Split Half)، وهي من الطرق شائعة الاستخدام خصوصا في الظروف التي يتعذر فيها تطبيق الاختبار أكثر من مرة كضيق الوقت او قلة الموارد المادية (Cohen & Swerdlik, 2001). ويتم في هذه الطريقة تطبيق الاختبار مرة واحدة على مجموعة من الأشخاص ثم يتم تقسيم الاسئلة إلى نصفين بطريقة معينة، أشهرها ما يطلق عليه (Odd–Even reliability) وفيه توضع الاسئلة الفردية في نصف والزوجية في النصف الاخر (Kaplan &

Saccuzzo, 2001)، ومن ثم يتم حساب معامل الارتباط (r) ما بين درجات النصفين.

وقد تم تطبيق الاختبارات على صفين مختلفين (أدبي وعلمي) في احدى المدارس الثانوية إناث خلال الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2011/2010. وكان مجموع الطلبة 41 طالبة. وقد تم تقسيم كل اختبار إلى نصفين وحساب معامل الارتباط (r) بين درجتي كل نصف. ويبين الجدول (2) معامل الارتباط بين نصفي كل اختبار.

جدول (2): معامل الارتباط (r) بين نصفي كل اختبار

الاختبار	معامل الارتباط (r)
اللغة العربية	0.77
اللغة الإنجليزية	0.79
الإحصاء	0.76

وبالرجوع إلى الإرشادات التي اقترحها Cohen (1988) والتي تبين أن قيمة الارتباط تعد صغيرة إذا قلت عن |0.29|، ومتوسطة ما بين |0.30| و |0.49|، وكبيرة إذا تجاوزت |0.50|، يتضح أن قيمة معامل الارتباط عالية جدا تعطي الثقة في الأداة وتمكن من الاعتماد عليها في إجراء الدراسة.

المعالجة الإحصائية

تم في هذه الدراسة استخدام مجموعة من الأساليب والاختبارات الإحصائية للتعامل مع البيانات:

- الإحصاء الوصفي (descriptive statistics) والتكرارات والنسب المئوية (frequencies & percentage) لأغراض وصفية.
- معامل الارتباط (r) للتأسيس لثبات الأدوات (الاختبارات التحصيلية).
- تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA) للإجابة عن أسئلة الدراسة.

الاختبار البعدي (Bonferroni) للمقارنات البعدية في حال وجود خلافات بين المجموعات

إجراءات الدراسة

قام الباحث مع نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2011/2010 بالاتفاق مع مشرفي ومدرسي المدارس المختارة بتحديد موعد للتطبيق، وقد حرص الباحث على ان يكون التطبيق خلال الشهر الأول من بدء الفصل الثاني. وقد قام جميع المعلمين مشكورين بتطبيق الاختبار القلبي – الورقي – خلال الاسبوع الأول من الفصل الدراسي المحدد. وبعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، قام المعلمون بإخضاع الطلبة للنسخة الإلكترونية من الاختبار في مختبر المدرسة حيث تم تزويد كل طالب بكلمة مرور للدخول إلى النسخة الإلكترونية في الموقع. وقد تم توزيع طلبة كل فصل بطريقة عشوائية - إلكترونية - على النموذجين الإلكترونيين (أ، ب).

نتائج الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية لاختبار الفروق بين المجموعات المستقلة. وحيث أنه من المحتمل أن يكون المتغير التابع (الأداء في الاختبار الإلكتروني) قد تأثر ببعض المتغيرات المصاحبة (covariate)، فلا بد هنا من استخدام إجراء إحصائي يسمح باكتشاف الاختلافات بين المجموعات مع التخلص – إحصائيا- من اثر المتغيرات المصاحبة (Pallant, 2001). لذا فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه (ANCOVA) للإجابة عن الأسئلة. وقد تم إجراء بعض عمليات التحقق المبدئية للتأكد من عدم مخالفة الفرضيات اللازمة لاستخدام هذا الاختبار. وقد تم التعامل مع درجة التحصيل في الاختبار الورقي كمتغير مصاحبة (covariate) بغية التخلص من أثره على الأداء في الاختبار الإلكتروني. وفيما يلي استعراض للنتائج:

إجابة السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب في الاختبار الالكتروني تعزى لمتغير الجنس؟للإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء اختبار تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه (ANCOVA) ما بين الذكور والإناث لإيجاد الفروق في الأداء في الاختبار الإلكتروني. ويبين جدول (3) نتائج هذا التحليل:

جدول (3): نتيجة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANCOVA) لإيجاد الفروق في الأداء في الاختبار الإلكتروني تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	درجات الحرية	Sig	Partial Eta^2
ذكور	236	68.531	17.245	0.121	1,518	0.728	0.000

				17.55	68.725	285	إناث

يتضح من جدول (3) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في الاختبار الإلكتروني [F(1,518)=0.121, p=0.728, partial eta^2= 0.000]. ويؤكد ذلك أيضا حجم التأثير والمتمثل في قيمة إيتا تربيع الجزئية (partial eta^2=0.000) والتي تدل على أن حجم التأثير لمتغير الجنس يعد معدوما وفقا للمعايير التي وضعها Cohen (1988). حيث حدد الإرشادات التالية لتفسير قوة حجم التأثير: (0.01= تأثير ضئيل، 0.06= تأثير متوسط، 0.14= تأثير كبير). وهذا يعني أن الجنس ليس له تأثير على الأداء في الاختبار الإلكتروني.

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب في الاختبار الالكتروني تعزى لمتغير التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء اختبار تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه (ANCOVA) ما بين التخصص العلمي والأدبي لإيجاد الفروق في الأداء في الاختبار الإلكتروني. ويبين جدول (4) نتائج هذا التحليل:

جدول (4): نتيجة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANCOVA) لإيجاد الفروق في الأداء في الاختبار الإلكتروني تبعا لمتغير التخصص

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	درجات الحرية	Sig	Partial Eta^2
أدبي	273	68.67	18.02	0.015	1,518	0.902	0.000
علمي	248	68.601	16.69				

يتضح من جدول (4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التخصصات العلمية والأدبية في الاختبار الإلكتروني [F(1,518)= 0.015,

[F(1,518)= 0.017, p=0.902, partial eta^2= 0.000]. ويؤكد ذلك أيضا حجم التأثير والمتمثل في قيمة إيتا تربيع الجزئية (partial eta^2=0.000) والتي تدل على أن حجم التأثير لمتغير التخصص يعد معدوما وفقا للمعايير التي وضعها Cohen (1988). وهذا يعني تخصص الطالب ليس له تأثير على الأداء في الاختبار الإلكتروني.

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب في الاختبار الالكتروني تعزى لمتغير امتلاك حاسوب خاص؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء اختبار تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه (ANCOVA) ما بين الطلاب الذين يمتلكون جهاز حاسوب خاص والطلاب الذين لا يمتلكون جهازا خاصا وذلك لإيجاد الفروق في الأداء في الاختبار الإلكتروني. ويبين جدول (5) نتائج هذا التحليل:

جدول (5): نتيجة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANCOVA) لإيجاد الفروق في الأداء في الاختبار الإلكتروني تبعا لمتغير امتلاك جهاز حاسوب.

امتلاك حاسوب	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	درجات الحرية	Sig	Partial Eta^2
نعم	441	68.622	17.417	0.017	1,518	0.897	0.000
لا	80	68.722	17.01				

يتضح من جدول (5) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب الذين يملكون جهاز حاسوب خاص والذين لا يملكون جهازا خاصا بهم [F(1,518)= 0.017, p=0.897, partial eta^2= 0.000]. ويؤكد ذلك أيضا حجم التأثير والمتمثل في قيمة إيتا تربيع الجزئية (partial eta^2=0.000) والتي تدل على أن حجم التأثير لمتغير امتلاك جهاز حاسوب خاص يعد معدوما وفقا للمعايير التي وضعها Cohen (1988).

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب في الاختبار الالكتروني تعزى لمتغير طبيعة المادة العلمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء اختبار تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه (ANCOVA) ما بين درجات الطلاب في المواد المختلفة لإيجاد الفروق في الأداء في الاختبار الإلكتروني. ويبين جدول (6) نتائج هذا التحليل:

جدول (6): نتيجة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANCOVA) لإيجاد الفروق في الأداء في الاختبار الإلكتروني تبعا لمتغير المادة الدراسية.

المادة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	درجات الحرية	Sig	Partial Eta^2
اللغة العربية	521	70.779	19.244	20.786	2,1559	0.000	0.026
اللغة الإنجليزية	521	69.358	21.045				
الإحصاء	521	65.774	18.782				

يتضح من جدول (6) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في المواد المختلفة [$F(2,1559)= 20.786, p=0.000, partial\ eta^2= 0.026$]. وبعمل المقارنات البعدية (post hoc)، أظهرت النتائج نتائج اختبار (Bonferroni) أن أداء الطلاب في مادة الإحصاء يختلف عن أداءهم في مادتي اللغة العربية واللغة الإنجليزية. في حين لم يختلف الأداء في مادتي اللغة العربية واللغة الإنجليزية عن بعضهما. حيث كان الأداء في مادة الإحصاء أضعف من الأداء في مادتي اللغة العربية واللغة الإنجليزية.

إجابة السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب في الاختبار الالكتروني تعزى لمتغير القدرة على مراجعة وتغيير الإجابات؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء اختبار تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه (ANCOVA) ما بين نتائج النموذجين (أ) و (ب) من الاختبار الإلكتروني وذلك لإيجاد الفروق في الأداء بين الطلاب في الاختبار الإلكتروني. ويبين جدول (7) نتائج هذا التحليل:

جدول (7): نتيجة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANCOVA) لإيجاد الفروق في الأداء في الاختبار الإلكتروني تبعا لمتغير القدرة على المراجعة وتغيير الاجابات.

القدرة على المراجعة وتغيير الاجابات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	درجات الحرية	Sig	Partial Eta^2
نعم	796	70.04	19.72	63.996	1,1560	0.000	0.039
لا	767	67.18	19.79				

يتضح من جدول (7) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب الذين اخذوا نموذج (أ) الذي يمكن من المراجعة وتغيير الاجابات، وبين الطلاب الذين أخذوا نموذج (ب) الذي لا يمكن من المراجعة وتغيير الإجابات [$F(1,1560)$= 63.996, $p=0.000$, partial eta^2= 0.039]. وبمراجعة المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في النموذجين، يتبين أن متوسط أداء الطلاب في نموذج (أ) (م=70.04) كان أكبر من متوسط الأداء في النموذج (ب) (م=67.17). مما يدل على أن الطلبة الذين كان لهم القدرة على المراجعة وتغيير الإجابات كان أداؤهم أفضل من الطلاب الذين لم يتمكنوا من المراجعة وتغيير الإجابات.

تحليل النتائج

- الجنس: أظهرت نتائج الدراسة الحالية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات طلاب الصف الحادي عشر بين الذكور والإناث في الاختبار الإلكتروني. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كل من (Clariana & Wallace, 2002) و (Sim & Horton, 2005) و (Akdemir & Oguz, 2008) والتي لم تظهر أي علاقة بين الجنس وبين الأداء في الاختبارات الإلكترونية. كما أنها تتعارض مع ما توصلت إليه دراسة (Parshall & Komrey, 1993) والتي أثبتت وجود فروق في الأداء تعزى لمتغير الجنس، ودراسة (Kilgore, 2008) التي أظهرت أداء أفضل للذكور وثقة أكبر في الاختبار الالكتروني من الإناث. ويلاحظ من نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة أن عامل الجنس يعد من العوامل الذي لم يتم الفصل في علاقتها بالأداء في الاختبارات الإلكترونية. وهو ما يتطلب دراسات اعمق للوقوف على العلاقة الحقيقية بين الجنس والاداء والاسباب التي ادت لوجود الفروق.

- تخصص الطالب: أظهرت نتائج الدراسة الحالية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التخصصات العلمية والأدبية في الاختبار الإلكتروني. وقد يكون

السبب في ذلك عدم وجود اختلافات عملية متعلقة بالحاسوب بين التخصصين. فالدراسة وان اختلفت في نوعية المواد الا أنها – للتخصصين - في طبيعتها لا تتطلب استخداما مختلفا لتطبيقات الحاسوب. بعكس طلاب الكليات والتخصصات المختلفة على المستوى الجامعي حيث يعد الحاسوب واستخدامه أساسيا في التخصصات العليمة. مما يؤدي إلى ألفة أكبر واستخداما أكثر للحاسوب وبالتالي قد يؤدي إلى اختلافات في الأداء عند تقديم الاختبار إلكترونيا. أن طلاب المرحلة الثانوية لا يختلفون في التعرض للحاسوب فالمواد في القسمين – العلمي والأدبي – لا تعتمد على الحاسوب ، وكلا التقسمين يأخذون مقرر الحاسوب ذاته.

- امتلاك جهاز حاسوب: أظهرت نتائج الدراسة الحالية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب الذين يملكون جهاز حاسوب خاص والذين لا يملكون جهازا خاصا بهم. وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه (Kilgore, 2008) من أنه لا توجد علاقة بين توافر أجهزة حاسوب خاصة في المنزل وبين الأداء في الاختبارات الالكترونية.

إن امتلاك جهاز حاسوب خاص قد يعني – في الغالب – استخداما أكثر وألفة أكبر مع الحاسوب. وهي – أي الاستخدام المتكرر والألفة مع الحاسوب – من العوامل المؤثرة إيجابا في الأداء في الاختبارات الإلكترونية (Ward, Hooper, & Hannafin, 1989). وقد وجدت بعض الدراسات أن الأشخاص قلقلي الخبرة مع الحاسوب يكون أداؤهم في الاختبار الالكتروني أسوأ من نظرائهم ذوي الخبرة الكبيرة (Russell et al., 2003). ووجد Clariana & Wallace (2002) أن من أهم المتغيرات التي كان لها اثر على الأداء هي المعرفة بالكمبيوتر. وقد خلصا إلى أن الطلاب الأقل خبرة بالكمبيوتر، لن يكون أداؤهم جيدا كما يمكن أن يكون في البيئة التقليدية. كما وجد Watson (2001) أن الطلاب الذين يستخدمون الكمبيوتر بشكل متكرر يمكن أن يستفيدوا أكثر من البرامج المحوسبة. وقد خلص إلى أن المعرفة والإلمام بالكمبيوتر هي أهم عامل ممكن أن يؤثر على الأداء في الاختبارات الالكترونية، خاصة إن لم يكن هناك إلمام بالمادة العلمية أو مع الطلاب ذوي المستويات الضعيفة.

إلا أن نتائج هذه الدراسة لم تؤد إلى نتيجة مماثلة، فقد أظهرت نتائجها أن لا فروق في الأداء بين من يمتلكون جهازا خاصا ومن لا يمتلكون. ويمكن تفسير ذلك بأن الاستخدام المتكرر والألفة مع الحاسوب لا يتحقق فقط عند امتلاك جهاز حاسوب خاص. فيمكن للطلاب استخدام الحاسوب بشكل متكرر في المنزل أو في بيت قريب أو عند صديق أو في المقاهي الخاصة أو في مختبرات المدرسة.

- طبيعة المادة العلمية: أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في المواد المختلفة. وقد بينت النتائج أن الأداء في المواد

النظرية (اللغة العربية واللغة الإنجليزية) كان أفضل من الأداء في المادة التطبيقية (الإحصاء). وقد يكون السبب في ذلك أن المواد التطبيقية تحتاج إلى مساحة للحل لا تكون متوافرة في البيئات الالكترونية. وقد أظهرت عدة دراسات نتائج تدعم في مجملها نتائج الدراسة الحالية وتفسر ما توصلت إليه من فروق في الأداء بين المواد المختلفة. فقد يكون السبب في الاختلاف ما بين المواد النظرية والتطبيقية ما توصلت إليه دراسة (Weldon et al., 1985) من أن العرض على الحاسوب يقلل قدرة الفرد على حل المشكلات، وبالتالي فحل المسائل الرياضية – كما في مادة الإحصاء – يكون أصعب في الاختبارات الإلكترونية. كما وجد Kruk & Muter (1984) أن القراءة من الشاشة تأخذ وقتا أطول من القراءة من المواد المطبوعة على ورق، ووجد Wright & Lickorish (1983) انه من الأصعب اكتشاف الأخطاء من الشاشة مباشرة. وهو ما قد يؤثر على أداء الطلاب في الاختبارات الالكترونية للمواد التطبيقية. وقد تكون القراءة من الشاشة مباشرة أكثر إجهادا للطلاب من القراءة التقليدية كما أشار (Mourant et al.,1981). وهي في المسائل الرياضية أكثر إجهادا.

إن الاهتمام بتصميم الاختبارات الالكترونية له أهمية كبيرة في جودة الاختبارات. حيث يجب الاهتمام بطريقة عرض الأسئلة على الشاشة، والتحدي عند عرض المسائل الحسابية المعقدة التي تتطلب من المختبر مساحة إضافية للحل.

- القدرة على المراجعة وتغيير الإجابات: أظهرت نتائج الدراسة الحالية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب الذين اخذوا نموذج (أ) الذي يمكن من المراجعة وتغيير الإجابات، وبين الطلاب الذين أخذوا نموذج (ب) الذي لا يمكن من المراجعة وتغيير الإجابات. وقد كان الفروق لصالح النموذج (أ). وهو ما يتعاض مع دراسة (Vispoel, 2003) التي أظهرت عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين الاختبار الذي يسمح بالمراجعة وتغيير الإجابات والذي لا يسمح. إلا أن دراسات أخرى عدة أظهرت دلائل على أن عدم القدرة على مراجعة وتغيير الإجابات لها اثر سلبي على أداء الطلاب في الاختبارات الالكترونية (Wise & Plake, 1989). فقد وجد (Vispoel et al., 1992) على سبيل المثال أن تمكين المختبر من مراجعة الإجابات وتغييرها قد حسن من أداء المختبرين، وقد تم تفضليه بشدة من قبل المختبرين. وقد خلص إلى نتيجة مفادها أن الاختبارات الالكترونية التي تمكن من المراجعة والتي لا تمكن من المراجعة قد لا تؤدي إلى نفس النتائج. كما لاحظ (Wise & Plake, 1989) وجود ثلاثة خصائص أساسية في الاختبار الورقي يجب أن توضع في الاعتبار عند تصميم الاختبارات الالكترونية وهي: (أ) إعطاء المختبر الفرصة لتخطي سؤال ما وإجابته في وقت لاحق؛ (ب) الفرصة لمراجعة الأسئلة التي تمت الإجابة

عليها سابقا؛ و(جـ) القدرة على تغيير الإجابات. أما (Lunz et al., 1992) فيرى أن إعطاء الطلاب فرصة لمراجعة إجاباتهم قد تحسن من أدائهم في الاختبار الالكتروني. وقد أظهرت نتائج دراسته أن (32%) من الطلاب استطاعوا أن يحسنوا من إجاباتهم في الاختبار عندما أعطوا الفرصة لمراجعة إجاباتهم وتغييرها.

ومع أن حرمان المختبر من تغيير الإجابة في الاختبارات الالكترونية لم يدرس بالشكل الكافي والوافي خلال السنوات الماضية، إلا أن الكثير من الدراسات قد أجريت على تأثير تغيير الإجابة في الاختبارات الورقية، وقد لخصها (Mueller & Waaser, 1977) في أن المختبر سيحصل على درجات أكثر من التي سيخسرها عندما يسمح له بتغيير الإجابات. ويمكن القول - قياسا على الاختبارات الورقية - أن القدرة على تغيير الإجابات خاصية مهمة لها اثر ايجابي على أداء المختبرين في الاختبارات الالكترونية.

ولتلخيص ما تقدم، يلاحظ أن من بين جميع العوامل التي تم بحثها في هذه الدراسة، فإن عاملي طبيعة المادة العلمية والقدرة على المراجعة وتغيير الإجابات هي العوامل المؤثرة على الأداء في الاختبارات الإلكترونية. مما يعني أنه يجب وضعها في عين الاعتبار عند الرغبة للتحول إلى الاختبارات الإلكترونية. فلا بد من توافر الخصائص المتوافرة في الاختبارات التقليدية كالقدرة على المراجعة وتغيير الاجابات. كما يجب الحذر عند الرغبة في التحول الإلكتروني، فربما كان ذلك لا يناسب جميع المواد وخصوصا التي تحتاج إلى مساحة للحل.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي :

1- أولاء اهتمام أكبر بحوسبة أدوات القياس والاختبارات وإدراجها ضمن الخطط التكنولوجية لوزارة التربية.

2- تعميم الاختبارات الإلكترونية واستحثاث المعلمين على الاستفادة منها نظرا لكفاءتها ومزاياها المتعددة.

3- التدريب الجيد للمعلمين ومعدي الاختبارات وذلك لتجنب المشكلات المحتملة للاختبارات الإلكترونية.

4- الاهتمام عند تصميم الاختبارات الالكترونية بالخصائص التي يجب توافرها في الاختبارات كالقدرة على المراجعة والتخطي وتغيير الإجابات.

5- البدء في التحول الإلكتروني بالمواد النظرية والتي لا تتطلب عمليات معقدة أو مساحة إضافية للحل.

6- التركيز على العوامل المؤثرة على الأداء في الاختبارات الإلكترونية وإيجاد الطرق لمعالجتها والتخلص من آثارها.

7- إجراء دراسات متعمقة في بعض العوامل المؤثر على الأداء والتي لم تفصل الدراسات بآثارها كعامل الجنس.

8- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالاختبارات الإلكترونية عامة كونها من الموضوعات التي لم تعط حقها من البحث في البيئة العربية والمحلية.

9- إجراء دراسات على فئات ومستويات أخرى للبحث في العوامل المؤثرة في الأداء في الاختبارات الإلكترونية.

المراجع

أولا: المراجع العربية

- الخزي، فهد و الزكري، محمد. (قيد النشر). تكافؤ الاختبارات الإلكترونية مع الورقية في قياس التحصيل الدراسي: دراسة تجريبية على طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية.

- العساف، صالح (2003). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان

ثانيا: المراجع الأجنبية

Akdemir, O., & Oguz, A. (2008). Computer-based testing: An alternative for the assessment of Turkish undergraduate students. *Computers & Education, 51*(3), 1198-1204.

Al-Gahtani, S. S. (2003). Computer technology adoption in Saudi Arabia: Correlates of perceived innovation attributes. *Information Technology for Development, 10*(1), 57-69.

Ashton, H., Schofield, D., & Woodger, S. (2003). Pilot summative web assessment in secondary education. Paper presented at the 7th International Assisted Assessment Conference, Loughborough.

Ban, J., Hanson, B., Wang, T., Yi, Q., & Harris, D. (2001). A comparative study of on-line pretest item-calibration/scaling methods in computerized adaptive testing. *Journal of Educational Measurement*, *38*(3), 191-212.

Bennett, R. (1999). Using new technology to improve assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice, 18*(3), 5-12.

Bennett, R. (2001). How the Internet will help large-scale assessment reinvent itself. *Education Policy Analysis Archive, 9*(5), 1-23. Retrieved from http://epaa.asu.edu/

Bernt, F. & Bugbee, A. (1990). Factors influencing student resistance to computer administered testing. *Journal of Research on Computing in Education*, *22*(1), 265-276.

Bracey, G. (1990). Computerized testing: A possible alternative to paper & pencil? *Electronic Learning*, *9*(5), 16-17.

Bugbee, A. & Bernt, F. (1990). Testing by computer: findings in six years of use 1982-1988. *Journal of Research on Computing in Education, 23*(1), 87-100.

Chin, C. & Donn, J. (1991). Effects of computer-based tests on the achievement, anxiety, and attitudes of grade 10 science students. *Educational and Psychological Measurement, 51*(3), 735-745.

Clariana, R. & Wallace, P. (2002). Paper-based versus computer-based assessment: Key factors associated with the test mode effect. *British Journal of Educational Technology, 33*(5) 593-602.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cohen, R. & Swerdlik, M. (2001). *Psychological Testing and Assessment: An Introduction To Tests and Measurement* (5th ed.). New York, NY: McGraw-Hill

Curtis, P. (2009, July 12). Computerised testing likely to replace traditional exams, says head of board. *The Guardian*. Retrieved November 06, 2010, from http://www.guardian.co.uk

Davidson, P. (2003). Why Technology Has Had Only A Minimal Impact On Testing In Education. *Educational Technology Conference Proceedings, Sultan Qabus University, Oman,* 65-79.

Davidson, P. (2003b). The Equivalence of Paper-Based and Computer-Based Tests. *IATEFL Testing, Evaluation and Assessment SIG Newsletter*, August.

Dunkel, P. (1997). Computer-Adaptive Testing of Listening Comprehension: A Blueprint for CAT Development. *The Language Teacher Online*, 21(10). Retrieved from http://jalt-publications.org

Ebel, R. (1972) *Essentials Of Educational Measurement*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.

Green, B., Bock R., Humphreys, L., Linn, R., & Reckase, M. (1984). Technical guidelines for assessing computerized adaptive tests. *Journal of Educational Measurement 21*, 347–360.

Haas, C. & Hayes, J. (1986). What did I just say? Reading problems in writing with the machine. *Research in the Teaching of English, 20*(1), 22-35.

Huff, K. & Sireci, S. (2001). Validity issues in computer-based testing. *Educational Measurement: Issues and Practices, 20(*3), 16-25.

Kaplan, R. & Saccuzzo, D. (2001). Psychological *Testing: Principle, Applications and Issues* (5th Ed). Belmont, CA: Wadsworth

Kilgore, J. (2009). *Exploring the factors that influence attitudes and achievement when students take computerized tests* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3342471)

Kobrin, J. (2000). An Investigation of the Cognitive Equivalence of Computerized and Paper-and-Pencil Reading Comprehension Test Items. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana. (ED 442 836).

Kruk, R. & Muter, P. (1984). Reading continuous test on video screens. *Human Factors, 26*, 339-345.

Legg, S. & Buhr, D. (1992). Computerized adaptive testing with different groups. *Educational Measuremen: Issues and Practice, 11,* 23-27.

Lunz, M., Bergstrom, B. & Wright, B. (1992). The effect of review on student ability and test efficiency for computerized adaptive tests. *Applied Psychological Measurement, 16*, 33-40.

Mason, B., Patry, M., & Bernstein, D. (2001). An examination of the equivalence between non-adaptive computer-based and traditional testing. *Journal of Educational Computing Research, 24*(1), 29-39.

McDonald, A. (2002). The impact of individual differences on the equivalence of computer-based and paper-and-pencil educational assessment. *Computers & Education, 39*(4), 299-312.

McKee, L., & Levinson, E. (1990). A review of the computerized version of the Self-Directed Search. *Career Development Quarterly, 38*(4), 325-333.

McMinn, M., Ellens, B., & Soref, E. (1999). Ethical perspectives and practice behaviors involving computer-based test interpretation. *Psychological Assessment, 6*(1), 71-77.

Mead, A. & Drasgow, F. (1993). Equivalence of computerized and paper-and-pencil cognitive ability tests: A meta-analysis. *Psychological Bulletin 114,* 449-458.

Meijer, R. & Nering, M. (1999). Computerized adaptive testing: Overview and introduction. *Applied Psychological Measurement*, *23*(3), 187-194.

Mourant, R., Lakshmanan, R, & Chantadisai, R. (1981). Visual fatigue and cathode ray tube display terminals. *Human Factors, 23*(5), 529-540.

Morris, C., Brandsford, J., & Franks, J. (1977). Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 16*, 519-533

Mueller, J. & Wasser, V. (1977). Implications of changing answers on objective test items. *Journal of Educational Measurement, 14*, 9-13.

Niemeyer, C. (1999). A computerized final exam for a library skills course. *Reference Services Review*, *27*(1), 90-106.

Ogilvie, R., Trusk, T., & Blue, A. (1999). Student's attitudes towards computer testing in a basic science course. *Medical Education, 33*, 828-831.

Olsen, J., Maynes, D., Slawson, D., & Ho, K. (1989). Comparison of paper-administered, computer-administered and computerized adaptive achievement test. *Journal of Educational Computing Research, 5,* 311-326.

Pallant, J. (2001). SPSS survival manual. Suffolk, UK: St. Edmundsbury Press.

Parshall, C, & Kromrey, J. (1993). Computer testing versus paper-and-pencil: An analysis of examinee characteristics associated with mode effect. A paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Atlanta, GA, April (Educational Resources Document Reproduction Service (ERIC) # ED363272).

Parshall, C. & Balizet, S. (2001). Audio computer-based tests (CBTs): An initial framework for the use of sound in computerized tests. *Educational Measurement :Issues and Practice, 20* (2), 5-15.

Parshall, C., Spray, J., Davey, T., & Kalohn, J. (2002). *Practical considerations in computer-based testing*. New York, NY: Springer.

Pomplun, M., Frey, S., & Becker, D. (2002). The score equivalence of paper-and-pencil and computerized versions of a speeded test of reading comprehension. *Educational and Psychological Measurement*, *62*(2), 337-354.

Powers, D. (2001). Test anxiety and test performance: Comparing paper-based and computer-adaptive versions of the graduate record examinations (GRE) general test. *Journal of Educational Computing Research, 24*(3), 249-273.

Roever, C. (2001). Web-based language testing. *Language Learning and Technology, 5*(2), 84-94.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York, NY: Free Press.

Roid, G. (1989). Item writing and item banking by microcomputer: An update. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *8*(3), 17-20.

Russell, M., Goldberg, A., & O'Connor, K. (2003). Computer-based testing and validity: A look back into the future. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 10*(3), 279-293.

Ryan, S., Scott, B., Freeman, H., & Patel, D. (2000). *The Virtual University: The internet and resource-based learning*. London, UK: Kogan Page.

Sawaki, Y. (2001). Comparability of conventional and computerized tests of reading in a second language. *Language Learning and Technology, 5*(2), 38-59.

Sherritt, C., & Basom, M. (1997). *Using the internet for higher education*. Retrieved from ERIC database. (ED 407 546).

Spray, J., Ackerman, T., Reckase, M., & Carlson, J. (1989). Effect of the Medium of Item Presentation on Examinee Performance & Item Characteristics. *Journal of Educational Measurement, 26*(3), 261-271.

Stewart, W. (2011, February 25). Pen and paper must go, says Ofqual head. *TES Connect.* Retrieved Retrieved March 01, 2010, from http://www.tes.co.uk

Stowell, J. & Bennett, D. (2010). Effects of online testing on student exam performance and test anxiety. *Journal of Educational Computing Research, 42*(2), 161-171.

Vispoel, W. (2000). Computerized versus paper-and-pencil assessment of self-concept: Score comparability and respondent preference. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 33*(2), 130-143.

Vispoel, W., Boo, J., & Bleiler, T. (2001). Computerized and paper-and-pencil versions of the Rosenberg self-esteem scale: A comparison of psychometric features and respondent preferences. *Educational and Psychological Measurement, 61*, 461-474.

Vispoel, W., Wang, T., de la Torre, R., Bleiler, T. & Dings, J. (1992).*How review options, administration mode and anxiety influence scores on computerized vocabulary tests*. Paper presented at the Meeting of the National Council on Measurement in Education, San Francisco (ERIC Document Reproduction service, No. TM018547).

Wainer, H. (1993). Some practical considerations when converting a linearly administered test to an adaptive format. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(1), 15-20.

Wang, H. & Shin, C. (2010). Comparability of Computerized Adaptive and Paper-Pencil Tests. Test, Measurement & Research Services. Retrieved from http://www.pearsonassessments.com/

Ward, T., Hooper, S., & Hannafin, K.. (1989). The effect of computerized tests on the performance and attitudes of college students. *Journal of Educational Computing Research, 5,* 327-333.

Watson, B. (2001). Key factors affecting conceptual gains from CAL materials. *British Journal of Educational Technology, 32*(5), 587-593.

Webster, J. & Compeau, D. (1996). Computer-assisted versus paper-and-pencil administration of questionnaires. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers, 28*(4), 567-576.

Weiss, D. & Kingsbury, G. (1984). Application of computerized adaptive testing to educational problems. *Journal of Educational Measurement, 21*, 361-375.

Weldon, L., Mills, C., Koved, L., & Schneiderman, B. (1985). The structure of information in outline and paper technical manuals. In R. W. Sweeney (Ed.). Proceedings of the Human Factors Society 29th Annual Meeting: Vol. 2. Human Factors Society (pp. 1110-1113). Santa Monica, CA.

Wilson, R. (2001). HTML E-mail: test font readability study. Retrieved from http://www.wilsonweb.com/wmt6/html-email-fonts.htm

Wise, S., and Plake, B. (1989). Research on the effects of administering tests via computers. *Educational Measurement: Issues and Practice 8*(3), 5-10.

Wright, P. & Lickorish, A. (1983).Proofreading tests on screen and paper. *Behavior and Information Technology, 2*, 227-235.

Young, R., Shermis, M., Brutten, S., & Perkins, K. (1996). From Conventional to Computer-Adaptive Testing of ESL Reading Comprehension. *System, 24*(1), 23-40.

Zandvliet, D. & Farragher, P. (1997). A Comparison of Computer-Administered and Written Tests. *Journal of Research on Computing in Education, 29*(4), 423-438.

مجلة العلوم الإنسانية عدد 35 – جوان 2011، ص.ص37- 69

إستراتيجية تحسين وتطوير الأداء المؤسسي للجامعات العربية
– أنموذج مقترح لضمان الجودة الإدارية –

ملخص

تهدف الدراسة إلى إلقاء الضوء على الاتجاهات الحديثة في الجودة الإدارية لمؤسسات التعليم العالي، ووضع نموذج مقترح لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ويقدم هذا النموذج المقترح توجيها للباحثين والعاملين في هذه المؤسسات من خلال استخدام آليات لضمان الجود واعتماده كإستراتيجية تحسين وتطوير مؤسساتهم.

د. هيثم محمود الشبلي
د . حسين عمر الخزاعي
جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.
أ.د. نصر الدين جابر
جامعة بسكرة، الجزائر.

Abstract

This study aims at introducing the most recent trends in quality management in higher education institutions; it also presents a conceptual framework which explains the quality assurance mechanisms as a strategic tool for continuous development at higher education

مقدمة

في عالم اليوم لم تعد التربية والتعليم مجرد خدمة استهلاكية بل استثمارا في الرأس المال البشري، وإنها إحدى أكبر الرهانات التي يجب أن تضبط حركتها وإصلاحاتها على وقع إفرازات التغيرات المتحكمة في الوضع الاجتماعي الداخلي والتحولات الجديدة التي يعرفها العالم والمطبوعة بظاهرة عولمة التعليم.

وأمام التغيرات الكبيرة في الاقتصاد والثقافة والتربية بدأ الحديث يدور عن كيف يجب أن يتغير التعليم، وإن كان التعليم لم تصل حركة عولمته بعد مستوى ما بلغه الاقتصاد من اندماج وتأثير في الدورة الاقتصادية العالمية. فإن الاهتمام بدأ أكثر وضوحا بتأثير العولمة Globalisation على التعليم لاسيما التعليم العالي.

لقد دفعت ظاهرة العولمة وسياسة الانفتاح الاقتصادي العديد من الدول للتركيز على

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر2011.

تطبيق مفاهيم التميز والنوعية والإتقان لضمان جودة المخرجات وتحسين مستوى الخدمات في العديد من القطاعات. والجودة بمفهومها العام تعني الامتياز، أما مفهومها الضيق فيعنى أن الخدمة مطابقة للمواصفات الجيدة وفقاً للمعايير المحددة للجودة. أي القيام بالعمل بشكل صحيح من أول مرحلة مع الاعتماد على مراجعته وتقييمه لمعرفة مدى تحسين الأداء، وتصميم المنتجات، وتوفير الخدمات المستقبلية للزبائن وفقاً لاحتياجاتهم مع التحقيق المستمر للتحسين والإتقان.

ويشهد العالم في الآونة الأخيرة تغيرات وتطورات متسارعة في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والتعليمية، وقد عكست تلك التغيرات نفسها على طبيعة العمل الإداري في المنظمات والمؤسسات التعليمية، مما استوجب عليها السعي للمنافسة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي للحفاظ على مركزها، وبدوره أدى إلى ظهور مدخل إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات والذي يهتم بتغيير رؤية العاملين إلى طبيعة العمل وإتقانه وتجويده، سعيا إلى تحقيق الجودة في كل المراحل والعمليات من أجل الوصول إلى مخرجات تتصف بالتميز والجودة العالية.

لقد كانت الدول المتقدمة سباقة في بحثها عن الأساليب الإدارية الكفيلة بتحسين كفاءة وفاعلية منظماتها، وفي تطبيقها للنماذج والمبادئ التي يطرحها المهتمون في الجوانب الإدارية سعيا وراء تحقيق الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة، وكانت بدايات تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في اليابان وأمريكا، وكان تطبيقها مقتصرا في البداية على القطاع الصناعي، أما الآن فأصبح بالإمكان تطبيقها على مؤسسات قطاع الخدمات أيضا، وقد سعت المنظمات الخدماتية باستمرار للاستفادة من تجربة القطاع الصناعي في هذا المجال، إلا أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب توفر المناخ المناسب لإمكانية التطبيق، فلابد من توفر القناعة التامة لدى الإدارة العليا بأهمية هذا المفهوم وجعل الجودة في مقدمة استراتيجيات الإدارة العليا والعمل على نشر هذه القناعة . لذلك تعد إدارة الجودة الشاملة نموذجا يجمع بين أفضل خصائص الإدارة الأمريكية والإدارة اليابانية من أجل رفع الإنتاجية وتحقيق الجودة، ومعالجة أوجه القصور في إداراتها والارتقاء بمعدلات إنتاجها وتحسين فعالية أدائها (1).

إن نجاح المؤسسات التعليمية يعتمد على مستوى جودة الخدمات الإدارية التي تقدمها إدارة المؤسسة مما يؤدي إلى تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية بشكل يؤثر على مستوى جودة مخرجاتها ونتاجها، والجامعة من بين المؤسسات التعليمية تقف في موقع خاص، فهي صانعة الكوادر الوطنية التي تخطط للتنمية وتقودها، وهي العقل المفكر، والمكتب الاستشاري القومي الذي لا يبخل على بلده في تقديم الخبرات وحل المشكلات وتوجيه العمل في مختلف القطاعات، ولقد كانت الجامعات في تاريخ الإنسانية وما زالت في الكثير من البلاد مركز إشعاع بل كانت مركزا أنشئت حوله مدن، وتكونت لخدمته مؤسسات، من هنا كان من اللازم تعهد الجامعات بالتطوير المستمر والحرص على تحقيق مستويات من الجودة ترضى عنها الشعوب وتضمن لها الوفاء بالرسالة التي من أجلها أنشئت الجامعة، ولهذا يقع على عاتق هذه المؤسسات التعليمية تهيئة وتوفير

الخدمات التعليمية بمستويات عالية من الجودة والقيام بالأبحاث العلمية وخدمة المجتمع ولا يتأتى ذلك إلا باتباع إدارة الجودة الشاملة للوصول إلى مستوى عالي من الأداء. تقدّم هذه الدراسة عرضًا لبعض نماذج إدارة الجودة الشاملة والتي يمكن اعتمادها كقاعدة نظرية لنظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، وتوضح هذه الدراسة آليات تطبيق مقترحة لتلك النماذج و تقدم الورقة عرضا لأهم تجارب إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العالمية.

1. أهداف الدراسة:

تكمن أهداف الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:

1 . ما هي النماذج العالمية الجديدة لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ؟.

2 . ما هي أهم التجارب الحديثة في إدارة الجودة الشاملة المستخدمة في بعض الجامعات العالمية؟.

3 . ما هو النموذج الذي تقترحه الدراسة لتحسين و تطوير الأداء المؤسسي للجامعات العربية من خلال مدخل إدارة الجودة الشاملة؟ .

2. المنهج المستخدم

تعتمد هذه الدراسة بالدرجة الأولى على المنهج الوصفي لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها، ولتأصيل المفاهيم المتصلة بموضوع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، معتمدا على أحدث الأدبيات في هذا المجال، من خلال الإطلاع على الكتب والدوريات العلمية المختصة ، والذي تم من خلاله دراسة آليات توظيف مفاهيم الجودة الإدارية، وإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وتطبيقاتها في الجامعات العالمية، وذلك من خلال دراسة نماذج متنوعة لمؤسسات التعليم العالي.

3. الاطار النظري

مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

توضح التعاريف المتعددة للجودة أن هذا المفهوم متعدد الجوانب والأبعاد يصعب حصره في دائرة ضيقة لاشتماله على أبعاد مختلفة تتضمن مفاهيم تقنية وإدارية وسلوكية واجتماعية وثقافية. ونظراً لتعدد مفاهيم الجودة، فقد حاول العلماء والمتخصصون التمييز بين خمسة مداخل لتعريف الجودة بمعناها الشامل هي: المدخل المبني على أساس التفوق، والمدخل المبني على أساس المستفيد، والمدخل المبني على أساس القيمة،والمدخل المبني على أساس المنتج، والمدخل المبني على أساس التصنيع (2).

وتعبر إدارة الجودة الشاملة عن فلسفة إدارية تسعى إلى التطوير المستمر للعمليات الإدارية وذلك بمراجعتها وتحليلها عن طريق الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء وتقليل الوقت لإنجازها بالاستغناء عن جميع المهام والوظائف غير الضرورية، وذلك

لتخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة مستندين في جميع مراحل التطوير على متطلبات واحتياجات المستفيد (3). وبذلك تعتبر إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة عبارة عن عملية إدارية تسعى إلى التطوير المستمر للعمليات الإدارية والتعليمية، ترتكز على مجموعة من القيم والمبادئ وتقوم على الجهد الجماعي بروح الفريق، وتوظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم لتحقيق التحسين المستمر في كافة عناصر العملية التعليمية من مدخلات وعمليات ومخرجات والتي تلبي حاجات المستفيدين ورغباتهم (4).

مفهوم الجودة الإدارية:

إن نظام الجودة الإدارية قائم على تحقيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، فهو فلسفة خاصة تهدف إلى تكامل كافة الوظائف الإدارية، من خلال التركيز على التحسين المستمر والتطوير لكافة إجراءات العمل للإدارات المختلفة، وتقديم الحلول الإدارية للتخلص من كافة المعوقات الإدارية، ورسم أساليب وطرق وإجراءات العمل ليضمن لنا أقصى درجات الأداء العالي والكفاءة، كما يعتمد نظام الجودة الإدارية على درجة الدعم التي توفره الإدارة العليا لهذا النظام، ومدى تبني المؤسسة لنشر ثقافة الجودة بين العاملين والمستفيد (5). حتى تتحقق الجودة الإدارية الشاملة في المؤسسات التعليمية يجب أن تكون جميع الأنشطة وفق منطق الجودة الشاملة وعلى أن يتم العمل الصحيح بشكل صحيح من أول مرة. لذلك تعرف جودة الإدارة التعليمية بأنها" :جودة العملية الإدارية التي يمارسها كل مدير أو قائد في النظام التعليمي، وتتألف هذه العملية من عناصر أساسية هي التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة وتقويم الأداء، وكلما زادت جودة العملية الإدارية حسن استخدام الموارد المتاحة البشرية والمادية مثل :المبنى، المكتبة، المعامل، التجهيزات، المالية، المعلوماتية (6).

فجودة الإدارة الجامعية تمثل جودة الوظائف الإدارية التي يمارسها كل مستوى إداري في الجامعة (رئيس جامعة، وعميد كلية، ورئيس قسم وغيرهم من موظفين) وهي تتألف من سبعة عناصر أساسية هي :إدراك دور الإدارة، دور الإدارة في عملية الجودة، قبول المسؤولية المتعلقة بالجودة والالتزام بها، التحول الشامل، تدعيم المشاركة في اتخاذ القرارات، نمط قيادة التغيير، السلوك والدافعية.

إنّ جودة الإدارة التعليمية والجودة الإدارية مفهومان مترابطان ويعكس بعضها الآخر، و تطبيق الجودة الشاملة في العمليات الإدارية يرفع من مستوى الجودة الإدارية في مؤسسات التعليم العالي. إن الاستيعاب الجيد لمبادئ الجودة الإدارية والاقتناع بها له العديد من المزايا أهمها (7):

- عدم إهدار الجهد والوقت والمال والمواد وتفادي التأثيرات السلبية.
- أداء العمل بكفاءة عالية وفقا للمعدلات والمعايير المطلوبة.
- إنجاز العمل بطريقة أفضل وتلافي الأخطاء.
- تعزيز الثقة بين المؤسسة والعملاء وبين الإفراد أنفسهم داخل المؤسسة.
- ضمان استمرار تقديم مستوى متميز من الخدمة أو المنتج لكسب رضا العملاء.

- تقليل نسبة الجهد الضائع والذي يقدره المختصون بحوالي 30 %في كل أجراء أو عمل.
- تجنب إعادة العمل بأدائه بطريقة صحيحة من البداية.

كما يهدف تطبيق نظام الجودة إلى تطوير العمل الإداري في الجامعات والكليات، وتطوير العمل الإداري سينعكس بشكل ايجابي على العملية التعليمية في جميع نواحيها كخطوة نحو توكيد الجودة وذلك اعتمادا على ضبط العمليات إذ أن تطبيق نظام الجودة سيؤدي إلى (8):

أولا :إداريا

- تحديد الأهداف ورسالة الجامعة والكليات بشكل واضح.
- توثيق العمليات الإدارية وتثبيتها.
- تحليل وتطوير العمليات الإدارية.
- توضيح الإجراءات الإدارية وتوضيح الأدوار المختلفة.
- تحسين عملية الاتصال.
- توفير المعلومات وتسهيل عملية اتخاذ القرار وتحسينها.

ثانيا :أكاديميا

- توفير البيئة المناسبة للتعليم والتعلم.
- تحسين نوعية وكفاءة الخدمات التعليمية المقدمة.
- المراقبة المحكمة للعمليات التعليمية.
- زيادة خبرة المدرسين عن طريق القيام بعملية التدقيق المستمرة.

فالجودة الإدارية هي جمع بين فكر وتقنية لتنتج نموذجًا إداريًا جديدًا، وهي تعبر عن قيادة التغيير الإداري وتحويل المؤسسة في كافة عناصر العملية الإدارية من الوضع الحالي إلى الوضع المأمول، من خلال رؤية مستقبلية واضحة تسعى لتحقيق التكامل الإداري من خلال تحقيق المبادئ الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الإستراتيجية والتي تتلخص في ما يلي:

- استمرارية التطوير والتحسين بدءًا من الإدارة العليا وحتى أقل الوحدات الإدارية ويشمل التحسين البيئة الداخلية والخارجية.
- استمرارية التدريب والتعليم والنمو الثقافي للعاملين على كافة المستويات.
- توافر المعلومات والقياس لدعم جهود الجودة الإستراتيجية.
- التعاون والمشاركة لدعم جهود التطبيق واستمرارية التطوير.
- القياس والتقويم المستمر لنتائج الأداء والنظام الإداري.

التطوير الإداري

لقد أضحت قضية تحديث المنظمات وتطويرها من أهم قضايا تحديث الإدارة، ولاسيما ما يسمى بالتطوير الإداري، وقد غدا يرتبط بالعديد من العمليات التنظيمية

والمفاهيم مثل إعادة الهيكلة والتغيير والتجويد الشامل والتخطيط الاستراتيجي والتغيير التنظيمي وغير ذلك من المفاهيم والعمليات. والتطوير الإداري هو خطة طويلة المدى لتحسين أداء المنظمة في طريقة حلها للمشاكل وتجديدها وتغييرها لممارساتها الإدارية، وتعتمد هذه الخطة على مجهود تعاوني بين الإداريين آخذة في الحسبان بيئة المنظمة والخصائص التنظيمية لها، ويركز التطوير الإداري على الخصائص البنيوية والتنظيمية للمنظمة، ويهدف إلى زيادة المرونة التنظيمية للمنظمة ورفع قدرتها وسرعتها على الأداء.

فالتطوير الإداري جهد مخطط على مستوى التنظيم ككل تدعمه الإدارة العليا لزيادة فعالية التنظيم من خلال تدخلات مخططة في العمليات التي تجري في التنظيم.

وفي مجال الإدارة التربوية يقصد بالتطوير التطوير الإداري : مجموعة التغييرات الإيجابية المحملة بالقيم التربوية والعملية والإدارية التي تحدث في نظام إداري تربوي معين في مجتمع ما وزمان بهدف زيادة فاعلية وتحقيق أقصى كفاية إنتاجية أو تحويل وضعه ليكون أكثر استجابة لحاجات التغيير الاجتماعي والإداري والتربوي والاقتصادي والثقافي المنشود في المجتمع حتى يصبح هذا المجتمع أكثر مواكبة لمعطيات العصر (9). وقد وضع حرب بدائل وحلول مقترحة لتطوير الأداء الإداري والمهني للأقسام الأكاديمية بشكل خاص، والإدارة الجامعية وتشريعاتها بشكل عام في الجامعات (10):

- تعزيز الاستقلال الإداري والمالي والأكاديمي للجامعات.
- تطوير تشريعات الإدارة الجامعية من قوانين وأنظمة وتعليمات.
- التطوير المهني والإداري المستمر للكفايات الأكاديمية والتدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات من خلال توفير فرص التدريب المناسبة.
- توفير الأمن والاستقرار الوظيفي لعضو هيئة التدريس في الجامعة.
- ضرورة تدريب الجهاز الإداري في الجامعة لرفع كفايته الإدارية والإنتاجية.
- النظر في الأنظمة والتعليمات الإدارية والمالية باستمرار، وتوجيهها نحو اللامركزية.
- وضع قواعد ومعايير وإجراءات واضحة تلاقي الإجماع على مستوى الجامعة خاصة باختيار عضو هيئة التدريس لشغل منصب رئيس القسم الأكاديمي أو أي منصب إداري عال في الجامعة.
- وضع وصف وظيفي نموذجي مكتوب لطبيعة عمل أي وظيفة إدارية جامعية.
- تطوير أساليب العمل وإجراءاته، وذلك باختصار إجراءات العمل وتبسيطها بشكل يضمن الاستفادة القصوى للموارد البشرية والمادية.

كما يتطلب تحقيق أعلى مستويات الجودة والمنافسة، طريقة واضحة وتطبيقا دقيقا على أكمل وجه لتحسين الجودة، كما إن عبارة التحسين المستمر تشير إلى كل من الإضافة أو الإبداع المستمر، وتحتاج تلك الطريقة أن تكون جزء أساسيا من عمل الشركة، وهذا يعني أن يكون :

- التحسين جزء من العمل اليومي لكل وحدات العمل.
- تهدف عمليات التحسين إلى القضاء على المشكلات من جذورها.
- التحسين مدفوع بالرغبة لعمل الأفضل وفي الوقت نفسه بالمشكلات التي يجب أن تصحح، والرغبة في التحسين لها أربعة مصادر رئيسية :أفكار العاملين، البحث والتطوير، ملاحظات العميل، المعلومات الأساسية أو المعلومات المشابهة للعمليات والأداء.

التحسين الإداري

يعتبر التحسين المستمر فلسفة إدارية تهدف إلى العمل على تطوير العمليات والأنشطة المتعلقة بالآلات والمواد والأفراد وطرق الإنتاج بشكل مستمر، ويرى جوران وجودفري Juran & Godfrey (11). بأن التحسين المستمر هو "الإحداث المنظم لتغيير مفيد؛ والحصول بذلك على مستويات غير مسبوقة من الأداء" ويجب أن يحدث هذا التحسين تدريجيا، وهو يعتبر سعيا متواصلاً إلى حالة الكمال المنشودة، من خلال الاستناد إلى معايير رقابة الأداء والتركيز على الإبداع وتشجيعه. ومن مصادر التحسين: العاملين (وهم مورد للإبداع والأفكار الخلاقة)، التغذية الراجعة، التمييز التنافسي وفلسفة التحسين هي أحدى ركائز منهجية إدارة الجودة الشاملة والتي تتطلب التزاماً مبدئياً من الإدارة العليا في إجراء التحسينات وتحقيق الرضا الكامل للزبون، كما أنها تتطلب التزاماً وشعوراً بالمسؤولية الشخصية من جميع العاملين بالمنظمة، كما يتطلب أيضاً فهم تدفق العمليات وتقليص الوقت والجهد الضائع، وهذا يعزز أحد المبادئ الأساسية في إدارة الجودة الشاملة، وهو رغبة كل الأفراد في المنظمة بعملية التحسين المستمر، وذلك من خلال تسخير معارفهم ومهاراتهم في هذه العملية. يقع على عاتق الإدارة مسؤولية توفير متطلبات نجاح جهود التحسين المستمر لأنه بدون ذلك لن يكتب النجاح لأي جهود في التحسين المستمر كما أن هدف عمليات التحسين المستمر إدخال التحسينات اللازمة والمستمرة على هذه العملية في ضوء البيانات المتجددة وتغير حاجات المستفيدين واحتياجات مجموعة من الخطوات لتحقيق التحسين الأسواق والمجتمع (12):

- التزام الإدارة العليا بالجودة وتكوين فرق الجودة بأهداف محددة وواضحة.
- تحديد المشكلات الحالية والمشكلات المحتملة.
- تقدير تكاليف الجودة وتحديد آلية استخدامها كأداة إدارية.
- زيادة الوعي والفهم والإدراك للجودة والتزام العاملين بها.
- تدريب المشرفين للقيام بمسؤوليات برنامج الجودة.
- تحديد أهداف التحسين المستمر، وحفز الأفراد وفرق العمل للقيام بذلك.
- تشجيع العاملين لإبلاغ الإدارة بالمشكلات والعقبات التي تعيق تحقيق أهداف الجودة.
- تشجيع وحفز العاملين على المشاركة ومنحهم الاحترام والتقدير الذي يليق بهم.

- تعريف مجالس الجودة بدورها المهم في تنمية الاتصالات المستمرة.
- العمل باستمرار على نشر ثقافة الجودة وبأن تحسين الجودة عملية مستمرة.

تتضمن ثلاثية جوران لتحسين العمليات ثلاثة مكونات طورها الدكتور جوزيف جوران والتي تتكون من التخطيط، ورقابة الجودة، والتحسين، ولذلك تسمى ثلاثية جوران :

1. التخطيط: تبدأ مكونات التخطيط بتحديد العملاء الخارجيين وتحديد أفراد المنظمة، ومن تم الكشف عن حاجات العملاء لترجمتها إلى متطلبات تكون واضحة للمؤسسة وموردیها، ومن خلال عملية التخطيط يتم تطوير خصائص الخدمة التي تلاءم حاجات العملاء، ومقابلة احتياجات الشركة وموردیها، وتحقيق المنافسة، على أن يتم انجاز هذه المهام من خلال فريق عمل.

2. رقابة الجودة: تتعلق رقابة الجودة باختبار ومقارنة نتائج الاختبار بالمتطلبات الأساسية للعملاء واكتشاف أية انحرافات ومن ثم تصحيحها، وتقوم الإدارة باستخدام التغذية العكسية كأسلوب هام لمعرفة مدى تلبية المنتج لمتطلبات العملاء، ويتم الاعتماد بكثيرة على أدوات الضبط الإحصائي مثل تحليل باريتو، وشكل الانتشار، وخريطة السبب والأثر وغيرها.

3. التحسين: تبدأ التحسينات في العملية بتأسيس البيئة الأساسية الفعالة مثل مجلس الجودة، وتتمثل من المهام المنوطة بالمجلس في التعرف على مشاريع التحسين وتكوين فرق العمل، وبالإضافة لذلك يلزم مجلس الجودة مد الفرق بالموارد لتحديد الأسباب، وخلق الحلول، وإحكام السيطرة للحصول على المكاسب، ويعتبر مجلس الجودة القائد الذي يضمن استمرارية التحسين بدون توقف.

خطوات تحسين الجودة الإدارية

يمكن اختصار كلمات خطوات تحسين الجودة في أربع خطوات في دورة PDSA، وهي من التقنيات الفعالة في تحسين الجودة وخطواتها هي:

P = Plan التخطيط الجيد لما يجب فعله.

D = Do it تنفيذ الخطة

S = Study دراسة النتائج (تحديد ما نفذ وفق الخطة وما لم ينفذ)

A = Act التصرف وفق النتائج.

ووفقا للخطوات السابقة، توضع خطة لتحسين الجودة ثم إعادة الخطوات ثانية. وقد قام Shewhart بتطوير الدورة أول مرة وكانت PDCA (C = Check أي مراجعة النتائج) ثم قام Deming بعد ذلك بتعديلها لـ PDSA (13).

تتضمن المرحلة الأولى فكرة عامة عن الجودة حيث تقوم الإدارة العليا بتعريف

مفهوم المنظمة عن الجودة. وتتضمن المرحلة الثانية تخطيط الجودة الإستراتيجي الذي يتطلب تحديد المجالات المختلفة للعمليات التي تحتاج للتحسين (ومنها القيادة، والمعلومات والتحليل، والتخطيط الإستراتيجي، وتنمية الموظفين، والعمليات ، و إرضاء العملاء). ويتم ربط هذه المجالات بأهداف المنظمة الرئيسة. أما المرحلتان الثالثة والرابعة من إدارة الجودة الشاملة فتتضمنان التعليم والتدريب لكل عاملي المنظمة بداية من الإدارة العليا وتتضمن التحسين المستمر وتحسين العمل اليومي. كما حدد Juran خطوات تحسين الجودة بما يلي: (14)

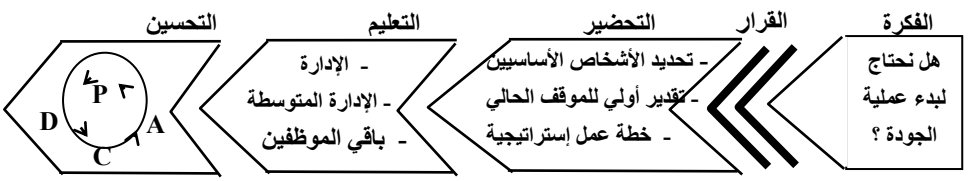
زيادة الوعي بأهمية التحسين والحاجة لاستغلال الفرص.

- وضع أهداف التحسين.
- تنظيم الغايات لتحقيق الأهداف الموضوعة.
- تدريب العاملين.
- حل المشكلات بإتباع الأساليب العلمية.
- تسجيل التقدم في عمليات التحسين وتوثيقه.
- تقدير الجهود المتميزة.
- تسجيل النتائج وحفظها.
- إيجاد وسائل اتصال من أجل نتائج أفضل.
- إدخال التحسينات على النظم الروتينية داخل المنظمة.

والشكل رقم (1) يبين عملية تحسين الجودة :

الشكل رقم (1) عملية تحسين الجودة

P ≡ Plan ≡ خطِّط ، D ≡ Do ≡ نفِّذ ، C ≡ Check ≡ راجِّع ، A ≡ Act ≡ افعل



المصدر: Oregonstate (2008) http://oregonstate.edu.p 8-. (15).

أثبتت نتائج الدراسات التطبيقية على أن نجاح مبادرات إدارة الجودة الشاملة يتطلب

التغيير في طريقة أو أسلوب الموظفين في ترجمة عملهم (16). الأمر الذي يتوجب على المنظمات القائمة على أساس الجودة (Quality-based organizations) أن تكافح من اجل تحقيق الإتقان التام وذلك من خلال الاستمرار في تحسين العمل والعمليات الإنتاجية. أما Besterfield فقد أشار إلى أن التحسين يمكن أن يتم من خلال الاهتمام والتركيز على عدد من العناصر من أهمها: النظر إلى جميع الأعمال كعملية واحدة، سواء كانت مرتبطة بإنتاج أو بأنشطة أعمال. وجعل جميع العمليات فعالة، وذات كفاءة، وقابلة للتكيف. وتوقع التغيير في احتياجات الزبون. وضبط أداء العملية باستخدام مقاييس مختلفة. والبحث عن الأنشطة التي لا تضيف قيمة للمنتج أو الخدمة، بهدف التخلص منها (17).

فالتحسين المستمر يعتبر من أكثر السبل الفاعلة في التطوير إذ أن اعتماد الأسلوب العلمي الدقيق في استمرارية التحسين و التطوير المستمرين في الأداء للعمليات الخدمية من أكثر الأسس و أهمها في الارتقاء و رفع مستوى الخدمة مقارنة بالخدمات المنافسة ، وتحقيق ملاءمتها للتطورات و التغيرات المستمرة لحاجات ورغبات العملاء المتنامية مما يتطلب سرعة الاستجابة لهذه التغيرات.

لذلك يجب ايلاء المزيد من الاهتمام لهذه الركيزة بكافة أبعادها من خلال إيجاد المزيد من البرامج التي تساعد على تقليص الإجراءات الروتينية التي تبدد الوقت والجهد ولتكلفة وتبسيطها بإلغاء الزائدة من خطوات عملية تقديم الخدمة وتقليل الزمن اللازم للإنجاز و تقصير السلسلة الزمنية، واتخاذ الإجراءات الوقائية والتصحيح الفوري للأخطاء لما لذلك من أهمية في المحافظة على العملاء الحاليين وجذب عملاء جدد و من ثم بقاء واستمرار هذه المؤسسات.

وهذا يتطلب التركيز على تصميم العمليات من جديد مع اتجاهات ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة بما يحقق درجة عالية من الأداء والجودة، والتركيز على تحسين العمليات بكافة أبعادها بما يحقق الدقة والسرعة في تزويد الإدارة العليا بالمعلومات بشكل مستمر، ويجب توفير مزيد من الدعم والمساندة لجهود تبسيط الإجراءات وتقديم خدمات سريعة وعالية الجودة للعملاء وذلك بمنحهم الأولوية وتلبية توقعاتهم. حيث أن تبسيط الإجراءات ومراجعتها يتطلب تطوير اللوائح والأنظمة المختلفة السائدة في المؤسسات لضمان التخلص من عوامل الروتين والبيروقراطية، والانتقال إلى سمات وقيم واتجاهات إدارة الجودة الشاملة، ومكوناتها المتمثلة بالإيضاح وسرعة الاستجابة و المشاركة وروح العمل الجماعي حيث توجد علاقة تكاملية بين الجودة وسرعة الاستجابة للتطوير والإنتاجية، ولذلك يجب أن يؤخذ معيار التكامل بعين الاعتبار عند اعتماد أي تغيير أو تطوير مستهدف ، و تبرز مكونات التحسين المستمر كما يلي (18):

- تنميط و توثيق الإجراءات و نظام العمل
- تعين فرق عمل لتحديد العمليات التي تحتاج إلى تحسين
- استخدام طرق التحليل و أدوات حل المشاكل

- استخدام حلقة ديمنج خطط ، اعمل ، افحص ، نفذ
- توثيق إجراءات التحسين.

كما وتستخدم المقارنة المرجعية (Benchmarking) والتي هي عملية مقارنة لخصائص وعمليات منظمة ما بما حققته أفضل المنظمات في مجالات عملها، كأداة من أدوات التحسين المستمر تحدد بها المنظمة إذا ما كان أداء عملياتها وأنشطتها مكافئ لأفضل الممارسات، لتقوم بعد ذلك بتحسين أدائها. وتركز المقارنة المرجعية على العمليات والأداء لا على المنتجات. وهي تعتبر جزءاً من إدارة الجودة الشاملة (19). ومن أنواع المقارنة المرجعية (20):

- المقارنة المرجعية **الداخليّة** Internal Benchmarking وهي مقارنه داخل المنظمة مثلا بين وحدات العمل.
- المقارنة المرجعية الخارجية External Benchmarking وهي مقارنه مع منظمات أخرى معروفة بامتيازها وأفضليتها.
- المقارنة المرجعية التنافسية أو مقارنه الأداء Competitive or Performance Benchmarking وهي مقارنه الأداء أو العمليات مع المنافسين من المجال نفسه.
- المقارنة المرجعية الوظيفيّة أو المضاهاة العامة Functional or Generic Benchmarking وهي تَطّلُع المنظمة للمقارنة مع منظمات من قطاعات صناعية أو مجالات عمل مختلفة عنها.
- المقارنة المرجعية الدولية International Benchmarking ويتمثل بالمقارنة مع منظمات في دول أخرى أو مع فرع تابع لمنظمة متعدّدة الجنسيّات.

نتائج الدراسة :

السؤال الأول: ما هي النماذج العالمية الجديدة لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؟.

من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة نعرض عددا من النماذج النظرية، التي قام بوضعها العديد من المفكرين والباحثين، والتي كان لها الأثر الكبير في دفع عجلة تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة إلى الأمام، والتي يمكن اعتمادها كقاعدة نظرية لنظام إدارة الجودة الشاملة، والتي تواكب التطورات الحديثة التي طرأت في مجال النظريات الإدارية والقابل تنفيذها في المؤسسات التعليمية (21). وهذه النماذج تعتبر مدخلا مساندا إلى النموذج المقترح الذي تهدف هذه الدراسة إلى تحقيقه.

النموذج الأول: نموذج بلدرج لإدارة الجودة الشاملة

وفق نموذج Baldrige تقوم المنظمة بتحديد مجالات التحسين وأولويات التطوير

اعتمادًا على مقياس للجودة والذي يغطي سبعة جوانب رئيسية في إدارة الجودة الشاملة، وقد قامت المئات من الشركات الصناعية في فترة التسعينات بتطبيق هذه المنهجية. وفي التعليم وتم إقرار نموذج بلدرج كمعيار قوي معترف به لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية بالتعليم العام.

ويعتمد نظام بلدرج لضبط جودة التعليم على (11) قيمة أساسية توفر إطارا متكاملاً للتطوير التعليمي وتتضمن (28) معياراً ثانوياً لجودة التعليم وتندمج في (7) مجموعات هي (التميمي والخطيب,2008):

1 - القيادة (90 نقطة): وتمثل الإدارة العليا ونظام القيادة والتنظيم، ومسؤولية المجتمع والمواطنة.

2 - المعلومات والتحليل (75 نقطة) وتشمل: إدارة المعلومات والبيانات والمقارنة بين المعلومات، وتحليل واستخدام مستويات التحصيل المدرسي.

3 - التخطيط الإجرائي والتخطيط الاستراتيجي (75 نقطة) وتشمل: التطوير الاستراتيجي، وتنفيذ الاستراتيجيات.

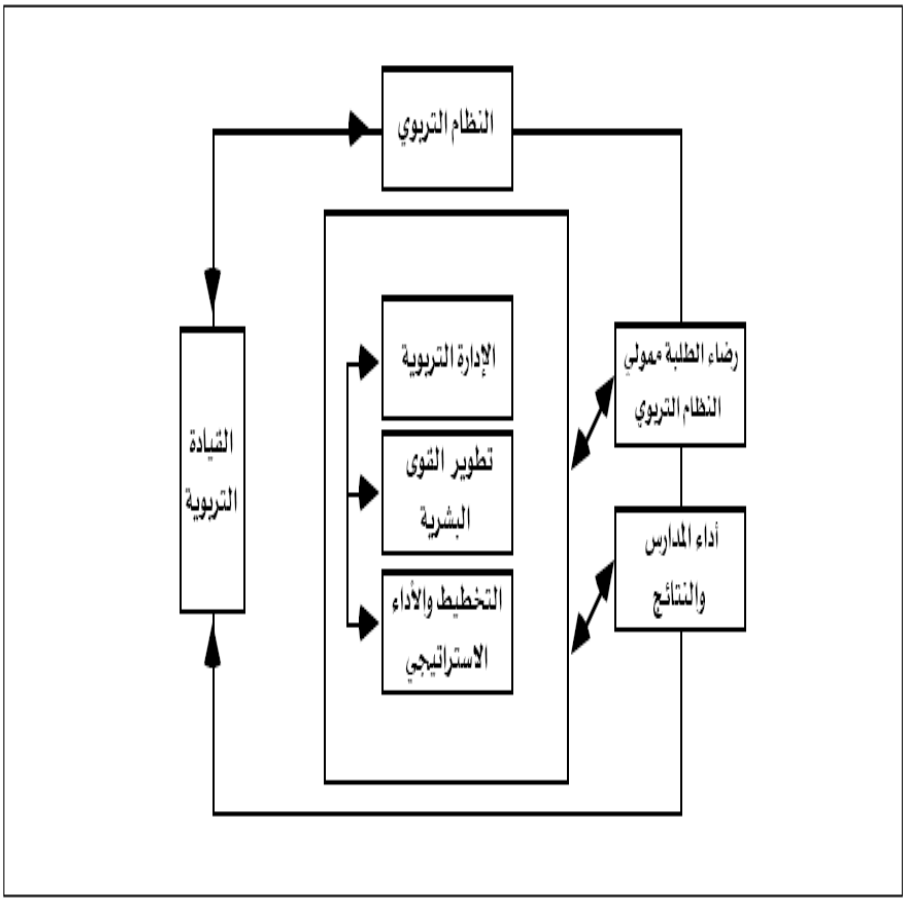
4 - إدارة وتطوير القوى البشرية (510 نقطة) وتشمل: تقويم وتخطيط القوى العاملة، ونظام تشغيل الهيئة التدريسية، ونظام تطوير الهيئة التدريسية، والرضا المهني للهيئة التدريسية.

5 - الإدارة التربوية (50 نقطة) وتشمل: تصميم النظام التربوي، والخدمات التعليمية، ودعمها، وتوصيلها، وتصميم البحوث التربوية، وتطوير إدارة تسجيل والتحاق الطلبة، والنظر إلى الإدارة التربوية كعمل اقتصادي.

6 - أداء الجامعة ونتائج الطلبة (230 نقطة) وتشمل: نتائج الطلبة، والمناخ المدرسي وتحسين المناخ المدرسي والنتائج، والأبحاث في مجال أداء الجامعة، والنظر إلى أداء المدارس كعمل اقتصادي.

7 - رضا الطلبة وممولي النظام التربوي (230 نقطة) وتشمل: حاجات الطلبة الحالية والمستقبلية، والعلاقة بين ممولي النظام التعليمي والإدارة التربوية، ورضاء الطلبة وممولي النظام التعليمي الحالي والمتوقع، ومقارنته مع باقي المدارس أو النظم التربوية الأخرى.

ويوضح الشكل رقم (2) مجالات معايير بلدرج لضبط جودة أداء النظام التعليمي.

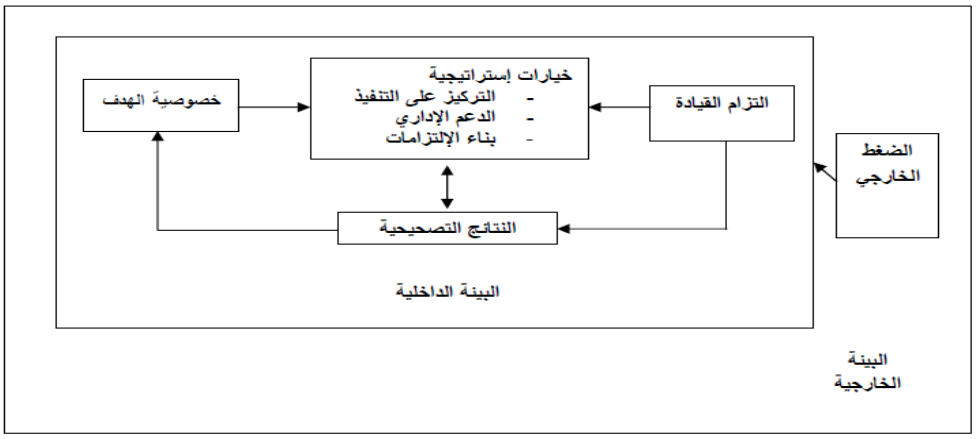


النموذج الثاني: نموذج أرفن لإدارة الجودة الشاملة

يقترح نموذج أرفن أبعادا تبين استراتيجيات تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، حيث تتمثل هذه الأبعاد في :

- الضغط الخارجي من أجل التغيير :المتغيرات الداخلية والخارجية في عملية التغيير .
- التزام القيادة :دور القيادة في الدفع إلى الأمام لحفظ إدارة الجودة الشاملة وتنفيذها.
- خيارات إستراتجية :سواء قصدت المؤسسة التعليمية إحراز تحسين على مستوى المؤسسة كلها أو هدفت إلى بذل الجهود لتحقيق التنفيذ، أو توفير الدعم الإداري، أو وضع الاستراتيجيات لبناء التزامات عملية التغيير.

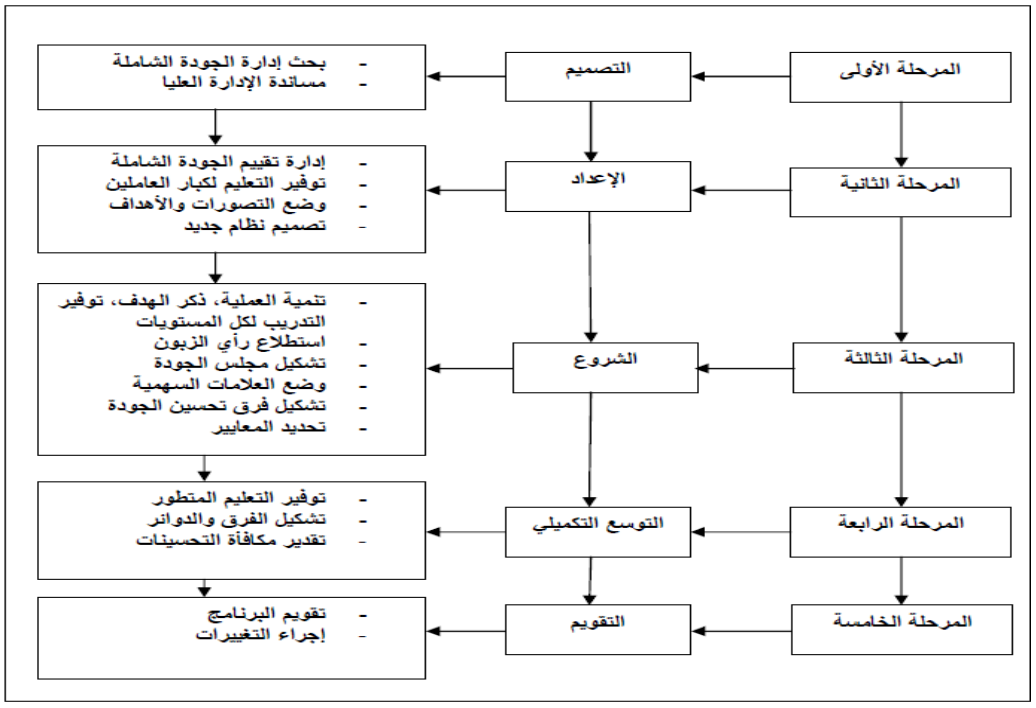
- المنهج التقويمي :اختيار مؤشرات المؤسسات التعليمية لتقييم التقدم ومساندة النظم لجمع المعلومات وإيصالها إلى أعضاء المنظمات.
- خصوصية الهدف :الأهداف الدقيقة لمبادرات إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.و هذا ما يوضحه الجدول رقم (3) نموذج أرفن لإدارة الجودة الشاملة.



المصدر الخطيب، أحمد (2000) إدارة الجودة الشاملة، تطبيقات في الإدارة الجامعية، بحث مقدم للمؤتمر العلمي المصاحب للدورة 33 لمجلس إتحاد الجامعات العربية، الجامعة اللبنانية، بيروت: 19/18/17 .ص 83 . (22)

النموذج الثالث: نموذج موتواني وكومار لإدارة الجودة الشاملة

يتكون هذا النموذج من خمس مراحل (انظر الشكل رقم 4). كإطار عمل لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في نطاق المؤسسات التعليمية كما اقترحها كل من موتوني وكومار الذين يعملان في كلية صايدمان للأعمال في جامعة جراند فالي، متشيغان، الولايات المتحدة الأمريكية) .



الشكل رقم (4) نموذج موتواني وكومار لإدارة الجودة الشاملة (23)

في ضوء ما تم عرضه من نماذج في تطبيق إدارة الجودة الشاملة نرى إن مفهوم إدارة الجودة الشاملة كغيره من المفاهيم الإدارية التي تتباين بشأنه الأفكار وفقًا لزاوية النظر إليه من قبل الباحثين إلا أن هذا التباين الشكلي يكاد أن يكون متماثلا في المضامين الجوهرية الهادفة والتي ينطوي عليها لكونه يتمحور حول الهدف الأساسي الذي تسعى لتحقيقه كافة المؤسسات، والمتمثل في تحقيق رضا العملاء الحاليين والمرتقبين من خلال رصد كافة رغباتهم واحتياجاتهم المتعلقة بالخدمة المقدمة وبتفاعل كافة الأطراف الفاعلة في المؤسسة. في ضوء ما تم عرضه من نماذج في تطبيق إدارة الجودة الشاملة نرى أنها اتفقت على:

1. تطوير نظام إداري يخدم المؤسسة التعليمية.
2. نشر ثقافة الجودة الشاملة.
3. الهدف الأساسي للمؤسسة رضا المستفيد.
4. التركيز على العمل من خلال الفريق ومشاركة العاملين.
5. إدارة الموارد البشرية بشكل فعال من خلال التدريب والحوافز.
6. استخدام التقنيات الحديثة والأساليب الإحصائية والكمية للرقابة على الجودة.

السؤال الثاني : ما هي أهم التجارب الحديثة في إدارة الجودة الشاملة المستخدمة في بعض الجامعات العالمية؟.

النموذج الأول: تجربة إدارة الجودة الشاملة في جامعة ولاية أوريجون الأمريكية:

تقع جامعة أوريجون في الولايات المتحدة الأمريكية، وتقدم الجامعة أكثر من200 تخصص في الدرجات العلمية (بكالوريوس، ماجستير، ودكتوراه)، كما تقدم برامج في مجالات الهندسة والعلوم البيئية، والغابات، والصيدلة، ومجموعة متنوعة من المجالات الأخرى معترف بها وطنيا وذات جودة عالية، كما تضم الجامعة نخبة من العلماء والذي يتم اختيارهم على أساس الخبرة، ويعمل أعضاء هيئة التدريس في جميع أنحاء الجامعة بشكل وثيق مع الطلاب في مجال البحوث والمشاريع الإبداعية . وقد اعتمدت جامعة أوريجون نظام قياس الأداء والجودة والنوعية لتتوافق مع السياسة العامة لمنظومة الأهداف التي حددها مجلس التعليم العالي في ولاية أوريجون وقد طبقت جامعة ولاية أوريجون مبادئ الجودة الشاملة (24). واتبعت الجامعة بعض الخطوات والإجراءات لتنفيذ هذه المبادئ ومن أهم هذه الخطوات ما:

- توضيح مفهوم الجودة الشاملة وأسسها، وتحديد أهداف مجلس الجودة ومستشاريها.
- تعريف جميع الأعضاء بمبادئ الجودة وفنياتها، وذلك عن طريق الوثائق المكتبية والمنشورات والاجتماعات وورش العمل.
- وضع خطة لتقييم العمل بالكلية في ضوء أسس الجودة للتعرف على الوضع الحالي بها.
- مناقشة نتائج التقييم مع العملاء الداخليين والخارجيين، وعرض هذه النتائج على القيادات ومستشاري الجودة.
- تحديد فرص التحسين التي يتم فيها تنفيذ سياسية الجودة الشاملة، وذلك من خلال توضيح الأهداف المرجوة، وتوجيه الجهود نحوها عن طريق لقاءات رسمية أو تقارير مكتوبة.
- تكوين فريق لمتابعة الجودة يشارك فيه بعض الأعضاء البارزين في الجامعة.
- تدريب أعضاء مجلس الجودة وفريق الجودة، ويتم في هذا التدريب توضيح مفاهيم الجودة الشاملة وفنياتها.

وقد أسفر تطبيق الجودة الشاملة بجامعة أوريجون عن مجموعة من النتائج الإيجابية من أهمها :توفير الوقت والخدمات، وتنمية قيم العمل الجماعي ومهارات حل المشكلة وتزايد الإحساس بالرضا عن العمل لدى العاملين، وإشباع رغبات العملاء وتحقيق توقعاتهم.وقد توصلت جامعة أوريجون بعد تطبيق هذا النموذج من نماذج إدارة الجودة الشاملة إلى عدد من الدروس المستفادة يمكن إجمالها على النحو التالي :

1. ضرورة توجه الإدارة الجامعية نحو سوق العمل لتوفير احتياجاته من العاملين.
2. ضرورة تحليل الموقف الحالي للجامعة.
3. ضرورة إيمان الإدارة العليا بالتغيير وتشجيع العاملين تجاهه.
4. ضرورة تحديد مستويات الجودة في كل مجالات الجامعة ومحاولة بلوغها على مراحل.

5. ضرورة التدريب والتطوير المستمر لكافة مستويات العاملين.
6. ضرورة تشجيع الاقتراحات والابتكار.
7. التعامل مع معارضة البعض للتغيير على أساس أنه رد فعل طبيعي، وفهم أسباب المعارضة واتخاذه كأساس للمعالجة.
8. ضرورة الاستفادة من تجارب الآخرين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

النموذج الثاني : تجربة مركز الإدارة بجامعة براد فورد البريطانية:

إن مركز الإدارة في جامعة براد فورد من اعرق كليات إدارة الأعمال في أوروبا، ويتميز ببرنامج بحث ذي سمعة عالمية في مختلف حقول المعرفة ولمواجهة الجامعة لعدد من التحديات العالمية في التسعينات من القرن العشرين قرر المركز تطبيق إدارة الجودة الشاملة كمحاولة للتفاعل مع هذه التحديات، وقد تم تبني نموذج لإدارة الجودة الشاملة قامت ببنائه جامعة براد فورد بحيث تتوافق جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة التي تم تبنيها مع فلسفة وأنظمة إدارة المركز، وقد أخذ في الاعتبار أن تطبيق النموذج يحتاج إلى الوقت والالتزام، ولتطبيق النموذج تم تشكيل مجلس للجودة لمتابعة عملية إدارة الجودة الشاملة مكون من مدير و أستاذين ورئيسي برنامجين ومحاضر ومنسق وفني كمبيوتر، وقد انحصرت مهامهم في الأتي (25):

- تحديد صياغة رسالة المركز، والتي أصبحت بعد التطبيق كالتالي :يتم تنمية المركز ليصبح مركز امتياز في التدريس والبحث في مجال الإدارة، ويتم تحسين التدريب الإداري على مستوى عالمي.
- التعرف على عوامل النجاح.
- تزويد المركز بالخطط الإستراتيجية لإدارة الجودة الشاملة.
- رسم خطط لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- تشكيل فرق لتنفيذ خطط تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- مراجعة خطة تطوير إدارة الجودة الشاملة.

وقد قام المركز بتحديد عوامل نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة كما يلي(26):

- كسب سمعة ممتازة للمدخل الجديد.
- تقديم خدمات وبضائع تتماشى مع حاجات السوق الحالية والمستقبلية.
- تكوين بنية تحتية متميزة.
- تهيئة بيئة عمل مجزية ومشجعة.
- توافر عاملين متميزين.
- توافر مدخلات الجودة.
- الاستقلال ماديا.

وقد تعلقت أهداف المركز في مرحلة تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالأتي:

1. المستفيدين :تطوير طرق إدارة عن طريق البحث والتدريس والعمل الموجه لإرضاء المستفيدين.

2. العاملون :تطوير العاملين بالمركز بشمولية واستمرارية لتحسين العمليات وإرضاء المستفيدين وزيادة دافعية العاملين.

عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة تم تشكيل سبع فرق عمل كل منها يتكون من ثمانية أفراد يرأسهم مدير يقوم بالأتي:

- تحديد ووصف الأعمال.
- اختيار طرق التحسين.
- اختيار فرق العمل والتي تتألف من ثمانية أفراد.
- مراجعة ودعم أنشطة فرق العمل.
- أما فرق العمل فتنحصر مهامها في التالي:
- رسم خرائط التدفق للتعرف على المستفيدين والممولين.
- التعرف على نقاط الضعف.
- قياس ومقارنة النتائج مع المتطلبات.
- تحسين وتطوير العمليات.

وقد تميزت خطة إدارة الجودة الشاملة في المركز بالاتصال الفعال وعمل الفريق والتزام الجميع، وقد تم تحسين العديد من مواضع الضعف التي تم الكشف عنها. وترى أن إدارة الجامعة اهتمت بتحديد الأدوار والمهام والعمل من خلال فرق العمل، كما اهتمت بالتعرف على حاجات ورغبات المستفيدين من خلال خرائط التدفق والاهتمام بالعاملين وتطويرهم وارضاءهم وزيادة دافعيتهم من خلال بيئة عمل مشجعة وعاملين مميزين، وهذا جوهر الجودة الإدارية في الجامعة. وبذلك اتسمت تجربة مركز الإدارة في جامعة براد فورد بالوضوح والشمول لجميع مجالات الجودة، وقد بدأت التجربة بتشكيل مجلس للجودة وهذا ساهم بشكل كبير في وضوح الرؤية والرسالة لدى المركز، ورسم الخطط لتطبيق الجودة وتنفيذها في المجالين الإداري والأكاديمي، وقد تعلقت أهداف المركز في تطوير المستفيدين من خلال البحث العلمي والتدريس، كما قام المجلس بوضع خطط لتنمية العاملين وتطويرهم، وتحسين العمليات الإدارية، مما يؤدي إلى زيادة دافعية العاملين، وتعزيز قدرة الإدارة الجامعية للوصول إلى الجودة الإدارية التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها (27).

النموذج الثالث: تجربة كلية الكامينو اليابانية:

توضح هذه التجربة مفهوم انتشار وظيفة الجودة الشاملة الذي طوره البروفسور يوجي اكايو في عام 1978 م ، وكيفية استخدام كلية الكامينو للمزاوجة بين حاجات الكلية ووظائفها كجزء من عملية التخطيط المؤسسي، وقد قامت الجامعة بإتباع الخطوات التالية (28) .

أولا :جمع المعلومات عن الزبون: في عام 1993 م جمع رئيس الكلية ثلاث مجموعات مهمة ومستقلة تمثل العناصر الرئيسية للكلية وهي طلاب الكلية والموظفون والمجتمع المحلي، وقادة الأعمال والقادة من المدارس الثانوية الموفدة للكلية، ومعاهد

السنوات الأربع الرئيسية، وقد سئلت هذه المجموعات المستقلة السؤال التالي نفسه:ما الحاجات التي يجب أن تحققها كل كلية الكامينو (من خلال وظيفتها كمؤسسة تربوية)؟. وقد برزت الحاجات التالية لكل مجموعة:

- مجموعة الطلاب :حاجاتهم تركزت على جودة التعليم، توفير خدمات الطلاب، الرسوم، جودة الكتب.
- مجموعة الموظفين في الكلية :جودة التدريس، الرواتب، معنويات الكلية، التنويع، التخطيط بعيد المدى، الأمن الجامعي.
- مجموعة قيادة المجتمع المحلي :تحسين التعليم، استقرار المؤسسة، مصادر التمويل المستقرة والآمنة، فرص التعليم المستمر.

لقد طورت إدارة الجامعة هذه المعلومات إلى وثيقة ملخصة لاستعمال موظفي الكلية، وقد أعيد الملخص إلى كل مجموعة لزيادة معلوماتهم.

ثانيا : تخطيط أنظمة الكلية: في الوقت ذاته الذي كانت تجتمع فيه مجموعات مركز الاهتمام تشكلت مجموعة ممثلة من الإدارة والكلية والموظفين والطلاب كفريق نظم مهمته تطوير مصفوفة لجميع الوظائف والوحدات ضمن الكلية حيث تقرر أن يبحث كل عضو من الفريق في وظائف الكلية بالحديث مع الآخرين، وعند إعادة الاجتماع أو انعقاده كمجموعة سوف تضاف هذه المعلومات إلى خريطة أنظمة كلية الكامينو ووظائفه (29).

وبدأ فريق العمل على التوفيق بين حاجات الكلية ووظائفها، مستخدما نتائج الملخصات، بحث الفريق في وظيفة كل كلية وربط حاجة كل مجموعة بتلك الوظيفة المحددة، وطورت المصفوفات لكل مجموعة (طالب، موظف كلية، المجتمع المحلي، رجال الأعمال، الأكاديميون).وتم استخلاص مصفوفة مختصرة حيث دمجت الحاجات الخاصة بالمجموعات الثلاث في مصفوفة مركبة.

لقد استفادت كلية الكامينو من تطبيق وظيفة الجودة وذلك عبر تحليل حاجات الزبون وبناء عمليات تجزئية نقدية يمكن تنفيذها من قبل الكلية على أسس سنوية، وقد بدأت هذه العملية في تغيير التخطيط الاستراتيجي التقليدي بشكل جزئي، وهي أداة قوية لتوحيد المؤسسة كاملة حول أهداف قابلة للتحقيق والقياس.

في ضوء العرض السابق لتجربة كلية الكامينو في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في إدارتها، فإن هذه التجربة تميزت بتحليل حاجات المستفيدين من موظفين وطلبة والمجتمع المحلي، والعمل على تنفيذها وتلبيتها، وبذلك بدأت بتشكيل فرق العمل للتوفيق بين حاجات الكلية ووظائفها، وتطوير وتحسين جميع الوظائف والوحدات في الكلية لتلبية رغبات المستفيدين.

النموذج الرابع: نموذج إدارة الجودة الشاملة في جامعات ماليزيا:

خضع قطاع التعليم العالي الماليزي للنمو الأساسي نتيجة الجهود التي جعلت الإدارة

تتوسع وتنظر إليه كصناعة واستثمار، حيث إن هدف الحكومة طويل الأجل هو الذي جعل ماليزيا مركزا إقليميا في تقديم تعليم جامعي متميز، ويمكن ملاحظة نمو التعليم الجامعي بخاصة في ماليزيا من خلال عدد من المؤشرات منها (30):

الزيادة في تسجيل الطلاب، الزيادة في مؤسسات التعليم الجامعي، الزيادة في أنفاق الحكومة عليه، إذ خصصت الحكومة الماليزية أكثر من مائة مليون دولار لنقابة التعليم الوطنية لدعم دراسة الطلاب في مؤسسات التعليم العالي.

وقد أقرت الحكومة الماليزية تشكيل مؤسسات عامة، وجامعات خاصة، مما يؤكد انفتاح سياسة الحكومة على صناعة التعليم وتتسق سياسة الحكومة الماليزية في التعليم مع تخطيط القوى البشرية التي تزود البلاد بالمهارات الإنسانية التي تتمشى مع النمو وتساير العديد من المتغيرات، ومن عوامل نجاح إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الماليزية :القيادة، التحسين المستمر، مقاييس الموارد، رضا العملاء، العمل في فريق، إدارة القوى البشرية.

في ضوء تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة ويمكن ملاحظة أن الحكومة الماليزية كان لها دورا مميزا في تقديم تعليم جامعي متميز حيث اتفقت سياسة التعليم مع سياسة تخطيط القوى البشرية مما أدى إلى وجود توازن بين المدخلات والمخرجات ومتطلبات سوق العمل.

السؤال الثالث: ما هو النموذج الذي تقترحه الدراسة لتحسين و تطوير الأداء المؤسسي للجامعات العربية من خلال مدخل إدارة الجودة الشاملة؟ .

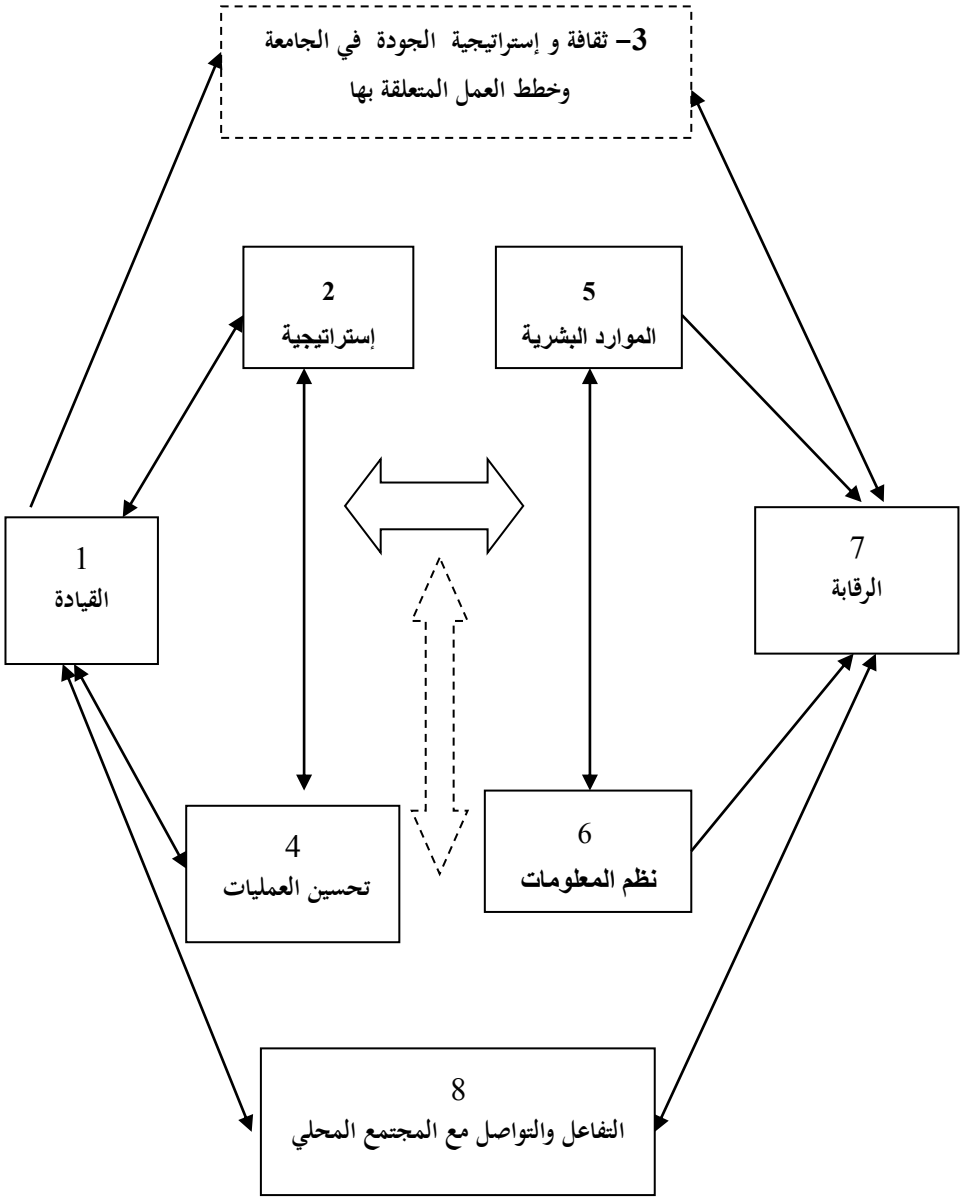
أولا: مبررات وضع النموذج المقترح

يشكل مفهوم إدارة الجودة الشاملة من أبرز المفاهيم الإدارية حداثة وعصرية، إذ توصف بأنها الموجه الثورة الثالثة بعد الثورة الصناعية وثورة الحواسيب، هذا المفهوم الذي بدأ تطبيقه في العديد من المنظمات الإدارية لتحسين وتطوير نوعية خدماتها وإنتاجها والمساعدة في مواجهة التحديات الصعبة، وكسب رضا الجمهور، وقد طبق هذا المفهوم في المنظمات الإدارية الحكومية المتقدمة مثل اليابان والولايات المتحدة، وبريطانيا .ومن مبررات وضع هذا النموذج المقترح أن التعليم الجامعي أصبح أحد المجالات المثيرة للاهتمام والتحديات لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة كطريقة حديثة في إدارة الجامعات، قامت العديد من الجامعات الأمريكية والأوروبية بتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بنجاح كبير في السنوات الأخيرة، وذلك بهدف تعديل المسار الأكاديمي، وتحقيق السبق العلمي والتميز في التعليم .

أن فائدة تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في المجال الإداري داخل مؤسسات التعليم العالي يؤدي للارتقاء بجودة العمليات الإدارية ورفع مستوى الأداء مما ينعكس إيجابيا على مخرجات وأهداف المؤسسة لتواكب النهضة الشاملة للإدارة التي تشهدها دول العالم. كما تتميز الجودة الإدارية أثناء تطبيقها في المؤسسة بخفض التكاليف وحسن

استثمار الموارد وهذا بدوره يؤدي إلى كفاءة في العمل وزيادة في الإنتاجية مما يؤثر على المركز التنافسي للمؤسسة بشكل ايجابي، وتعزيز ثقة المستفيدين بها من خلال تقديم خدمات تتميز بالجودة والنوعية.

واستكمالا لما قام به الباحثون من جهد في تطوير بعض النماذج والتي اشرنا إليها في مجال الجودة داخل المؤسسات التعليمية ، يقدم معدي هذا البحث نموذجا مقترحاً لضمان الجودة الإدارية يهدف إلى تحسين و تطوير الأداء المؤسسي للجامعات من خلال التركيز على ثقافة وإستراتيجية الجودة في الجامعة وخطط العمل المتعلقة فيها والتفاعل مع المجتمع المحلي ، ويستند النموذج المقترح على كافة مجالات العمل والتطوير داخل المؤسسات التعليمية وخاصة (ثقافة الجودة الإدارية ، القيادة ، التخطيط الإستراتيجي للجودة ، إدارة الموارد البشرية، التركيز على تحسين العمليات، نظم المعلومات الإدارية، الرقابة، خدمة المجتمع المحلي) .ويوضح الشكل رقم (5) العناصر المكونة للنموذج المقترح وطريقة تفاعلها لضمان تحقيق الجودة الإدارية للجامعات .



الشكل رقم (5) العناصر المكونة للنموذج المقترح وطريقة تفاعلها لضمان تحقيق الجودة الإدارية للجامعات .

ثانيا: مجالات النموذج المقترح

المجال الأول :القيادة

أن مدى توفر وتطبيق الجودة الإدارية في الجامعة يعتمد بشكل كبير على القيادة الإدارية و دعم الإدارة العليا والتزامها في إنجاح إدارة الجودة، من خلال فهمها العميق لنظام الجودة الإدارية، ومدى حرصها على توضيح الخطط للموظفين وتحسين العمليات والإجراءات الإدارية بصورة مستمرة، وتشجيع العمل الجماعي وتعرف القيادة الإدارية بأنها" :قدرة الإدارة على وضع رؤية لسياسة المؤسسة تتمثل في قدرتها على تحسين الجودة اعتمادا على قناعتها بضرورة تبني فلسفة الجودة " وهناك عدة خصائص ينبغي أن تتوفر في القيادة الناجحة من أهمها (31) :

- إعطاء الأولوية لاحتياجات العميل الداخلي والخارجي.
- تمكين المرؤوسين ومنحهم الثقة في مجال العمل.
- التأكيد على التطوير بدلا من إجراء الصيانة فقط.
- تشجيع التعاون بدلا من التنافس.
- تأسيس مجلس الجودة على مستوى الإدارة العليا وفرق العمل.

أن تطبيق إدارة الجودة قرار استراتيجي بيد الإدارة العليا، ويمس حاضر ومستقبل المنظمة. كما ويظهر التزام ودعم الإدارة العليا في تطبيق إدارة الجودة في توفير المواد اللازمة لتدريب العاملين على أدوار وأساليب إدارة الجودة ، وإقامة ورش العمل، والندوات التي يمكن أن تزيد من وعي العاملين بمنهجها (32).

المجال الثاني :إستراتيجية الجودة

يعتبر التخطيط الاستراتيجي جزءا من نظام إدارة الجودة الذي يساعد الجامعة على تخطيط الإجراءات التنفيذية التي تقوم بها بهدف تحقيق كسر الحاجز المعرفي والتكنولوجي، بالإضافة إلى تخطيط بناء الجدارات التي تحقق للجامعة الميزة التنافسية ويعرف التخطيط الاستراتيجي بأنه" :منهج نظامي يستشرف آفاق المستقبليات التربوية والمحتملة والممكنة، ويستعد لمواجهتها بتشخيص الإمكانات المتاحة والمتوقعة وتصميم الاستراتيجيات البديلة واتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ (33).

والتخطيط الإستراتيجي للجودة هو العملية الإدارية التي تستخدم لتنفيذ رسالة المنظمة ورؤيتها وسياسة الجودة الشاملة لها، وذلك بتركيز وإعادة توزيع المصادر الحيوية للمنظمة لحل مشكلات الجودة الحرجة (34). وقد وضح بالدريج أن التخطيط

الاستراتيجي للجودة هو عملية متكاملة، وأشار إلى ضرورة جعل خطط تحقيق الجودة مترابطة وتسعى جميعها إلى تحقيق أهداف هذا التخطيط الذي يشتمل على الجوانب الرئيسة التالية:

- وضع أهداف إستراتيجية بعيدة الأجل تركز على إرضاء العميل.
- وضع ثقافة تنظيمية جديدة بدلا من المعمول بها حاليا.
- إدخال تغييرات جذرية على الأداء التنظيمي، تهدف إلى تحقيق الرضا لدى العميل.

فوائد التخطيط الاستراتيجي (35):

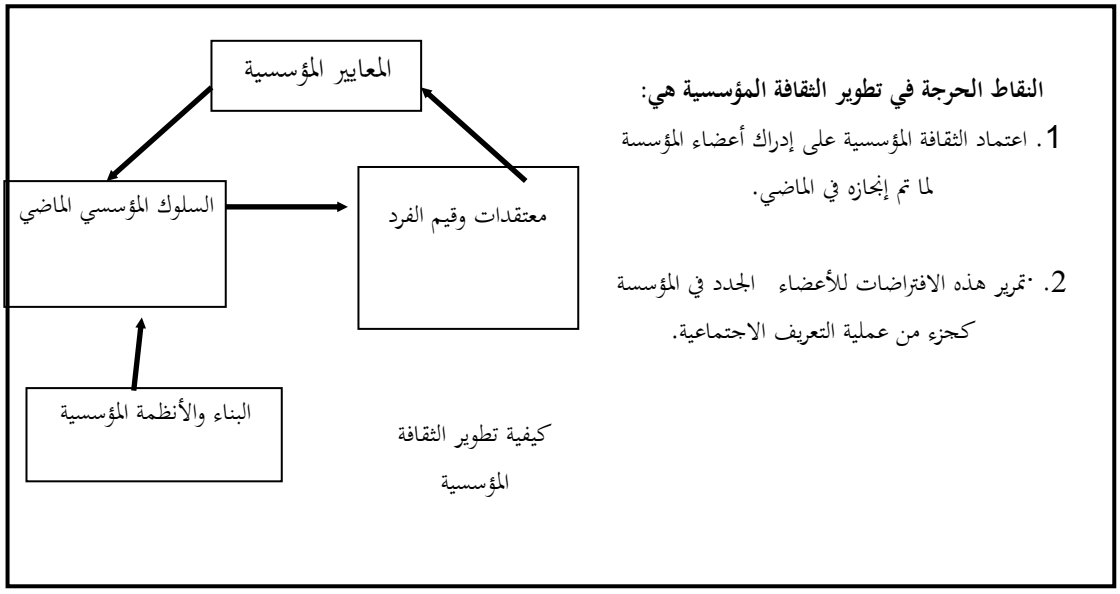
- توليد وتأسيس العملية التي تؤدي إلى كسر الحاجز المعرفي عام بعد عام.
- توليد الشعور العالي بالمسؤولية مما يحقق الالتزام التام بمسارات كل من الاتجاه والتنفيذ المحددين.
- زيادة التعاون المتبادل ما بين الإدارات الوظيفية المختلفة بالمنظمة.
- توليد نظام التخطيط والتنفيذ ويصبح مسؤولا عنه بالإضافة إلى تحقيق المرونة والالتزام.
- إعطاء القيادة الإدارية الآلية التي تساعدها على فهم المساحات الوظيفية الرئيسية التي تظهر فيها المشكلات بالمنظمة.
- يؤدي إلى التركيز على الجودة باعتبارها المسألة الأساسية لجميع العاملين في المنظمة من دون استثناء.

وتتضمن عملية تخطيط الجودة خمس خطوات هامة :تحليل البيئة الخارجية، تحليل البيئة الداخلية، صياغة رؤية تنظيمية، صياغة أهداف الجودة، التعرف على أنشطة التحسين في ضوء ما سبق يتضح أن عملية التخطيط الاستراتيجي للجودة تحاول اختيار أفضل طريق تسير فيه المؤسسة للوصول إلى هدفها، من خلال وجود رسالة ورؤية واضحة للمؤسسة، يشارك الموظفين في التخطيط لها من خلال خبراتهم لتحسين النظام الإداري، وتحقيق التطوير المستمر للمؤسسة منطلقين من تقنيات وأنظمة معلوماتية تتناسب مع الأهداف العامة للمؤسسة. فعندما يصبح للمجموعة هدف واحد مشترك فإنه يسعى جميع العاملين إلى تحقيقه وهذا يزيد ممن روح التعاون بينهم (36). أما الرسالة MISSION فتعني استجابة المنظمة للرد على سبب وجودها في الوقت الحاضر، وكيف توفِّر معلومات عن اهتماماتها وزبائنها ومنتجاتها وخدماتها وأسواقها وفلسفتها الأساسية. ويتطلب تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة تحديد رؤيا معينة يستطيع كل العاملين فهمها، وكذلك وضع أهداف يتوقع منهم تحقيقها. والرؤيا VISION هي الرؤيا المشتركة والتي تصف كيف ترى المنظمة مستقبلها على المدى الطويل. وتعتبر الإدارة

العليا مسؤولة عن تحديد الرؤيا (37).

المجال الثالث :ثقافة الجودة الإدارية

ومن أهم متطلبات تطبيق إدارة الجودة تغيير الثقافة التنظيمية التقليدية للمنظمات. إذ أكد مؤسسو ورواد علم الجودة في مؤلفاتهم على أهمية بناء ثقافة الجودة، كشرط مسبق لا بد منه، كي تنجح المنظمات في مساعيها لتحسين الجودة. وبينما توجد عدة تعريفات للثقافة، فإنه يمكن استخدام التعريف الآتي لثقافة الجودة : "ثقافة الجودة هي نظام تقييم مؤسسي ينتج عنه بيئة ممتصة لإجراء تحسينات مستمرة للجودة. وهي تشمل القيم والتقاليد والإجراءات والتوقعات المعززة للجودة (38). تشير ثقافة الجودة في تحليلها النهائي إلى" مجموعة القيم والمعتقدات والاتجاهات والاستراتيجيات التي تغرسها الإدارة العليا في نفوس العاملين بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم (39). وتعتمد الثقافة المؤسسية على إدراك أعضاء المنظمة لما تم إنجازه في الماضي، وتعتمد على السلوك المقبول كونه ناجح أو فعال. وكما هو مبين في الشكل رقم (6).



الشكل رقم (6): النقاط الحرجة في تطوير الثقافة المؤسسية

وعليه يصبح من المهم خلق ثقافة الجودة في المؤسسات التربوية والتعليمية على نحو يدعم تحويل معتقدات ورسالة المؤسسات إلى قواعد سلوك ونظم ومعايير أداء وأنماط

إدارة تقود نظم التعليم نحو الجودة الشاملة والتحسين المستمر، إن إدراك الأعضاء هو الأساس للمعايير المؤسسية. والمعايير توضح القواعد لتحديد التصرف والسلوك المناسب أو غير المناسب المتوقع من أعضاء المنظمة. وهناك محاولات مستمرة لإدخال تغييرات جوهرية في الثقافة المؤسسية، ولكن الشيء الوحيد الذي يتم تغييره هو الجزء الرسمي، أي الهيكل التنظيمي والأنظمة المؤسسية. أما النواحي الأخرى (معتقدات وقيم الفرد والمعايير المؤسسية) فلم يتم تجديدها. وهذا هو السبب الأساسي لفشل برنامج التحسين الإداري أو إدارة الجودة الشاملة (40).ومن بعض الأمثلة على القيم العامة لثقافة الجودة في المجال التعليمي ما يلي (41):

قيم الإدارة :

- الإيمان بالتحسين المستمر للجودة.
- اعتبار الجودة عاملاً استراتيجياً لأعمال الإدارة.
- إعطاء الجودة الاهتمام الأكبر في التنظيم.
- توزيع المسؤولية عن الجودة بين أقسام الإنتاج كافة.
- الاهتمام بسعادة العاملين في المنظمة فرضاهم يؤدي لرضا الزبائن.

قيم العاملين:

- قيم العمل الجماعي التشاركي: التركيز على قيم وتوجهات العمل الجماعي القائم على العمل بروح الفريق، و التفاعل الإيجابي مع الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة، قائمة على قبول الآخرين والتعامل معهم من حيث القدرات والمعارف والخبرات والجهد الرشيد بمنظوره التطبيقي التكاملي.

- قيم العمل بروح الفريق الواحد: تعظيم قيم العمل بروح الفريق المتكامل،مع الاحترام الكامل للتميز والإبداع الفردي، الذي يحول دون ذوبان الفرد في المجموع، وإنما التكامل والتعاون مع المجموعة لرفع مستوى الإنتاجية والكفاية والفاعلية.

- مشاركة العامل تعتبر أساسية لتحسين الجودة في المنظمة.
- حل المشاكل بشكل مستمر يجب أن تكون القاعدة للعمل.

وللوصول إلى هذه القيم لا بد من تحليل الفجوة القائمة بين القيم المرغوبة للجودة والقيم السائدة في المنظمة وإيجاد الحلول التصحيحية لمعالجة هذه الفجوة، مما يساعد المنظمة على تحقيق أهدافها وقدرتها على المنافسة. ويتضمن ذلك بوضوح الحاجة إلى تغيير الثقافة المؤسسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة. لتحقيق التفوق و التميز في المؤسسة لابد من إشاعة والترويج إلى ثقافة تنظيمية سليمة ومرغوب فيها، تقوم على احترام المسؤولية واحترام الآخر وقبوله بروح الزمالة والاحترام المتبادل، و العمل مع الآخرين بروح ايجابية متعاونة من خلال العمل بروح الفريق المتكامل بغية تحقيق

الأهداف المرسومة وفق خطة العمل المعتمدة، لتكون هذه الثقافة القائمة على الشفافية والوضوح والاحترام المتبادل وقبول الرأي الآخر، واحترام رأي الأغلبية دون إهمال رأي الأقلية، ليكون ذلك كله في منظور الولاء المؤسسي لتحقيق الانجاز المستهدف. ولذلك، فإن احد المكونات الأساسية لإدارة الجودة هو تقديم برامج تدريب جادة لإكمال بناء ثقافة تنظيمية وسلوكيات عمل منتجة تحقق الجودة وبالتالي تحقق التفوق والتميز.

ويتطلب تطبيق إدارة الجودة في الجامعات توفير مجموعة من المتطلبات الهامة إضافة لتغيير الثقافة هي:

أولاً: نشر رسالة الجامعة وتوضيح أهدافها وطرق تحقيقها خلال فترة محددة والاهتمام بالجودة عبر سياسات الجامعة وإجراءاتها ووثائقها.

ثانياً: تطوير الهيكل التنظيمي للجامعة بحيث يضمن التواصل والتنسيق بين مختلف الوحدات. وإصدار دليل للجودة في الجامعة للتعريف بهذا المفهوم وفوائده.

ثالثاً: توفير القيادات الملائمة مع تدريب هذه القيادات ودعمها.شغل الوظائف العليا وفقا للتنافس، لا مجرد الترقيات أو الأقدمية وإتباع معايير الكفاءة والجدارة للمناصب.

رابعاً: ربط الحوافز والمكافآت برضا المستفيدين من خدمات الجامعات.

خامساً: وضع آلية مناسبة لإجراء التدريب المستمر للموارد البشرية لكي تصبح مؤهلة وقادرة على استيعاب التغيير وتقبله ويصبح هدفها إرضاء الزبائن.

المجال الرابع: تحسين العمليات

تتطلب فلسفة إدارة الجودة عملية مستمرة ومتواصلة من التحسين المستمر وتشمل جميع الأقسام والإدارات والأنشطة، وبجهود كافة العاملين، وتكريس الموارد والإجراءات، وأساليب العمل بما يمكن من تحسين كافة جوانب العملية، فهي من الاستراتيجيات الهامة التي تعتمدها بعض المؤسسات حيث تقوم هذه الإستراتيجية على تنظيم قوة العمل حول العملية لأجل تقليل حجم الخطأ بما يحقق الكفاءة في استغلال الموارد المتاحة وبما يجعلها مرنة و قابلة للاستجابة للتغيرات المستمرة لطلبات العملاء وذلك لأجل التحسين والذي يتطلب توافر العديد من العناصر من أهمها (42).

- تحديد الهدف من إجراء التحسين.
- تحديد المتطلبات المادية والبشرية من خلال خطة العمل.
- توفير الدعم الدائم و المستمر من قبل الإدارة العليا.
- تشكيل لجنة عليا للتنسيق بين عمليات التحسين.
- جعل قنوات الاتصال مفتوحة أمام جميع العاملين في مجال التحسين.
- التحفيز الدائم والمستمر للعنصر البشري.

ولتحقيق النتائج المرجوة فأن الخطوات الأساسية لنموذج التحسين المستمر تتضمن المراحل التالية (43):

- التعرف على المشكلة ضمن سياق ما مطلوب تحسينه .
- التحديد و التحليل لكل ما يتعلق بالعملية الخاضعة للتحسين.
- التوثيق لما تم تحليله والمتعلق بالعملية.
- القياس للأداء الحالي.
- الفهم لأسباب انجاز العملية الخاضعة للتحسين بالشكل الحالي.
- تطوير الحلول البديلة واختيار أفضلها.
- تقويم النتائج المترتبة حتى العملية الجديدة بعد التحسين.

المجال الخامس: إدارة الموارد البشرية

إن العنصر البشري ثروة، وأغلى ما تملكه الجامعات فهو الوسيلة الأولى لتحقيق الجودة والتميز، وعن طريقه يتحقق الرضا والسعادة لدى المستفيدين من الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، فأهداف المنظمـة تتحقق مع الآخرين ومن خلالهم، وللوصول إلى تفوق الجامعة الناجحة وتميزها، لابد من التركيز على تطوير الموارد البشرية، مجموعة من الأنشطة المتمثلة في تحليل العمل، والاختيار والتعيين، وتقويم أداء العاملين، وترقيتهم، ونقلهم وتصميم هيكل أجورهم، وتدريبهم، وتوفير سبل الأمن والسلامة لهم, وتنميتها باعتبارها الركيزة الأساسية لخلق التميز، وتشتمل إدارة وتنمية الموارد البشرية على جوانب متعددة تتعلق بجودة تشغيل واستثمار الموارد البشرية وهي كالتالي (44) :

- تبني أسلوب فرق العمل لتحقيق التعاون والجهود المشتركة.
- التمكين (Empowerment) : يشير مصطلح التمكين إلى إيجاد بيئة تضمن مشاركة العاملين وإدماجهم في تخطيط الجودة الشاملة، يمتلك فيها الأفراد القدرة، والثقة، بالإضافة إلى الالتزام في الأخذ بالمسؤولية في تحسين العملية والأداء، والمبادرة في الخطوات الضرورية من أجل تلبية متطلبات العملاء، وذلك لتحقيق أهداف وقيم المنظمة.
- التحفيز: تسهم سياسة التحفيز الإنساني في رفع الروح المعنوية لدى العاملين، وبشكل خاص، تقدير جهودهم المبذولة في إنجاح إدارة الجودة الشاملة.
- قياس وتدريب الموارد البشرية مسألة ذات علاقة مباشرة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة، فهما يساعدان على رفع مقدرتها على تطبيقها بشكل جيد.
- الاهتمام والعناية بصحة وسلامة العاملين.
- تبني سياسة لقياس وتقييم أداء العاملين يعدان مسألة جوهرية للوقوف على مستوى جودة هذا الأداء وتحسينه.

المجال السادس :نظم المعلومات الإدارية

ويقصد بنظم المعلومات" :الأرقام والحقائق التي تساعد الإدارة على تصور ما يحيط بها من مواقف، وتفسير ما يحدث من مظاهر وأحداث وصولا إلى التنبؤ الدقيق لما يمكن أن يقع في المستقبل (45). ولذلك تعتبر من أهم الإدارات التي تلقى اهتماما خاصا

نظرا للمهام المنوط بها والتي تعتبر المحرك الأساسي لجميع أعمال الجامعة، لاسيما بعد التوسع الكبير في استخدام التقنية في إدارة وتنظيم المعلومات، ويساعد نظام المعلومات على تهيئة الجامعة لعالم متغير تلعب فيه تكنولوجيا المعلومات الدور الأساس في تنظيم شؤون الأفراد والمؤسسات وفي التطبيقات العلمية والبحث العلمي الجاد، حيث تعتمد جميع وظائف الإدارة على المعلومات، وعلى الاستخدام الفعال لها، فمثلا تتطلب وظيفة التخطيط معلومات عن البيئة وعن قدرات المنظمة، وتعتمد القيادة على المعلومات في تحقيق الأهداف الإستراتيجية، كما يرتبط الهيكل التنظيمي بشكل وثيق بالمعلومات، ولذا قد نجد أن أهم المشاكل في تصميم التنظيم هو عدم التدفق السليم للمعلومات، كما لا يمكن للإدارة أن تحقق الرقابة الفعالة بدون معلومات دقيقة وفي توقيت سليم عن أداء المنظمة (46).

كما أن كفاءة وفعالية نظام الإدارة في المنظمة تعتمد بشكل مباشر على دقة المعلومات وصحتها وموثوقيتها وسرعة انسيابها، ومن هنا تبرز أهمية نظم المعلومات الإدارية، ودورها في توفير احتياجات نظام الإدارة ونظام العمليات إلى المعلومات اللازمة لتأمين التفاعل اللازم بينهما والضروري لتحقيق أهداف المنظمة بالكفاءة والفعالية المطلوبة، وتكمن أهمية أنظمة المعلومات الإدارية في أداء الأعمال بالسرعة والدقة في التعرف إلى المشكلات التي تواجه الإدارة، وتساعد في وضع بدائل وحلول لتلك المشكلات، واختيار البديل المناسب في فترة زمنية قصيرة، وهذا يؤدي إلى تحسين عملية اتخاذ القرارات، مما ينعكس إيجابيا على كفاءة وفعالية اتخاذ القرارات وعلى المنظمة ككل ويعتبر محور الثقافة الإلكترونية من الأمور الهامة التي ينبغي الاهتمام بها على اعتبار أن التكنولوجيا أصبحت من العناصر الأساسية في العملية التربوية ودليل على تطور ذات الفرد ويتم ذلك عبر خطة مرسومة (47).

المجال السابع :الرقابة

تعد وظيفة الرقابة في مفهومها الحديث من المهمات الأساسية التي لا يمكن لإدارة المؤسسة الاستغناء عنها مهما كان حجم هذه المنظمة، وتعود هذه الأهمية لكون الرقابة أداة ووسيلة مهمة لتركيز الجهود الإدارية بما يحقق الأهداف والسياسات والبرامج المرسومة في الخطة المقررة وذلك من خلال إنجاز ما يلي:

- توجيه عمليات تنفيذ الخطط الموضوعة ومتابعة التنفيذ.
- الكشف عن أية انحرافات قد تحدث أو يتوقع حدوثها بأسرع وقت ممكن (48).
- أداة محاسبية في تحديد الأرباح والخسائر.
- أداة إحصائية تؤكد على استخدام البيانات بدقة لجميع الجهات وهذا يفيد في عملية اتخاذ القرار.
- أداة لتحليل النجاح والفشل في إنجاز العملية الإدارية.
- الرقابة وظيفة إدارية تهدف إلى التأكد من تحقيق الأهداف حسب الخطط الموضوعة وذلك بمتابعة تنفيذها ومقارنة النتائج الفعلية مع المتوقعة.

المجال الثامن: التفاعل والتواصل مع المجتمع المحلي . ويتمثل هذا التفاعل والتواصل من خلال الخدمات والأعمال التي تقدمها الجامعة للمجتمع المحلي سواء في الجانب الثقافي أو الصحي أو الاجتماعي، أو الاقتصادي، أو الرياضي، والاستفادة من كافة الإمكانات والطاقات المحلية ولخدمات التعليمية والتدريبية التي تقدمها الجامعات لأفراد المجتمع المحلي من غير طلابها من خلال تنظيم معين وتسخير البنية التحتية الخدماتية لفائدة المجتمع المحلي، بالإضافة إلى الخدمات التعليمية التي تقدمها إلى طلاب المجتمع المحلي من خلال توفير التخصصات العلمية وتعيين أعضاء هيئة تدريسية وتجهيز مختبرات وقاعات علمية في مختلف التخصصات.

إضافة إلى هذه المجالات هناك جملة شروط لتجويد المردود الإداري الجامعي، منها: الاعتماد على تغذية راجعة للمنتج التعليمي المباشر وغير المباشر وتحديد مواقع الهدر وأنواعه، المالي والبشري والزمني وتأسيس هيئات وطنية أو إقليمية للتقويم و الاعتماد الأكاديمي والإداري كجهة مرجعية مسؤولة عن جودة التعليم العالي في المؤسسات الجامعية العربية (49).

خاتمة

من خلال العرض السابق لتجارب بعض الدول العالمية في تطبيقها للجودة في أنظمتها الإدارية والأكاديمية، لاحظ معدو هذا البحث أن التنافس بين الجامعات يعتبر سببا رئيسيا لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في الجانب المالي والإداري والأكاديمي، من أجل كسب ثقة المستفيدين وتلبية حاجاتهم، وتقديم خدمة تتميز بالجودة والنوعية، وكسب رضا العاملين، وهذا بدوره يؤدي إلى تحسن ملحوظ في النظام الإداري والأكاديمي في الجامعة، واهتمام الجامعات بمناقشة نتائج التقييم مع المستفيدين الداخليين والخارجيين، وتحليل حاجاتهم، ونشر ثقافة الجودة في مختلف الكليات والدوائر للعاملين والطلبة. وتعتبر إدارة القوى البشرية في المؤسسة ذات أولوية كبيرة في تنشيط وتفعيل إدارة الجودة الشاملة، إذ أن توفر المهارات والكفاءات البشرية وتدريبها وتطويرها وتحفيزها من أهم الركائز التي تحقق للمؤسسة تحقيق أهدافها، كما أن تحقيق النجاح الهادف يستدعي تكريس الاهتمام والعناية اللازمة بالأفراد بدءا بعملية الاختيار والتعيين وتقييم الأداء وبرامج التدريب والتطوير وأساليب التحفيز والسعي لإثبات الفروق الذاتية في العمل والمشاركة والتعاون وإظهار صورة العمل لغرض تحقيق التحسن المستمر في الأداء لذلك فإن نجاح الخدمات التي تقدمها الجامعة من خدمة التدريس وخدمة المجتمع وخدمة البحث العلمي يتوقف على جودة الخدمات الإدارية المعاونة ولتطبيق هذا المفهوم بالشكل الصحيح يجب الاهتمام بالموارد البشرية بتدريب وتعليم جميع أفراد المؤسسة أساليب إدارة الجودة الشاملة وتمكينهم من تطوير كفاءاتهم ومهاراتهم وقيمهم، ويجب أيضا التركيز على التحسين والتغيير المستمر والذي لا يتحقق إلا من خلال الاستثمار في المعرفة وتكثيف بحوث الموارد البشرية وإدارة الموارد البشرية.

ويعتبر الإداريون والأكاديميون من عمداء ورؤساء أقسام تقع عليهم المسؤولية

الإدارية والخدمات لأعضاء هيئة التدريس، فميكانيكية العمل الجامعي وتطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات تمر من خلالهم وعليهم تسهيل الإجراءات وتقديم الخدمات وتدليل العقبات وتوفير الجو الآمن المطمئن بحيث يتفرغ أعضاء هيئة التدريس للعمل المنتج تدريسا وبحثا وخدمة للمجتمع، وهذا يستدعي أن يتم اختيار قادة العمل الأكاديمي في الجامعة مع الأخذ بالاعتبار المكونات الشخصية والقيادية والعلمية والنضج والاحترام والتميز الأكاديمي بين زملائهم، وحتى يكتمل الهيكل الإداري للمؤسسات التربوية يجب أن يكون رؤساء الوحدات الإدارية المساندة كالمالية والخدمات واللوازم والقبول والتسجيل وشؤون الطلاب وشؤون العاملين من الأشخاص الذين تلقوا تدريبا وتأهيلا عاليا في إدارة المؤسسات التربوية. ولتحقيق هذه الأهداف تم وضع هذا النموذج المقترح والذي يأخذ في عين الاعتبار كافة مجالات العمل وخاصة (القيادة، التخطيط الإستراتيجي للجودة، ثقافة الجودة الإدارية، إدارة الموارد البشرية، التركيز على تحسين العمليات، نظم المعلومات الإدارية، الرقابة، خدمة المجتمع المحلي.

ونذكر في ختام بحثنا هذا بمسلمة تبنى عليها حركية المجتمع وازدهاره، وهي أن الثابت الوحيد في حياتنا هو التغير، ومن ثم فإن مواكبة ومواجهة إفرازات هذا التغير يتطلب وبشكل مستمر التفكير في رؤى تقويمية وأفكار تصويبية تتجسد في الغالب في مشاريع إصلاح تأخذ عدة أشكال ومسميات تمس سياقات حيوية مختلفة على المستوى المحلي أو الجهوي أو الإقليمي وحتى الدولي.

المراجع

1- الجلبي، سوسن: (2005) معايير الجودة الشاملة في الجامعات العربية، المؤتمر التربوي الخامس جودة التعليم الجامعي، مملكة البحرين إبريل، المجلد1 ، ص 299 .

2- بن سعيد خالد بن سعد عبد العزيز:(1997). إدارة الجودة الشاملة تطبيقات على القطاع الصحي، ص ص 48، 49 . في محمد الخطيب، مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية. اللقاء السنوي الرابع عشر الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية 16/15 ماي .2007

3- عليمات، صالح: (2004) إدارة الجودة الشاملة -في المؤسسات التربوية -التطبيق ومقترحات التطوير، الطبعة الأولى، دار الشروق،عمان، ص 10.

4- عشيبة، فتحي درويش: (2000) الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، ورقة عمل قدمت في المؤتمر العلمي المصاحب للدورة 33 لمجلس إتحاد الجامعات العربية، ص5 .

5- علاونة، معزوز: (2004) مدى تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية. ورقة عمل في مؤتمر التعليم الجامعي الفلسطيني المنعقد خلال الفترة من 3-2004/7/5، رام الله ، فلسطين، ص 19.

6- التميمي، فواز وأحمد الخطيب: (2008) إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للآيزو 9001، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث :إربد، الأردن، ص 23.

7-Goetsch, L. David & Davis B. Stanley, (2006), Quality Management, fifth edition, Pearson/Prentice Hall. p 25.

8- الجلبي، سوسن مرجع سابق ، ص299 .

9-Goetsch, L. David & Davis B. Stanley.op cit .p 30

10- حرب، محمد : (2001) الإدارة الجامعية، اليازوري، عمان، ص 22.

11-Juran, J. & Godfrey Total Quality Management: From Juran's Quality Handbook. Mc Graw-Hill: 2000. Singapore .p p 3-5.

12- جودة، محفوظ :(2006) إدارة الجودة الشاملة - مفاهيم وتطبيقات، الطبعة الأولى، دار وائل: عمان، ص 31.

13-Besterfield &.al., (2004), Total Quality Management. 3rd ed. Pearson Education Inc..India Bhote.p 134.

14-Oakland, John,(2000) Total Quality Management: Text with Cases, second Edition, Butterworth Heinemann, Oxford.p 362.

15-Oregonstate (2008): http://oregonstate.edu.p 8

16-Parker, S.K., wall, T.D.,& Jackson, P.R.(1997)."That's not my job" Developing flexible employee work orientations, Academy of management journal, 40,p p 899-929.

17-Besterfield &.al.,op cit . p 135.

18- حمود، خضير كاظم: (2002) إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ص 25.

19-Goetsch, L. David & Davis B. Stanley.op cit .p 690.

20-Al-Shamleh, Anas, (2007), Benchmarking: Total Quality Management. The Arab Academy For Bankng And Financial Science. p p 2-3.

21- -الخطيب، أحمد : (2000) إدارة الجودة الشاملة، تطبيقات في الإدارة الجامعية، بحث مقدم للمؤتمر العلمي المصاحب للدورة 33 لمجلس إتحاد الجامعات العربية، الجامعة اللبنانية، بيروت 19/18/17 ، ص 83 .

22- الخطيب، أحمد، نفس المرجع، ص 84.

23- الخطيب، أحمد، نفس المرجع، ص 84.

24- أبوعامر، آمال :(2008) واقع الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويره، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية – غزة، فلسطين، ص 45.

25-Oregonstate. Op cit .p 9.

26- أبوعامر، مرجع سابق، ص 46.

27- أبوعامر، نفس المرجع، ص 46.

28- أبوعامر، نفس المرجع، ص 48.

29- أبوعامر، نفس المرجع، ص 49.

30- أبوعامر، نفس المرجع، ص 52.

31- أبوعامر، نفس المرجع، ص53.

32- جودة، محفوظ: (2006) مرجع سابق، ص 32 .
33-Besterfield &.al.,op cit . p 136
34-Oakland, John. Op cit .p 363.
35- حمود، خضير كاظم، مرجع سابق، ص 26.
36-Massy, William (2003): Honoring the trust: quality and cost container in Higher Education, Anker publishing: New York.p 89.
37-Oakland, John. Op cit .p 360.
38- حمود، خضير كاظم، مرجع سابق، ص 27.
39- عليمات، صالح، مرجع سابق، ص 11.
40-Besterfield &.al.,op cit . p03
41- حلواني، محمد علي عبد العزيز، مفهوم الجودة الشاملة، رسالة جامعية، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، 2004، المملكة العربية السعودية، ص 15.
42- حلواني، محمد علي عبد العزيز، مرجع سابق، ص 17.
43-Oakland, John. Op cit .p366.
44-Besterfield &.al.,op cit . p130
45-Oakland, John. Op cit .p361.
46 -Massy, William. Op cit .p80.
47- الخطيب، أحمد، مرجع سابق، ص 87.
48- الخطيب، أحمد، نفس المرجع، ص 88.
49- نصر الدين، جابر، ونور الدين تاوريريت: (2008) متطلبات جودة التعليم العالي في الجزائر، الملتقى البيداغوجي الرابع،26/25 نوفمبر، جامعة بسكرة، الجزائر، ص 105.

العنف الزواجي وعلاقته بأبعاد الرضا عن الحياة وببعض المتغيرات النفسية لدى المرأة الجزائرية

ملخص

لقد حظيت ظاهرة العنف الأسري في الآونة الأخيرة بإهتمام بالغ على المستويين العربي والعالمي وكذا على المستوى البحثي النظري والإمبريقي، لاسيما في ميدان الدراسات النفسية. ولهذه الظاهرة أشكال متعددة، وتحديدا العنف الموجه نحو المرأة داخل البيت وخارجه، وإنّ من أكثر أشكال هذا العنف شيوعاً العنف البدني والعنف اللفظي إضافة إلى العدائية، وقد تزايد الإهتمام بهذه الظاهرة في فترة السبعينات والثمانينات من القرن العشرين، حيث شهدت هذه الفترة إجراء أول دراسة قومية لمدى إنتشار العنف الزواجي في الولايات المتحدة الأمريكية، كما عرفت هذه الفترة ظهور العديد من الدوريات العلمية المتخصصة في قضايا العنف الأسري.

وتهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن أشكال العنف ضد الزوجة سواء كان بدنياً أو لفظياً أو عدائياً، وفحص هذه العلاقة بين هذه الأشكال من العنف وبين أبعاد الرضا عن الحياة وبعدد من متغيرات الشخصية. وقد إستخدمت الدراسة عينة من الزوجات المعنفة (ن=300) وعينة من الزوجات العاديات (ن=300)، طبقت عليهن بطارية من المقاييس إشتملت على مقياس العنف الزواجي ومقياس الرضا عن الحياة وإستبيان تقدير الشخصية للكبار.

وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة إرتباطية إيجابية بين إرتفاع الدرجات على العنف الزوجي وإنخفاض الدرجات على الرضا عن الحياة، ودرجات عدد من متغيرات الشخصية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الرضا عن الحياة وأبعاد متغيرات الشخصية.

د. عزيزة عنو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة الجزائر2
الجزائر

Abstract

Domestic violence is a crucial phenomenon and a challenging problem in all over of the world (local & international). It has been addressed in psychological studies theoretically and empirically.

مقدمة

لقد تأخر علماء النفس والإجتماع في دراسة العنف الزواجي الذي لاحظه باحثوا الخدمة الإجتماعية في القرن التاسع عشر، حيث لم يحظ العنف الموجه ضد المرأة، خصوصاً الزوجة

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2011.

Violence has many forms, particularly against women in the home or outside. One of the most common is domestic violence (physical, verbal, hostility) against women, which is a spreading and increasing phenomenon throughout the world.In the meantime, there has been a dramatic increase in domestic violence awareness and recognition over the past two descades.The purpose of this study is to investigate the types of marital violence related to women as well as the relationship between marital violence, satisfaction of life and the neutral variable of personality. Three hundred married Algerian women have been subject to marital violence and the study evaluates each individually with the scale of marital violence, scale of satisfaction as life and the questionnaire of esteem of the personality. The results showed that there are positive significant correlations between marital violence and the low level of satisfaction of life as well as with the neutral variable of personality. Also women with marital violence attained a significantly higher mean score than their normal counterparts at all differents subscales and total score.

بالإهتمام الكافي حتى عام 1970 لأن الموضوع يعد مشكلة أسرية تحاط بكثير من السرية والكتمان.

ذلك أن العنف الزواجي هو من أشكال العنف الأكثر قبولاً من المجتمع والأكثر إنتشاراً، وتتعرض له نساء ينتمين إلى كل الطبقات الإجتماعية والأجناس والديانات والفئات العمرية على أيدي رجال يشاركونهن حياتهن (مكي وعجم، 2008).

ولقد بدأت ظاهرة العنف ضد المرأة تحظى بإهتمام عالمي في السنوات الأخيرة بوصفها ظاهرة تتعدى الإختلافات الثقافية والتعليمية والإجتماعية والعرقية فمن الناحية الرقمية، أشار البنك الدولي في بحث له أجراه على 35 دولة لا تشتمل على مصر، إلى أنّ أكثر من ربع إلى نصف النساء الذين شملهم التقرير قد تعرضن للعنف الجسدي من أزواجهن (Heise,1994).

أما على المستوى الدولي، فقد بدأ الإنتباه للعنف ضد المرأة عام 1985 في مؤتمر المرأة الذي أقيم في نيروبي بعد الإشارة إلى تلك الظاهرة في مؤتمري المكسيك (1975) وكوبنهاجن (1980)، وقد نتج عن وثيقة مؤتمر نيروبي وجود خطة عمل على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، وقد أشارت إلى العنف ضد المرأة بإعتباره من أهم المعوقات ضد السلام والتنمية والمساواة، وقد طالبت بخطوات قانونية تمنع العنف المؤسس على النوع، وتضع آليات قومية للتعامل مع هذه الظاهرة.

كما تبنت الجمعية العامة للأمم المتحدة ميثاق إزالة العنف ضد المرأة، والتي عرفت لأول مرة المعايير التي تشكل عنفاً ضد المرأة وحثت الحكومات و المجتمع الدولي على إتخاذ كافة الإجراءات من أجل منع هذه الظواهر.

وإن كان العنف الزواجي يبدو أقل حدث من غيره من أشكال العنف السائدة، إلاّ أنه أكثر خطورة على الفرد و المجتمع، فهو يهدد أمن الأسرة والسلام الإجتماعي، وتكمن خطورة العنف الزواجي في أن نتائجه غير مباشرة، بسبب ما يحدثه من خلل في نسق القيم، وإهتزاز في نمط الشخصية، خصوصاً عند المرأة و الأطفال، مما يؤدي في النهاية وعلى المدى البعيد إلى إيجاد أشكال مشوهة من العلاقات و السلوك، وأنماط من الشخصية مهتزة نفسياً وعصبياً، وهذا ما يؤدي إلى إعادة إنتاج العنف، سواء داخل الأسرة أم في غيرها من المؤسسات الإجتماعية (عبد الوهاب،2000).

لذلك يمكن القول إن العنف والعدوان ظاهرتان عالميتان لا تقتصران على دولة من الدول، ولا فئة من فئات المجتمع، بل هو سلوك شائع نجده عند جميع الفئات العمرية، مع إختلاف حدته من مكان إلى آخر، و من شخص إلى آخر.

كما ينتشر العنف في محيط الأسرة التي تعد نواة المجتمع، وأولى الجماعات التي يعيش فيها الفرد، والبيئة الرئيسية التي ترتسم من خلالها شخصية الطفل سواء من حيث اتّزانها أو إضطرابها، وذلك من خلال أساليب التنشئة الوالدية التي يتلقّاها.

فقد أكدت الدراسات أن الأسرة تشكل مصدر الأمن والآمان للفرد، لأنها تمثل مصدر خبرات الرضا عند الفرد، إذ يشبع من خلالها معظم حاجاته، كما تمثل الشكل الأول للإستقرار والإتصال في الحياة.

وتشير دراسة كل من حزين (1984) وراتر (1991)Rater إلى أن الأجواء الأسرية المشحونة بالتوتر والصراع تعد بيئة مناسبة للإصابة بالأمراض النفسية والعقلية والسلوكية، وتترك آثارا مدمرة في نفسية الفرد(غانم،2007، 145).

وبناء على ذلك، يمتد العنف الزواجي في بلدان العالم الثالث بشكليه المادي والمعنوي ليشمل إضافة إلى الصراع بين الرجل و المرأة من خلال العلاقة الزوجية الأطفال و الإخوة و الأخوات والأبناء و الآباء، فكل فعل يمارسه الرجال في الأسرة، سواء أكان شتما أم ضربا، أم تحرشاً جنسيا، أم إستهزاء بالمرأة، أم إغتصاباً لها وإجبارها على فعل ما لا تريد، أم حرمانها من حقوقها، يعد عنفا ضدها، لذلك فإن أكثر ما يهدد النساء هم الرجال أنفسهم الذين تربطهم بهن صلة قرابة، وليس الغرباء وغالبا ما يكونون من أفراد الأسرة أو الأزواج... وما يثير الدهشة هو درجة الشبه التي تحيط بهذه المشكلة في مختلف أنحاء العالم حيث يعتبر البيت بالنسبة لملايين النساء ليس المأوى الذي يجدن المأمن فيه، وإنما مكان يسوده الرعب.

كما ترى المجتمعات العربية أن ما يحصل داخل الأسرة يجب أن يبقى سرا بما في ذلك العنف الممارس ضد بعض أفرادها، فكم من زوجات تعرضن للإهانة والضرب والشتم والإغتصاب من قبل أزواجهن، ولم يتحدثن عنه وعشن حياتهن صابرات ذليلات لا حول لهن ولا قوة وكم من فتيات تعرضن للضرب والإهانة بحجة

التربية، وتعرضن للإغتصاب والتحرش الجنسي وإختبأن وراء الصمت والخجل خوفا من أن يصبحن هن الجانيات (مكي وعجم،2008).

كما يعتبر العنف الزواجي إنتهاك لحق المرأة في السلامة النفسية والجسدية ومن غير المستبعد أن يستمر سنين عديدة ويتفاقم مع الزمن. ومن الواضح أن آثاره النفسية والجسدية ذات طبيعة تراكمية يحتمل أن تدوم حتى بعد أن يتوقف العنف نفسه والعنف الزواجي يخلق الرهبة والشعور بالإهانة والذلة ويدمر إحترام الإنسان لذاته ويتخذ أشكال متعددة منها العنف المعنوي النفسي. الذي يعدّ من أخطر أنواع العنف فهو غير محسوس وغير ملموس ولا أثر واضح له للعيان وهو شائع في جميع المجتمعات سواء أكانت غنية أم فقيرة، متقدمة أم نامية، و له آثار مدمرة على الصحة النفسية للمرأة وتكمن خطورته في عدم اعتراف به، كما يصعب إثباته.

حيث تعاني المرأة داخل الأسرة (زوجة-أم-إبنة-أخت) من العنف النفسي الذي يرتكبه بحقها رجال العائلة حيث تتلقى كمّا من الإهانات والإهمال والإحتقار والشتم والكلام البذئ، والتحقير والحرمان من الحرية والإعتداء على حقها في إختيار الشريك والتدخل بشؤونها الخاصة مثل الدخول أو الخروج في أوقات معينة وإرتداء ملابس معينة والتدخل بأصدقائها و مراقبة تصرفاتها كلها، وإجبارها مثلاً على إنجاب عدد أكبر من الأولاد، وإجبارها على تقديم الخدمات لكافة أفراد الأسرة وضيفوهم كلها أفعال تؤدي بالمرأة المعنّفة إلى أن تسأم الحياة بل أنوثتها في كثير من الأحايين مما يؤثر على معنوياتها و ثقتها بنفسها، وتحت العنف المعنوي يندرج ما يسمى بالعنف الرمزي الذي لا يتسم بالقيام بأي فعل تنفيذي بل يقتصر على الإستهتار والإزدراء وإستخدام وسائل يراد بها طمس شخصية الضحية أو إضعاف قدرتها الجسدية أو العقلية مما يحدث تأثيراً سلبياً على إستمرارها في الحياة الهنيئة وقيامها بنشاطاتها الطبيعية.

ذلك أن العنف المعنوي منتشر وبشكل كبير بسبب القيم الثقافية والتقليدية التي تكرس التنشأة الضعيفة للمرأة إجتماعياً وذلك بجعلها خاضعة منذ طفولتها للرجل حيث تفرض الأعراف الثقافية ذلك، فللرجل حق السيطرة على المرأة، (إنّ إرتباط فكرة العنف بالرجولة والذكورة، فتعامل المرأة داخل الأسرة على أساس أنها ضعيفة وعليها الخضوع لرجال الأسرة فالشتم والإهانة وتقديم الخدمة والحرمان من الحقوق الشخصية أمر لا تجب مناقشته والإعتراض عليه (مكاوي، 2006: 107-108).

أما بالنسبة للعنف الجسدي فيكون واضحاً ويترك آثاراً بادية للعيان وتستخدم فيه وسائل مختلفة وغالباً ما تكون هذه الأدوات اليدين والرجلين، بحيث تتوجه اللكمات للضحية على الوجه والرأس وسائر مناطق الجسم، إضافة إلى شد الشعر وقد يتم اللجوء إلى وسائل أخرى كالعصا والسكين...أو تكسير أدوات المنزل وقذفها على الضحية.

ويمكننا أن نعرف العنف الجسدي أو الجنسي بأنه الإيذاء البدني والجنسي إبتداء من الركل-الصفع، شد الشعر، والضرب، والتحرش الجنسي وسفاح القربى، وهتك العرض والفحشاء والدعارة مروراً بالممارسات الجنسية الشاذة والإغتصاب. ويضاف

إليه الإغتصاب أيضاً في إطار الزوجية (القوانين العربية لا تعترف بالإغتصاب في إطار العلاقات الزوجية ومنها قانون العقوبات السوري) وقتل الشريك وإحداث العاهات الدائمة والحرق وإنتهاء بالقتل. ويعدّ العنف الجنسي من أخطر أنواع العنف الذي تتعرض له المرأة داخل الأسرة، إلاّ أنه يبقى طي الكتمان، حيث التحرش الجنسي والخطف والإغتصاب وسفاح القربى وهتك العرض والدعارة والمجامعة بأشكال شاذة تتعرض لها المرأة (زوجة-إبنة-أخت-أم) مع رجال العائلة (نفس المرجع السابق:108).

كما ركزت البحوث الإجتماعية والنفسية على العنف الموجه ضد الزوجة، سواء أكان عنفا جسديا ضارا من قبل الزوج أم عنفا يتمثل في الإيذاء النفسي والإغتصاب الجنسي (الزوجي)، وهذا يعني أن النساء هن الضحايا المفضلات للعنف الزواجي.

وتشير الدراسات إلى أن الزوج الذي يمارس العنف تجاه الزوجة يشارك غالبا في أفعال أخرى إجرامية، منها الجنوح و تعاطي المخدرات (Simons ,1998). إضافة إلى ذلك فإن الإعتداء الموجه ضد أحد الزوجين يتبعه إعتداء متبادل يتمثل في التهديد اللفظي أو البكاء أو العويل الهستيري من قبل الزوجة.

ولقد أشار راتنر (1998) Ratner أن العنف ضد الزوجة يحدث في المواقف الآتية:

* غيرة الزوج من العلاقات الإجتماعية للزوجة برجل آخر.

* العلاقات المحددة للزوجة بأفراد الأسرة و الأصدقاء.

* الزوجة التي تتحكم في دخل الأسرة.

* الزوجة التي تفرض نفسها على المكان الذي توجد فيه (Ratner,1998).

كما أن الزوج الذي يفتقد الموارد المادية التي تحقق التوقعات المعيارية ومسؤولياته تجاه أفراد أسرته عادة ما يلجأ إلى هذا السلوك. فإذا كان الزوج غير قادر على مواجهة توقعات الدور، بسبب إنخفاض مستوى تعليمه ومكانته المهنية ودخله، أو لأنه ذو مكانة إجتماعية منخفضة عن زوجته، فإن الضغوط والإحباطات قد تدفعه إلى إستخدام العنف مع أفراد أسرته، خصوصا مع وجود معايير تسمح بأن تكون الزوجة هدفا مشروعا يصب عليه جامّ غضبه، وينفس فيه عن إحباطاته (حلمي،1999).

ومما تجدر الإشارة إليه فإنّ المرأة قد تتحمل العنف الزواجي الواقع عليها لأسباب كثيرة منها:

1-الخوف من العقاب أو التعرض لعنف أكثر.

2-نقص المال أو عدم وجود مكان مناسب للإقامة.

3-الخوف من فقدان أطفالها، ومنزلها، و ممتلكاتها وحتّى أمنها الإقتصادي.

4- الخوف من التعرض للخجل أو اللوم الناتج عن سوء المعاملة.

5- بعض المعتقدات الدينية التي تؤكد على ضرورة الحفاظ على الزواج.

6-الرغبة في المحافظة على الجو الأسري من أجل مصلحة الأطفال.

7-الأمل في توقف العنف أو على الأقل إنخفاض حدته(Sheafer & Horejsi, 2006 :534).

وعليه يمكن القول أنه وحتى الأمس القريب كان الحديث عن العنف ضد المرأة لا يزال في حيز الممنوع والمسكوت عنه، ولم تكن قضايا الإعتداء على النساء بالضرب أو التشويه أو حتى القتل تهز ضمائر المجتمع، فالمرأة ملك خاص للرجال وحياتها من الأمور الخصوصية المزيجة بمجموعة من الأعراف والتقاليد و الممنوعات التي تتيح تبرير العنف بأوجهه الكثيرة، فالبعض يرونه مبررا دينيا كونه يرتبط بمفهوم الطاعة الأولى، و البعض الآخر يراه شرا لابد منه لتقويم الإعوجاج الناتج عن فساد التقاليد بتأثير المعاصرة التي تخترق مجالات الحياة الإجتماعية.

وفي مطلق الأحوال لا يزال العنف ضد النساء بعيدا عن أن يشكل قضية عند الكثيرين من فئات المجتمع (شرف الدين،2008: 1).

الإشكالية:

لقد بدأت ظاهرة العنف ضد المرأة تحظى باهتمام عالمي في السنوات الأخيرة بوصفها ظاهرة تتعدى الإختلافات الثقافية والتعليمية والإجتماعية والمعرفية. ومن الناحية الرقمية فإنه في بحث أجراه البنك الدولي جول 35 دولة لا تشتمل على مصر، فإن أكثر من ربع إلى نصف النساء الذين شملهن التقرير قد تعرضن للعنف الجسدي من خلال الزوج (Heise,1994).

أما على المستوى الدولي، فقد بدأ الانتباه للعنف ضد المرأة عام 1985 في مؤتمر المرأة الذي أقيم في نيروبي بعد الإشارة إلى تلك الظاهرة في مؤتمر المكسيك (1975) وكوبنهاجن (1980)، وتشير معظم الدراسات الوبائية إلى تزايد تقديرات حجم مشكلة العنف الزواجي، وذلك بناء على التقديرات المستمدة من التقارير الرسمية الصادرة من الشرطة والقضاء والجمعيات الإجتماعية والسجلات الطبية بالمستشفيات. ولكننا نعتقد أن نسبة الظاهرة تفوق بكثير تلك التقارير الرسمية. وذلك لأن معظم حوادث العنف الزواجي لا يتم التبليغ عنها. ففي المجتمع الأمريكي تقدر نسبة العنف الزواجي بحوالي 2 إلى 3 مليون إمرأة كل سنة تكون ضحية للعنف الزواجي(Pollilo,2003).

ولقد وجد كناب (1998) Knapp أن نسبة ممارسة العنف الزواجي الموجه ضد المرأة تتراوح مابين 50 إلى 70 % من جانب الأزواج الذين ينتهكوا حقوق زوجاتهم عليهم وكذا أطفالهم أيضاً، حيث يقوم المعتدون بالتهديد المتعمد أو جرح الأطفال كطريقة للتهديد (غير المباشرة). أو للسيطرة على الزوجة، وغالباً ما يتعرض الأطفال إلى بعض الإصابات أثناء مواقف العنف أو حينما يحاولون حماية أمهاتهم. ففي

الولايات المتحدة الأمريكية، وجد أن 17% من حالات القتل التي تقع داخل الأسرة تكون الزوجة هي الضحية بنسبة 50%.

كما أظهرت بعض الإحصائيات التي تنشرها هيئات دولية مختلفة وجود ظاهرة العنف الزواجي الموجه ضد المرأة سواء في المجتمعات الصناعية المتقدمة أو المجتمعات النامية و دول العالم الثالث، وتتراوح نسبة النساء اللواتي يتعرضن للعنف داخل المنزل في دول مثل الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وكندا وسويسرا بين 29.20%، حيث يأخذ العنف مظاهر الإعتداء البدني المختلفة، ويذكر المسح الخاص بالعنف على المستوى الوطني في الولايات المتحدة الأمريكية أن معدلات العنف التي تتعرض لها المرأة على يد الزوج تصل إلى 21% (Tjaden & Thoennes,1998).

أما الدراسات الخاصة بالعنف ضد النساء، خصوصا الزوجة، فقد بدأت بدراسة النساء المرتكبات الجرائم والمودعات في السجون، وكذلك الزوجات الباحثات عن مأوى نتيجة ضرب الأزواج، و أكدت الدراسات أن مرتكبات الجرائم من النساء كن هدفا للإساءة البدنية المبرحة من قبل أزواجهن.

كما إهتمت بعض الدراسات بفحص تقارير الشرطة عن حوادث العنف داخل الأسرة و إتضح منها أن حوالي 51% من حالات العنف الزواجي، خصوصا الإساءة البدنية تقع على الزوجات، كما إهتمت دراسات أخرى بالإساءة التي تقع على المرأة عامة في المجتمعات المحلية، سواء داخل الأسرة أم خارجها، و أشارت إلى أن المرأة أكثر فئات المجتمع تعرضا للإساءة.

وعليه يكثر الحديث عن العنف الزواجي و تفاقم التوترات داخل محيط الأسرة، بما يمثله من خطر على الحياة الزوجية التي يهددها بالإنهيار، ويضع بعض أفراد الأسرة على عتبة الأمراض النفسية و الإنحرافات السلوكية.

كما يعتبر العنف الزواجي مشكلة عالمية واسعة الإنتشار، يتخذ أشكالاً عديدة، ويؤثر على كل مجالات المجتمع وكل أشكال النمو والتطوير الإنساني، ويمتد جذور العنف الزواجي إلى تحيز الجنس الثقافي والديني، حيث يمكن أن يكون جزءاً طبيعياً داخل سياق ثقافي إجتماعي وتربوي، و ضمن وعي (مقبول) من جميع أفراد الأسرة والنظر إليه على أنه طبيعي علاوة على ذلك، فالمرأة أكثر إستهدافاً للعنف من قبل الرجل الممارس للعنف نتيجة شعوره بالتهديد من جراء فقدان سلطته (Baha,2001).

ولم تكن الحياة الزوجية منذ بدايتها في كل حين تخلو من المشكلات والنزاعات الأسرية بين الأزواج، ومازالت ربما تعد الصراعات سواء الحادة منها واليسيرة موجودة في جميع المجتمعات الإنسانية، وفي كل الطبقات الإجتماعية، فهذه النزاعات ولخلافات سمة مميزة لكل المجتمعات الإنسانية، والإختلاف بين المجتمعات ربما يكون في أسلوب حل تلك المشكلات أو الخلافات ومعالجة آثارها.

وتشكل الحياة الزوجية منظومة متكاملة من الجوانب التفاعلية تتكون من حلقات مترابطة فيما بينهما تتضمن مهارات التعامل والمواجهة أو المهارات الإتصالية والتوكيدية أو الخصائص الشخصية والمعتقدات والأفكار ونمط الحياة والمستوى التعليمي والثقافي والإجتماعي وغيرها من المتغيرات الأخرى المؤثرة في العلاقة بين الزوجين.

وعليه يترتب على العنف الزواجي آثار صعبة تنعكس على صحة المرأة وجسدها، وقد يسبب لها الموت أحيانا، وحدوث بعض التشوهات والعاهات الدائمة والحروق المشوهة، وغير ذلك. ويذكر خبراء الرعاية الصحية أن العنف الزواجي قد يكون سببا لكثير من الأمراض العضوية مثل، إرتفاع الضغط الشرياني، والسكري والأكزيما وغيرها من الأمراض (الداهري:2008).

كما تتسم الأسرة التي يوجد فيها العنف الزواجي بوجود خلل أو إضطراب في العلاقات والتفاعلات الإجتماعية، فالأسر المصابة بهذا الخلل غالباً ما لديها هذا الإضطراب قبل ميلاد الطفل، حيث يبدأ العنف تجاه النساء وتتزايد حدته أثناء الحمل.

وتشير بعض الدراسات أن واحدة من بين 6 نساء حوامل يتعرضن للعنف الجسدي، والنساء الحوامل اللآتي يتعرضن للعنف الجسدي قد ينجبن أطفالاً ضعافا أو لا يحصلن على أي عناية قبل الولادة أو يصبحن أكثر عرضة لتعاطي المخدرات، كذلك التعرض للإجهاض لعدة مرات أو ولادة أطفال ناقصي النمو، أو أطفال يعانون من وجود إعاقات عضوية خطيرة أو موت محقق نتيجة لقسوة الزوج، وتعتبر النسبة واحدا من بين كل خمس حالات حمل تقبل صاحبته على تعاطي المخدرات، لذلك فإن التعرض للعنف داخل المنزل قد يؤثر على الطفل وعلى مشاعر المرأة بصورة قوية في العلاقة الزوجية بشكل عام و العلاقة الجنسية خاصة من ناحية قدراتها على الحمل أو ممارسة الجنس.

كما تجدر الإشارة إلى أنه تمر الأسرة التي ينتشر فيها العنف ضد الزوجة بثلاث مراحل وهي، المرحلة الأولى مرحلة بناء التوتر The tension-Building phase والمرحلة الثانية فهي مرحلة الإنفجار أو الإيداء The explosion or the actual building phase وأخيرا المرحلة الثالثة وهي مرحلة الحب والود The loving phase ففي المرحلة الأولى تغلب عليها سلسلة من الأحداث البسيطة التي تثير الكثير من المشكلات والتراكمات، والتي تصبح فيما بعد نواة لحوادث العنف والإعتداءات على الزوجة. وهنا تنتقل الأسرة إلى المرحلة الثانية، و بعد هذه المرحلة تظهر العديد من الوقائع التي بدورها تجعل الزوج يتحرك إلى مرحلة الحب والود نتيجة شعوره بالذنب أو نتيجة الخوف من فقدان الكيان الأسري أو الخوف من أي خسائر أخرى.

ولقد ركزت أغلب بحوث دراسة العنف الزواجي على تحديد طبيعة العنف الزواجي وحجمه و دينامياته بإعتباره مشكلة إجتماعية، وإفتراض نماذج سببية عن علاقة المتغيرات الإجتماعية والديموجغرافية والإقتصادية بالعنف الزواجي بوجه

خاص،بمعنى أن أشكال العنف الزواجي يتشكل تبعا لمتغيرات عديدة إجتماعية وإقتصادية وديموغرافية (حلمي:1999) (رمزي،سلطان،1999). كما توصلت دراسة أخرى إلى أن ضغوط أحداث الحياة ودرجة التعرض لأنواع الضغوط وطريقة إدراك الضغوط وبعض متغيرات الشخصية كالعدوان وإنخفاض تقدير الذات، والقلق يمكن أن ينبئ بالعنف الأسري(الدسوقي، سلطان:2002)،كما ركزت بحوث أخرى على إدراك المرأة للعنف الموجه ضدها (فرج والناصر1999).

كما يبدو أنه من الضروري النظر إلى خصائص المعتدين السلبية بوصفها عوامل مهيأة إلى حد كبير للعنف الزواجي، فبالإضافة إلى ما يذكره بوماستير و آخرون Baumeister & Al (1996) حول إنخفاض تقدير الذات لدى المعتدي، بما يجعل العنف ينشأ عن ذات مهددة، و معتقدات مضخمة غير مستقرة حول التفوق تجعله عرضة للتهديد، ومن ثم يلجأ المعتدي إلى العنف بهدف توجيه الغضب إلى الخارج كأسلوب يتجنب به مراجعة الذات(Baumeister,Smart,Boden,1996 :30)، و ربما يرجع العنف الزواجي في هذا الصدد إلى فشله في التعامل مع الآخرين، هذا الفشل الذريع يهدم علاقته بالآخرين (الزوجة) الذي يرغب في التحكم فيه (حلمي،1999: 157).

كما أكدت دراسات عديدة أن انخفاض توكيد الذات يعد أحد العوامل المهيأة للعنف الزواجي الموجه ضد المرأة، ففي دراسة أجراها روزنيبوم و أولري Rosenbaum & Leary سنة 1981 هدفت إلى دراسة خصائص الأزواج الذين يسيئون المعاملة مع زوجاتهم وقد تكونت العينة من 52 زوجة تعرضت لإساءة المعاملة و20 زوجاً متعدياً تم تطبيق إختبارات التوافق الزواجي و مقاييس الإتجاهات نحو المرأة ومقياس توكيد الذات فتم تقسيم الأزواج إلى ممارسي العنف وغير ممارسي العنف. وتوصلت النتائج إلى أن الأزواج ممارسي العنف أقل توكيدية لذواتهم و أقل توافقا زواجيا كما أنهم تعرضوا بدرجة مرتفعة لإساءة المعاملة في مرحلة الطفولة (Rosenbaum & Leary,1981).

ولقد كشفت الدراسة التي أجراها كل من كيت و كوفال(1982) Cate & Koval عن وجود خمسة عوامل من بينها إنخفاض توكيد الذات كعوامل مهيأة للعنف الزواجي وهي:

* الإستعداد للعنف حيث أنه سلوك مكتسب من الآباء المعتدين على أمهاتهم.
* الإعتماد على الكحوليات و المخدرات.
* إنعدام التعبيرية والإفتقار للمشاعر الإيجابية.
* الإعتماد الوجداني العاطفي على الآخرين.
* إنخفاض التوكيدية (Cate & Koval,1982).

أما بيتر بيرك Peter Burke.J فلقد قام بدراسة العلاقة بين الهوية الجنسية وتقدير الذات، والإعتداء الجنسي والبدني في العلاقات بين الزوجين، وقد توصلت الدراسة إلى أن مجموعة الأزواج الذين يتسمون بإستمرارية العنف الأسري يتميزون بإنخفاض مستوى تقدير الذات، وأن العنف يتخذ وسيلة لإسقاط الشعور بالدونية على المرأة وتشير نتائج الدراسة إلى أن المرأة التي تعرضت لإعتداء وإنتهاك من قبل الزوج كانت أكثر عرضة للعنف والإغتصاب بعد الزواج، وقد يرجع الأمر إلى عوامل شخصية تتعلق بضعف المرأة وإنكسارها منها صورة المرأة عن نفسها بأنها ضعيفة أمام قوة الرجل وأنه يلقى التأييد والدعم من المجتمع، ويبدو من جانب آخر أن هناك خصائص شخصية لدى المرأة التي تتعرض للعنف تجعلها أكثر عرضة للعنف، ففي الدراسة التي قامت بها نووال بريجيت بوش (2000) Noel,Brickette Busch مقارنة الجوانب الأخلاقية في مستويات التفكير لدى المرأة التي تتعرض للعنف وبين المرأة التي لا تتعرض للعنف، توصلت إلى أن هناك العديد من الأفكار الخاطئة الشائعة التي تسيطر على المرأة ضحية العنف من خلال إستخدام علم دراسة الصحة Victomology حيث تتصف المرأة المستهدفة بالعنف (الضحية) بسلبية الشخصية والمازوشية، وسمات شخصية غير ناضجة، بالإضافة إلى أن لديها أفكارا شائعة خاطئة عن إنخفاض وتدني تقديرها لذاتها، وتؤكد الدراسة على أن المرأة التي تتعرض للعنف تعاني من إنخفاض في تقدير الذات المعرفي. إضافة إلى أن الزوجة تدرك أن الرجل يتسم بالعصبية الزائدة والمبالغة في إلقاء اللوم عليها، وتجدر الإشارة إلى أن هؤلاء النساء(الضحايا) ليس لديهن القدرة الواضحة على التمييز بين الصواب والخطأ حول علاقاتهن بأزواجهن (Noel,2000 :3).

ولقد أشار الباحثان محمد الدسوقي وعادل سلطان (2002) في دراستهما التي حاولا من خلالها المقارنة بين مجموعة من الأزواج والزوجات ممارسي وغير ممارسي العنف الزواجي في ضغوط أحداث الحياة، وبعض الخصائص الشخصية، وإلى أن هناك فروقاً جوهرية بين مجموعات العنف من ناحية أنواع ضغوط الحياة و طرق إدراكها (الإيجابي/السلبي) وفي خصائص الشخصية (السعادة-المسؤولية-الإستقلال- العدوان- تقدير الذات- السيطرة وإنخفاض تقدير الذات- القلق- وجهة الضبط- التسلطية)، حيث أظهرت النتائج أن مجموعة الأزواج والزوجات مرتفعي ممارسة العنف الزواجي يتسمون بتعرضهم لأنواع ضغوط أحداث الحياة في العمل -الضغوط المالية-الصحية-الأسرية-الوالدية-العلاقات الزوجية-الصداقة-الشخصية- وفي الإدراك السلبي للضغوط- كما يتميزون بالعدائية- الجمود- السيطرة - القلق- وجهة الضبط التسلطية(الدسوقي، سلطانز2002).

وتجدر الإشارة بالذكر أن دراستنا الحالية تركز على ثلاثة جوانب مهمة في العلاقات الإنسانية بين الزوجين وهي الرضا عن الحياة هذا فيما يتعلق بالجانب الأول، أما الجانب الثاني وهو بعض متغيرات الشخصية لدى المرأة والجانب الثالث هو العنف الزواجي بوصفه متغيرا مستقلا يرتبط بالمتغيرين الرضا والحياة ومتغيرات الشخصية

لدى المرأة. ومن الملاحظ أن الدراسات السابقة لم تتطرق لطرح العلاقة الإرتباطية بين العنف الزواجي والرضا عن الحياة وبعض متغيرات الشخصية، وفي حدود علمنا لم نجد دراسة عربية أولت إهتماماً بموضوع دراستنا الحالية.

لذا يمكن تحديد وصياغة فروض البحث كالتالي:

* توجد علاقة إرتباطية بين درجات العنف الزواجي ودرجات الرضا عن الحياة لدى المرأة الجزائرية.

* توجد علاقة إرتباطية بين درجات العنف الزواجي ودرجات بعض متغيرات الشخصية (العدوان/العداء، الإعتمادية، تقدير الذات، الكفاية الشخصية،التجاوب الإنفعالي،الثبات الإنفعالي،النظرة للحياة) لدى المرأة الجزائرية.

* توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات الرضا عن الحياة لدى المرأة ضحية العنف الزواجي مقارنة بالمرأة العادية.

* توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات متغيرات الشخصية (العدوان/العداء/الإعتمادية، تقدير الذات، الكفاية الشخصية، التجاوب الإنفعالي، الثبات الإنفعالي، النظرة للحياة) لدى المرأة الجزائرية ضحية العنف الزواجي مقارنة بالمرأة الجزائرية العادية.

- الإجراءات المنهجية:

- العينة:

تكونت عينة الدراسة من 300 مبحوثة ضحية العنف الزواجي و300 مبحوثة لم تتعرض للعنف الزواجي كلهن مقيمات بكل من الجزائر، وهران، وقسنطينة وأدرار، وقد تم إختيارهن وفقا لعدد من الشروط، الأول منها يتعلق بتحديد العمر حيث أشار عدد من الباحثين إلى أن متغير العمر من العوامل المؤثرة على ممارسة أو إرتكاب العنف الزواجي (طريف شوقي،2000). حيث تم تحديد العمر من 40 سنة كحد أعلى، ومن ثم بلغ متوسط العمر بين 18و 42 عام بإنحراف معياري 2.67، والشرط الثاني أن لا تتضمن العينة أفرادا مطلقين أو أرامل، والشرط الثالث يتعلق بتحديد الحد الأدنى لمدة الزواج وهو أن لا يقل عن خمس سنوات حتى تتضح نمط التفاعلات الأسرية و ثبات التفاعلات والعلاقات الأسرية. أما الشرط الرابع فيتعلق بالمستوى التعليمي الذي تحدد في فئة المستوى الإبتدائي والمتوسط، حيث أشارت دراسات سابقة إلى أن مستوى العنف الزواجي يرتفع بين الأفراد الذين ينتمون إلى الطبقات الإجتماعية المتدنية و بين المستويات التعليمية المتوسطة.

- أدوات القياس:

-مقياس الرضا عن الحياة Life Satisfaction Scale(LSS)

أعد هذا المقياس الباحث مجدي محمد الدسوقي وهو يهدف إلى قياس الرضا العام عن الحياة ويتكون من 30 بنداً باللغة العربية الفصحى، وقد وضع للمقياس تعليمات بسيطة منها أن يجيب المفحوص على كل بند من بنود المقياس تبعاً لبدائل خمسة هي: تنطبق تماماً إذا كان مضمون البند ينطبق على المفحوص تماماً، تنطبق إذا كان مضمون البند ينطبق على المفحوص بدرجة كبيرة أو أعلى من المتوسط، بين بين إذا كان مضمون البند ينطبق على المفحوص بدرجة متوسطة، لا تنطبق إذا كان مضمون البند ينطبق على المفحوص بدرجة قليلة أو أقل من المتوسط، أما لا تنطبق أبداً إذا كان مضمون البند لا ينطبق على المفحوص كلية.

ولقد وضعت لهذه الإستجابات أوزان متدرجة كالآتي: تنطبق تماماً (4)، تنطبق(3)، بين بين(2)، لا تنطبق(1)، أبداً (صفر)، وتتسم البدائل المتمثلة في النظام الخماسي بمرونتها وتدرجها بدرجات صغيرة، وليست حادة بالإضافة إلى تميزها بثبات مرتفع (عبد الخالق،1993: 53).

ويستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على كل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس، والدرجة الكلية هي مجموعة درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة المرتفعة تشير إلى مستوى مرتفع من الرضا عن الحياة، والدرجة المنخفضة تشير إلى مستوى منخفض من الرضا عن الحياة.

أما بالنسبة لصدق المقياس في البيئة الجزائرية فلقد حسب الصدق البنائي على عينة متكونة من 400 طالب جامعي حيث تراوحت قيم معاملات الإرتباط بين 0.50 و0.82 وهي معاملات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. وفيما يتعلق بثبات المقياس فلقد إستخدمنا التجزئة النصفية على عينة متكونة من 300 طالب جامعي، وقدر معامل الثبات 0.79 بعد أن إستخدمت معادلة سبيرمان بيروان لتصحيح هذا المعامل بلغ 0.88 وهو معامل مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى 0.01.

-إستبيان الشخصية للكبار:Questionnary of personality among adults

أعد هذا الإستبيان رونالدونر Ronald Rohner وقامت ممدوحة سلامة (1988) بترجمته و تقنينه للإستخدام في البيئة المصرية. ويعد الإستبيان أداة للتقرير الذاتي أعد بهدف الوقوف على كيفية رؤية المستجيب لذاته، وفقاً لسبعة خصائص نفسية هي العداء/العدوان، والإعتمادية، وتقدير الذات، والكفاية الشخصية، والتجاوب الإنفعالي، والثبات الإنفعالي، والنظرة للحياة، والإستبيان مكون من 63 عبارة موزعة بالتساوي على المقاييس الفرعية، والدرجة المرتفعة على الإستبيان تشير إلى الجانب السلبي من السلوك المراد قياسه بمعنى أنه كلما إرتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً لزيادة العداء في المقياس الفرعي الأول أو زيادة الإعتمادية في المقياس الفرعي الثاني أو التقدير السلبي للذات في المقياس الفرعي الثالث وهكذا.

أما عن صدق المقياس في البيئة الجزائرية فقد قمنا بحساب الصدق البنائي على عينة متكونة من 100طالب جامعي، حيث قدر معامل الصدق 0.76 دال إحصائياً عن مستوى 0.01. و فيما يتعلق بالثبات فلقد إستخدمنا التجزئة النصفية على عينة متكونة من 100 طالب جامعي، و قدر معامل الثبات 0.80 بعد أن إستخدمنا معادلة سبيرمان-بروان لتصحيح هذا المعامل بلغ 0.90 و هو معامل مرتفع و دال إحصائياً عند مستوى 0.01.

-مقياس العنف الزواجي: The marital violence scale

أعد مقياس العنف الزواجي الباحثة ألكسندرا (2001) ويهدف قياس أشكال العنف الزواجي وفقاً لعدة محاور أهمها مايلي:

***العنف البدني:**

هو سلوك يمارسه الرجل ضد المرأة داخل الأسرة، ويبدأ من المستويات البسيطة كالتهديد بالضرب والإعتداء إلى المستويات الشديدة ويتمثل في الضرب المتعمد والمتكرر بطرق مختلفة كالصفع، اللكم والدفع والإعتداء بالأشياء أو على الأشياء وغيرها أمام المرأة الضحية و يتكون من35 بنداً.

*** العنف اللفظي:**

ويعبر العنف اللفظي أيضاً عن درجات نوعية منها السب والإهانة والتهديد والسخرية والتعليمات الجارحة والتهديد اللفظي بالإعتداء والقسوة الإنفعالية في التعبير عن الغضب، وتجدر الإشارة هنا إلى أن العنف البدني نادراً ما يحدث بدون حدوث عنف لفظي، كما أن العنف اللفظي دائماً ما يؤدي إلى عنف بدني فيما بعد في هذه العلاقة الأسرية و يتكون بعد العنف اللفظي من 20 بنداً.

*** العدائية:**

ويتكون من 14 بنداً، وهي تقيس الجانب المعرفي ويقصد بها التعبير عن مشاعر الظلم والجور وإستهداف العنف والإساءة في المعاملة كالنظر إلى العلاقة الزوجية على أنها علاقة جنسية بين الزوجين تهدف إلى إرضاء رغبات الزوج فقط.

وتعتمد طريقة التصحيح على إعطاء درجة(1) الإجابة نعم و(0) الإجابة لا، ويستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في كل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس، والدرجة الكلية هي مجموع درجات الأبعاد الفرعية. أما فيما يتعلق بصدق المقياس في البيئة الجزائرية، فلقد تم حساب الصدق البنائي على عينة متكونة من 150 طالب جامعي، حيث تراوحت قيم معاملات الإرتباط بين 0.60 و0.79، وهي معاملات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. أما بالنسبة لحساب ثبات المقياس، فلقد إعتمدنا على التجزئة النصفية على عينة متكونة من 150 طالب جامعي،

وقدر معامل الثبات 0.60، بعد أن إستخدمنا معادلة سبيرمان-براون لتصحيح المعامل بلغ 0.81 وهو معامل مرتفع و دال إحصائياً عند مستوى 0.01.

نتائج البحث وتفسيرها:

- عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول: «على أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين العنف الزواجي والرضا عن الحياة لدى المرأة الجزائرية»، ولقد إستخدمنا معامل إرتباط بيرسون في التحقق من صحة أو بطلان هذا الفرض. وفيما يلي جدول يوضح ما توصلنا إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول (1) معاملات الإرتباط بين درجات العنف الزواجي والرضا عن الحياة لدى المرأة.

أبعاد مقياس العنف / أبعاد مقياس الرضا عن الحياة	العنف البدني	العنف اللفظي	العدائية
السعادة	-0.54 **	-0.77 **	-0.92 **
الإجتماعية	-0.66 **	-0.59 **	-0.75 **
الطمأنينة	-0.79 **	-0.82 **	-0.86 **
الإستقرار النفسي	-0.59 **	-0.90. **	-0.89 **
التقدير الإجتماعي	-0.70 **	-0.76 **	-0.74 **
القناعة	-0.89 **	-0.64 **	-0.57 **

** دال عند مستوى 0.01 ر = 0.25

يتضح من جدول (1) أنه توجد علاقات سالبة ودالة إحصائياً بين الدرجات التي حصل عليها النساء ضحايا العنف الزواجي على البعد الأول لمقياس الرضا عن الحياة (السعادة) من ناحية، والدرجات التي حصلن عليها على الأبعاد الفرعية لمقياس العنف الزواجي (العنف البدني، العنف اللفظي، العدائية)، حيث كانت قيم معاملات الإرتباط المعبرة عن هذه العلاقات تبلغ -0.54،-0.77،-0.92، على الترتيب بالنسبة لهؤلاء النساء، وجميعها معاملات سالبة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

ويتضح من نفس الجدول أنه توجد علاقات سالبة ودالة إحصائياً بين الدرجات التي حصل عليها النساء ضحايا العنف الزواجي على البعد الثاني لمقياس الرضا عن الحياة (الاجتماعية) من ناحية، والدرجات التي حصلن على الأبعاد الفرعية لمقياس العنف الزواجي (العنف البدني، العنف اللفظي، العدائية)، حيث كانت قيم معاملات الإرتباط المعبرة عن هذه العلاقات تبلغ-0.66،-0.59،-0.75، على الترتيب بالنسبة لهؤلاء النساء، وجميعها معاملات سالبة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

كما يتضح من الجدول نفسه أنه توجد علاقات سالبة و دالة إحصائياً بين الدرجات التي حصل عليها النساء ضحايا العنف الزواجي على البعد الثالث لمقياس الرضا عن

الحياة (الطمأنينة) من ناحية، والدرجات التي تحصلن عليها على الأبعاد الفرعية لمقياس العنف الزواجي (العنف البدني، العنف اللفظي، العدائية)، حيث كانت قيم معاملات الإرتباط المعبرة عن هذه العلاقات تبلغ -0.79،-0.82،-0.86، على الترتيب بالنسبة لهؤلاء النساء، وجميعها معاملات سالبة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

كما يتضح من الجدول نفسه أنه توجد علاقات سالبة ودالة إحصائياً بين الدرجات التي حصل عليها النساء ضحايا العنف الزواجي على البعد الرابع (الإستقرار النفسي) من ناحية، والدرجات التي تحصلن عليها على الأبعاد الفرعية لمقياس العنف الزواجي (العنف البدني، العنف اللفظي، العدائية)، حيث كانت قيم معاملات الإرتباط المعبرة عن هذه العلاقات تبلغ -0.59،-0.90،-0.89، على الترتيب بالنسبة لهؤلاء النساء، وجميعها معاملات سالبة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

كما يتضح من الجدول ذاته أنه توجد علاقات سالبة ودالة إحصائياً بين الدرجات التي حصل عليها النساء ضحايا العنف الزواجي على البعد الخامس (التقدير الإجتماعي) من ناحية، و الدرجات التي حصلن عليها على الأبعاد الفرعية لمقياس العنف الزواجي (العنف البدني، العنف اللفظي، العدائية)، حيث كانت قيم معاملات الإرتباط المعبرة عن هذه العلاقات تبلغ-0.70،-0.76،-0.74، على الترتيب بالنسبة لهؤلاء النساء، وجميعها معاملات سالبة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

كما يتضح من الجدول (1) أنه توجد علاقات سالبة ودالة إحصائياً بين الدرجات التي حصل عليها النساء، ضحايا العنف الزواجي على البعد السادس (القناعة) من ناحية، والدرجات التي حصلن عليها على الأبعاد لمقياس العنف الزواجي (العنف البدني، العنف اللفظي، العدائية)، حيث كانت قيم معاملات الإرتباط المعبرة عن هذه العلاقات تبلغ-0.89،-0.64،-0.57، على الترتيب بالنسبة لهؤلاء النساء، وجميعها معاملات سالبة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. وتعني هذه النتائج فيما يتعلق بالعلاقات السالبة أنه كلما كانت النساء عرضة للعنف الزواجي كلما كن لا يتمتعن بحياة سعيدة ولا يشعرن بالرضا والإرتياح وعدم الطمأنينة وعدم الإستقرار وعدم التقدير الإجتماعي،كما أنهن أقل أو منعدمات الإحساس بالمهارات الإجتماعية اللازمة للدخول في علاقات إجتماعية مشبعة مع الآخرين وضعف القدرة على التذكر والتعرض للنوبات الإنفعالية التي تتمثل في التوتر والشعور بعدم القناعة عن ظروفهم الحياتية وأن الحياة تعيسة.وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة حلمي سنة 1999 التي تؤكد أن الزوجات اللاتي تعرضن للعنف الجسدي يشتكين من الأمراض النفسية والعقلية كالقلق والإكتئاب والرغبة في الإنتحار وعدم تحقيق الذات (حلمي:1999).

- عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه «توجد علاقة إرتباطية بين العنف الزواجي و بعض متغيرات الشخصية (العدوان/العداء، الإعتمادية، تقدير الذات، الكفاية الشخصية،

التجاوب الإنفعالي، الثبات الإنفعالي، النظرة للحياة) لدى المرأة ». ولقد إستخدمنا أسلوب معامل إرتباط ببرسون في التحقق من صحة أو بطلان هذا. ويمكن تمثيل النتائج في الجدول التالي:

جدول(2) معاملات الإرتباط بين درجات العنف الزواجي وبعض متغيرات الشخصية لدى المرأة.

أبعاد مقياس العنف الزواجي / أبعاد إستبيان تقدير الشخصية	العنف البدني	العنف اللفظي	العدائية
العدوان / العداء	045 **	0.55- **	0.75- **
الإعتمادية	0.56 **	0.73- **	0.66- **
تقدير الذات	0.77 **	0.81- **	0.79- **
الكفاية الشخصية	0.69 **	0.47. **	0.89- **
التجاوب الإنفعالي	0.79 **	0.66 **	0.59- **
الثبات الإنفعالي	0.62 **	0.70 **	0.45- **
النظرة للحياة	0.83 **	0.90 **	0.78- **

** دال عند مستوى 0.01 ر = 0.22

يتضح من جدول (2) وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الكلية على مقياس العنف الزواجي، والدرجات التي حصل عليها هؤلاء الأفراد على المقياس الفرعية لكل من العدوان/العداء الإعتمادية، تقدير الذات الكفاية الشخصية، التجاوب الإنفعالي، الثبات الإنفعالي، النظرة للحياة، حيث بلغت معاملات الإرتباط الخاصة بهذه العلاقات بالنسبة لبعد العدوان العداء 0.45، 0.55، 0.75 على الترتيب، وجميعها موجبة ودالة عند مستوى 0.01.

وتعني هذه النتائج أنه كلما تعرضت المرأة للعنف البدني والضرب والقهر من طرف زوجها كلما كانت شخصيتها تميل إلى العدوان والعداء والكراهية الموجه نحو الآخر. وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه الباحث عكاشة (1992) أن الإحباط إن لم يؤد في معظم الظروف إلى العنف، فإن كل عنف بسيطة موقف محبط. ويذكر مكلفين وغروس Maclevin & Cross (2002) أن الإحباط يؤدي إلى إستجابة عدوانية.

كما يتضح من الجدول (2) وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الكلية على مقياس العنف الزواجي والدرجات التي حصل عليها هؤلاء الأفراد على المقياس الفرعي في (بعد الإعتمادية)، حيث بلغت معاملات الإرتباط الخاصة بهذه العلاقات 0.56، 0.73، 0.66، على الترتيب. وجميعها معاملات موجبة دالة عند مستوى 0.01.

كما يتضح من الجدول (2) وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الكلية على مقياس العنف الزواجي،

والدرجات التي حصل عليها الأفراد المقياس العينة الكلية على مقياس العنف الزواجي، والدرجات التي حصل عليها الأفراد على المقياس الفرعي التجاوب الإنفعالي، حيث بلغت معاملات الإرتباط الخاصة بهذه العلاقات 0.79، 0.66، 0.59 على الترتيب، وجميعها موجبة دالة عند مستوى 0.01.

وتعني هذه النتائج أنه كلما تعرضت المرأة للعنف الزواجي كلما كانت عرضة للإنفعالات كالقلق والتذمر والشعور بالمهانة والإحتقار، مما يجعلها ذات إنفعالات شديدة.

كما يتضح من الجدول (2) وجود علاقة إرتباطية موجهة دالة إحصائياً بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الكلية على مقياس العنف الزواجي والدرجات التي حصل عليها هؤلاء الأفراد على المقياس الفرعي(بعد تقدير الذات)، حيث بلغت معاملات الإرتباط الخاصة بهذه العلاقات 0.77، 0.81، 0.79 على الترتيب. وجميعها معاملات موجبة ودالة عند مستوى 0.01.

وتعني هذه النتائج أنه كما تعرضت المرأة للعنف الزواجي مهما كانت أشكاله كلما كانت ذات تقدير سلبي للذات، حيث لا تستطيع التعبير التلقائي عن مشاعرها السلبية وتخفيف توتراتها أولاً بأول، وحل صراعاتها مع الزوج من خلال التعبير التلقائي عن المشاعر السلبية تلك الأساليب التركيبية التي تجعلها أقل قدرة عن إنجاز أهدافها وطموحاتها في الحياة مما يدعم التقدير السلبي للذات. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة تامسن Tamsin من أن مرتكبي العنف الأسري يتميزون بإعتقادهم بتدني الطرف الآخر (Tamsin,2000 :18) وتتفق مع ما خلصت إليه نتائج دراسة محمد الدسوقي 1992 من أن الأفراد ذوي التوجيهات العنيفة ذوي الشخصيات التسلطية تلك التي وصفها أدرونو Adorno وفرانكل Frankel بالقوة والغلظة والعداوة العامة والميل للتحكم والتدمير.

كما يتضح من الجدول (2) وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الكلية على مقياس العنف الزواجي، والدرجات التي حصل عليها الأفراد على المقياس الفرعي الثبات الإنفعالي، حيث معاملات الإرتباط الخاصة بهذه العلاقات 0.62، 0.70، 0.45 على الترتيب، وجميعها معاملات موجبة دالة عند مستوى 0.01.

وتعني هذه النتائج أنه كلما تعرضت المرأة للعنف الزواجي كلما شعرت بعدم الإستقرار والطمأنينة والتأخر المستمر للحالة المزاجية المضطربة المتسمة بالإنزعاج المستمر والغضب والكراهية وعدم الشعور بالراحة النفسية ومشاعر الحزن والكآبة لأدنى مشكلة أو موقف ضاغط.

كما يتضح من الجدول (2) وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الكلية على مقياس العنف الزواجي،

والدرجات التي حصل عليها الأفراد على المقياس الفرعي النظرة للحياة، حيث بلغت معاملات الإرتباط الخاصة بهذه العلاقات 0.83، 0.90، 0.78 على الترتيب. وجميعها معاملات موجبة دالة عند مستوى 0.01.

وتعني هذه النتائج أن تعرض المرأة للعنف الزواجي يعزز لديها النظرة السلبية للحياة والشعور بالملل والكراهية والإستسلام لأبسط المشاكل وعدم القدرة على مواجهة المواقف الحياتية والتقدير السلبي للذات والحكم على النفس بالضعف وعدم القدرة على القيام بالنشاطات المنزلية والأسرية على أحسن وجه، بسبب النظرة السلبية للحياة إلى درجة إيذاء النفس و إرتكاب جريمة قتل الزوج، وهذا ما يتفق مع دراسة باها (2001) Baha.

كما تعني هذه النتائج أنه كلما تعرضت المرأة للعنف الزواجي مهما كانت أشكاله كلما كانت شخصيتها ميالة للإعتمادية، وعدم القدرة على توكيد ذاتها خاصة أمام القيم والمعايير الإجتماعية التي تنظر إلى المرأة أنها خاضعة ليس لها حرية السلطة لا في أمورها ولا بالنسبة لزوجها أو أبناءها، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة بيتربيرك Peter Burke على أن المرأة التي تعرضت لإعتداء وإنتهاك من قبل الزواج كانت أكثر إستهدافاً للتعرض للعنف والإغتصاب بعد الزواج، وقد يرجع الأمر إلى عوامل شخصية تتعلق بضعف المرأة وإنكسارها منها صورة المرأة عن نفسها بأنها ضعيفة أمام قوة الرجل وأنه يلقى التأييد والدعم من المجتمع، ويبدو من جانب آخر أن هناك خصائص شخصية لدى المرأة التي تتعرض للعنف الزواجي هي عدم نضج الشخصية والإعتمادية الزائدة على الرجل بسبب سيطرته وقهره (صابر، رشاد 2004: 119-120).

وتعني هذه النتائج أنه كلما تعرضت المرأة للعنف الزواجي كلما كانت أقل كفاية في الشخصية حيث أن إعتماد الرجل في تعامله مع المرأة من منطق تفوقه عليها، مما يضر بالعلاقة التي يجب أن تستمر بينهما، وتصبح الكفاية الشخصية لدى المرأة ضعيفة أو منعدمة بحيث تدرك المرأة تصرفات الزوج بأنها عدوانية موجه إليها.تخدش حياءها وتؤذي مشاعرها فقد تتبنى إتجاهات سلبية نحو الزوج أو تأتي بممارسات إستفزازية ضده لكسر شوكته وهو ما يعد عاملاً إضافياً للقلق والضغط النفسي، والتهديد وبهذا تكون مهارات التوكيد السلبية المرتفع ليست وسيلة لخفض القلق والضغوط النفسية، بل وسيلة لتأجيلها بدفع الزوج في إتجاه العنف، فالإسراف في إظهار الإختلاف والعقاب والتعبير عن الغضب وكثرة النقد خاصة أمام الآخرين وتوجيه اللوم دون توقف ينشئ مناخاً مناسباً للعنف الزواجي وعدم الشخصية لدى المرأة.(شوقي،2002: 30).

- عرض و مناقشة نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه «توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات الرضا عن الحياة لدى المرأة الجزائرية ضحية العنف الزواجي مقارنة بالمرأة الجزائرية العادية، ولقد إستخدمنا إختبار «ت» في التحقق من صحة أو بطلان هذا الفرض». وفيما يلي جدول يوضح ما توصلنا إليه من نتائج كالتالي:

جدول (3) الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الرضا عن الحياة لدى المرأة ضحية العنف الزواجي مقارنة بالمرأة العادية.

العينة / أبعاد مقياس الرضا عن الحياة	المرأة ضحية العنف الزواجي		المرأة العادية		قيمة «ت»	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2		
السعادة	37.91	5.12	21.18	3.59	31.45	0.01
الإجتماعية	35.02	6.23	21.12	3.26	20.44	0.01
الطمأنينة	87.83	7.98	43.67	5.79	44.21	0.01
الإستقرار النفسي	8.12	1.15	7.50	0.79	3.10	0.01
التقدير الإجتماعي	8.86	1.34	7.95	0.46	4.55	0.01
القناعة	22.98	6.08	19.16	5.02	3.38	0.01

يتضح من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط الدرجات التي حصلت عليها المرأة ضحية العنف الزواجي، ومتوسط الدرجات التي حصلت عليها المرأة العادية على المقياس الفرعي للسعادة، حيث كانت قيمة «ت» الخاصة بالمقارنة بين هذين المتوسطين تبلغ 31.45 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

وعليه تعني هذه النتائج أن المرأة ضحية العنف الزواجي عادة ما تتعرض للعنف ولا تعرف الإستقرار النفسي والأمن. مما يعني أن المهارات التعبيرية غير ملائمة ومعبرة عن الإنفعال السلبي، تقضي إلى عدم الشعور بالسعادة الزوجية فتقضي إلى إقامة علاقات زواجية يسودها الرفض وعدم التفاهم والكراهية وفقدان الثقة المتبادلة، وهذه النتيجة تتسق مع ما خلت إليه دراسة طريف شوقي (1999)، من أن حرص الزوج على تجنب توجيه النقد بإستمرار وإظهار الإختلاف بين الزوجين والتنازل عن بعض الحقوق الخاصة فضلاً عن المداومة على إبداء الإعجاب وضبط النفس والإعتذار العلني والرحمة وعدم العنف من شأنه أن يزيد من مستوى السعادة والتوافق الزواجي (معتز،2000).

يتضح من الجدول(3) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط الدرجات التي حصلت عليها المرأة ضحية العنف الزواجي، ومتوسط الدرجات التي حصلت عليها المرأة العادية على المقياس الفرعي الإجتماعية،حيث كانت قيمة «ت» الخاصة المقارنة بين هذين المتوسطين تبلغ 20.44 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

كما تؤكد هذه النتائج أن المرأة ضحية العنف الزواجي عادة ما تتعرض للعنف و لا تعرف الإجتماعية مقارنة بالمرأة العادية، حيث إنها تكون عاجزة عن المشاركة الوجدانية، والتجانس الفكري، وعادة ما تكون غير راضية عن العلاقة الزوجية، مما يعني أن هذه المرأة التي تفتقر للسعادة والإجتماعية وعدم القدرة على التعبير عن عواطفها تتسم بالكدر والتعاسة الزوجية و تفشل في إقامة علاقة زوجية إيجابية، ومن ثمة تصبح المشاركة الوجدانية في الحياة الإجتماعية بصفة عامة والزوجية بصفة خاصة منعدمة و يزداد معها سوء التفاهم.

يتضح من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط الدرجات التي حصلت عليها المرأة ضحية العنف الزواجي، ومتوسط الدرجات التي حصلت عليها المرأة العادية على المقياس الفرعي للطمأنينة، حيث كانت قيمة«ت» الخاصة المقارنة بين هذين المتوسطين تبلغ 44.21 و هي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

وعليه تعني هذه النتائج (3) أن المرأة ضحية العنف الزواجي غير مطمئنة في حياتها الأسرية تشعر بالظلم والمهانة والقلق المستمر والخوف الدائم من قهر زوجها وضعف الروابط الوجدانية والمشاعر العاطفية الإيجابية، وقد يكون هذا العنف الزواجي من العوامل المهيأة للإنجازات الإنفعالية السلبية المتبادلة وعدم الطمأنينة.وتقضي إلى مناخ إجتماعي يسوده عدم التقبل وعدم التفاهم، وفي أغلب الأحيان يحدث العنف الزواجي ضد المرأة و إن كان بصورة خفية. نتيجة لخوفها من الشكوى أو المحافظة على البقاء أو لتغاضي المجتمع عن تلك الظاهرة، أو تحت وطأة التقاليد والأعراف التي قد لا تستهجن السلوكيات المتصلة بالعنف ضد المرأة.

وتؤكد الدراسات في هذا الإطار أنّ ارتباط الإساءة و العنف بإنخفاض مستوى الألفة والمودة والطمأنينة نحو الشريك والمفهوم السالب نحو الذات ومشاعر الحزن نحو الشريك المسيء (فرج، إبراهيم،1999). ومع ذلك تعيش المرأة غير مطمئنة تحت ظل هذا الرجل، وتحت القهر النفسي، فقوة الرجل البدنية تهددها، والخوف من الإعتراض عليه نابع من شعورها بأنها مرغمة على العيش تحت التهديد، فهي تتقبل العنف في الخفاء وتحرص على العيش داخل الأسرة والبيت، حتى وإن كانت مهارات توكيد الذات مفقودة لدى الرجل، وهو ما يؤكد عدم طمأنينة المرأة وخوفها من الشكوى وعدم البوح بسوء التوافق والعنف الموجه ضدها.

كما يتبين من نتائج الجدول (3) أن هناك فروقا دالة إحصائياً بين متوسط درجات الإستقرار النفسي لدى المرأة ضحية العنف الزواجي مقارنة بالمرأة العادية، حيث كانت

قيمة «ت» 3.10 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى0.01. حيث إنّها تشعر بعدم الطمأنينة والخوف المستمر من العنف الناتج عادة لدى الزوج بسبب الشعور السلبي بقيمة الذات، حيث يستخدم تلك الأساليب كوسيلة أو كميكانيزمات دفاعية وحيل لتبرير أفعالهم وتغطية ما بداخلهم من عجز وضعف ويجد في إسقاط اللوم والنقد وإظهار الإختلاف والعقاب إلى خارج الذات وتوجيهه إلى طرف آخر كالزوجة ملاذا لحماية الذات وتحقيق إتجاه إيجابي نحو الذات كأن يقول الزوج (أنها لا تهتم بي، إنّها لا تفهمني)(Alisha & Brenda,2001 :29). ويشير عكاشة 1988 إلى أن العنف ما هو إلا وسيلة لإسقاط الكراهية التي ترتبط بغريزة حفظ الذات، العنف هو نهاية المطاف لسلوك عدواني مستمر والعدوان يعني عقد العزم والإصرار على مطاردة وملاحقة إهتمامات الفرد، أما العنف هو إستخدام القوة قهراً أو التهديد بإستخدام القوة (عكاشة،1988: 189).

وأمام هذا العنف الزواجي تعيش المرأة اللاإستقرار النفسي بسبب رفضها له من جهة وإعتباره مشروعاً ومقبولاً إجتماعياً، فهي تتقبله وترضى النقد والعقاب بغية إستمرار الحياة الزوجية فتحرص على مداومة العلاقة الزوجية، مهما كانت ظروفها ومهما كلفها الأمر، كذلك فإن الزوجة تدرك الأسباب الحقيقية التي تكمن وراء إستخدام الزوج لتلك المهارات التوكيدية السلبية، كما تراعي مسؤولياتها عن هذا التصرف السلبي (Fleming,1979).

وقد يرجع السبب في عدم الإستقرار النفسي و إستمرار المرأة في العلاقة الزوجية على الرغم من تعرضها إلى أشكال عديدة من العنف هي الظروف الإقتصادية، وإعتمادها المادي على الزوج، أو الضغوط الإجتماعية وعدم وجود أي مساندة إجتماعية بعد الطلاق أو الإنفصال كذلك رغبة المرأة في المحافظة على الأبناء والتواجد بقربهم حيث ترى أن عدم الحرمان منهم يمنعهم من الإنحرافات السلوكية، إضافة إلى أن نظرة المجتمع تجاه المطلقة وما تحمله من وصمة عار داخل المجتمع. فالزوجة يجب أن تتبنى أساليب إيجابية وتوظفها بطريقة فعالة في كف العنف وضمان عدم تكراره حتى تحمي نفسها، فهي لا تمنع العنف، ولكنها ربما تخلق توافقاً زواجياً.

كما تبين نتائج الجدول (3) أن هناك فروقا دالة إحصائياً بين متوسط درجات التقدير الإجتماعي لدى المرأة ضحية العنف الزواجي مقارنة بالمرأة العادية، حيث قدرت قيمة «ت» 4.55 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة أن منخفضي التوكيدية يفتقرون إلى المهارات المتعلقة بالعلاقات الشخصية المتبادلة، ولديهم توقعات سلبية حول بعض أشكال السلوك إعتقاداً منهم أنه سيثير عدم الاستحسان لدى الآخرين أو أنها غير مقبولة إجتماعياً و ليس لها تقدير إجتماعي. حيث يُرى الزوج في تعامله مع المرأة من منطق تفوقه عليها، مما يضر بالعلاقة التي يجب أن تستمر بينهما، و كذلك فقد تدرك المرأة هذه التصرفات بأنها عدوانية موجهة إليها. تخدش حياءها وتؤذي مشاعرها فقد تتبنى إتجاهات سلبية

نحو الزوج. وتأتي بممارسات إستفزازية ضده لكسر شوكته فإن وجد الزوج مقاومة من زوجته و ردّة أفعال حازمة منها،جنح إلى قطع سلسلة العنف، وهو ما يعد عاملاً إضافياً للقلق والضغط النفسي، و التهديد و عدم التقدير الإجتماعي، و بهذا تكون مهارات التوكيد السلبية المرتفع ليست وسيلة لخفض القلق والضغوط النفسية وإعادة التقدير الإجتماعي بل وسيلة لتأجيلها بدفع الزوج في إتجاه العنف،فالإسراف في إظهار الإختلاف والعتاب والتعبير عن الغضب وكثرة النقد خاصة أمام الآخرين وتوجيه اللوم دون توقف ينشأ مناخاً مهيئاً لعدم التقدير الإجتماعي والعنف الزواجي سواء كان لفظياً أو بدنياً أو عدائياً.

كما تبين نتائج الجدول (3) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القناعة لدى المرأة ضحية العنف الزواجي مقارنة بالمرأة العادية، حيث قدرت قيمة «ت» 3.38 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. فالمرأة ضحية العنف الزواجي تشعر بالإحباط وعدم الطمأنينة و القلق وعدم التقدير الإجتماعي، بالإضافة إلى عدم الإستقرار النفسي، فتصبح غير قانعة بحياتها الزوجية التي تتسم بالعنف والتهديد، حيث يعد المناخ المهيأ لإندلاع العنف الزواجي نظراً لإنخفاض الكفاءة الذاتية لدى الزوج في التعبير عن المشاعر الإيجابية مع الإفراط في مهارات توجيه النقذ واللوم والعقاب و التعبير عن الغضب، والدفاع عن الحقوق الخاصة. فتعرض الزوجة للنقد بشكل مستمر بما يحتويه من عبارات غاضبة، وخاصة عندما يرتبط بالتعبير عن الغضب فيؤثر على مشاعرها ونظرتها لنفسها وعن مفهومها لذاتها وعدم قناعتها (Polillo,2003 :1990).

- عرض ومناقشة نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه «توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية درجات المتغيرات الشخصية (العدوان/العداء، الإعتمادية، تقدير الذات، الكفاية االشخصية، التجاوب، الإنفعالي، الثبات الإنفعالي، النظرة للحياة) لدى المرأة الجزائرية ضحية العنف الزواجي مقارنة بالمرأة الجزائرية العادية» ولقد إستخدمنا إختبار «ت» في التحقق من صحة أو بطلان هذا الفرض. ويمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

جدول (4) الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات متغيرات الشخصية لدى المرأة ضحية العنف الزواجي مقارنة بالمرأة العادية.

العينة / أبعاد مقياس الرضا عن الحياة	المرأة ضحية العنف الزواجي		المرأة العادية		قيمة «ت»	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2		
العدوان / العداء	22.98	6.08	19.16	5.02	3.38	0.01
الإعتمادية	18.88	4.59	15.98	4.33	3.22	0.01
تقدير الذات	18.44	4.61	15.30	5.26	3.04	0.01

الكفاية الشخصية	17.68	3.68	14.92	3.37	3.83	0.01
التجاوب الإنفعالي	18.94	4.34	16.26	5.18	2.79	0.01
الثبات الإنفعالي	16.02	3.36	13.57	4.12	3.39	0.01
النظرة للحياة	21.52	5.50	17.60	4.78	3.77	0.01

يتضح من الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط الدرجات التي حصلت عليها المرأة ضحية العنف الزواجي في إستبيان تقدير الشخصية في مختلف المقاييس الفرعية العدوان/العداء والإعتمادية وتقدير الذات والكفاية الشخصية والتجاوب الإنفعالي والثبات الإنفعالي والنظرة للحياة مقارنة بالمرأة العادية. وهي نتائج تشير إلى أنه كلما كانت المرأة معرضة للعنف الزواجي كلما كانت تشعر بالملل والعنف والتعاسة وبأنها غير مرغوب فيها، ولا تستطيع الإندماج مع الآخرين نتيجة الشعور بوجود فجوة نفسية تباعد بينهن وبين أشخاص الوسط المحيط، مما يترتب عليه صعوبة الإنخراط في علاقات مشبعة ومثمرة مع الآخرين، كلما كانت شخصيتهم تتصف بالعداوة والكراهية والإعتماد على الآخرين، وعدم تقبلهم لذاتها، والشعور بالنقص، وإضطراب العلاقات الإجتماعية، إلى جانب عدم القدرة على مواجهة مطالب الحياة اليومية، والشعور بالعجز، والضآلة، والتأرجح المستمر للحالة المزاجية بين مشاعر البهجة ومشاعر الحزن والإنزعاج لأدنى مشكلة أو صعوبة تتعرض لها، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه معظم الدراسات (نيفلز Nevels (1978)، هوجات Hogat (1981)، مورجان Morgan (1985)، بيرهيكاياتي Birhekaity (1986) ، روزليا ودنيس Rosalia & Dennis (1990) وفيوليت فؤاد (1990).

وعليه تتفق نتائج الدراسة الحالية عموماً مع التوقع العام التي بدأت به الدراسة فيما يخص الإفتراضات القائمة عليه أو مع ما انتهت إليه دراسات أخرى أقرب في هذا الميدان، نظراً لأن سلوك العنف الزواجي يتشكل وفقاً لمحددات شخصية وثقافية وإجتماعية وسياقية، حيث يصعب فهمه في ضوء عدد قليل من المتغيرات نظراً لأن العنف الزواجي يؤثر على الأطفال وعلى إهتزاز صورة المرأة عن ذاتها، ويؤثر بصورة قوية في العلاقة الزوجية ومدى الرضا والإستقرار النفسي الإجتماعي للمرأة والطمأنينة التي تمكنها من أداء وظائفها الأمومية في أحسن الصور، فالحاجة ماسة لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية تعنى بتقدم تصورات حول إستراتيجيات وسبل المواجهة والوقاية من العنف الزواجي.

الإقتراحات:

* وضع برامج تربوية إرشادية من شأنها تأهيل الشاب لحياة أسرية صحية بعد الزواج، وتعزيز ثقته بنفسه وإحترامه لذاته.

* تدعيم التكنيكات المهنية اللازمة لتنمية وعي الشباب بظاهرة العنف ضد المرأة، كالمناقشة الجماعية التي تسهم في تبادل الآراء وتغيير الإتجاهات وتنمية القدرة على تغيير الأفكار الخاطئة حول المرأة.

* تقديم برامج إرشادية ترمي إلى تعليم الأبناء صغاراً وكباراً كيفية حل مشكلاتهم بالطرق السليمة بعيداً عن العنف بكل أشكاله، وتعليمهم كيفية الإبتعاد عن الأفكار التقليدية التي تمجد الذكورة، و تحرض على ممارسة العنف ضد المرأة.

* إنتشار مراكز حماية المرأة التي تتصف بالكفاءة والفعالية وتوفير الرعاية الإجتماعية والنفسية والتأهيل النفسي لمساعدة المرأة على تجاوز محنة العنف وحل مشكلاتها و توفير الرعاية الصحيحة لها، وإعادة ثقتها بنفسها من أجل أن تعيش حياة خالية من الإحساس بكونها كانت ضحية للعنف.

* تنظيم الندوات والمحاضرات التي تساعد الشباب بصفة عامة والرجال المتزوجين بصفة خاصة على تنمية البيئة المعرفية فيما يتعلق بالقيم والأخلاق والعلاقة بين الرجل والمرأة.

* وضع برامج إرشادية تهدف إلى تعزيز ثقافة تبادل الحوار واحترام الآخر داخل الأسرة، خصوصاً الشباب الذين هم في سن الزواج، مع تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب حيث تتبنى أهداف إجتماعية يسعى الأعضاء إلى تحقيقها مثل محاربة الإدمان ومقاومة التمييز القائم على الجنس.

* المقابلات الفردية لبعض الحالات من الشباب ذوي السلوك المنحرف لمعرفة الأسباب التي تؤدي بهم إلى القيام بهذا السلوك، وتوجيههم إلى التمسك بالقيم الدينية والأخلاقية التي تجعل منهم مواطنين صالحين.

* حماية المرأة من العنف الموجه إليها من خلال مسؤولية الحكومات عن حماية مواطنيها من الإنتهاكات، و تجريم كل أنواع العنف ضد المرأة، سواء كان رسمي أو مجتمعي في قانون العقوبات.

* تنظيم حملات قومية تحث فيها الحكومة المواطنين عبر وسائل الإعلام على مشاركة الأحزاب والنقابات، ومؤسسات المجتمع المدني، وحقوق الإنسان في تغيير الصورة السلبية للمرأة في المجتمع.

* ولقد اتخذت الجمعية العامة قرارات من شأنها أن تحدّ من تنامي هذه الظاهرة،فلقد أشارت المادة 3 إلى أن للمرأة الحق في التمتع على قدم المساواة مع الرجل بكل حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، وفي حماية هذه الحقوق والحريات، وذلك في الميادين السياسية والإقتصادية والثقافية والمدنية أو أي ميدان آخر ومن بين هذه الحقوق: أ- الحق في الحياة، ب- الحق في المساواة،ج- الحق في الحرية والأمن الشخصي، د- الحق في التمتع المتكافئ بحماية القانون،هـ- الحق في عدم التعرض لأي شكل من أشكال التمييز، و- الحق في شروط عمل منصفة ومواتية، الحق في أن تكون في مأمن من التعذيب أو المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهنية (تادريس،ب.ت: 79-80).

* تتصل دور وسائل الإعلام المختلفة بنشر الوعي عن العنف الزواجي و أخطاره من خلال إستضافة المختصين بالإرشاد النفسي والزواجي وتدعيم الإستراتيجيات الإرشادية والعلاجية للعنف الزواجي مع التطرق إلى آثاره النفسية والإجتماعية على حياة المرأة من جهة وحياة الأطفال من جهة أخرى.

* التوعية الدينية والعودة إلى القانون الإلهي والشريعة الإسلامية التي تعطي المرأة كامل حقوقها وعزتها و كرامتها، كما نقدم لها الحماية و الحضانة الكاملة، قال الله تعالي «وَ لَهُنَّ مِثْلُ الذِي عَلَيْهِنَّ بِالمَعْرُوفِ» (البقرة:228)، «وَعَاشِرُوهُنَّ بِالمَعْرُوفِ » (النساء:19).

* القضاء على الأمية القانونية للمرأة، وصولاً إلى معرفتها لحقوقها الممنوحة لها بالقوانين، مع ضرورة دعم الحقوق الاقتصادية والاجتماعية للمرأة الفقيرة والعاملات في القطاع غير الرسمي بتوفير فرص عمل لائقة و رعاية صحية و تأمين إجتماعي لهذه المرأة ضحية العداء الزواجي.

* ضرورة تحمل الأسرة مسؤولياتها من خلال مراقبتها سلوكيات أبنائها الذكور منذ نعومة أظافرهم ومتابعتهم وتزويدهم بالقيم الدينية والأخلاقية في ضوء المتغيرات الثقافية وتحديات العولمة في الوقت، إذ يتوجب على الوالدين أن يعملا على غرس قيم الخير والصلاح في نفوس أبنائهم، وتزويدهم بالتوجيهات والإرشادات التربوية السليمة، وإرساء قواعد التربية ضد العنف عامة، والعنف الزواجي لدى الفئات الاجتماعية كلها.

* التفكير بالحلول الوقائية التي تمنع وقوع العنف من البداية ضد المرأة، فالوقاية خير من العلاج، ومن بين تلك الحلول الوقائية ما يلي:

أ- إيجاد برامج تدريبية للبنين والبنات تغير المفاهيم التي تحرض على ممارسة العنف ضد النساء من خلال المؤسسات الإعلامية والتربوية.

ب- تنفيذ برامج تربوية خاصة تهدف إلى تأهيل الفتاة وإعطائها الثقة بالنفس وتمكينها و تقوية إحترامها لذاتها.

ج- تعزيز ثقافة الحوار واحترام الآخر داخل الأسرة من خلال برامج توجه للأسرة و للشباب المقبل على الزواج.

د- إدخال مفاهيم تبادل الأدوار داخل الأسرة إلى المناهج الدراسية وتعليم البنين والبنات مهارات حل النزعات بالطرق السليمة.

هـ- تدريب أفراد الشرطة والقضاء والأطباء والأخصائيين الإجتماعيين والنفسانيين و كل من له صلة بالتعامل مع النساء والفتيات ضحايا العنف على كيفية التعامل معهن وتوفير الحماية والخدمات الفورية والعلاجية والتأهيلية (مكاوي،2006: 118).

ن- تنظيم حملات إعلامية واسعة الإنتشار تركز على عدم قبول كافة أشكال العنف ضد المرأة، ومراجعة صورة المرأة في الإعلام، بما في ذلك الأفلاموالعروض والبرامج الدينية، التي تشير إلى تدنّي مكانة المرأة باعتبارها أقل شأناً من الرّجل.

و- تنظيم حملات لتوعية النساء بأن ما يمارس ضدهن من عنف أمر غير طبيعي، وليس عرفاً، مع تشجيع القيادات المجتمعية والباحثين الإجتماعيين على مستوى المجتمع المحلي على إدراك قضية العنف ومساعدة مجتمعاتهم على منع حدوثه.

ي- تعديل المناهج الدراسية، بما يؤكد الدور الإيجابي للمرأة في المجتمع وداخل الأسرة، مع تغيير الموضوعات النمطية المنحازة في قضايا التمييز بين المرأة والرجل (تادرس،ب.ت:64-65).

المراجع

المراجع العربية:

1- فرج صفوت،إبراهيم هبة (1999): إدراك العنف ضد المرأة بين المصريات والسعوديات، جامعة المنيا، مجلة الآداب الإنساني، المجلد 33 الجزء الثاني، 373-413.
2- إبراهيم،أبو الحسن عبد الموجود (2008): ديناميات الإنحراف والجريمة (التفسيرات-القضايا-الممارسة العامة) الإسكندرية المكتب الجامعي الحديث.
3- الأحمد، أمل (2004): مشكلات و قضايا نفسية، بيروت، مؤسسة الرسالة.
4- تادريس، مارلين(بدون تاريخ): نساء بلا حقوق، رجال بلا قلوب، العنف ضد المرأة في مصر، تقرير حول العنف المنزلي في منطقة منشأة ناصر، مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان، مصر الجديدة.
5- حلمي، إجلال إسماعيل (1999): العنف الأسري،القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر، المملكة العربية السعودية.
6- الداهري،صالح حسن(2008): أساسيات الإرشاد الزواجي والأسري، عثمان دار صفا.
7- الدسوقي، محمد، سلطان، عادل (2002): دراسة مقارنة بين الأزواج والزوجات ممارسي وغير ممارسي العنف الأسري في ضغوط أحداث الحياة وبعض الخصائص الشخصية، مجلة الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة المنيا،العدد 44، إصدار خاص، 9-197.
8- مزي، ناهد و عادل، سلطان(1999): العنف ضد المرأة، رؤى النخبة والجمهور العام، القاهرة، الجمعية الوطنية للتنمية والبيئة.
9- شوقي، طريف(2002): العنف في الأسرة، الإستراتيجيات وسبل المواجهة والوقاية، مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، العدد الخامس، ص.ص27-52.
10- شرف،الدين فهيمة(2008): مشكلة إمرأة أم مشكلة رجل، جدلية القهر، مجلة الوحدة، السنة الأولى، العدد.9
11-صابر، ممدوح، رشاد محمود(2004): دور التوافق الزواجي كمتغير وسيط في العلاقة بين مهارات توكيد الذات والعنف الأسري الموجه ضد المرأة، مجلة بحوث كلية الآداب، العدد السابع و الخمسون، جامعة المنوفية.
12-عبد الخالق، أحمد(1993): إستخبارات الشخصية، ط2، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

13- عبد الوهاب ليلى(2000): العنف الأسري، الجريمة والعنف ضد المرأة، دمشق، دار المدى للثقافة والنشر.
14- عكاشة، أحمد محمد(1988): علم النفس الفسيولوجي، القاهرة، دار المعارف.
15- عكاشة، أحمد(1992): الطب النفسي المعاصر،القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
16- غانم، محمد حسن(2007): العنف الأسري، دراسة في سيكولوجية الجرائم الأسرية المنشورة في الصحف المصرية بإستخدام تحليل المضمون، مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، صفوت العدد، 73-74، ص ص 144-159.
17- فرج صفوت والناصر حصة (1999):العنف ضد المرأة و علاقته ببعض سمات الشخصية، القاهرة، مجلة دراسات نفسية، المجلد التاسع، العدد 3،ص ص32-253 .
18- فيوليت، فؤاد إبراهيم(1990): دراسة للعلاقة بين خبرة الإحساس بالوحدة النفسية وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة عين الشمس، العدد 14، ص ص 7-27.
19- مكاوي، عاطف مصطفى(2006): تقويم مراكز حماية وإستضافة المرأة، مجلة دراسات في الخدمة الإجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان، العدد 20، الجزء الأول.
20-مكي، رجاء، عجم سامي (2008): إشكالية العنف: العنف المشروع والعنف المدان، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر.ص ص 101-121.
21- معتز عبد الله(2000): علاقة السلوك العدواني ببعض متغيرات الشخصية، في معتز عبد الله، بحوث علم النفس الإجتماعي والشخصية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر، ص ص183-243 .
22- يوسف، فايزة(1996): الذكاء الاجتماعي، ومهارات التفاعل الاجتماعي الكفء، كلية الآداب، جامعة القاهرة، مركز البحوث والدراسات النفسية، الدورة التأسيسية الأولى للأخصائي النفسي المدرسي، ص ص241-251.

المراجع الأجنبية:

23-Adams,J(1987) :Explanatory style, sex role identity and self efficacy in violent, conflicted and satisfied couples, diss-abst inter, Vol 48(2.B),556.
24- Alexandre, Price(2001): Domestic violence doesn't discriminate, national clearinghouse for the defense of battered women, 16 Nov, Philadelphia, USA.
25-Alisha, A, Brenda,T,(2001): Self-Esteem as a predictor of attitudes toward wife abuse among Muslim women, journal of psychology, Volume 141, N°(1), pp 23-30.
26-Bahai,A community of the united king dom,(2001): En ding violence in the family, National spiritual assembly of Baha is of the united king drom, February CE.
27-Baumeister, R,F,Smart,L,Boden,J.M.(1996):Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem, psychological review, 103, N°, pp 5-33.
28-Berkowity,L.(1993): Aggression its causes, consequences and control, New York, McGraw hill, pp265-295.
29- Cate,R. Koval, J.(1982): Violence between couples: profiling the male abuser, personnel and guidance journal, Volume 61,N°(4),pp 222-224.
30-Ca thy, Ward,(2001): Violence leaves mark on the minds of adolescents, the journal Injury prevention, N°(7), pp297-301.
31- Fleming, J, B,(1979): Stopping wife abuse: A guide co, the emotional, psychological and legal implications for the abused woman those helping her, New York, Anchor press, doubleday.

32-Heise,L.Lori (1994): Violence against women, world bank discussion papers, Jacques line pitangury and Adrienne Germani, N,Y, pp19-20.
33-Hogat,M.(1981): Loneliness as a function of selected personality psychological and demographic variables in Iramian students(doctoral dissertation),university of Pennsylvania, (1981) dissertation abstracts international,1981, 42, (3),1149, B (university microfilms N°8117793.
34-Holtzworth,A,Bates,L,Bandin,E,(1997): A bricf review of the research on husband violence, aggression and violent behavior, Volume 2,N°(1),pp65-99.
35-Morgan,H,(1985):Loneliness in college students as a function of a social network map, Dissertation abstracts international, Vol.46(5B),p1744.
36-Nevils ,R ,(1978):A study of loneliness selected interpersonal, historical, situational, and experimental aspects, dissertation abstracts international,Vol.39(6-B),p2997.
37-Noel,Bridget Bush,(2000): Comparisons of moral reasoning levels between Battered and non-Battered women, journal of interpersonal violence,(6)pp367-375.
38-Polillo,S,(2003): The effects of domestic violence on child witnesses, provided by national library of medicine, Volume, 5, N° pp177-193.
39-Ratner,P.(1998): Modeling acts of aggression and dominance as wife abuse and exploring their adverse health effects, J. of marriage and the family,60(Mag),pp 453-465.
40-Rosembaum,A,O'Leary,D.(1981): Marital violence : characteristics of abusive couples, journal of consulting and clinical psychology, Volume 49, N°(1),pp 63-71.
41-Rosalia,S & Dennis, H,(1990): Unraveling paradoxes in loneliness research and element of social theory and loneliness social behavior, Vol,5(3), pp169-184.
42-Sheafer,Badford,W,Horejsi, charles,R,(2006): Techniques and guidelines for social work, practice, seventh edition, N,Y, Pearson.
42-Simons, J(1998): Socialization in the family of origin and mal dating violence, J of marriage and the family,60,Nov,pp 467-478.
43-Tamsin,K,Staiger,P,(2000): Male domestic violence: Attitudes, aggression and interpersonal dependency journal of interpersonal violence, Volume 15,N°(1),pp16-30.
44-Tjaden,P,Thoennes,N,(1998):Prevalence incidence and consequences of violence against-on-en: findings from the national violence against women survey. U.S.A, Department of justice. office of justice programs, national institute of justice.
45-Ward,C,(2001): Violence leaves mark on the minds of adolescents, the journal in jury prevention, N°(7),pp297-301.
46-Wofford, S, Elliott,D,(1997): Asocial learning theory model of marital violence, journal of family violence, Volume 12,N°(1),pp21-47.
47-Wisdom,C,S,(1989): the cycle of violence, science, Vol (2), P244.

الفلسفة والعلم بين راسل وفتغنشتاين

ملخص

هذا المقال إذ يعرض لمقاربة كل من فتغنشتاين وراسل لعلاقة الفلسفة بالعلم يهدف إلى تصحيح بعض الأفكار الخاطئة التي ربطت فلسفة فتغنشتاين بفلسفة راسل العلمية، حيث وضع أصحابها راسل وفتغنشتاين في خندق واحد، فقد ذهب فتغنشتاين إلى اعتبار محاولة بعض الفلاسفة استخدام المناهج العلمية في الفلسفة مصدرا للميتافيزيقا، وقد ابتعد بهذا كثيرا عن خط أستاذه راسل رافضا مشروع هذا الأخير في " المنهج العلمي في الفلسفة ". إن الفلسفة بنظر فتغنشتاين يجب أن يكون لها موضوعها الخاص، ألا وهو اللغة والمعنى وليس ما يحدث في الطبيعة، فالسؤال والجواب في الفلسفة كلاهما مرتبطان بما يمكن قوله أي بالمعنى، ولهذا على الفلسفة أن تشغل نفسها كلية برسم حدود المعنى، وهذا هو الأساس الذي سمح له أن يدعي في مقدمة الرسالة أنه استطاع أن يقدم الحل النهائي لكل المشكلات في الفلسفة.

د. جمال حمود

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

Résumé

Cet article présente l'approche de Wittgenstein et Russell, en philosophie de la science, dans le but de corriger certaines idées fausses qui ont lié la philosophie de Wittgenstein à celle de son maître (Russel). Wittgenstein réfute l'idée Russellienne d'une "méthode scientifique en philosophie", comme étant d'ordre métaphysique.

مقدمة

لقد عمل بعض الفلاسفة والعلماء عبر تاريخ الفلسفة الطويل على إقامة زيجات سعيدة بين الفلسفة والعلم وقد أنجبت لنا بعض تلك الزيجات مباحث جديدة في الفلسفة:(فلسفة الطب، فلسفة الرياضيات، فلسفة الفيزياء...)، غير أنه في المقابل نجد أن هناك من الفلاسفة من له رأي مخالف حيث يرى أن الفلسفة الصحيحة هي تلك التي تكون مستقلة عن غيرها، وفي هذا الاتجاه نجد فتغنشتاين الذي رغم أنه كان أحد كبار أعلام الفلسفة التحليلية – التي تسمى أحيانا فلسفة علمية

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2011.

Pour Wittgenstein, la philosophie devrait avoir son propre thème, à savoir, le langage et la signification, non pas ce qui se passe dans la nature. Pour lui, *la question* et *la réponse* dans la philosophie, sont toutes deux liées à ce qu'on peut dire : ce qui a un sens. La philosophie doit délimiter le domaine du sens, et c'est cette conviction qui lui a permis d'affirmer, dans l'introduction de son *Tractatus,* qu'il a été en mesure de fournir la solution ultime à tous les problèmes de la philosophie

– ورغم أنه ألهم بأفكاره كثيرا من ممثلي حلقة فيينا التي دعا أصحابها إلى تبني ما أسموه بـ : " التصور العلمي للعالم "، ناظرين إلى الفلسفة على أنها " منطق العلم "، إلا أنه رأى أن الفلسفة يجب أن تكون أدنى أو أعلى من العلم ولكن ليس في مستواه (فتغنشتاين ، ل.1968 : 4.111) . لذلك فإن المنهج الصحيح الذي اختاره للفلسفة كان مختلفا في العمق عن أي منهج في أي علم من العلوم. وكان هذا موقفا جوهريا أو مبدئيا ضل ثابتا بالرغم من التغير الذي حدث في فلسفة فتغنشتاين من الرسالة إلى الأبحاث الفلسفية.

ومن هذا المنطلق فإن هذا المقال لا يمكنه أن يعرض لمقاربة فتغنشتاين الصحيحة لعلاقة الفلسفة بالعلم من دون أن يصحح أفكارا خاطئة أحاطت بفلسفة فتغنشتاين ذهب أصحابها إلى ربط فلسفته بالعلم وفي هذا الصدد قال بوفريس : سنفقد كل فرصة لفهم ما أراد أن يفعله فتغنشتاين في ميدان الفلسفة، إذا نحن لم نأخذ في الاعتبار أنه بالنسبة له لا يوجد أي تواصل بين مشروع العلوم ومشروع الفلسفة (Bouveresse ,j.2003 :3).

وأن تصحح أيضا الفكرة التي ربطت فلسفته بفلسفة راسل العلمية حيث وضع أصحابها راسل وفتغنشتاين في خندق واحد، فقد ذهب فتغنشتاين إلى اعتبار محاولة بعض الفلاسفة استخدام المناهج العلمية في الفلسفة هي مصدر الميتافيزيقا، وهو بهذا يبتعد كثيرا عن خط أستاذه راسل رافضا ما أسماه هذا الأخير بـ " المنهج العلمي في الفلسفة ".

أولا - فتغنشتاين وعلاقته بالفلسفة :

قبل أن نتناول بالدرس مقاربة فتغنشتاين لعلاقة الفلسفة بالعلم من المفيد الرجوع إلى سيرة هذا الأخير وفي هذا الصدد تطلعنا المراجع التي دوّنت سيرته أنه لم يكن لديه تكوينا فلسفيا، فقد انصبت دراساته وأعماله الأولى فقط على مشكلات العلم الطبيعي ... (Bouveresse , j .2003 :10).كما تفيد المراجع أنه لم يكن أيضا قارئا لمؤلفات فلسفية، وأن صلاته المباشرة بالنصوص التقليدية بقيت إلى النهاية – مع بعض الاستثناءات- جد قليلة، وفي هذا السياق نقل بوفريس أن فتغنشتاين قال ذات مرة لأحد تلامذته، بأن لا أحد من معيدي الفلسفة في انجلترا قرأ أقل منه مؤلفات فلسفية. وأنه كان يزدري المعارف التاريخية، وأن نفوره من التقليد في الفلسفة كان تاما. لقد كان على اقتناع تام أن هذه الأشياء تشكل جزءا من تصور قديم لمنهج في الفلسفة تجاوزه الزمن.(Bouveresse , j .2003 : 10).

وما يؤكد ما سبقت الإشارة إليه هو أن فتغنشتاين نفسه ذهب في دفاتره إلى القول بأن المسائل العلمية لم تكن تهمه حقيقة، وأنّ المسائل التصورية والجمالية فقط هي التي كان باستطاعتها أن تثير اهتمامه حقيقة. وهكذا – يرى بوفريس– أنه يمكننا تشبيه منهجه الفلسفي بالقول إنه يتمثل بمعنى ما في معالجة المسائل التصورية بواسطة تقنية هي في العمق قريبة من منهج الاستيطيقا...الذي يستخدم الخيال والإبداع. (Bouveresse , j .2001 : 6).

وقد تجلى نفور فتغنشتاين من الأساليب التقليدية في التفلسف في كتابه الشهير رسالة منطقية فلسفية، حيث ابتدع أسلوبا جديدا في الكتابة تميز بالكتابة في شكل فقرات، فقد كانت الرسالة مؤلفة من مستويين من ترتيب القضايا : المستوى الأول: وهو يخص القضايا الكبرى في الرسالة، وقد رتبها فتغنشتاين من واحد إلى سبعة. المستوى الثاني : وهو يخص ترتيب الأفكار في داخل كل واحدة من القضايا السبع، وقد اعتمد فتغنشتاين نظام الترقيم العشري، على هذا النحو : 1، ثم 1.1، 1.11و 1.12...الخ. حيث أراد للفقرات التي تؤلف الرسالة أن تكون متميزة تماما ومرتبة وفق نظام يجسده الترقيم العشري.

وإذا أضفنا إلى هذا الأسلوب الذي لم يكن مألوفا في الكتابة الفلسفية، ما امتاز به الكتاب من قصر في العبارات وقوة في الأفكار، فإن هذا ما أدى إلى اختلاف الآراء حول ما إذا كانت الرسالة كتابا في الفلسفة حقيقة، وما يدل على ما يكتنف رسالة فتغنشتاين من غموض فإنه هو ذاته يدعونا في مقدمتها إلى أن نستخدم طريقا جديدا مختلفا عما هو مألوف في فهم نصوص الفلاسفة، قائلا : « لن يفهم هذا الكتاب- فيما أظن- إلا من كانت قد طرأت لهم نفس الأفكار الواردة فيه أو طرأت لهم على الأقل أفكار شبيهة بها ».(فتغنشتاين، ل.1968 : المقدمة). وقد صور لنا " جاك بوفريس" مدى ما يكتنف الرسالة من غموض في فهم مضمونها بقوله : « بالرغم من أنه يوجد من دون شك اليوم قليل من الذين يشكون في أن رسالة منطقية فلسفية هي كتاب في الفلسفة، بل وإنها كتاب هام، ولكن من غير المؤكد على الرغم من التعليقات العديدة، التأويلات وإعادة التأويلات التي خصصت لها أننا توصلنا أن نفهم بدقة ما أراد أن يقوله في هذا الكتاب ».(Bouveresse, J.1994 :7).

ولم يكن الشك في علاقة ما كتبه فتغنشتاين بالفلسفة مقتصرا على الرسالة المنطقية فحسب، ولكنه تعدى إلى كتابه " الأبحاث الفلسفية " الذي شكل محور ما سمي بفلسفته المتأخرة، حيث ذكر بوفريس أن راسل قال: « لم أجد في كتاب الأبحاث الفلسفية شيئا ذا أهمية، وأنا لا أفهم كيف أن مدرسة بأكملها– يقصد مدرسة أوكسفورد- وجدت حكمة كبيرة في صفحات ذلك الكتاب». (cité par Bouveresse j.2003 : 43).

ومع أن أسلوب كتاب الأبحاث الفلسفية كان أسلوبا تقليديا على خلاف الأمر في الرسالة، وبالتالي فإن ما أراد فتغنشتاين أن يقوله كان في أغلب الأحيان واضحا بما فيه الكفاية، إلا أنه وكما ذهب إليه بوفريس فإن فيلسوفا ذا تكوين فلسفي تقليدي لن يكون

لديه انطباع بأن ملاحظات فتغنشتاين سيكون لها أهمية في حل المشكلات الفلسفية التي اهتم بدراستها (Bouveresse , j .2003 :2).

ثانيا- مفهوم الفلسفة وانفصالها عن العلم

إن علاقة فتغنشتاين بالفلسفة تثير مشكلة، هذه المشكلة يمكن صياغتها من خلال نص لفتغنشتاين نفسه أورده ريز Rhees، حيث قال فتغنشتاين:« لا أحد يفهم الفلسفة حقيقة، وذلك راجع إما إلى أننا لا نفهم ما يكتب حقيقة، أو أننا نفهمه ولكننا لا نفهم أنه ينتمي إلى الفلسفة» (cité par Bouveresse , j .2003 :37). ولسنا ندري على وجه الحقيقة ما إذا كان فتغنشتاين قصد بهذه العبارة أعماله الخاصة، ولكنها- برأي بوفريس- تنطبق بدقة على أعماله الخاصة.

وإذا أضفنا هذا الموقف الجديد من الفلسفة إلى أسلوب فتغنشتاين الجديد في الكتابة فإننا نكون بوضوح أمام مقاربة جديدة للفلسفة ولوظيفتها ومن ثم لعلاقتها بالعلم، هذه المقاربة عبّر عنها مبكرا في الرسالة حين قال عبارته الشهيرة : « إن الفلسفة ليست نظرية ولكنها فاعلية للتوضيح ... » (فتغنشتاين، ل.1968: 4.112) والمقصود بالتوضيح هنا هو التوضيح المنطقي للفكر، وإذا صار الفكر واضحا فإن الأسئلة التي تتولد عنها أسئلة أخرى كما هو مألوف في الفلسفات التقليدية لن يعود لها مكان، ففي الفلسفة الجديدة يجب أن تأتي الإجابة بمجرد طرح السؤال. وهذا ما نجده في مجال العلوم الطبيعية، لكن ألا يؤدي هذا إلى أن تصير الفلسفة نوعا من العلم؟ إن فتغنشتاين لم يكن يريد أن يجعل من الفلسفة علما حتى لو أنه قال قولا آخر ربما أوحى في ظاهره بذلك، حيث قال: « المنهج الصحيح في الفلسفة هو هذا، ألا نقول إلا ما يمكن قوله، أي قضايا العلم الطبيعي » (فتغنشتاين ،ل.1968: 6.53) . وإذا كانت الفلسفة لا تقول على وجه الحقيقة إلا قضايا العلم الطبيعي، فليس معنى هذا أن هذه القضايا من إنتاجها، فالفلسفة بما أنها ليست نظرية فإنها لا تنتج قضايا العلم، لأنها لا تنتج أية قضايا أصلا. فهي ليست نظرية، ولكنها فاعلية للتوضيح (فتغنشتاين ،ل.1968: 4.112). وكونها فاعلية للتوضيح يجعلها مختلفة كلية عن العلم ومن هنا قال فتغنشتاين في القضية (4.111):« إن الفلسفة ليست واحدة من علوم الطبيعة» وكل ما تقوم به الفلسفة فيما يتصل بالعلم هو أنها بتوضيحها لمنطق اللغة، تسهم في رسم الحدود التي تفصل العلم عن كل ما نحاول قوله أو التفكير فيه من دون ذلك. فالفلسفة حسب تعبير الرسالة «تضع حدودا لميدان العلم المتنازع عليه» (فتغنشتاين ،ل.1968: 4.113).

ونظرا إلى أن الفلسفة فاعلية للتوضيح، فإن المهمة التي يضعها فتغنشتاين على عاتقها هي أن تكون كلها نقدا للغة (فتغنشتاين ،ل.1968: 4.0031). ولا يمكن للفلسفة أن تكون نقدا للغة إذا لم تكن مختلفة عن العلم ذلك أن موضوع العلم هو الواقع، بينما موضوع الفلسفة هو الخطاب الذي يقوله العالم ويقوله الإنسان العادي عن الواقع. وإذا كانت الفلسفة لا تتخذ من الواقع موضوعا لها فإنها تكون بلا موضوع، على خلاف

العلم، وذلك لأن الموضوع الحقيقي الذي يمكننا الحديث عنه بكلام ذي معنى هو وقائع العالم الخارجي. والفلسفة بما أنها ليست خطابا عن وقائع العالم الخارجي، فإنها ليست نظرية ولكنها نشاط يوجهنا نحو الاستخدام الصحيح للغة. وهكذا فإذا كان العلم ينصب على الواقع، فإن الفلسفة تنصب على المعنى والممكن. وقد وجد فتغنشتاين في هذه التفرقة ما يجسد الخصوصية المطلقة للفلسفة.

ولقد ظل فتغنشتاين مدافعا عن خصوصية الفلسفة وانفصالها عن العلم في مؤلفاته اللاحقة، بل لقد ذهب إلى أبعد من هذا حينما رأى أن محاولة تمثل مناهج العلم في ميدان الفلسفة هو مصدر الوقوع في الميتافيزيقا، إذ جعل الميتافيزيقا نتيجة لتجاوز الفلسفة لميدانها المشروع، وهذا ما ذهب إليه في "الكتاب الأزرق" le Cahier Bleu بالقول :«الفلاسفة وضعوا كثيرا نصب أعينهم منهج العلم، وقد حاولوا بإصرار طرح أسئلة والإجابة عليها على نحو ما يفعل العلم . هذه الفكرة هي المصدر الحقيقي للميتافيزيقا ».(Wittgenstein, L.1994:18).

ثالثا- فتغنشتاين والمنهج العلمي في الفلسفة عند راسل :

إن الفلسفة العلمية عند راسل والتي دافع عنها في أكثر من كتاب تمثلت في محاولة إقامة الفلسفة على نتائج العلم الحديث، خاصة المنطق الرياضي والفيزياء وعلم النفس، وقد عبّر راسل عن تلك النزعة في كثير من النصوص وفي كثير من مؤلفاته، منها على سبيل المثال قوله:« والعالم الذي تقدمه لنا الفلسفة القائمة على نتائج العلم الحديث هو في كثير من نواحيه أقرب إلى نفوسنا من العالم المادي الذي كانوا يتصورونه في القرون الماضية... ». (راسل، ب .1960: 267). وهكذا يقدم لنا راسل من خلال فلسفته العلمية- القائمة على نتائج العلم الحديث- نظرية في العالم تعرضه على أنه يتألف من أحداث، كما يعرض لنا نظرية في العقل والمادة – مستندا إلى الفيزياء الذرية وعلم النفس السلوكي - على أنهما من طبيعة واحدة هي " الهيولى المحايدة " " Neutral Stuff " وغيرها من النظريات ... الخ.

لكن وفي مقابل هذا فقد نظر فتغنشتاين إلى فكرة منهج علمي في الفلسفة يستعمل تقنيات ونتائج مأخوذة من العلم أو مشابهة لتلك التي نجدها في العلوم، على أنها فكرة غريبة بعمق. وفي هذا الصدد فقد كتب في كتابه الدفاتر 1914 -1916 بخصوص نص راسل الموسوم: المنهج العلمي في الفلسفة، قائلا : إن منهج راسل في كتابه " المنهج العلمي في الفلسفة " هو بكل بساطة خطوة إلى الوراء بالنسبة للمنهج في الفيزياء (Wittgenstein ,L . 1971 :94).

ومن جهة أخرى إذا كان راسل يسمح للفلسفة بأن تتحدث عن العالم وعن النفس والمادة وغيرها فإنه بهذا يكون قد أعطى للفلسفة مهمة أن تقول أشياء - هي من وجهة نظر فتغنشتاين في الرسالة – ليست مما يمكن قوله في الفلسفة حقيقة . لكن بالنسبة لفتغنشتاين – وكما قال بلاك - الفلسفة ليس لها ما تشترك فيه مع العلم الطبيعي

(Black, M. 1971:185). أما لماذا لا يوجد ما تشترك فيه الفلسفة مع العلم عند فتغنشتاين؟ فإن " ماك غينس" يرجع ذلك إلى أن فتغنشتاين قد وحّد الفلسفة بالمنطق في الرسالة وبما أن المنطق ليس علما فإن الفلسفة لن تكون بدورها علما. فالفلسفة لا تدرس " موضوعات متميزة " Distinct Objects ولا تتمثل في المعرفة. (cité par Garver ,N. 1995 : 91).

ومن جهة أخرى إن إقامة الفلسفة على نتائج العلم الطبيعي على نحو ما فعل راسل يجعلها تنتج نظريات لسنا ندري على وجه الدقة أهي تنتمي إلى الفلسفة أم إلى العلم ،لهذا السبب ذهب فتغنشتاين في الفقرة (4.112) من الرسالة إلى أنه على الفلسفة أن لا تبحث من أجل إنشاء نظريات. إذ ليس من مهمة الفيلسوف أن يبرهن على أي شيء،ولكن مهمته فقط – كما ذهب إليه غرانجي- توضيح عبارات اللغة التي تخفي الصورة الحقيقية للأفكار وتؤدي على الخصوص إلى أن نتعامل مع هذه الصورة وكأنها من طبيعة الوقائع. (Granger ,G ,G . 1990 : 32).

وإذا لم يكن بإمكان الفلسفة أن تنشأ نظريات عن الكون والإنسان فإنه في الحقيقة لا وجود لما يمكن اعتباره خطابا فلسفيا إخباريا، فمن وجهة نظر الرسالة في الفلسفة نحن لسنا في حاجة إلى خطاب برهنة أو تبرير، ولكن المهمة المنوطة بالخطاب هي فقط أن يكون – بحسب عبارة غرانجي-خطاب توجيه. (Granger ,G ,G . 1990 : 31) أي أن يكون ذلك الخطاب مرشدا لنا إلى الطريقة التي نتعرّف بها إلى حدود لغتنا، ومن ثم نلتزم بتلك الحدود حتى نتفادى اللامعنى. هذه النظرة إلى الخطاب الفلسفي والتي تجعل مهمته الوحيدة هي توجيه الكلام إلى عدم تجاوز حدود المعنى في اللغة، شكلت قناعة ثابتة في مقاربة فتغنشتاين للفلسفة في فلسفته كلها.

ويمكننا أيضا أن نلمس حرص فتغنشتاين الشديد على فصل الفلسفة عن العلم على خلاف راسل من خلال مقارنتنا بين دعوتي كل واحد منهما إلى استخدام لغة خاصة في الفلسفة بسبب غموض اللغات الطبيعية، فقد تبنى راسل ما أسماه باللغة العلمية أو اللغة الكاملة منطقيا، حيث نجده في هذه اللغة يقيم ربطا قويا بين المعنى والمعرفة، هذا الربط يتضح جليا في القضايا الذرية التي هي قضايا ملاحظة، حيث قال عنها راسل:« إن كل قضية نفهم معناها ينبغي أن تتكون كلية من مكونات نعرفها مباشرة ». (Russell,B.1970 : 67-68)، أما بالنسبة للأسماء في اللغة الكاملة منطقيا عند راسل والتي يسميها " أسماء أعلام منطقية " Logical Proper Names (Russell,B.1950 : 201). فإن ما يعبّر عنها حقيقة في نظره هي أدوات الإشارة التي لها وظيفة إشارية خالصة، وذلك بكونها تشير إلى " معطيات حسية " " Sens Datas "، فأداة الإشارة " هذا " مثلا يقول راسل تشير إلى الجزئي الذي يعرفه المتحدث معرفة مباشرة (Russell,B.1950 : 202). فقد كان من بين الأهداف الرئيسة للغة الكاملة منطقيا عند راسل هو إعطاء إجابة واضحة ومؤسسة على سؤالين لا ينفصلان، ألا وهما: "

كيف نعرف؟ وما ذا نعني؟" ?How do we Know ? and What do we Mean. (أنظر: حمود، ج، 1995- 1996، الفصل الرابع).

أما فتغنشتاين فقد دعا إلى استخدام لغة منطقية في الفلسفة تجنبنا الغموض الذي تحفل به اللغات الطبيعية (فتغنشتاين، ل. 1968: 3.325) وأبسط القضايا التي تكوّن هذه اللغة المنطقية هي القضايا الأولية وهي تقابل القضايا الذرية عند راسل ولكنها ليست قضايا ملاحظة، حيث يرى فتغنشتاين أنها مفترضة قبليا في اللغة حيث يقول: « وإذا لم يكن في استطاعتي أن أذكر قبليا القضايا الأولية إذن فلو حاولت أن أذكرها لأدى ذلك إلى خلو من المعنى لا شك فيه ». (فتغنشتاين، ل. 1968: 5.5571)حيث وجود القضايا الأولية تفرضه ضرورة منطقية هي ضرورة تحديد المعنى في اللغة. ومن جهة أخرى إن المعنى في القضايا الأولية لا يتوقف على معرفتنا بالواقع، ولكنه يتوقف على دلالات الأسماء التي تؤلف تلك القضايا، وهذه الأسماء لا توجد في اللغة لكي تسمي أشياء نعرفها مباشرة كما قال راسل، ولكن هذه الأسماء نحتاج إليها من أجل تحديد المعنى وهنا تقول الرسالة : « مطلب إمكان العلامات البسيطة هو مطلب تحديد المعنى ».(فتغنشتاين، ل. 1968: 3.23).

وعليه فإن مسألة المعنى عند فتغنشتاين هي مسألة منطق ولغة، وليست مسألة معرفة، وعلى هذا يكون معيار المعنى في الرسالة معيارا منطقيا لا معيارا تجريبيا، إذ يكفي أن تتوفر القضية على إمكانية رسم الواقع ليكون لها معنى. وعلى هذا يكون الحديث عن شروط إمكان تحقيق قضية معينة، هو – على حد رأي ولباني - التحقيق المنطقي أو النظري، في مقابل التحقيق الواقعي والفعلي الذي يعطينا في هذه الحالة قيمة صدق القضية وليس فقط معناها. (Ouelbani, M.1989 :72).وإذا كانت التجربة الحسية تؤدي الدور الأول في تحديد المعنى في القضايا الذرية عند راسل، فإن هذا الدور في الرسالة تؤديه القواعد النظمية أو السياق المنطقي الذي تشكله القضايا الأولية، ومن دون هذا السياق لا يمكن للأسماء أن تكون ذات دلالة. ومن هنا يمكن القول إن علاقة الأسماء بمدلولاتها (الأشياء) في الرسالة ليست علاقة مباشرة، على خلاف علاقة الأسماء بالأشياء في اللغة العلمية عند راسل.

وهكذا وبينما أقام راسل القضايا الذرية وأسماء الأعلام المنطقية على أسس تجريبية، فإن فتغنشتاين بنى رأيه في وجود قضايا أولية وأسماء بسيطة على أسس منطقية، وهذا ما جعل القضايا الأولية عنده لا تكون قضايا تجربة . وإذا كان راسل رأى أن ما نقوله يجب أن يكون معبّرا عما نعرفه مباشرة، فإن فتغنشتاين – وعلى حد تعبير أنسكومب-« في الوقت الذي كتب فيه الرسالة،كان يعتقد أن الابستمولوجيا ليس لها ما تفعله بالنسبة لأسس المنطق ولنظرية الدلالة ...».(Anscombe,E.1971:28).

إن هذا الاختلاف الجوهري بين اللغة المنطقية عند فتغنشتاين وبين اللغة الكاملة منطقيا عند راسل يخفي اختلافا جوهريا آخر لا يقل أهمية، ألا وهو علاقة الفلسفة بالعلم، ففي الوقت الذي نجد فيه اللغة الكاملة منطقيا ونظرية أسماء الأعلام المنطقية

تحديدا التي هي نتاج الفلسفة العلمية عند راسل، قد قامتا على الربط بين المنطق الحديث (منطق مبادئ الرياضيات خاصة) وبين الفيزياء وعلم النفس الحديثين فإن فلسفة الرسالة قامت على نزعة مناهضة تماما لكل محاولة ربط للفلسفة بالعلم (فتغنشتاين، ل.1968: 4.111). حيث قامت هذه الفلسفة على التفرقة بين العلم - الذي يتعامل مع الواقع والحقيقة - من جهة، وبين المنطق والفلسفة - اللذان يتعاملان مع المعنى والإمكان - من جهة أخرى.(Garver,N. 1995 : 96).

وهكذا يتبيّن مدى حرص فتغنشتاين على إعطاء الفلسفة وضعا جديدا يجعلها في استقلال أو بالأحرى في غنى عن العلم، لأن ما هو مطلوب منها من وظيفة لا يجعلها في حاجة إلى استخدام لا تقنيات العلم ولا نتائجه، وكما أن هذه الفلسفة الجديدة التي بشّر بها فتغنشتاين تنفصل عن العلم، فإنها تنفصل عن المناهج الكلاسيكية في التفلسف أيضا، هذه المناهج التي تقوم على النظر إلى أن ما يميز الفلسفة هو أنها تستطيع أن تطرح الأسئلة دون كلل ولا عناء، لكن الفلسفة الجديدة التي بشّر بها لا تطرح الأسئلة إلا حيثما توجد إجابات، وعدم إكثار الفلسفة من طرح الأسئلة لا ينقص شيئا من جدواها وفعاليتها، بل على العكس من ذلك تماما فكما لاحظ راسل،« من وجهة نظر الفلسفة [...] أن نكتشف أن سؤالا ما لا يمكن أن تكون له إجابة هو إجابة لا تضاهيها في الكمال أية إجابة من الممكن أن نحصل عليها » (cité par Bouveresse ,j.1973 :23). ومن هذا المنطلق فإن مذهب الشك سيكون خاليا من المعنى ولا مجال له في الفلسفة، لأن الشك – يقول فتغنشتاين-« لا يمكن أن يكون إلا حيث يوجد سؤال، والسؤال لا يمكن أن يوجد إلا حيث توجد إجابة، والإجابة لا توجد إلا حيث يكون هناك شيء يمكن قوله » (فتغنشتاين ،ل. 1968: 6.51). ومن ثم نلاحظ أن السؤال والجواب كلاهما مرتبطان بما يمكن قوله أي بالمعنى، لهذا رأى فتغنشتاين أن على الفلسفة الجديدة أن تشغل نفسها كلية برسم حدود المعنى في اللغة، وهذا هو الأساس الذي سمح له أن يدعي في مقدمة الرسالة أنه استطاع أن يقدم الحل النهائي لكل المشكلات في الفلسفة.

المراجع

- فتغنشتاين لودفيغ: رسالة منطقية فلسفية، ترجمة علمية مع تعليقات مقارنة مراجعة وتقديم زكي نجيب محمود، مكتبة الأنغلو مصرية، 1968 ،القاهرة.
- راسل برتراند : الفلسفة بنظرة علمية، تلخيص وتقديم، زكي نجيب محمود، مكتبة الأنغلو مصرية، 1960، القاهرة.
- حمود جمال: فلسفة اللغة عند برتراند راسل، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الفلسفة، إشراف الزواوي بغوره، قسم الفلسفة، جامعة منتوري، 1996/1995 قسنطينة.

-Anscombe. E:*An Introduction to Wittgenstein's Tractatus*, University of Pennsylvania Press, 1971 Philadelphia .
- Black .M: *A Companion to Wittgenstein's Tractatus* , Cambridge University Press, 1971.London.
- Bouveresse .J: *Le Mythe de L'intériorité, Expérience, Signification et Langage Privé chez Wittgenstein,* 2001, éditions de Minuit.
- Bouveresse, J : *Wittgenstein La Rime et la Raison*, les Editions de Minuit 1973.France.
- Bouveresse, J : *Wittgenstein et les Problèmes de la philosophie* in *la Philosophie Anglo-saxonne*, sous la Direction de, M. Meyer, 1ere ed, 1994,P U F.France
- Garver, N: *Mc Guinness on the Tractatus*, in *the British tradition in 20th century philosophy*, Proceedings of the 17th International Wittgenstein -Symposium. Editors, J. Hintikka / K. Puhl, 1995, Vienna.
- Granger ,G.G : *Invitation à la Lecture de Wittgenstein* , ALINEA , 1990.France.
- Ouelbani, M : *Wittgenstein et la Philosophie Contemporaine*, in *Centenaire de Wittgenstein*, Colloque Organisé par M. Ouelbani , 3 et 4 Mars,1989, Tunis.
- Russell, B: *The Philosophy of Logical Atomism* ,in , *Logic and Knowledge essays (1901-1950)*,Allen & Unwin, 1950, London.
- Russell.1970 : *Problèmes de la Philosophie*, trd de, Veuillemen , P .U.F . 1970. France.
- Wittgenstein, L: *Carnets 1914-1916*, traduction et notes de G. G . Granger, Gallimard, 1971.France.
- Wittgenstein, L : *le Cahier Bleu et le Cahier Brun*, Traduit de l'Anglais par, M Goldberg et J, Sakur, Gallimard, 1996, France.

دور التوجيه التربوي في تحقيق التوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي

ملخص

يهدف التوجيه التربوي إلى مساعدة الفرد وتشجيعه لكي يعرف نفسه، ويفهم ذاته، ويدرس شخصيته بجوانبها المختلفة (الجسمية والعقلية والانفعالية) ويفهم خبراته ويحدد مشكلاته وحاجاته ويعرف الفرص المتاحة له، ويستخدم وينمي إمكاناته بذكاء إلى أقصى حد ممكن، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته بنفسه، بالإضافة إلى التعليم والتدريس الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشدين والمدرسين والوالدين، في مراكز التوجيه والإرشاد وفي المدارس وفي الأسرة لكي يصل إلى تحديد أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته و تحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع والتوفيق شخصيا وتربويا ومهنيا وأسريا و زوجيا .

د. يامنة اسماعيلي

قسم علم النفس
جامعة المسيلة
الجزائر

مقدمة

إذا كانت الحياة مرحلة – كما يطيب للكثيرين أن يسمونها – فلا شك أنّ هذه الرحلة وحتّى تكون ناجحة لا بد أن يتّجه فيها الفرد اتجاها صحيحا وإلا تاه في زحمتها. فأسئلة من نحو: أين أنا؟ وإلى أين أتجه؟ وكيف أعرف أني أسلك الاتجاه الصحيح وكيف يمكنني أن أعرف أني وصلت؟ تواجه المرء اليوم، كما واجهته منذ آلاف السنين.

Résumé

Comment élaborer un projet personnel et professionnel ? Tel est le projet de la présente portant sur l'orientation scolaire et pédadagogique en Algérie. Trois facteurs sont examinés: les résultats scolaires certes, mais aussi les goûts et les aptitudes de l'étudiant, et enfin, la capacité à s'informer.

وقد كان الأمر سهلا- نسبيا – فيما مضى ولكن لا يجادل أحد في أن الأمر أصعب في هذه الأيام، ولذلك فإن مهمة التوجيه بوصفه علما وممارسة يتطلب منهجا معينا وممارسين مختصين، وطرائق علمية يُستند إليها في توجيه الأفراد، لأننا في واقع الأمر نحتاج إلى مؤهلين في التوجيه والإرشاد ممّن

يستطيعون التوفيق بين مطالب الفرد النفسية والتربوية،

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر2011.

وما يتطلبه التوجيه معين أو مهنة معنية.ويعتبر التوجيه التربوي ذا أهمية بالغة، ويشكل دعامة أساسية في تطوير العملية التربوية، كما انه يعتبر عملية إنسانية تدور في فلكها مجموعة من الخدمات التي من شأنها مساعدة الطلاب على فهم أنفسهم، وحل المشكلات والصعوبات التي تواجههم، وهذا من اجل تحقيق التوافق والنمو والتكامل والنجاح لأنفسهم.

إشكالية البحث:

ويعتبر التعليم الجامعي أهم مستويات التعليم التي تقدم رسالة هامة في المجتمع المتطلع إلى التقدم والتطور، فعليه تقع مسؤولية نشر الثقافة العامة وتوسيع قاعدتها من جهة، ومن جهة أخرى تطوير القطاع الاقتصادي والاجتماعي من اجل إحداث نهضة علمية، والخروج من دائرة التخلف، كما يهدف التعليم الجامعي إلى تحقيق التطبيع الاجتماعي للفرد ويمكنه من المساهمة ايجابيا في البناء الحضاري، لذا يعتبر إحدى حلقات التكوين التي يبلغ فيها المتكونين درجة من النضج العقلي، تسمح لهم باستعمال القدرات الذاتية، ويفترض تحكمهم إلى حد ما في مفاتيح المعرفة واستعدادهم لفحص التراكم العلمي وإعادة صياغة ومحاولة الإضافة والتجديد في الاختصاص، الذي اختاروه عن طريق الأبحاث والدراسات في شتى المجالات التي يقدمها البحث العلمي، لكن بالنظر إلى توسيع العلوم وتطورها صار من الصعب على الطالب استيعابها كلها أو محاولة التجديد فيها لذا ظهرت فكرة التخصص العلمي والمهني واستدعت الحاجة للتوجيه الذي أصبح ضرورة ملحة لا يمكن الاستغناء عنها في توجيه الطالب التوجيه السليم، بما في ذلك التوجيه المهني والتربوي، وقد بدأت حركة التوجيه المهني في الولايات المتحدة الأمريكية على يد "فرانك بارسونز" وهو مؤسسها حيث أصدر في عام 1908 تقريرا عن "التوجيه المهني" وأهميته في إعطاء الشباب معلومات حول المهن التي تتوافر في المجتمع، وما هي احتياجات كل مهنة من معارف وخبرات ومهارات لكي يكون الفرد على دراية كاملة عند اختيار المهنة التي تلائم قدراته ومواهبه، كما أصدر في عام (1909) كتابا باسم "اختيار المهنة"، وهو يعتبر من أفضل ما كتب في مجال التوجيه المهني في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية وعلى الأخص إلى المدارس لإعداد الشباب للحياة المهنية. (صالح حسن أحمد الداهري، 2000، 28).

إن هناك عوامل يمكن أن تؤثر على سوء التوافق الدراسي منها العوامل المدرسية حيث نجد دراسة ميخائيل عبده (1971) التي تناولت "سوء التوافق عند الطلاب" هدفها معرفة مدى تأثير العوامل المدرسية على وجود مشكلة توافقية لدى الطلاب، اشتملت على عينة تكونت من 90 حالة من حالات الطلاب في المدارس بالإسكندرية للتعرف على السلوك الشاذ في المدرسة وسوء التوافق وحاجات الطلبة وعدوانهم، اتبع الباحث أسلوب دراسة الحالة كمنهج، وتوصل إلى نتائج مفادها أن هناك عوامل تتصل بشخصية الطالب مثل درجة النمو والصفات الجسمية والقدرات العقلية، وبعض العوامل المتصلة بالمدرسة كالنظام التعليمي وأساليب التربية وطرق التدريس،

وعوامل اجتماعية كوسائل التسلية المادية، الجماعات، وعوامل أخرى متصلة بالبيئة كالحالة الاقتصادية وشخصية الوالدين وطرائق تربيتهما لأبنائهما والعلاقات الأسرية (عبد الكريم قريشي، 1999، 86).

إن التوجيه التربوي يعتبر جزءا لا يتجزأ من العملية التربوية حيث يهتم بالطالب، فيوجهه لما فيه الخير والمنفعة له وللمجتمع الذي يعيش فيه، فهو يهتم بجميع الأفراد العاملين في التربية وخاصة الطلاب، ويشمل المعلمين والآباء وأفراد المجتمع الذين لهم صلة مباشرة أو غير مباشرة بالعملية التربوية، حيث قام سيد عبد الحميد مرسي (1974) بدراسة وسمها "بدور المعلم في التوجيه والإرشاد في المدرسة الثانوية" أبرز فيها العلاقة بين التوجيه والتربية، حيث تناول المشكلات التربوية المتعلقة باختيار نوع الدراسة والالتحاق بها والمتعلقة بالتكيف مع الدراسة وإنهائها، والتحول إلى المجال المهني. (يوسف مصطفى القاضي وآخران، 1981، 46).

ويهدف التوجيه إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي للفرد وذلك بوضع الشخص المناسب في المكان المناسب ليمكنه من متابعة الدراسة في كل مرحلة من مراحل التعليم والدقة في توجيهه حسب قدراته واستعداداته وميولاته الطبيعية، فالطالب كما يتلاءم مع البيئة الطبيعية يستطيع أن يتلاءم مع الظروف الاجتماعية، الاقتصادية والتربوية النفسية التي تحيط به، والتي تتطلب منه باستمرار أن يقوم بمواءمات بينها وبينه، فالمستوى الاقتصادي والاجتماعي يلعب دورا في التوافق الدراسي للطالب الجامعي، وهذا ما تطرق إليه إلهامي عبد العزيز محجوب (1983) في دراسته حول "علاقة المستوى الاجتماعي والاقتصادي بالتوافق الدراسي" التي أجريت على 90 طالبا بكلية الآداب، جامعة عين شمس، تراوحت أعمارهم ما بين 17-24 سنة، اتبع الباحث فيها الأسلوب الإحصائي المقارن، حيث قارن نتائج الطلاب المقيمين مع أسرهم والمقيمين في المدينة الجامعية، كما قارن بين مستويات اجتماعية اقتصادية مختلفة استخدم فيها اختبار التوافق للطلبة هيو.م.بل، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي واختبار تفهم الموضوع TAT، وقد أسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة، وكانت لصالح طلاب المستويات العليا، وبينت الدراسة الإكلينيكية أن حالات سوء التوافق كانت لدى الطلبة الذين يعيشون في بيئة محبطة. (عبد الكريم قريشي،1999، 73).

إن مدى نجاح برنامج التوجيه التربوي في حل مشكلات الطلبة يتوقف على تقديمه في الوقت المناسب للطالب الذي يمر بمرحلة حرجة ويحتاج إلى توجيه وإرشاد نفسي ومدرسي، ومن أهم المشكلات التي يعاني منها الطالب سوء توافقه الدراسي الذي يعود عادة إلى سوء التوجيه، ومن بين الدراسات التي تشير إلى ذلك دراسة لحدة يوسفي (2001) تحمل عنوان "مشكلات سوء التوافق وعلاقتها بالتوجيه المدرسي" تهدف إلى تشخيص مشكل التوجيه المدرسي من خلال معرفة أثره على توافق الطالب، كما تهدف إلى التعرف على أهم مشكلات سوء التوافق الناجمة عن سوء التوجيه التربوي،

وقد أجريت هذه الدراسة على أربع حالات مختارة عشوائيا وممثلة لمجتمع البحث الأصلي الذي يتكون من 22 طالبا، حيث استعملت عدة أدوات منها استبيان الرضا عن التوجيه التربوي، ومقياس التوافق النفسي العام، وقد أظهرت هذه الدراسة أن أهم المشكلات الناجمة عن سوء التوجيه تتمثل في مشكلات نفسية وأخرى سلوكية إضافة إلى مشكلات ذات طابع دراسي (صباح عجرود، 2006، 17).

انطلاقا ممّا سبق ذكره يمكن طرح التساؤل الآتي :

- ما هو دور التوجيه التربوي في تحقيق التوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي؟

وانطلاقا من هذا التساؤل الرئيس يمكن صياغة تساؤلات فرعية نوردها كالآتي:

1- هل يحقق التوجيه التربوي السليم للطالب الجامعي توافقه الدراسي ؟

2- هل ينعكس التوجيه غير الملائم سلبا على التوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي ؟

2- فرضيات البحث:

الفرضية العامة:

للتوجيه التربوي دور فعّال في تحقيق التوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي.

الفرضيات الجزئية:

1- التوجيه التربوي السليم يحقق التوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي.

2 - ينعكس التوجيه غير الملائم سلبا على التوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي.

3- أهمية البحث:

لقد أصبح التوجيه التربوي ضرورة ملحة من ضروريات التعليم بعد أن كثرت المعارف وتشعبت العلوم، وازدحمت المناهج بمختلف المواد الدراسة، لذلك تحتم على المدرسة أن تهيئ الفرصة لكل تلميذ حتّى يبرز ما هو كامن لديه، وتتكفل بالبحث عن الطريق الذي يوصله إلى تحديد مشروعه المستقبلي والوصول إلى نوع الدراسة الملائم له، ويعتبر أيضا ضرورة تمليها كثرة الوظائف الاجتماعية التي تزداد يوما بعد يوم.

4- أسباب اختيار البحث:

أ- نقص أو قلة الدراسات المتعلقة بالتوجيه التربوي في التعليم الجامعي في حدود ما نعلم.

ب- الإحساس بأهمية توجيه الطالب الجامعي وفق استعداداته وقدراته وميوله.

ج- الكم الهائل من الطلبة الراسبين والمقصيين، خلال كل سنة جامعية إضافة إلى عملية التحويلات التي تتم خلال كل دخول جامعي بسبب التخصص غير الملائم الناتج عن التوجيه غير السليم.

د- الدور الكبير الذي يلعبه التوجيه التربوي في إرشاد الطالب نحو الفرع أو التخصص، الأمر الذي يؤدي إلى راحته واستقراره وتوافقه الدراسي.

5- أهداف البحث:

ا- تدني نسبة النجاح في جميع الشعب والتخصصات.

ب- انتشار مشكلات سوء التوافق الدراسي في مختلف مجالات التعليم.

ج- التذمر الكبير الذي نشهده على المستوى التربوي أو الأسري فيما يخص تحقيق الحظوظ حسب الرغبات واستياء البعض من أساتذة وتلاميذ على الطريقة التي يتمّ بها التوجيه.

د- المعاناة الشديدة التي يعاني منها الفريق التقني المسؤول عن عملية التوجيه والمعاناة الأشد التي يعاني منها التلميذ في عدم قناعته وعدم قدرته على تحقيق مشروعه المستقبلي.

هـ- إبراز دور التوجيه التربوي من طرف الهيئات المسؤولة عنه في تحقيق التوافق الدراسي للطالب الجامعي.

و- لفت انتباه القائمين على عملية التوجيه إلى ضرورة رعاية الجوانب النفسية والتربوية للطالب.

6- المنهج المعتمد والأدوات المستخدمة.

1:6- المنهج المعتمد: ، فالمنهج هو"الطريقة أو السبيل لوصول الباحث أو المفكر إلى الحقيقة، أو ما يعتبر أنّه الحقيقة". (عاطف علبي، 2005، 21).

و"المنهج قوامه الاستقراء ". (عاطف علبي، 2005، 27).

ولقد تم اعتماد المنهج الوصفي في هذه الدراسة باعتباره المنهج الأكثر ملائمة لدراسة تشابك وتداخل عملية التوجيه مع العمليات التربوية والدراسية الأخرى.

فالمنهج الوصفي هو "مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة " (شحاتة سليمان محمد سليمان، 2006، 337).

كما أنه "المنهج الذي يقوم فيه الباحث بوصف الظاهرة كما هي في الواقع وصفا دقيقا كما وكيفا" (رشيد زرواتي، 2007، 86).

7- تحديد المفاهيم:

1:7- التوجيه التربوي:

عرفه " ترومان كيلى " Truman Kelly بقوله : (هو وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس و الثانويات الذين يمكن بمقتضاه تحديد احتمال نجاح التلميذ في الدراسة من الدراسات ، وهو الذي ينصب على مساعدة الفرد على اختيار نوع الدراسة أو الاختصاص الذي يوافق ميوله و استعداداته ، و ذلك لضمان نجاحه في الدراسة) يوسف مصطفى القاضي و آخرون: 1980، ص47

ويعرفه صبحي عبد اللطيف بأنه (مساعدة التلميذ في اختيار والتخصص ليجد نفسه في الاختصاص المناسب الذي يتلاءم مع شخصيته و قابلية

2:7- التوافق الدراسي: ونعني به قدرة الطالب على تحقيق حاجاته الاجتماعية ورضاه عن انجازاته الأكاديمية ونتائجه الدراسية المتحصل عليها.

3:7- الطالب الجامعي: وهو ذلك الشخص الذي يتابع الدراسة في الجامعة بغرض تنمية قدراته المعرفية،و رفع رصيده العلمي من خلال اطلاعه الواسع على المصادر الأصيلة والمراجع المتخصّصة، إضافة إلى استيعابه للمادّة العلمية التي يقدمها الأستاذ، وبحكم هذه الصلة التي تربطه بالأستاذ فالطالب قمين بتحديد صفاته المهنية والشخصية. فمن المعروف أنّ بين الطلاب فروقا في القدرات الحسية والذهنية وفي السمات الشخصية والاهتمامات، كما أنّ من المعروف أيضا تباينهم في الأعمال فمن يصلح لتخصص معين قد لا يصلح لآخر، وكثيرا ما يجد الطالب نفسه في حيرة عند محاولته اختيار التخصصات التي تناسبه، حيث عادة ما يختار تخصصه بناء على معطيات غير صحيحة0

- منهجية البحث في جانبه الميداني:

1:1- مادة الاستبيان:

يهدف الاستبيان إلى التعرف على دور التوجيه التربوي في تحقيق التوافق الدراسي للطالب الجامعي.

أ- أقسام الاستبيان: يتكون الاستبيان من 20سؤالا مقسما إلى:

- القسم الأول: بيانات متعلقة بالنواحي الشخصية، وقد اشتمل على البيانات الأولية عن أفراد العينة من حيث الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، ويشمل الأسئلة من رقم 1 إلى رقم 3.

- القسم الثاني: بيانات متعلقة بمتغير التوجيه التربوي، وتحمل أسئلة هذا القسم الأرقام من 4الى 8.

- القسم الثالث: بيانات متعلقة بمتغير التوافق الدراسي، وتحمل أسئلة هذا القسم الأرقام من 9 إلى 20.

1: 2- حدود البحث:

أ- المجال الزمني: إن المدة التي استغرقها هذا البحث في الجانب الميداني هي أسبوعان اثنان ، حيث تم توزيع الاستمارة على المبحوثين وجمعها في المدّة نفسها.

ب- المجال المكاني: أجري البحث في جانبه الميداني بجامعة المسيلة.

1: 3- عينة البحث:

العينة هي "جزء من مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزء من كل، بمعنى أنّه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث" (رشيد زرواتي، 2007، 334).

وانطلاقا من موضوع البحث الذي يتحدد في محاولة التعرف على دور التوجيه التربوي في التوافق الدراسي للطالب الجامعي، فقد أخذت عينة البحث عشوائيا حيث بلغ عدد العينة 95 طالبا وطالبة من أصل 965، أي بنسبة (10%) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصصات في كلية الآداب والعلوم الاجتماعية وكلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية:

الكلية	القسم	عدد أفراد المجتمع الأصلي	عدد أفراد العينة
الآداب والعلوم الاجتماعية	تاريخ	615	35
	علم نفس	129	30
العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية	علوم تجارية	212	30
المجموع		956	95

1: 4- تفريغ البيانات:

بعد جمع الاستمارات من الطلبة شُرع في تفريغ البيانات بالطريقة اليدوية، حسب توزيع الأسئلة، ليتمّ بعدها تحليل النتائج وتفسيرها في جداول بسيطة ومركبة كالآتي:

2- عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها:

1:2- البيانات الشخصية: وتم في هذا العنصر التطرق إلى مؤشرات الجنس، والتخصص والمستوى الدراسي؛ لأنّ هذه المؤشرات تساعد في تحليل وتفسر البيانات المتعلقة بموضوع البحث.

أ- الجنس:

جدول رقم (03) يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

رقم السؤال	نوع الإجابة	التكرار	النسبة المائوية
01	ذكر	31	32.63%
	أنثى	64	%"67.37

	المجموع	95	100.00%

من خلال الجدول يتضح عدم التقارب بين الذكور والإناث، حيث بلغ عدد الإناث 64 طالبة بنسبة (67.37%) في حين بلغ عدد الذكور 31 بنسبة (32.63%).

إن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور ومردّ ذلك في اعتقادنا إلى رغبة البنت في الدراسة والتعلم ومحاولتها الاعتماد على نفسها لبناء مستقبلها.

ب- التخصص:

جدول رقم (04) يبين توزيع أفراد العينة حسب التخصصات:

رقم السؤال	التخصصات	التكرار	%
02	علوم تجارية	30	31.58
	تاريخ	35	36.84
	علم النفس	30	31.58
	المجموع	95	100.00

من خلال نتائج الجدول يتبين أن عدد أفراد عينة تخصص التاريخ هي 35 طالبا وطالبة أي بنسبة (36.84%) من المجموع العام بينما بلغ عدد أفراد العينة في التخصصين البيولوجيا والعلوم تجارية 30 طالبا وطالبة في كل منهما وهو ما يمثّل نسبة (31.58%).

ج - المستوى الدراسي:

جدول رقم(05) يبين توزيع إفراد العينة حسب المستوى الدراسي:

رقم السؤال	المستوى الدراسي	التكرار	%
03	السنة الثانية علم النفس+ تاريخ	65	68.42
	السنة الثانية علوم تجارية	30	31.58
	المجموع	95	100.00

يتضح من خلال النتائج المعروضة في الجدول أن عدد طلبة السنة الثانية تخصص علوم تجارية وتخصص تاريخ قد بلغ عددهم 65 طالبا وطالبة وهو ما يمثل نسبة (68.42%)، أما طلبة السنة الثالثة بيولوجيا فقد بلغ عددهم 30 طالبا وطالبة وهو ما يمثّل نسبة(31.58%).

لقد تم اختيار كل من السنة الثانية والثالثة لأنها تخدم موضوع البحث، فمن خلالها يمكن معرفة مدى توافق الطلبة مع التخصصات التي يدرسون فيها من عدمه.

2:2- البيانات المتعلقة بتوجيه أفراد العينة نحو التخصص في الجامعة:

جدول رقم(06) يبين مدى تلقي أفراد العينة للإعلام فيما يخص توجيههم من عدمه:

رقم السؤال	نوع الإجابة	التكرار	%
	نعم	30	31.58

04	لا	65	68.42
	المجموع	95	100.00

بالنظر إلى نتائج الجدول السابق يتبين أن عدد الطلبة الذين لم يتلقوا الإعلام الكافي فيما يخص توجيههم بلغ 65 طالبا وطالبة وهو ما يشكّل نسبة (68.42%)، في حين أن عدد الطلبة الذين أكدوا بأنهم تلقوا الإعلام فيما يخص توجيههم بلغ 30 طالبا وطالبة وهو ما يمثّل نسبة (31.58%).
وقد يرجع هذا إلى نقص خدمات التوجيه في الجامعة.

جدول رقم (07) يبين مدى استعانة أفراد العينة فيما يتعلق بتوجيههم من عدمه:

رقم السؤال	نوع الإجابة	التكرار	%
05	الموجه التربوي	04	4.21
	الأساتذة	15	15.79
	الأولياء	32	33.68
	الأصدقاء	35	36.84
	وسائل الإعلام	09	9.47
	الدليل	23	24.21
	وسائل أخرى	12	12.63

يظهر من خلال نتائج الجدول أن عدد الطلبة الذين استعانوا بالأصدقاء في توجيههم بلغ 35 طالبا وطالبة بنسبة (36.84%)، بينما الذين استعانوا بالأولياء في توجيههم بلغ عددهم 32 طالبا وطالبة بنسبة (33.68%)، في حين بلغ عدد الذين استعانوا بالدليل 23 طالبا وطالبة بنسبة (24.21%)، بينما بلغ عدد الذين استعانوا بالأساتذة 15 طالبا وطالبة بنسبة (15.79%) في حين الذين استعانوا بوسائل الإعلام أخرى بلغ عددهم 12 طالبا وطالبة بنسبة (12.63%)، أما الذين استعانوا بوسائل الإعلام بلغ عددهم 9 طلبة بنسبة (9.47%)، أما الذين استعانوا بالموجه التربوي بلغ عددهم 4 بنسبة (4.21%).

يتضح أن معظم الطلبة كانت استعانتهم بالأصدقاء والأولياء، وهذا قد يعود إلى الثقة في هذين الطرفين، وكذلك الاستعانة بالأساتذة والدليل، لكن نسبة الاستعانة بالموجه التربوي كانت ضئيلة والمفروض أن تكون استعانة الطلبة بالموجهين التربويين أكثر لأنهم يعتبرون طرفا مهما في توجيه الطلبة، ولأنهم الأدرى بالتخصصات الموجودة، بالإضافة إلى معرفتهم للأسس والتقنيات المتبعة في عملية التوجيه.

جدول رقم (08) يبين مدى مناسبة التخصص للإمكانات الفعلية لأفراد العينة:

رقم السؤال	نوع	التكرار	%

		الإجابة	
06	58	نعم	61.05
	37	لا	38.95
	95	المجموع	100.00

يتضح من خلال نتائج الجدول أن عدد الطلبة الذين أكدوا بأن التخصص الذي هم بصدد دراسته يناسب إمكاناتهم الفعلية قد بلغ 58 طالبا وهو ما يمثّل نسبة (61.05%)، في حين بلغ عدد الطلبة الذين ذكروا عدم تناسب التخصص الذي هم بصدد دراسته مع إمكاناتهم الفعلية 37 طالبا وطالبة أي بنسبة (38.95%).

إن هذه النسبة الأخيرة بالرغم من أنها أقل من سابقتها بكثير، إلا أنها يمكن أن يكون لها تأثير سلبي على تحصيلهم الدراسي، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (09) يبين مدى تأثير التخصص غير المناسب على التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.

نوع الإجابة	التكرار	%
نعم	30	81.08
لا	07	18.92
المجموع	37	100.00

يتّضح من نتائج الجدول السابق أنّ عدد الطلبة الذين أكدوا بأن التخصص الذي هم فيه لا يناسب إمكاناتهم الفعلية له تأثير كبير على تحصيلهم الدراسي، إذ بلغت نسبة هذا التأثير (81.08%) وهي نسبة كما نلحظ مرتفعة جدا، لدى وجب مراعاة عدد من المعايير قبل القيام بعملية التوجيه إلى التخصص أهمّها الرغبة الشخصية إضافة إلى القدرة والكفاءة العلمية.

جدول رقم (10) يبين الأسس التي تم بموجبها توجيه أفراد العينة نحو التخصصات الجامعية المذكورة:

رقم السؤال	نوع الإجابة	التكرار	%
07	الميول والرغبات	38	40
	الاستعدادات والقدرات	13	13.68
	المعدل التحصيلي	38	40
	اعتبارات أخرى	6	6.32

انطلاقا من نتائج الجدول يتبين أن الطلبة الذين تم توجيههم إلى التخصص على أساس الميول والرغبات تساوى عددهم مع الطلبة الذين تم توجيههم إلى التخصص على أساس المعدل التحصيلي، فقد بلغ في كلتا الحالتين 38 طالبا وطالبة أي نسبة (40%)، أما الطلبة الذين تم توجيههم حسب الاستعدادات والقدرات فقد بلغ عددهم 13 طالبا وطالبة أي بنسبة(13.68%)، أما الطلاّب الذين تم توجيههم لاعتبارات أخرى

فقد بلغ عددهم 6 طلاب وهو ما يشكّل نسبة (6.32%).

ممّا سبق يتبين أن جل أفراد العينة تم توجيههم على أساس ميولهم ورغباتهم ومعدلهم التحصيلي.

جدول رقم (11) يبين مدى رضا أفراد العينة على توجيههم للتخصصات التي يوجدون بها:

رقم السؤال	نوع الإجابة	التكرار	%
08	نعم	73	76.84
	لا	22	23.16
	المجموع	95	100.00

يظهر من خلال نتائج الجدول أن عدد الطلبة الذين أظهروا الرضا عن توجيههم إلى التخصصات التي يوجدون بها حاليا بلغ 73 طالبا وطالبة أي بنسبة (76.84%)، في حين بلغ عدد الطلبة الذين أظهروا عدم رضاهم عن توجيههم 22 طالبا وطالبة أي بنسبة (23.16%).

وبما أن النسبة الكبيرة تتمثل في الرضا عن التوجيه نحو التخصص، فهذا يمكن أن يكون له تأثير على التوافق الدراسي.

2: 3- البيانات المتعلقة بتوافق أفراد العينة دراسيا:

جدول رقم(12) يبين مدى تأخر أفراد العينة على حضور المحاضرات

رقم السؤال	نوع الإجابة	التكرار	%
09	نعم	39	41.05
	لا	56	58.95
	المجموع	95	100.00

يتضح من خلال بيانات الجدول السابق أن عدد الطلبة الذين يواظبون على حضور المحاضرات 56 طالبا وطالبة وهو ما يمثّل نسبة (58.95%)، في حين أن الطلبة الذين يتأخرون عن حضور المحاضرات فقد بلغ عددهم 39 طالبا وطالبة أي بنسبة(41.05%).

ومنه يستنتج أن نسبة الذين يواظبون على الحضور هي النسبة الكبيرة، وهو ما يمكن أن يكون عاملا أساسيا في تحقيق التوافق الدراسي.

جدول رقم (13) يبين مدى حضور أفراد العينة إلى المحاضرات من عدمه:

رقم السؤال	نوع الإجابة	التكرار	%
10	نعم	46	48.42
	لا	49	51.58
	المجموع	95	100.00

انطلاقا من نتائج الجدول يتبين أن عدد الطلبة الذين حضروا المحاضرات بلغ 49 طالبا وطالبة (51.58%)، في حين بلغ عدد الطلبة المتغيّبين 46 طالبا وطالبة وهو ما يمثّل نسبة (48.42%).

وقد ترجع النسبة العالية للطلبة الحاضرين إلى الأساليب والطرائق التي يتبعها الأستاذ في تقديم الدروس، ومدى نجاعة هذه الأساليب البيداغوجية واستفادة الطلبة منها، إضافة إلى الرغبة في فهم محتوى هذه الدروس قصد التحصيل ومن ثمة النجاح.

جدول رقم (14) يبين مدى انتباه أفراد العينة للأستاذ.

رقم السؤال	نوع الإجابة	التكرار	%
11	نعم	68	71.58
	لا	27	28.42
	المجموع	95	100.00

من خلال نتائج الجدول يتضح أن عدد الطلبة الذين يوجهون انتباههم للأستاذ أثناء تقديمه الدروس المقررة بلغ 68 طالبا وطالبة(71.58%)، في حين بلغ عدد الذين لا يوجهون انتباههم للأستاذ 27 طالبا وطالبة وهو ما يمثّل نسبة (28.42%).

وقد يعود انتباه الطلبة للأستاذ لاهتمامهم بالمعلومات المقدمة من طرفه.

جدول رقم (15) يبين مدى استجابة أفراد العينة للأسئلة التي يوجهها لهم الأساتذة:

رقم السؤال	نوع الإجابة	التكرار	%
12	نعم	20	21.05
	لا	75	78.95
	المجموع	95	100.00

تبين نتائج الجدول أن الطلبة الذين لا يجيبون عن أسئلة الأستاذ عددهم 75 طالبا وطالبة أي بنسبة (78.95%) من العدد الإجمالي،في حين بلغ عدد الطلبة الذين يجيبون عن الأسئلة 20 طالبا وطالبة وهو ما يمثّل نسبة (21.05%).

ومردّ ذلك في اعتقادنا ـ أي عدم قدرة الطلبة على الإجابة ـ إلى جملة من الأسباب أهمّها انعدام الرغبة لدى هؤلاء الطلبة في دراسة التخصص الذي وجّهوا إليه، إضافة

إلى عدم فهمهم لمحتوى الدرس المقدم، وكذا عدم وضوح الأسئلة المطروحة من حيث الصياغة ، كما يوجد سبب آخر لا يقلّ أهمية عن الأسباب السابقة وهو خوف الطلبة من تعليق أستاذ المادّة أو حتّى من تعليقات زملائهم في الصفّ.

جدول رقم (16) يبين مدى محاولة أفراد العينة الإجابة على الأسئلة التي يطرحها عليهم أساتذتهم :

رقم السؤال	نوع الإجابة	التكرار	%
13	نعم	76	80
	لا	19	20
	المجموع	95	100.00

نتائج الجدول تبين أن عدد الطلبة الذين يحاولون الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ بلغ 76 طالبا وطالبة أي بنسبة (80%)، في حين بلغ عدد الطلبة الذين لا يحاولون الإجابة 19 طالبا وطالبة أي بنسبة (20%).إن محاولة الطلبة الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ، ربما يعود لعوامل أهمها اعتبار الطلبة إيّاها محفزات لعملية التعلم ومن ثمّ إمكانية التحصيل الجيد الذي يمكن أن يكون سببا في توافقهم الدراسي.

جدول رقم (17) يبين مدى أداء أفراد العينة للواجبات المطلوبة منهم في الوقت المناسب:

رقم السؤال	نوع الإجابة	التكرار	%
14	نعم	56	58.95
	لا	39	41.05
	المجموع	95	100.00

انطلاقا من نتائج الجدول يتبين أن عدد الطلبة الذين يؤدون الواجبات المطلوبة منهم بلغ 56 طالبا وطالبة وهو ما يمثّل نسبة (58.95%)، في حين بلغ عدد الطلبة الذين لا يؤدون الواجبات المطلوبة منهم 39 طالبا وطالبة أي بنسبة (41.05%) وذلك مردّه إلى رغبة أفراد العينة في تنمية وتنشيط قدراتهم العقلية والمعرفية.

جدول رقم (18) يبين مدى اعتماد أفراد العينة على أنفسهم في تأدية العمل المطلوب منهم:

رقم السؤال	نوع الإجابة	التكرار	%
15	نعم	77	81.05
	لا	18	18.95
	المجموع	95	100.00

يتبيّن من خلال الجدول أن عدد الطلبة الذين يؤدون عملهم بالاعتماد على أنفسهم قد بلغ77 طالبا وطالبة وهو ما يعادل نسبة (81.05%)، بينما بلغ عدد الذين لا يعتمدون على أنفسهم في إنجاز عملهم 18 طالبا وطالبة أي بنسبة (18.95%).

إن اعتماد الطلبة على أنفسهم في تأدية العمل المطلوب منهم، قد يرجع أساسا إلى رغبتهم في الدراسة والتحصيل والاستطلاع والاكتشاف.

جدول رقم (19) يبين مدى مواجهة أفراد العينة للصعوبات خلال دراستهم الحالية من عدمها:

رقم السؤال	نوع الإجابة	التكرار	%
16	نعم	69	72.63
	لا	26	27.37
	المجموع	95	100.00

يظهر من نتائج الجدول أن عدد الطلبة الذين واجهتهم صعوبات في مسارهم التعليمي قد بلغ 69 طالبا وطالبة أي بنسبة (72.63%)، بينما بلغ عدد الطلبة الذين لم تواجههم تلك الصعوبات 26 طالبا وطالبة أي بنسبة (27.37%).

من هنا أمكن ردّ ظاهرة ارتفاع نسبة الطلبة الذين تواجههم صعوبات معينة خلال مسارهم التعليمي إلى جملة من العوامل هذا بيانها:

جدول رقم (20) يبين نوع الصعوبات التي واجهت أفراد العينة:

نوع الإجابة	التكرار	%
المواد الدراسية	32	46.37
النظام الدراسي	32	46.37
العلاقة مع الأساتذة	8	11.59
العلاقة مع الزملاء	7	10.14

من خلال نتائج الجدول يتبين أن عدد الطلبة الذين واجهتهم صعوبات على مستوى المواد الدراسية والنظام الدراسي بلغ 32 طالبا وطالبة أي بنسبة (46.37%)، أما بالنسبة للصعوبات التي واجهتها أفراد العينة على مستوى علاقتهم مع الأساتذة فقد بلغ عدد الطلبة 8 طلاّب أي بنسبة (11.59%)، في حين بلغ عدد الطلبة الذين واجهتهم صعوبات على مستوى علاقتهم مع الزملاء 7 طلبة أي بنسبة (10.14%).

إن ارتفاع نسبة صعوبة المواد الدراسية والنظام الدراسي، قد يعود إلى صعوبة استيعاب هذه المواد، وطبيعة الطرائق المتبعة في تدريسها، بالإضافة إلى النظام الدراسي المكتظ والمكثف.

جدول رقم (21) يبين ما إذا كان أفراد العينة أعادوا السنة الدراسية:

رقم السؤال	نوع الإجابة	التكرار	%

17	نعم	6	6.32
	لا	89	93.68
	المجموع	95	100.00

من خلال نتائج الجدول يتضح أن عدد الطلبة الذين لم يعيدوا السنة بلغ 89 طالبا وطالبة أي بنسبة (93.68%)،في حين بلغ عدد الطلبة المعيدين 6 طلبة أي بنسبة (6.32%).

تبيّن هذه النتائج أن نسبة الطلبة غير المعيدين هي النسبة الأكبر، وهو أمر طبيعي، أما الذين أعادوا سنة دراسية معينة، فذلك مردّه إلى جملة عوامل يمكن توضيحها من خلال هذا الجدول:

جدول رقم (22) يبين العوامل المؤدية إلى الفشل الدراسي:

نوع الإجابة	التكرار	%
عدم توافق التخصص مع الرغبة	4	4.21
عدم الحصول على المعدل الجيد	2	2.11

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول أن عدد الطلبة الذين يعود فشلهم الدراسي إلى عدم توافق التخصص الذي يدرسونه مع ميولاتهم الشخصية قد بلغ 4 طلاب أي بنسبة (4.21%)، بينما عاد فشل طالبين آخرين (أي2.11%) إلى عدم حصولهما على معدل جيد.

وهذا يدل على أن التوجيه نحو التخصص يكون بمراعاة الرغبة والميل.

جدول رقم (23) يبين مدى توافق أفراد العينة مع التخصصات التي يدرسونها:

رقم السؤال	نوع الإجابة	التكرار	%
18	نعم	75	78.95
	لا	20	21.05
	المجموع	95	100.00

بالنظر إلى نتائج الجدول يتبيّن أن غالبية الطلبة الذين يحسون بالتوافق في التخصصات التي يوجدون بها عددهم 75 طالبا وطالبة أي بنسبة (78.95%)، في حين بلغ عدد الطلبة الذين لا يحسون بالتوافق في التخصصات التي يدرسونها 20 طالبا وطالبة أي بنسبة (21.05%).
وقد يرجع توافق الطلبة دراسيا إلى توجيههم نحو التخصصات المرغوب فيها، وهذا ما سيوضح في الجدول اللاحق.

جدول رقم (24) يبين ما إذا كان تحقيق التوافق يرجع إلى التوجيه نحو التخصص المرغوب:

نوع الإجابة	التكرار	%
نعم	62	82.67
لا	13	17.33
المجموع	75	100.00

من خلال نتائج الجدول يتضح أن عدد الطلبة الذين أرجعوا تحقيق التوافق إلى التوجيه نحو التخصص المرغوب بلغ 62 طالبا وطالبة أي بنسبة (82.67%)، أما عدد الطلبة الذين لم يرجعوا التوافق إلى التوجيه نحو التخصص المرغوب فقد بلغ 13 طالب وطالبة أي بنسبة (17.33%).

إن الطلبة الذين أكدوا بأن التوافق عائد إلى التوجيه نحو التخصص المرغوب ربما يرجع إلى مراعاة رغباتهم أثناء توجيههم نحو التخصصات، والتي حققوا فيها النجاح والتوافق الدراسي.

جدول رقم (25) يبين مدى تحقيق التوجيه للتوافق الدراسي:

رقم السؤال	نوع الإجابة	التكرار	%
19	نعم	73	76.84
	لا	22	23.16
	المجموع	95	100.00

يتبين من الجدول السابق أن أغلب أفراد العينة يعدّون التوجيه عاملا أساسيا في تحقيق التوافق الدراسي، إذ بلغ عددهم 73 طالبا وطالبة أي بنسبة (76.84%).

وهذا أمر طبيعي، لأن التوجيه التربوي يهدف إلى مساعدة الطالب في اختيار الدراسة التي تلائم ميوله وقدراته واستعداداته، أي محاولة وضعه في المكان المناسب لضمان نجاحه من خلال إشباع حاجاته، وبالتالي تحقيق توافقه الدراسي.

جدول رقم (26) يوضح آراء أفراد العينة حول أسباب التوافق الجيد:

رقم السؤال	نوع الإجابة	التكرار	%
20	الميول والرغبات	41	43.16
	الإمكانات والاستعدادات والقدرات	13	13.68
	المعدل الجيد	10	10.53
	العلاقة مع الأساتذة	4	4.21

من خلال نتائج الجدول يتبين أن الطلبة الذين رأوا أن التوافق الجيد يكون بمراعاة الميول والرغبات قد بلغ عددهم 41 طالبا وطالبة أي بنسبة (43.16%)، أما عدد الطلبة الذين أرجعوا التوافق الجيد إلى مراعاة الإمكانات والقدرات فقد بلغ 13 طالبا وطالبة أي بنسبة (13.68%)، بينما الطلبة الذين رأوا أن التوافق الجيد يكون بحسب

المعدل الجيد فقد بلغ عددهم 10طلبة أي بنسبة (10.53%)، في حين بلغ عدد الطلبة الذين أرجعوا التوافق الجيد إلى العلاقة مع الأساتذة 4 طلبة أي بنسبة (4.21%).

ويمكن أن يدل هذا على أن مراعاة الميول والرغبات في عملية التوجيه، عامل أساسي في تحقيق التوافق الجيد للطالب.والنتيجة العامة هي أن التوجيه التربوي في بلادنا يعبر عن علاقة سلبية بين الجانب النظري و التطبيقي لأنه يعتمد على معدل القبول بوصفه معيارا لتوجيه الطلبة دون استغلال نتائج الدراسات والميول والاهتمامات كما هو واضح من خلال تحليل الارتباط بين الاستعداد ونتائج التلاميذ ودون مراعاة الأسس التي تبنى عليها النظرية التي تركز حسب ما تناولاه في الجانب النظري على مفهوم الذات وبناء الذات و الاستقلالية في اتخاذ القرارات وهو ما نسميه بالمقاربة التطويرية (L'approche développementale) التي تنظر إلى الاختبارات المدرسية على أنها عملية تطويرية تمتد عبر مدة من الزمن وتؤدّي عن طريق الإعلام و الوسائل و التوجيه الفردي والجماعي إلى اختيار أمثل عن طريق تنمية قدرات التلاميذ و اهتماماتهم و تساعدهم على معرفة ذواتهم واكتشاف استعداداتهم ، والتعرف على المحيط المدرسي وعالم الشغل و التوفيق بين هذه العناصر وتوظيفها بوضع الوسائل المناسبة لبناء المشروع المستقبلي.

الاقتراحات :

يمكن إجمال المعايير التي ينبغي مراعاتها لتفعيل خدمات التوجيه التربوي والمدرسي ومساعدة الطلبة على اختيار قرارات سليمة ومناسبة للتخصصات والمجالات التعليمية والمهنية التي تتفق مع ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم، وتسمح لهم تدريجيا من الوصول إلى بناء مشروعهم المستقبلي فيما يلي:

1. المواءمة بين خصائص الطالب ومتطلبات التعليم المهني والتقني.
2. الدراسة التحليلية والوصفية للمجالات التعليمية ومستقبلها.
3. الدراسة التحليلية لشخصية المتعلم ،و تقييم قدراته باستراتيجيات مناسبة.
4. تجنب الاختيار في ضوء مغريات المهنة الناتجة عن الشعبة التي يدرسها المتعلم.
5. ضرورة التفريق بين الاختيار التعليمي والتوجيه التعليمي حيث يركز الأول على مساعدة التلميذ وإرشاده إلى نوع الدراسة التي تلائمه ومساعدته على فهم إمكانياته ومعرفة متطلبات الدراسة وذلك بإعطائه صورة عن المسار الدراسي والمنافذ المهنية عن طريق ضمان سيولة للإعلام المستمر. أما الاختيار التعليمي فيركز على الاهتمام بالمجال الدراسي حيث يوجد تخصص معين و يختار لهذا التخصص الأصلح من الطلبة المتوقع نجاحهم فيه.

خاتمة

لعل النتائج التي توصلنا إليها في هذا العمل المتواضع توحي لنا أن القضية الأساسية في التوجيه ليست قضية أفراد بل قناعات فمتى اقتنعنا بدور التوجيه في قدرته على مسايرة الإصلاحات والبرامج و المقررات والنشاطات في المؤسسة التعليمية فإن عملية التوجيه في حد ذاتها ترتقي بأهدافها إلى درجة لا يمكننا أن نسميها عملية توزيع التلاميذ؛ فدور الموجه أكبر من أن يكون فقط تلبية للحاجات الملحّة والمحددة ولاشك أن هذا جانب مهم من التوجيه ولكن الوقوف عنده يعني تجميده في مجال ضيق من مجالات الخدمات التربوية. وهو ما يؤدي إلى الاستغناء عنه تدريجيا لأنّ عملية توزيع التلاميذ إلى شعب وتخصصات يستطيع أن يقوم بها أي عضو من الفريق التربوي،ولا يشترط في ذلك التخصص أو الخبرة.

المراجع

1- جبور عبد النور: المنهل (قاموس فرنسي- عربي)، دار العلم للملايين، بيروت، 1970
2- حسين شحاتة، زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية(عربي انجليزي، انجليزي عربي)، 2003.
3- فؤاد افرام البستاني: منجد الطلاب، ط2، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1975.
4- نايف نزار القيسي: المعجم التربوي وعلم النفس، ط1، دار أسامة ودار المشرق الثقافي، عمان، الأردن، 2006.
5- احمد محمد الزعبي: التوجيه والإرشاد النفسي(أسسه، نظرياته، طرائقه، مجالاته، برامجه)، ط2، دار الفكر للتوزيع، دمشق، سوريا،2005.
6- جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي،ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999.
7- حامد عبد السلام زهران : التوجيه والإرشاد النفسي، ط3، عالم الكتب، القاهرة، 1980.
8- رشاد عبد العزيز موسى: علم النفس الدافعي، ط2، دار النهضة العربية، القاهرة ، 1994.
9- رشيد زرواتي: مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ، ط1، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر،2007.
10- زكريا احمد الشربيني، نجيب محفوظ أبو بكر بلفقيه: إعداد وتقنين مقياس التوافق الدراسي(لدى الطلبة بالثانوية بالفجيرة)، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة،1998.
11- سامي محمد ملحم: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن،2007.
12- سعد جلال: التوجيه النفسي والتربوي والمهني(مع مقدمة عن التربية للاستثمار)، ط2، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 1992.
13- سمية طه جميل: الإرشاد النفسي، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2005.
14- سهير كامل احمد: التوجيه والإرشاد النفسي ، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2000.
15- شحاتة سليمان محمد سليمان: مناهج البحث بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، 2006.

16- صالح حسن أحمد الداهري: مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، اربد، الأردن،2000.
17- عباس محمود عوض: الموجز في الصحة النفسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1988.
18- عبد الحميد شاذلي: الواجبات المدرسية والتوافق النفسي، المكتبة الجامعية، الازاريطة، الإسكندرية،2001.
19- عصام يوسف: التوجيه التربوي والإرشاد النفسي، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي، عمان ، الأردن، 2006.
20- عطا إبراهيم محمد: الإشراف العلمي والتوجيه التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1998.
21- عقيل حسين عقيل: فلسفة مناهج البحث العلمي، مكتبة مدبولي، 1999.
22- كاملة الفرخ شعبان، عبد الجابر تيم: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999.
23- كمال دسوقي: علم النفس ودراسة التوافق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1974.
24- محمد محروس الشناوي: نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، درا غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1994.
25- مدحت عبد الحميد عبد اللطيف: الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1999.
26- مواهب إبراهيم عياد، ليلى محمد الخضري: إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة، دار المعارف، الإسكندرية، 1997.
27- مقداد يالجن: أساسيات التوجيه والإرشاد في التربية الإسلامية،ط1، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية،1999.
28- نوال محمد عطية: علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي، ط1، دار القاهرة للكتاب، مصر، 2001.
29- يوسف مصطفى القاضي وآخران: الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط1، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1981.

ثالثا: الرسائل الجامعية:

30- بن زروال فتيحة: الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني، رسالة لنيل شهادة الماجستير، غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2004-2005.
31- صباح عجرود: التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي، رسالة لنيل شهادة ماجستير، غير منشورة، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006.
32- عبد الكريم قريشي: مشكلات التوافق لدى المراهق الجزائري في المدرسة الثانوية، رسالة لنيل شهادة ماجستير، غير منشورة، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة منتوري، قسنطينة، 1998-1999.
33)- Jean luc Hétu: la relation d'aide, élemeuts de Baze, 3ed, québec, canada, 2001.

35)-J. Delay et pichot : Abregé de Psychologie , 4 ed, Masson, paris, 1975.
36)- Mortence, Donald G. schmuther, and Allen M : Guidance in today's schools , jhon willy ,New york,1976
37)- Midaela Bobash : cuide pratique de l'orientation , ed le monde, paris, 1995.

الوضع الراهن للمدرسة الجزائرية
عوامل النجاح وأسباب الفشل في البكالوريا

ملخص

تعدّ المدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية التي تلعب دورا بارزا في تطوير المجتمع وتنميته، ونجاح هذه المهمة مرهون بقيام حوار بين المدرسة والمجتمع من خلال فتح باب التفاعل مع مشكلاته وقضاياه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية... هذا الحوار يساعد المدرسة على أداء دورها المتمثل في المساهمة في تطوير المجتمع من خلال تكوين الإطارات التربوية وتزويدهم بقاعدة معرفية وعلمية تمكنهم من المساهمة الفعلية في ذلك التطوير، وبالتالي خدمة المجتمع.

إضافة إلى ذلك يساعد ذلك الحوار المدرسة على تحسس مشكلات المؤسسات الاجتماعية الأخرى والعمل على إيجاد حلول لها من خلال البحث التربوي الذي ينجزه أساتذة المدرسة وطلبة الدراسات العليا.

أ. لبنى زعرور

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
جامعة الجزائر2
الجزائر

مقدمة

تعدّ المدرسة مؤسسة اجتماعية أكاديمية وعلمية تعليمية وتربوية ثقافية، أنشأها المجتمع لخدمته حيث تقع على عاتقها مهام رائدة، وأدوار عليا ينبغي أن تحققها في المجتمع. فهي مؤسسة تؤثر وتتأثر بالجو الاجتماعي المحيط بها ، فهي من صنع المجتمع من ناحية، ومن ناحية أخرى هي التي تقوم بمهمة تخريج قيادته الفنية والمهنية والسياسية والفكرية. من هذا المنطلق، ينظر إل المدرسة على أنها جسر ينتقل عبره معظم أفراد المجتمع من الحياة العادية البسيطة إلى الحياة العملية المعقّدة فيسهموا حينئذ في خدمة أمتهم من خلال ما حصّلوه من زاد معرفي.

Résumé

De nombreux maux rongent notre société. L'école peut contribuer à y remédier, en assumant une mission de dialogue avec son environnement immédiat, en plus de son rôle pédagogique traditionnel

إن المدرسة تخدم المجتمع من خلال تكوين الإطارات ذات المهارات التربوية العليا والمؤهلة لتوظيف المعرفة التربوية في حل المشكلات المجتمعية، وإحداث التقدم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والسياسي والمدرسة تخدم

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2011

المجتمع كذلك عن طريق البحث التربوي وتوظيفه لإحداث الرقي الاجتماعي[1] زيادة على هذا تلعب المدرسة دورا تثقيفيا اجتماعيا ووطنيا وذلك من خلال تثقيف المواطنين وتحفيزهم على الإبداع والتجديد والتأليف، من خلال نشرها للأعمال التربوية والثقافية وتنظيمها للدورات التدريبية وعقدها للملتقيات التربوية والمهرجانات الثقافية، وإقامة شراكة مع المجتمع بواسطة اتفاقيات التعاون مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

من هذا المنطلق يمكن النظر إلى المدرسة على أنها أداة أساسية من أدوات التنمية فهي ثروة لا تقدر بثمن. ونتيجة لقناعتنا الراسخة بالدور الذي تلعبه المدرسة داخل المجتمع يمكننا القول :إن أردت أن تبنى لسنة فابن مصنعا وإن أردت أن تبني للمستقبل فابن جامعة توكل لها مهمة حل مشاكل وهموم المجتمع، ومعرفة احتياجات سوق العمل، وبالتالى تحديد نوع المهارات والخبرات الفنية التي يحتاجها المجتمع والتي توكل لها مهمة تطويره اجتماعيا واقتصاديا وعسكريا . في هذا السياق يقول بسمارك إن المعلم الألماني هو الذي مكن من احتلال باريس، وليس الجيش .وفي ذلك إشارة إلى الدور الذي لعبه المعلم الذي هو أصلا نتاج المدرسة.أكثر من هذا يمكن القول أن المدرسة ومراكز البحث هي التي مكنت أمريكا من احتلال العراق، فهذا الغزو كما يعلم الجميع لم يتم بأسلحة تقليدية بل تحقّق باستخدام أسلحة جد متطورة، أنتجتها عقول المدرسة الأمريكية ومراكز البحث. وإذا كان هذا واقع المدرسة الأمريكية فما هو واقعها عندنا؟

هل تلعب دورا مهما في تنمية المجتمع من خلال منتوجها ؟ أم أنّها تبقى بعيدة عن تطلّعات المجتمع وتحديات العصر؟ سوف نحاول الإجابة عن هذه الأسئلة من خلال تقديم رؤية موضوعية لواقع المدرسة الجزائرية.

المدرسة والمجتمع

لقد ورثت الجزائر عن الاستعمار الفرنسي مجتمعا منهارا على جميع الأصعدة وكان لزاما على الدولة الجزائرية الحديثة تطويره من خلال وضع عدد من الإستراتيجيات والبرامج، ومن بين تلك الإستراتيجيات بناء المدارس والثانويات ،قناعة منها بالدور الذي تلعبه المدرسة في العملية التنموية .

إن هذا الانتشار الجغرافي الواسع للمؤسسات التربوية الجزائرية واتصال الجامعات بمجتمعاتها ينتظر منه تقديم مجموعة من الأدوار والخدمات للمجتمع خصوصا في ظل التطورات التي عرفها المجتمع الجزائري، فهذه المؤسسات مطالبة بوضع كل إمكانياتها المادية والبشرية لخدمة المجتمع بنوعيه العام والخاص وينتظر من المدرسة أيضا معرفة الاحتياجات العامة للمجتمع، وترجمتها إلى نشاط تعليمي في المجتمع المحلي الذي توجد فيه المدرسة، ونعني بهذا اختلاف الخدمات التي تقدمها كل جامعة وذلك لاختلاف البيئة الاجتماعية المحلية واختلاف احتياجاتها ومشكلاتها

وخصوصياتها الاجتماعية.

إن أهم المسلمات التي تقوم عليها العلاقة بين المدرسة والمجتمع ذلك الترابط الوثيق بينهما حيث يخدم كلّ واحد منها الآخر ويكمّله، وهذه العلاقة ليست ثابتة بل متغيرة، حيث تتدخل العديد من الظروف والتغيرات العالمية والوطنية والمحلية في فرضها وتحديدها، ذلك أنّ المجتمع يغير من حاجاته ورغباته تبعا لظهور حاجات جديدة، وهو ما يفرض على المدرسة الاستجابة لها، وهذه الحاجات قد تتعلق بمشاكل البيئة أو الصحة أو الخدمات أو بعض الرغبات التي ليست من اهتمامات المجتمع السابقة.

فإذا كانت الظروف السائدة خلال السنوات الأولى من الاستقلال سواء الاجتماعية منها أم السياسية أم الاقتصادية هي التي دفعت بالدولة إلى التحديد المسبق للعلاقة بين المدرسة والمجتمع، فإنّ هذه العلاقة قد أصبحت غير محددة مسبقا في ظل التحولات العالمية الراهنةوفي ظل التحولات السياسية والاقتصادية التي مر بها المجتمع الجزائري، بل وفي ظل تسارع وتيرة العولمة، ،بل إنّ هذه العلاقة صارت تخضع لعملية مساومة، حيث يحاول كلّ طرف أن يفرض نفسه على الآخر من خلال رؤيته الخاصّة ومن هنا أمكن طرح التساؤل الآتي :هل المدرسة تمتلك القوة التي تمكنها من قيادة المجتمع؟

إن قوة المدرسة تتجسد فيما يلي:

- قدرة أساتذتها على تلقين المعرفة وتزويد خريجيها بالكفاءة التربوية التي تمكنهم من فرض أنفسهم داخل المجتمع .
- قدرة خريجي المدرسة على إحداث التغيير داخل المجتمع وفرض أنفسهم مما يكسبهم احترام وتقدير الفئات الاجتماعية الأخرى .
- النوعية الرفيعة والكمية الهائلة للبحث التربوي الذي تنتجه المدرسة الجزائرية ومراكز البحث وقدرته على تطوير المجتمع وحل مشكلاته.
- قدرة المدرسة على تلبية حاجيات سوق العمل الآنية والمستقبلية بالإطارات المؤهلة علميا وعمليا بشكل يتناسب وطبيعة تغير المهن.

إن هذه النقاط تعدّ بمثابة منتوجا للجامعة فقوتها تتوقف على قوة ذلك المنتوج الذي يمكنها من فرض نفسها داخل المجتمع وأداء دورها الكامل في عملية التغيير الاجتماعي وبالتالي خدمة المجتمع [2] ، ولا يتم ذلك بدون تحقيق التفاعل بين المدرسة والبيئة الاجتماعية. وقد اعترف الكثير من المنظرين والمربيين والسياسيين، بوجوب وجود علاقة إيجابية وقوية بين المدرسة والمجتمع ،لأن المدرسة تقوي المهارات وروح الابتكار عند الفرد، حيث ينتظر منها أن تلعب دورا فعالا في عملية الرقي الاجتماعي، وتحسين أوضاع الطبقات الفقيرة من السكان وخلق فرص العمل للأفراد، والرفع من مستوى معيشتهم.

لا ينتظر المجتمع من المدرسة اكتفاءها بمهمة تخريج الكفاءات العلمية والمهارات

الفنية فحسب بل يصبو إلى رؤيتها تقوم بدور أكبر وأهم يتمثّل أساسا في محاولتها رصد مشاكله وتحديد حاجياته لتقوم بعدها بتقديم أفضل الحلول وأنجع المقترحات لحل تلك المشاكل وإلاّ يصير وجودها وعدم وجودها سيّان. فالمدرسة هي التي يجب أن تؤثر في المجتمع، بل يفترض أن تقوده ولا تخضع لهيمنته ولا يتأتى ذلك إلاّ بتحملها لمسؤلية إنمائه.

إنّ نجاح المدرسة في أي مجتمع من المجتمعات مرهون بمدى تفاعلها معه والاقتراب منه، وهذا ما يمكنها من كسب القوة التي تستطيع من خلالها قيادة المجتمع.

غير أن النظرة الأمبيريقية النقدية لواقع المدرسة الجزائرية يدفعنا إلى القول أن ميزان القوة في تلك العلاقة التفاوضية بين المدرسة والمجتمع ليس في صالحها لمجموعة من الأسباب يمكن إبرازها في النقاط الآتية:

- حصار المدرسة للمجتمع:

إن المهمة الأساسية للجامعة تتمثّل في خدمة المؤسسات الاجتماعية الأخرى السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ...، والكل يعلم أن الكثير من تلك المؤسسات تعرف مشاكل تقف عائقا أمام تطورها .غير أن هذه المؤسسات لا تبادر بالاتصال بالمدرسة ومراكز البحث وعرض مشكلاتها على الطلبة والباحثين لاتخاذها مواضيع للدراسة وإيجاد الحلول لها وهذا ما يمكن أن نسميه بحالة اللاحوار بين المدرسة والمجتمع.

إن انعدام الحوار بين المدرسة والمجتمع يقف عائقا أمام دراسة الكثير من المواضيع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية ...، وهو ما يؤدي حتما إلى التقليص في أداء إنتاجية هذه المؤسسات، كما يؤدي إلى اتساع الفجوة بين المدرسة والتحديات المجتمعية المتزايدة، ويقلل من الخدمات التي تقدمها المدرسة للمجتمع. هذه الوضعية تزيد من الشكوك المجتمعية في قدرة المدرسة الجزائرية على تطوير القطاع الصناعي والإنتاجي والخدماتي داخل المجتمع.

إن الوضعية السليمة هي انفتاح المدرسة والمجتمع على بعضهما البعض، وإيجاد جسور للتواصل بينهما مما يسهل من ربط البحث التربوي باحتياجات القطاعات الإنتاجية والخدماتية وتبادل المعلومات بينهما كما هو الشأن في المجتمعات الغربية التي أدركت قيمة الحوار بين المدرسة والمجتمع .

ويعدّ إغلاق الكثير من المؤسسات الاجتماعية أبوابها أمام الطلبة والباحثين تعبيرا على عدم اعتراف تلك المؤسسات بمنتوج المدرسة وكفاءاتها [3] خير دليل على انعدام ذلك الحوار، فالكثير من المؤسسات الاقتصادية تفضل الخبرة والاستشارة الأجنبية على الوطنية، كما تستعين بمكاتب الدراسات الأجنبية وإطاراتها على حساب الكفاءات الوطنية.

هذا الحصار الذي فرضه المجتمع على المدرسة أضعف من مكانتها داخل المجتمع. وللتغلب على هذه الوضعية يجب على المدرسة الجزائرية مراجعة أهدافها وهياكلها على النحو الذي يتوافق مع جذرية التحولات ومغازيها، إذ أن التطورات السريعة والمتسارعة في التكنولوجيا ومطالب السوق مصحوبة بالطبيعة المتغيرة للتكوين الاجتماعي الجزائري تقتضي اتساعا ومرونة في المهارات والتوجهات أكبر بكثير من ذي قبل[4].زيادة على هذا ينتظر من الطالب والأستاذ الجامعي والباحث كسر طوق الحصار الذي حاول المجتمع فرضه على المدرسة وبالتالي كسر انغلاق المجتمع على نفسه من خلال دراسات علمية موضوعية تكسب المدرسة قوة علمية، تساعدها فيما بعد على فرض نفسها على المؤسسات الاجتماعية الأخرى وبالتالي المساهمة الفعلية في إحداث التغيير الاجتماعي .

إن تطور المجتمعات الغربية لم يأت من العدم، بل جاء نتيجة مجهودات كبيرة قامت بها المؤسسات الجامعية انطلاقا من رصد احتياجات المجتمع، وهذا خلاف مؤسساتنا التعليمية التي نأت عن الواقع الاجتماعي وهذا باعتراف رئيس الجمهورية الذي دعا في افتتاحه للموسم الجامعي 2001-2002 إلى ضرورة اهتمام المدرسة بمشكلات المجتمع، مثل مشاكل الماء، الصحة، البيئة، الغذاء، والأمن... وأشار إلى أن المدرسة مطالبة بتزويد المسئولين السياسيين بالأفكار والتحليلات والاقتراحات التي تنير اختياراتهم السياسية ،كما يجب عليها أن تسبق الأحداث و تمهد الطريق نحو المستقبل [5]. كما أردف قائلا « يجب على المدرسة أن تنصت إلى متطلبات المجتمع و تولي أهمية خاصة للمؤسسات الاقتصادية [6] ».

إن هذا الاعتراف الرسمي الصادر عن رئيس الجمهورية يعدّ بمثابة دعوة إلى حوار حقيقي بين المدرسة والمجتمع وكسر ذلك الحصار الذي يفرضه المجتمع على المدرسة حيث وقف عائقا أمام دراسة بعض المواضيع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية والدينية، والنظر إلى المدرسة على أنها تمكن من كشف ضعف المؤسسات المجتمعية؛ فالبورجوازية الجديدة التي ليس لها جذور تاريخية تحاصر المدرسة لكي لا تتمكن من معرفة طريقة كسبها وإدارتها لتلك الثروة كما أنّ اللصوص ومتعاطو المخدرات والمساجين يرفضون أن تكون تصرفاتهم وسلوكاتهم في موضع تقويم بل ويرفضون الإفصاح عن أعمالهم حتى لا يسهل غزوهم من طرف أجهزة الدولة [7].

كما ترفض المؤسسات الاقتصادية الصناعية والتجارية من جهتها أن تكون إدارتها في موضع تقويم علمي.

لقد تعددت العوامل التي أوصلت الوضع إلى ما هو عليه و يمكن ذكر بعضها على النحو الآتي:

- عدم معرفة المدرسة للطلب الاجتماعي.
- تزويد المدرسة للمجتمع بإطارات يغلب عليها التكوين النظري .

- عدم مسايرة التكوين الجامعي للتطور التقني الذي يعرفه المجتمع.
- غياب البحث التطبيقي الذي يسعى إلى دراسة مشكلات المجتمع و مؤسساته والعمل على حلها.

- البحث التربوي:

البحث التربوي من القضايا الأساسية التي نالت اهتمام العديد من بلدان العالم النامي والمتطور على حد سواء، حيث بذلت مجهودات كبيرة في سبيل الرفع من مستوى أداء الباحثين، ونتيجة لأهميته في حياة الدول أصبح من أولوياتها بل ومن المطالب القومية في جميع السياسات العامة في سائر المجتمعات البشرية. هذه الأخيرة تعلق آمالا كبيرة على مؤسساتها الاجتماعية لكي تلعب دورا في تطويرها ورقيها ومن بين تلك المؤسسات الاجتماعية الجامعات التي تقوم بعدة وظائف لصالح المجتمع.

ويعد البحث التربوي أحد الوظائف الأساسية الرئيسية للجامعة، وهو منتوج لا يقدر بثمن نتيجة الحاجة المجتمعية الماسة إليه خصوصا في وقتنا الراهن الذي يعرف سباق عالمي محموم للوصول إلى أكبر قدر ممكن من المعرفة الدقيقة المؤدية إلى رفاهية الإنسان وتقدمه الاجتماعي.

يعدّ البحث التربوي ركنا أساسيا من أركان المعرفة الإنسانية في كافة ميادينها، كمّا أنه السمة البارزة للعصر الحديث. وأهميته ترجع إلى أن الأمم أدركت أن تطورها وازدهارها يعودان إلى قدرات أبنائها التربوية والفكرية. من هذا المنطلق أعطت الأمم عناية كبيرة للبحث التربوي، فزودت القائمين عليه بالوسائل المادية والبشرية على اعتبار أن الدول المدركة لأهمية البحث التربوي ترفض أي تقصير، لأنها تعتبر نتائج البحوث التربوية هي الدعامة الأساسية لنموها وتطورها.

ويمكن القول أن البحث التربوي في وقتنا الراهن أصبح واحدا من المجالات المهمّة التي تجعل الدول تتطور وتتغلب على كل المشكلات التي تواجهها بطريقة علمية كما يسهم في العملية التجديدية التي تعرفها المجتمعات التي تحاول بلوغ السعادة والرفاهية الاجتماعيتين فتطور الدول الصناعية وسيطرتها على الأسواق العالمية مرده إلى نجاحها في تسخير البحث التربوي لخدمة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وذلك من خلال رسم سياسات علمية وتقنية فعالة وشاملة ،تعززها استثمارات مالية ضخمة توجه للبحث التربوي.

إن المتتبع لدور الجامعات الجزائرية في مجال البحث التربوي، يرى أن هناك اهتماما سواء كان على مستوى الدولة أم على مستوى الوحدات التربوية في تلك المؤسسات الجامعية، إلا أن هذا الاهتمام لم يصل حتى الآن إلى مستوى طموحات خططنا التنموية، فهناك الكثير من التصورات والتساؤلات التي تطرحها تلك الخطط لم تجد طريقها بعد للبحث والدراسة،كما يوجد الكثير من القضايا التربوية والاجتماعية و الاقتصادية والنفسية مازالت تبحث عن حلول علمية.

إن أغلب البحوث التي تنتجها المدرسة الجزائرية هي عبارة عن دراسات جامعية قدمت لنيل شهادة علمية أو ترقية أكاديمية،و بعدها تأخذ تلك الدراسات- وللأسف- طريقها التقليدي المعتاد إلى رفوف المخازن، وبدلا من تحويلها إلى خطط عمل ومشروعات على أرض الواقع يطويها النسيان بل ويكتسحها الغبار والأتربة، هذه البحوث والدراسات القيمة وعلى قلتها في المجالات التربوية والصناعية التي تملأ مخازن المكتبات الجامعية الجزائرية هي عبارة عن ولائم مجانية للقرصنة، ولو تم تطبيقها لغيرت الكثير من الأشياء وعالجت الكثير من المشكلات، وهذا يعود إلى غياب آليات وقنوات لتحويل تلك الدراسات إلى الواقع التربوي على عكس الجامعات الغربية.

إن مساهمة المدرسة في تطوير المجتمع لا يقاس بعدد الجامعات ولا بعدد الطلبة والأساتذة، بل يقاس بعدد البحوث التربوية الجادّة، وهذا ما أعتقد أن المدرسة الجزائرية تعانيه. والكثير منا يطرح عليه الطلبة مسألة النقص الفادح للإنتاج التربوي الجزائري ولابد من الاعتراف بذلك النقص.أين البحوث التي تناولت المشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي عرفتها الجزائر؟ أين هي الدراسات التي تناولت الأسباب التي أوصلت المجتمع الجزائري إلى ما هو عليه؟

إن حوالي 80 % من إنتاج أساتذة المدرسة الجزائرية هي عبارة عن كتب تحاول أن تعرف ببعض الفروع التربوية وطرق البحث فيها ونظرياتها، أوهي عبارة عن ترجمة للمعرفة التربوية الأجنبية، وبعض الدراسات الميدانية التي قدمت لنيل شهادة علمية والكثير منها عبارة عن دراسات قطاعية أو محلية (بحوث، أجريت في مؤسسات، قرية، مصنع، مدينة)و نادرا ما يحاول القائم بهذه الدراسة ربطها بسياقها المجتمعي العام [8]. وهو مؤشر قوي على تدني كفاءة المدرسة الجزائرية، وقلة إنتاجيتها المعرفية، مما أدى إلى ضعف عائدها الاجتماعي، وهذا ما أفقد المدرسة قوتها في التغيير داخل المجتمع.

فرغم وجود العديد من الباحثين والأساتذة وطلبة الدراسات العليا، إلا أن قلة إنتاجهم التربوي والمعرفي جعل هذا الوجود هامشيا، وجعل فاعليتهم في التأثير على المجتمع محدودا إن لم يكن منعدما. إن هذه الوضعية غير الصحية وغير الطبيعية التي يمر بها البحث التربوي في الجزائر لا تتعلق على الإطلاق بمحدودية القدرة التربوية للأستاذ أو الباحث أو حتّى الطالب،كما لا يعني عدم وجود باحثين نوابغ في الجزائر، أو تخلف الإنسان الجزائري وعدم قدرته على مواكبة التطورات التربوية والتكنولوجية الحديثة، والدليل على ذلك أن الأساتذة والباحثين الجزائريين استطاعوا أن يفرضوا أنفسهم في الجامعات ومراكز البحث الغربية.

وهذا دليل على أن الباحث الجزائري يستطيع أن ينتج وينافس في مجال البحث التربوي إذا ما توافرت لديه البيئة التربوية والاجتماعية الصالحة والمناسبة مع البيئة البحثية الضرورية للقيام بالبحث التربوي.

إنّ هذه الوضعية الصعبة التي يمر البحث التربوي في الجزائر ليست سرمدية، بل

هي حالة ظرفية مؤقتة يمكن تجاوزها بتضافر جهود مختلف المؤسسات الاجتماعية للتغلب على أهم الأسباب التي تقف عائقا أمام تطور البحث التربوي، وهذه الأسباب مرتبطة بعناصر البحث التربوي وتتمثل في : كلام مبتور

خاتمة

إن حاجة المجتمع الجزائري إلى المدرسة شيء ضروري ومؤكد، فهو يحتاج إلى المعرفة التربوية والإطارات البشرية والبحث التربوي قصد توظيفهم لغرض تطويره وترقيته.

غير أن الطريقة أو الشكل الذي تعمل به المدرسة الجزائرية الآن لا يصب في مصلحة المجتمع الذي عرف تغيرات وتطورات مختلفة في جميع الميادين، وهذا ما أدى وسيؤدي مستقبلا إلى تغيير في طبيعة المهام المطلوبة من المدرسة تماشيا مع التحولات الكمية والكيفية التي يعرفها المجتمع،فهي مطالبة بأن تواكب الاقتصاد الجديد وهو اقتصاد عالمي بحيث أصبح الاستثمار والإدارة والاتصال والأسواق والمعلومات... يتم تنظيمها خارج حدود الوطن.

من هذا المنطلق أصبحت المدرسة الجزائرية مطالبة أكثر من أيّ وقت مضى بمواكبة هذه التغيرات وهو ما يتطلب منها مراجعة أهدافها و هياكلها على النحو الذي يتوافق مع جذرية هذه التحولات ومغزاها [10]. ولا يتحقق ذلك إلاّ من طريق إعادة النظر في فلسفتها وبرامجها ووظائفها وذلك قصد بلوغ المطالب التي تمليها التنمية، وكذا إشباع رغبات الأفراد داخل المجتمع.

في ضوء ما تم تناوله سابقا، يمكن إلى أن نخلص إلى أن أزمة المدرسة الجزائرية تكمن في علاقتها بالمجتمع وسوق العمل على وجه الخصوص. فمنذ التسعينات عانت الكثير من المؤسسات الاقتصادية عددا من المشكلات وتراجع أداؤها وإنتاجيتها مما زاد الفجوة بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية نتيجة عدم تقديم المدرسة لخدمات تعود بالنفع على تلك المؤسسات، مما زاد الشكوك في قدرة المدرسة على التطوير والتغيير داخل المجتمع.

لقد أصبحت تكلفة المدرسة وجودة منتوجها أهم المسائل المطروحة للنقاش على المستوى الأكاديمي والسياسي والاجتماعي نتيجة التناقض الصارخ بين الميزانية الضخمة المرصودة لقطاع التعليم العالي في مقابل غياب الدور الحي الفعّال للجامعة في مجتمعها بوصفها مركزا للبحث التربوي تتّضح من خلاله معالم التغيير وترسم فيه خطط التقدّم والرّقي .

وفي ضوء هذا الواقع لا بد لنا أن نعترف بأن نمونا الاقتصادي بل بقاءنا ذاته مهدد للغاية ما لم نعمل بجدية وبفكر جديد وجهد فعال على تغيير أحوالنا لتلائم الواقع العالمي الجديد في عالم لا بقاء فيه إلا للأقوى علميا وتكنولوجيا واقتصاديا، ولا يتحقق ذلك إلا بالمشاركة الفعالة للجامعة في مهمّة التنمية والتطوير،عن طريق منتوجها المتمثل في نوعية خريجيها وبحوثها التربوية التي ستحدث لا محالة بجودتها نقلة

نوعية في المحيط المجتمعي، ولا يتأتى ذلك إلاّ من خلال خلق رؤى وروح جديدة واستعادة الثقة في المدرسة الجزائرية لتمكينها من قيادة المجتمع وليس هذا بمستحيل.

المراجع

1- ابراهيم عبد الرافع السمادوني، سهام ياسين أحمد، تفعيل دور هيئة التدريس المصرية في مجال خدمة المجتمع، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 127 أكتوبر 2005، ص17.
2- محمد منير مرسي، التعليم الجامعي المعاصر قضاياه واتجاهاته، دار النهضة المصرية، القاهرة 1977، ص 24.
3- عنصر العياشي، سوسيولوجيا الديمقراطية والتحرر بالجزائر، مركز البحوث العربية القاهرة ط1 ،1999، ص 155.
4- التهامي ابراهيم، أية جامعة تحتاج الجزائر في ظل عولمة القرن الحادي والعشرين، مجلة الباحث الاجتماعي، قسم الاجتماع جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر العدد 04 أفريل 2003، ص51.
5- صالح فيلالي، ملاحظات عامة حول سياسات ديمقراطية التعليم، البحث التربوي والجزأرة، مجلة الباحث الاجتماعي، قسم علم الاجتماع جامعة منتوري قسنطينة الجزائر، العدد 05 ، جانفي 2004 ، ص82.
6- نفس المرجع ص82.
7- عنصر العياشي، أزمة أم غياب علم الاجتماع، مجلة المستقبل العربي عدد 137، جوان – جويلية 1990، ص ص37- 39 .
8- عنصر العياشي، أزمة أم غياب علم الاجتماع، مرجع سابق، ص43.
9- محمد رشيد الفيل، البحث والتطوير والابتكار التربوي في الوطن العربي في مواجهة التحدي التكنولوجي والهجرة المعاكسة، دار مجدلاوي، عمان الأردن ط1 2000 ، ص51.
10- التهامي ابراهيم، مرجع سابق ص51.

مقترحات لتوجيه وإدماج خريجي مراكز التكوين المهني في عالم الشغل

ملخص

من خلال هذا المقال حاولنا تقديم جملة من المقترحات الهدف منها مساعدة خريجي مراكز التكوين المهني في الاندماج في عالم الشغل. وقد تم تقديم التطورات التي شهدها قطاع التكوين المهني حتى وصل إلى ما هو عليه اليوم ، إضافة إلى الطريقة المتبعة حاليا في الاندماج في عالم الشغل ، لنخلص في النهاية إلى المقترحات التي قسمت إلى:

- مقترحات على مستوى مراكز التكوين المهني .
- مقترحات على المستوى الولائي .
- مقترحات على المستوى المركزي .

د. محمد خلاصي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة عنابة
الجزائر

مقدمة

لقد عقدت وزارة التكوين والتعليم المهنيين في سنة (2007) الجلسات الوطنية للتكوين والتعليم المهنيين، قصد وضع إستراتيجية وطنية لنظام التكوين، وبمشاركة مختلف الدوائر الوزارية وقطاعات عمومية وخاصة وممثلين عن القطاع الاقتصادي والاجتماعي، ممثلين عن مختلف المؤسسات والإدارات العمومية ، وكذا ممثلين عن المؤسسات العمومية للتكوين والتشغيل .. والذي كان من نتائجها :

- ضرورة توافق التكوين مع متطلبات الشغل.
- ضرورة تجديد الكفاءات والمؤهلات لمواردنا البشرية لتمكينهم من المنافسة التي فرضتها التحولات الاقتصادية والاجتماعية.

Résumé

Il est question, dans cet article, du problème de l'insertion dans la vie active des diplômés des centres de formation professionnelle et des moyens d'y remédier. Trois modes d'intervention sont envisagés: au niveau des centres de formation professionnelle eux-mêmes, au niveau départemental et, enfin, au niveau central.

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2011.

ويعد هذا المقال عبارة عن مساهمة لتفعيل جهاز التوجيه في قطاع التكوين المهني من أجل إدماج خريجي مراكز التكوين المهني في عالم الشغل .

1- تعاريف :

1 - 1: تعريف التكوين المهني:

التكوين المهني يقصد به الإعداد المهني للأفراد وتدريبهم على مهن معينة، بقصد رفع مستوى إنتاجهم وإكسابهم مهارات جديدة (1).

1- 2 : تعريف التوجيه :

هو عملية واعية مستمرة بناءة ومخططة، تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا، ويفهم خبراته ويحدد مشكلاته وحاجاته ويعرف الفرص المتاحة له، وأن يستخدم وينمي إمكانياته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع، وأن يحدد اختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته، بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشدين والمربين والوالدين في مراكز التوجيه والإرشاد وفي المدارس وفي الأسرة، لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه، ومع الآخرين وفي المجتمع، والتوافق شخصيا وتربويا ومهنيا وزواجيا وأسريا (2).

1- 3 : تعريف التوجيه المهني :

- يقصد بالتوجيه المهني مساعدة الشخص على اختيار المهنة التي تتناسب ودوافعه واستعداداته وميوله وخططه المستقبلية، وهو يعني بمستقبل الشخص في المهنة التي يدخلها، وينبغي التنبؤ بمدى نجاح الفرد أو فشله في مهنة معينة قبل الدخول فيها (3).
- أما سيلامي Sillamy في قاموسه فيعرف التوجيه المهني بأنه نتيجة لمتطلبات العالم الصناعي، ويتمثل في توجيه شخص يكون على العموم مراهقا، نحو المهنة الأكثر ملاءمة لمعارفه واستعداداته الجسمية والعقلية والنفسية والحركية، ولميوله وشخصيته لحالته العائلية (4).

2- مبادئ ومسلمات التوجيه:

قبل الكلام على العملية التوجيهية في أي قطاع من القطاعات، ينبغي أن نتكلم على الإطار العام الذي ينبغي أن تتم وفقه العملية، وهي مبادئ ومسلمات التوجيه، ومن أهمها:

- **ثبات ومرونة السلوك الإنساني:** السلوك الإنساني في جملته مكتسب ومتعلم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتربية والتعليم. والسلوك المكتسب له صفة الثبات

النسبي، والتشابه بين الماضي، الحاضر والمستقبل، لذا أمكن التنبؤ بالسلوك إذا تساوت الظروف والمتغيرات والعوامل الأخرى. ورغم ثبات السلوك الإنساني فإنه مرن وقابل للتعديل والتغيير، والثبات النسبي للسلوك لا يعني جموده، ولا يقتصر مبدأ المرونة على السلوك الظاهري فقط، بل يشمل التنظيم الأساسي للشخصية ومفهوم الذات مما يؤثر في السلوك (5).

- **السلوك الإنساني فردي- جماعي:** في عملية التوجيه لابد أن ندخل في الحساب شخصية الفرد ومعايير الجماعة والأدوار الاجتماعية والاتجاهات والقيم السائدة. لأن السلوك الإنساني فردي- جماعي في نفس الوقت، ومهما بدا فرديا بحتا أو جماعيا خالصا، فالإنسان يتعلم المعايير السلوكية المحددة للأدوار الاجتماعية من الجماعة التي يعمل معها، وأيضا الجماعة تعتبر منظما للسلوك الفردي (6).
- **حق الفرد في التوجيه والإرشاد:** التوجيه والإرشاد حاجة نفسية هامة لدى الإنسان، ومن مطالب النمو السوي، إشباع هذه الحاجة. وعلى هذا يكون التوجيه والإرشاد حقا من حقوق كل فرد، حسب حاجته في أي مجتمع ديمقراطي، أي أن للفرد حق على المجتمع في أن يوجه كإنسان، ومن واجب الدولة توفير وتيسير خدمات التوجيه والإرشاد لكل فرد يحتاج إليها، فهي حق لمن ينمو في تطوره العادي و لمن يمر بمراحل حرجة ، ولمن يتعرض لمشكلات شخصية أو تربوية أو مهنية أو زوجية أو أسرية (7).
- **استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد:** إن الفرد العادي لديه استعداد للتوجيه والإرشاد، مبني على وجود حاجة أساسية لديه للتوجيه والإرشاد. وهذا يتضمن وجود الدافعية والإرادة والرغبة في التغيير، وهذا يعتبر أساسا هاما تقوم عليه عملية التوجيه نفسها، فالفرد لابد أن يكون مستعد للتوجيه والإرشاد ويشعر بالحاجة إليه حتى تحدث الاستفادة فعلا ويتحقق الهدف (8).
- **استمرار عملية الإرشاد:** عملية التوجيه والإرشاد عملية مستمرة ومتتابعة من الطفولة إلى الكهولة ومن المهد إلى اللحد ، ففي الطفولة يقوم بها الوالدان أو من يقوم مقامهما، من المربي أو المشرف في دار الحضانة أو المعلم والمدرسة، ونحن نعلم أن مشكلات الحياة العادية تستمر مع النمو العادي وتصاحبه، ولا تقتصر على فترة معينة من النمو، لذلك على الموجه والمرشد أن يقوم بعملية المتابعة (الملاحظة)، لأنها تؤكد استمرار عملية الإرشاد و التوجيه (9).
- **تقبل العميل :** يقوم التوجيه على أساس تقبل الموجه للعميل كما هو، بدون شروط وبلا حدود. إن الفرد حين يلجأ إلى المرشد و يلوذ إليه ليطمئن نفسيا، له حق التقبل وسعة الصدر والطمأنينة والشعور بالأمن، فالأساس هنا هو تقبل العميل ككل مهما كان سلوكه، لأن التقبل من المرشد للمسترشد ضروري لاستمرار عملية الإرشاد والمقابلات الإرشادية، وهذا يتوقف على كيفية تعامل المرشد مع المسترشد (10).
- **حق الفرد في تقرير مصيره:** من أهم مبادئ التوجيه، الاعتراف بحرية الفرد ومقامه وحقه في اختيار وتقرير مصيره، لأن الفرد الحر شخص يعرف ذاته ويحققها

وينميها ، ويسعى لحل مشكلاته حين يقابلها مختارا أفضل الحلول، وهو يعرف أن حريته تحددها طبيعة شخصيته ومطالب بيئته. وهو يسعى لتحقيق مزيد من الحرية في إطار من المسئولية في ضوء خبرات الماضي وظروف الحاضر وتطلعات المستقبل. والفرد الحر يعرف أن حريته ترتبط بحريات الآخرين في إطار من التكامل. وأن من أهم مظاهر الحرية، حرية الاختيار وحرية اتخاذ القرار وحق تقرير المصير. والفرد الحر يتحمل مسؤولية قراراته ونتائج سلوكه. وهو يسعى للحصول على المساعدة والتوجيه والإرشاد من الآخرين حيث يحتاج إلى ذلك (11).

3- دور التوجيه في الإدماج المهني :

إن أول ما بدأ به التوجيه بدأ بالتوجيه المهني، وكان ذلك على يد " فرانك بارسونز " سنة (1909) بأمريكا الذي يعتبر كتابه " اختيار مهنة " إنجيلا للتوجيه. يجب على كل متخصص في الميدان في رأي " دونالد باترسون " قراءته من وقت لآخر (12).

ويمكن أن نلخص الدور الذي يمكن أن يلعبه التوجيه في الإدماج المهني في النقاط التالية:

- إن مساعدة ومرافقة المتكون أثناء مرحلة تكوينه يساعده بشكل فعال على حسن تكوينه، وبالتالي على حسن إدماجه في عالم الشغل.
- إن التوجيه الذي هو عبارة عن اقتراح أحسن الحلول للمشاكل التي تعترض المتكون في عمليته التكوينية، معناه صرف طاقته وجهده فيما يخدم حسن تكوينه.
- إن التوجيه الذي هو عبارة عن فهم الذات وفهم للبيئة المحيطة والتكيف معها ، هذا معناه أن هذا الفهم ينسحب أليا أثناء عملية الإدماج المهني.
- كانت حركة التوجيه المهني التي بدأت خلال فترة الكساد الاقتصادي في الثلاثينات (من القرن الماضي)، هي مهد حركة الإرشاد و التوجيه. وكان (التوجيه المهني) يدور حول إيجاد وسائل يمكن بها وضع الشخص المناسب في المهنة المناسبة، وخلال تلك الفترة كان الإرشاد يعتبر أسلوب معاونا في جمع المعلومات عن الفرد وعن المهنة و التوفيق بينهما (13).
- إن حسن الأداء في العمل من حسن اختيار المهنة في العملية التكوينية، وذلك باحترام مبدئي " بترسن " في التوجيه المهني، وهما : دراسة الفرد ومعرفة قدراته واستعداداته وميوله من جهة، ومد الفرد بالمعلومات الكافية عن المهن المختلفة والحرف وما تتطلبه من قدرات واستعدادات وميول من جهة ثانية، حتى يتمكن من اختيار المهنة أو الحرفة التي تتلاءم مع قدراته ورغباته .
- إن التوجيه يسعى دائما لتقليص الهوة بين ما يتلقاه المتكون بصفة خاصة والتلميذ بصفة عامة، وبين ما يواجهه في الحياة العملية.

4- تطور التكوين المهني في الجزائر :

يمكن تقسيم هذا التطور إلى فترتين، التكوين المهني في العهد الاستعماري، والتكوين المهني في جزائر الاستقلال :

4 - 1 : التكوين المهني في العهد الاستعماري :

لقد مارست فرنسا على الجزائريين سياسة التجهيل خوفا من نمو الوعي القومي، حيث لم تتجاوز نسبة تمدرس الجزائريين (3.84 %) (14)، وهذا في أواخر القرن التاسع عشر . ولازمت هذه السياسة الحقبة الاستعمارية ، وسجلت أحسن نسبة في سنة (1954) ، حيث قدرت بـ (15.4 %) (15) ، ويمكن تلخيص السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر في مقولة " دي طوفيل " « إننا جئنا لإضاءة الشموع فأطفئنا الموجود منها » (16). وعندما نتكلم عن التكوين المهني فإننا نجد أن الاستعمار الفرنسي طبق نفس السياسة التي انتهجها في التربية والتعليم، حيث أن التكوين المهني كان موجه للأوروبيين المعمرين ، وكانت نسب الجزائريين دائما ضعيفة ، لكن ورغم هذا الضعف يمكن أن نقسم التكوين المهني في هذه الفترة إلى شطرين ، وهما : من الاحتلال الفرنسي للجزائر إلى الحرب العالمية الثانية، ومن الحرب العالمية الثانية إلى الاستقلال . فنسجل أنه يكاد ينعدم في الشطر الأول ، أما الشطر الثاني فهناك تحسن طفيف بالمقارنة مع الشطر الأول وهذا لسببين اثنين :

- **السبب الأول:** الركود الاقتصادي الذي لحق فرنسا بعد الحرب العالمية الثانية ، مما جعلها بحاجة ليد عاملة جزائرية متكونة في الجزائر. حيث حدد قانون (29) أفريل (1949) أهداف التكوين، وأشار إلى عدد المراكز، وما يلاحظ من خلال هذه المراكز أن أغلبها يهتم بالبناء وبصناعة المعادن، ومنه يقول " عبد اللطيف بن أشنهو " أن (73.3 %) من أصل (151793) جزائري يعملون في فرنسا في ذلك الوقت (1954)، كانوا من المستخدمين في قطاع المعادن والبناء والأشغال العمومية، أي في القطاعات التي يتوفر لها تكوين مهني في الجزائر (17).
- **السبب الثاني :** قيام الثورة الجزائرية، مما فرض على فرنسا القيام بإصلاح اجتماعي واقتصادي في الجزائر، في إطار ما يسمى بمشروع قسنطينة .

4 - 2 : التكوين المهني في جزائر الاستقلال :

يمكن أن نقسم المسار الذي مر عليه التكوين المهني في جزائر الاستقلال إلى المراحل التالية :

- **المرحلة الأولى (1962/1969):**

ورثت الجزائر التكوين المهني عن العهد الاستعماري. والعجز الذي واجهته كان من ناحية عدد مراكز التكوين وكذلك نقص المؤطرين نتيجة مغادرة مؤطري الحقبة الاستعمارية الجزائر بعد الاستقلال ، فلم يكون هناك إلا (22) مركز ، بطاقة استيعاب تقدر بـ (5000) متربص (18).

ولقد شهدت هذه الفترة المخطط الثلاثي (1969/1967) حيث أجري تعديل هام في نظام التكوين المهني ليساير التطور الاقتصادي، و يلبي احتياجاته من الأيدي العاملة المؤهلة، وحتى يتجاوب مع الاحتياجات الاجتماعية للبلاد ، وتم فتح أقسام جديدة ودعمه بإدخال عدة تخصصات، ومن أهداف المخطط الثلاثي ما يلي :

- تكوين جهاز التكوين المهني السريع مع الواقع الاقتصادي الجديد ، عن طريق تحويل بعض الأقسام المتخصصة في الأشغال العمومية إلى فروع جديدة .
- تدعيم نظام التكوين المهني السريع عن طريق فتح كل الأقسام المغلقة في الوطن للاستفادة منها .
- تنمية قطاعات التكوين المهني بتوسيع المنشآت القديمة وبناء منشآت جديدة (19).

وقد كلفت الحكومة سنة (1969) وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، القيام بالمهام المتعلقة بالتكوين المهني و هي: (20)

- تنمية سياسة التكوين طبقا للبرامج الموضوعة.
- ✓ اقتراح إجراءات قانونية لتطبيق و تنفيذ هذه السياسة.
- ✓ تنسيق برامج التكوين المهني وترقية الإطارات وفق الخطط المرسومة.
- ✓ مراقبة :

- مصالح التوجيه المهني.
- مصالح إعطاء المنح.
- الوسائل التقنية المتعلقة بالتكوين.
- مصالح الانتقاء والتوظيف الخاصة بالتكوين المهني.
- منظمات الهجرة.

- ✓ إرسال إلى هيئة التخطيط التقارير المتعلقة بالأنشطة السنوية.
- ✓ رسم خريطة وسائل التكوين.
- ✓ دراسة طرق العمل ، المناهج البيداغوجية وتسوية استعمالها.
- ✓ وضع كل الوسائل لتحقيق الأهداف المرسومة، وهذا بمساعدة الفرق التقنية المهنية .
- ✓ إرسال إلى هيئة التخطيط التقديرات الخاصة ببرامج الأجهزة السنوية.
- ✓ تحضير حصيلة أنشطة التكوين المهني.

- **المرحلة الثانية (1979/1970):**

شهدت هذه الفترة تنظيم ملتقيين وطنيين للتشاور والتحاور، فأعطى الأول الأولوية للمبادئ الأساسية ، منها الاختيار العلمي والتقني، وأكد الثاني على ضرورة تنسيق التكوين والتنمية، وعلى ضرورة التنسيق لعمليات التكوين، وعلى إجبارية الانسجام والتخطيط للعمليات حسب الاحتياجات المسجلة، والاحتياجات التي حثت عليها

مخططات التنمية بعد أن تبين وجود نقائص كبيرة في ميدان تكوين اليد العاملة المؤهلة والإطارات المتوسطة (21).

وقد وضع للمخطط الرباعي الأول (73/70) هدفين رئيسيين هما:

✓ هدف اقتصادي: ويتلخص في الاستجابة العاجلة لسد الاحتياجات الاقتصادية للبلاد، وتوفير اليد العاملة المؤهلة، خاصة وأننا نعلم أن تلك المرحلة شهدت إنشاء أكبر المؤسسات الاقتصادية، نذكر من بينها: الشركة الوطنية للحديد والصلب، شركة سونطراك، شركة الخطوط الجوية الجزائرية، شركة سونلغاز، شركة سوناكوم، شركة سونليك .

✓ هدف سياسي واجتماعي: أعطى معنى واسعا للديمقراطية، بحيث يجب أن يمس كل الفئات العمالية ويتجه أكثر فأكثر نحو التعريب، وتكون الأولوية للتكوين المهني السريع والمستمر حتى يقضي على النقص في التخصص، وذلك بتطبيق قواعد جديدة وتقنيات حديثة (22).

- **المرحلة الثالثة: (1980/ 1989):**

بناءا على النتائج الميدانية المترتبة على تطبيق المخططات السابقة، وضع المخطط الخماسي والذي كان هدفه الرئيسي ضمان تكوين تأهيلي للمتخرجين من المنظومة المدرسية، وتلبية حاجات المجتمع إلى اليد العاملة المؤهلة والإطارات المتخصصة. بالإضافة إلى الإسراع في تطبيق القانون الأساسي العام للعامل في جانبه التكويني والتي حددت أهدافه في النقاط التالية:

✓ تكوين المستخدمين الذين تحتاج إليهم المؤسسات.

✓ توفير التكوين المتواصل الذي يسمح لجميع العمال بتجديد معارفهم و تطويرها .

✓ تنظيم أعمال تدريبية لتمكن الشباب من إكسابهم ابتداء من السن الخامس عشر (15) بالمعارف النظرية والتطبيقية اللازمة لممارسة مهنة ما.

✓ تعليم القراءة والكتابة باللغة الوطنية لجميع عمال المؤسسات، إضافة إلى هذا تلزم المؤسسة كل عامل بمتابعة الدروس أو الدورات أو نشاط التكوين أو التحسين، التي تنظيمها المؤسسة في إطار احتياجاتها، بغية تحديث أو تعميق أو تنمية المعارف العامة المهنية والتكنولوجية (23).

- **المرحلة الرابعة : (1990 / 1999) :**

تميزت هذه المرحلة ببداية انتشار مؤسسات التكوين المهني، سواء من ناحية العدد أو من ناحية طاقة استيعابها. لكن مع اشتداد الأزمة الأمنية والأزمة الاقتصادية،

تأثر قطاع التكوين المهني كبقية القطاعات الأخرى، خاصة عند غلق أغلبية المؤسسات الاقتصادية فأرتفع معدل البطالة.

- **المرحلة الخامسة : (2000 / 2012) :**

تميزت هذه المرحلة بتحسن أوضاع البلاد من الناحية الأمنية، وارتفاع أسعار البترول، مما انعكس ذلك إيجابا على مختلف القطاعات بما فيها قطاع التكوين المهني، حيث غطت مؤسسات التكوين المهني الأغلبية الساحقة من بلديات الوطن المقدرة بـ (1541) بلدية. وزاد عدد المتربصين والذي أصبح يقدر بمئات الآلاف.

5- تطور التوجيه المهني في الجزائر :

يمكن تقسيم مسار التوجيه المهني في الجزائر إلى خمس فترات وهي:

- **الفترة الأولى (1970/1962):**

انتقاء المترشحين للتربص في التكوين المهني كانت ممركزة في إحدى عشر (11) مركز انتقاء البسيكو تقني، هذه المراكز تابعة لمديريات التكوين المهني المتواجدة في الولايات ومستقلة (مراكز الانتقاء) عن مراكز التكوين المهني، تحتوي هذه المراكز مجتمعة على أكثر من أربعين تقني نفساني، يقومون بدور الانتقاء والتوجيه لجميع المترشحين. والتسجيلات تكون في مكاتب اليد العاملة، وتكون عملية الانتقاء والتوجيه للمترشحين طبقا للنتائج المحصل عليها في اختبار البسيكو تقني الموحد على المستوى الوطني، ونتيجة للمقابلة الفردية مع كل مترشح لتقرير توجيهه.

- **الفترة الثانية (1971 / 1980) :**

تميزت هذه الفترة بالانتقاء داخل مراكز التكون المهني، وتعتمد عملية الانتقاء هذه على مواد دراسية (الإنشاء، اللغة والرياضيات)، ويقوم بإعداد الأسئلة أساتذة المركز، وتميزت هذه الفترة أيضا بوجود العديد من دورات الدخول. وعملية الانتقاء لا تعتمد على القدرات والدوافع اتجاه المهن بل متعلقة بمواد دراسية، مع التأكيد على عدم وجود في هذه الفترة أي قانون تطبيقي لامتحانات القبول (24).

- **الفترة الثالثة (1981 / 1990):**

تميزت هذه الفترة بظهور قانون (84/749) ، المحدد لنظام الدخول للتكوين المهني، مع تولي المديريات الولائية للتكوين المهني مسؤولية الإشراف على امتحانات الدخول، ومراكز التكوين المهني للتكفل بالعملية، ويمكن تلخيص مميزات هذه الفترة بما يلي :

✓ تطبيق الاختبارات النفس تقنية على المستويين (1) و (2) ، والاختبار المعتمد على مواد مدرسية بالنسبة للمستويات الأعلى .

✓ تكوين مجموعة من المكونين (PEP) كأعوان مكلفين بالتوجيه بمراكز التكوين المهني، وكذلك تكوين مجموعة من المستشارين بالتنسيق مع جامعة الجزائر (25).

✓ عدم نجاح عملية تكوين المكونين كأعوان مكلفين بالتوجيه بمراكز التكوين المهني ، نظرا للقانون المحدد لمهام النفسانيين التقنيين و المستشارين، حيث أن هذا القانون ليس في صالح هؤلاء الأساتذة ، حيث لم يفتح أمامهم مسار للترقية.

- **الفترة الرابعة (1991 / 2000):**

تميزت هذه الفترة بظهور مقرر (99/01)، والمحدد لطرق و كيفيات تنظيم الإعلام ، التوجيه وانتقاء المترشحين للالتحاق بمؤسسات التكوين المهني. وما يميز هذا المقرر أنه أتي بفلسفة جديدة لعملية التوجيه والانتقاء، بالمقارنة مع الطرق السابقة في عملية التوجيه والانتقاء والإدماج في التكوين المهني. ويمكن تلخيص خطوات التوجيه والانتقاء حسب هذا المقرر كالتالي: التسجيلات، الفحص الطبي، المقابلة مع مستشار التوجيه والتقييم المهني، زيارة الورشات (الحصص الإعلامية) ، الاختبار الكتابي، المقابلة مع المكون، المداولات ، إعلان النتائج ، بداية التربص. إضافة إلى أنه أصبح من مهام مستشار التوجيه والتقييم المهني في مؤسسات التكوين إعداد المتربصين لعالم الشغل، حيث تم تحديد مهامه في النقاط التالية:

- التنسيق والتنشيط وتخطيط الأعمال المتعلقة بتوجيه المترشحين لتكوين معين، وذلك بالاتصال مع مديري المؤسسات المعنية.
- مساعدة المتكونين والممتهنين أثناء التكوين.
- تقييم برنامج العاملين النفسانيين التقنيين، الذي ينسق أعمالهم ومردوديتهم بالاتصال مع مديري المؤسسات المعنية.
- تقويم مستوى الإدماج المهني لخريجي التكوين المهني بالتنسيق مع عالم الشغل .

- **الفترة الخامسة (2001 / 2012) :**

ظهر في جانفي (2004) قرار وزاري يحمل رقم (4) تضمن تحديد كيفيات تنظيم الإعلام، التسجيل، التوجيه والإدماج للمترشحين لمتابعة التكوين المهني، ومع أنه احتفظ بالعديد من النقاط الواردة في المقرر (99/01) إلا أنه مس عمق هذا المقرر وذلك بحذف الانتقاء واستبداله بالإدماج مباشرة ، وتم بداية تطبيق هذا القرار في دورة فيفري (2004) . وهذا لتزامن هذه الدورة مع فترة حدد فيها قطاع التكوين والتعليم المهنيين هدفا رئيسيا ألا وهو الاهتمام بجميع طلبات التكوين وبدون إقصاء، ولتحقيق هذا الهدف لابد من تضافر مجهودات الجميع والاستغلال الأمثل لقدرات وطاقات القطاع في ميدان التكوين (26) . إضافة لهذا فقد عزز القانون الأساسي رقم (93 - 09)

المؤرخ في (22) فبراير سنة (2009)، الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتكوين والتعليم المهنيين، عزز دور سلك مستشاري التوجيه في مساعدة المتربصين في الاندماج في عالم الشغل، حيث كلف العاملون النفسانيون التقنيون بمهمة المشاركة في التحقيقات والدراسات وسبر الآراء في إطار تطابق التكوين مع التشغيل. أما مستشارو التوجيه والتقييم والإدماج المهنيين فقد كلفوا بمرافقة المتربصين والتلاميذ والممتهنين في نهاية التكوين في مجال الإدماج المهني، قصد البحث الفعلي على مناصب شغل. وقد تم تكليف المستشارون الرئيسيون في التوجيه والتقييم والإدماج المهنيين بإعداد المخطط السنوي والمتعدد السنوات لأنشطة التوجيه والتقييم والمساعدة على الإدماج، وكذا إعداد تحقيقات ودراسات في مجال التوجيه والمساعدة على الإدماج المهني .

6 ـ ملاحظات حول التكوين والتوجيه المهني في جزائر الاستقلال :

إن التكوين المهني حاليا في الجزائر يحظى باهتمام متزايد ، فأصبحت تشرف عليه وزارة تسمى وزارة التكوين والتعليم المهنيين، وله (48) مديرية ولائية، وما يزيد عن ألف مؤسسة تكوينية موزعة على كافة التراب الوطني . ويحتوي التكوين المهني على (20) فرع مهني تشمل جميع مجالات النشاطات الأساسية، تضم هذه الفروع (300) تخصص لكل أنماط التكوين المختلفة، وتشمل مستويات التأهيل الخمس (27). هذا الواقع الذي عليه التكوين المهني حاليا لم يشهد هذه الوضعية إلا في أواخر تسعينيات القرن الماضي، لكن عندما نريد معرفة مسار التكوين والتوجيه المهني في الجزائر منذ الاستقلال، يمكن أن نسجل الملاحظات التالية:

- ✓ التداخل الهيكلي بين التكوين المهني والتربية الوطنية ، من خلال المؤسسات التربوية التي تؤدي مهام تكوينية مهنية.
- ✓ التداخل الهيكلي بين التكوين المهني والتشغيل من خلال وزارة واحدة (سابقا)، ومديريات ولائية واحدة (سابقا) .
- ✓ ضعف مستوى تأهيل الأساتذة المؤطرين بعد رحيل الأساتذة الأجانب (28).
- ✓ اكتساب التكوين المهني في الستينيات من القرن الماضي الصبغة الاستعمارية (29).
- ✓ معايشة العديد من التحولات سواء على المستوى الهيكلي التنظيمي، أو على مستوى المضامين والبرامج، مما أثر سلبا على استقرار القطاع (30).
- ✓ حاجات السوق من اليد العاملة المؤهلة أكبر من العروض التي تقدمها مؤسسات التكوين المهني، مما عجل بصدور المرسوم المؤرخ في:(08/03/ 1964)، والقاضي بإنشاء مصلحة متخصصة بالتكوين المهني في جميع القطاعات العمومية (31).
- ✓ وضع مخططات لتطوير قطاع التكوين المهني في ستينيات وسبعينيات القرن الماضي .

- ✓ العلاقة المباشرة بين التكوين المهني وعالم الشغل في ستينيات وسبعينيات القرن الماضي .
- ✓ تحسن الأوضاع الأمنية وارتفاع أسعار البترول في أواخر القرن الماضي، ساهم بشكل فعال في تطور قطاع التكوين المهني.
- ✓ حاجات سوق العمل أقل بكثير من العروض التي تقدمها مؤسسات التكوين المهني في العشريتين الأخيرتين.
- ✓ نقص التنسيق بين قطاع التكوين وقطاع التشغيل .

7 ـ الطريقة المتبعة حاليا في الاندماج في عالم الشغل :

إن الحاجة لليد العاملة المؤهلة فرض على قطاع التكوين المهني التطوير من أدائه في مختلف جوانبه، والتوجيه المهني هو إحدى هذه الجوانب، إذ أخذ على عاتقه مساعدة المتربصين في الاندماج في عالم الشغل. حيث أدرجت وحدة تحضير المتربصين لعالم الشغل في المسار التكويني الهدف منها إكساب المتربصين القدرات الضرورية لدخول عالم الشغل بنجاح. وتسمح هذه الطريقة البيداغوجية المعتمدة بتنمية الجوانب الموالية لدى الشباب :

- ✓ القدرة على التعبير الكتابي والشفهي .
- ✓ تصور مشروع وتنفيذه بنفسه .
- ✓ التواجد في أوضاع مهنية تدفعه وتحثه على البحث، التفكير والتمهين (32).

ويمكن تلخيص هذه العملية فيما يلي:

- القيام بحصص إعلامية تحضر المتربصين لعالم الشغل .
- يقوم بهذه الحصص: مستشار التوجيه والتقييم المهني، أساتذة السكرتارية، المقتصد .
- يستدعى متدخلون من خارج القطاع، للإفادة أكثر (ممثل مديرية التشغيل، ممثل البنوك، ممثل وكالات التشغيل، ممثل المؤسسات، ممثل شركات التأمين، ممثل غرفة التجارة، ممثل غرفة الحرف، الحرفيون).
- تقدم هذه الحصص للمتربصين الذين هم على أبواب التخرج من مراكز التكوين المهني.
- تحتوي هذه الحصص الإعلامية على ما يلي :

- ✓ التحليل الذاتي في البحث عن العمل .
- ✓ تقديم المؤسسات.
- ✓ طرق التوظيف.
- ✓ قانون العمل.
- ✓ مجالات الاستثمار والتسهيلات الممنوحة لإقامة مشروع .

8 ـ مقترحات للتوجيه والإدماج في عالم الشغل :

إن طريقة الإعداد لعالم الشغل السابقة على أهميتها لم تكن تلبي المطلوب، ومن أجل تطويرها يمكن اقتراح ما يلي:

8 - 1 : على مستوى مؤسسات التكوين المهني :

- تدريس التحضير لعالم الشغل كمقياس وليس كحصص إعلامية فقط، حيث أن التحضير لعالم الشغل له أهمية أساسية في عملية الإدماج المهني.
- توجيه المتربصين بالقيام بتربصاتهم التطبيقية في المؤسسات التي يأملون العمل بها وهذا لسببين ، الأول يتمثل في أن هذا المتربص سيقوم بتربصه التطبيقي بطريقة فعالة آملا في الحصول على منصب بعد ذلك، والسبب الثاني أن إدارة المؤسسة يمكنها من المعرفة الجيدة لهذا المتربص قبل إقبالها على اتخاذ قرار إدماجه.
- مواكبة التكوين لمختلف التطورات الاجتماعية والاقتصادية، ومع أنه هناك صعوبة في ذلك، إلا أنه يمكن الوصول إلى ذلك باستحداث فرق للتخطيط والاستشراف في مختلف المؤسسات التكوينية والإنتاجية.
- إعادة بعث مع تطوير إستراتيجية التكوين حسب الطلب، وهذا يدخل في إطار التكوين أثناء الخدمة، فمهما كان مستوى التكوين، إلا أنه مع مرور الوقت ستتجاوزه التكنولوجيا، فتجد المؤسسات نفسها مجبرة على إعادة تكوين عمالها وذلك بعقد إتفاقيات مع المؤسسات التكوينية ، لكن تحدد الأشياء التي تريد أن تكون عمالها فيها .
- خلق فضاءات تواصل مع المتخرجين (ندوات ، حلقات نقاش) ، من أجل مساعدتهم في عملية الإدماج، وكذا لإفادة المتربصين الذين ما زالوا يزاولون تكوينهم من أراء من سبقهم في العملية التكوينية.
- تفعيل وتطوير فلسفة معابر التكوين، وهذا للتكيف أكثر مع التطورات الحاصلة في السوق ، لكن هذه المعابر تكون من شهادة إلى شهادة أعلى في نفس التخصص ، ومن شهادة إلى شهادة أخرى في تخصص أخر من نفس الفرع المهني.

8 - 2 : على المستوى الولائي :

- وضع دليل لكل ولاية يحتوي على المؤسسات العمومية والخاصة ، يتضمن عناوينها وأرقام هواتفها وكذا مجال نشاطها، مع تحيينه كل سنة ليتمكن الشباب من معرفة كل المؤسسات المتواجدة على تراب ولايته، لغرض زيادة فرص توظيفه من جهة، ومن جهة ثانية لتكون الصورة أوضح له في حالة تفكيره في إنشاء مؤسسة خاصة به.
- تنصيب خلية إعلامية على مستوي كل ولاية مهمتها إعلام وتوجيه طالبي التكوين، حتى تتفرغ مكاتب اليد العاملة لملفات طالبي التشغيل فقط، ويكون طالبي التشغيل من جهة ثانية على دراية بمختلف المعلومات المتعلقة بعالم الشغل.
- تعيين مكلفين بالإعلام والتوجيه في مختلف المؤسسات، لأن هذه المهمة عادة ما يقوم بها المدراء رغم عدم اختصاصهم في الإعلام والتوجيه، ومن جهة أخري كثرة انشغالاتهم الإدارية .

- تأسيس صالون التكوين والتشغيل الولائي (تتخلله ندوات ومحاضرات)، لوضع الحلقة المفقودة بين التكوين والتشغيل ، ولتبادل الخبرات والتجارب .
- التقييم الدوري لمتطلبات سوق الشغل، وتكييف عروض التكوين حسب ذلك إنشاء موقع إلكتروني في كل ولاية يهتم بالتكوين والتشغيل للقضاء على البيروقراطية الإدارية الموجودة.

8 - 3 : على المستوى المركزي :

- وضع مدونة التكوينات القصيرة المدى (أسبوع، أسبوعين، شهر، شهرين ..) ، لتمكن المتربصين في اختصاص ما من إجراء تكوينات سريعة في تخصصات الفرع المهني الواحد ، وهذا لزيادة فرص التشغيل لديهم .
- وضع إستراتيجية وطنية للتشغيل لجعل إستراتيجيات الشباب تخدم الإستراتيجية الوطنية ، لنصل إلى رفاه الدولة والمواطنين معا .
- منح قروض بدون فوائد للشباب، لنخرج من الحرج الذي يقع فيه أغلبية المواطنين وهو نسبة الفائدة، ولأن الدولة بإمكانياتها الحالية ليست بحاجة لأي فائدة، بل هي بحاجة للسلم الاجتماعي والذي يتحقق بكل تأكيد كلما نقصت نسبة البطالة.
- تكييف التكوينات (خاصة من ناحية محتوى البرامج) حسب عالم الشغل.
- وضع التدابير اللازمة من أجل شفافية أكثر في توزيع مناصب الشغل، وكذا القروض المختلفة للشباب، لأنه هناك بون كبير بين حجم الإنفاق والمردودية الاجتماعية والاقتصادية .
- تسهيل إجراءات تأسيس المؤسسات المصغرة لخريجي مؤسسات التكوين المهني ومرافقتهم .

خاتمة

إن الخطط والإستراتيجيات لن تكون فاعلة ، وذات مردودية عالية ما لم تكن هناك خطط واستراتيجيات تتحكم في السياسة العامة للبلاد، لتساهم في الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي، وتسعى فعلا للانتقال من سياسة الاعتماد على البترول والغاز، إلى سياسة الاعتماد على قطاعات بإمكان الجزائر أن تبرز فيها حتى على المستوى العالمي .

المراجع

1- طيب الحضري ، رؤية عربية مستقبلية للتدريب المهني ، تقرير المدير العام لمكتب العمل العربي، القسم الأول، مؤتمر العمل العربي، الدورة الخامسة، نواقشوط ، مارس ، أفريل 1976 ، ص 5 .
2-حامد عبد السلام زهران، التوجيه والإرشاد النفسي ، عالم الكتب، القاهرة ، ص 12.
3-بديع محمود مبارك القاسم، علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، ط 1 ، عمان الأردن، 2001 ، ص 149 .

4- بوطاف مسعود، التوجيه المهني بين متغيرات الشخصية والواقع الاجتماعي، مجلة العلوم الإنسانية ، منشورات جامعة قسنطينة ، العدد7 ، 1996 ، ص.52

5-أحمد الزبادي وهشام الخطيب ، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ، ط 1 ، عمان الأردن ، 2001 ، ص29.

6-أحمد الزبادي وهشام الخطيب ، نفس المرجع ، ص 30 .

7-حامد عبد السلام زهران ، مرجع سابق، ص 65 .

8- مواهب إبراهيم عياد، إرشاد الطفل وتوجيهه، منشأة المعارف، الإسكندرية، دون تاريخ ، ص 21 .

9-مواهب إبراهيم عياد ، نفس المرجع ، ص 21 .

10-أحمد الزبادي وهشام الخطيب، مرجع سابق، ص 31.

11-حامد عبد السلام زهران ، مرجع سابق ، ص 66 .

12-سعد جلال، التوجيه النفسي والتربوي والمهني، دار الفكر العربي، ط 2، القاهرة، 1992، ص78

13- يوسف مصطفى القاضي ومحمود عطا حسين، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ، ط 1، الرياض، 981 ، ص 32 .

14-الطاهر زرهوني ، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم للنشر، 1993 ، ص 18 .

15-المتحف الوطني للمجاهد ، الذكرى الأربعين ليوم الطالب 19 ماي 1956 ، ص 6 .

16-أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، دار المغرب الإسلامي، ج 3 ، ط 1 ، بيروت لبنان ، 1998 ، ص 27 .

17-عبد اللطيف بن أشنهو ، تكوين التخلف في الجزائر ، ترجمة عبد السلام شحادة وآخرون ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 1979 ، ص 480 .

18- Ministère de la formation et de l'enseignement professionnel, I.F.P Birkhadem,,Bouhider Messaoud, Seghilani Deradji , La nouvelle méthode de recrutement et ses implications, 1999 , Page 14.

19- العايب رابح ، إستراتيجية التكوين المهني المتواصل في المؤسسات الاقتصادية وتأثيرها على فعاليات تسيير الموارد البشرية، إشراف لوكيا الهاشمي ، أطروحة دكتوراه ، جامعة منتوري قسنطينة ، 2003 ، ص 105 .

20- نجاح ياسين ، البطالة عند متخرجي مراكز التكوين ـ أسبابها ونتائجها ، رسالة ماجستير في علم الإجتماع ، جامعة باجي مختار عنابة ، 1995 ، ص 66 .

21- الطاهر زرهوني ، مرجع سابق ، ص 92 .

22- العايب رابح ، مرجع سابق ، ص 107 .

23- العايب رابح ، نفس المرجع ، ص ص 111/110 .

24- Ministère de la formation et de l'enseignement professionnel, D.E.I.O, Tebbani Said, l'orientation et l'information dans le secteur de la formation professionnelle, 1996, page 6.
25- Tebbani Said, op . cit , page 7.
26- محمد خلاصي، اتجاهات متربصي التكوين المهني نحو المهن، مذكرة ماجستير، إشراف لوكيا الهاشمي، قسم علم النفس والعلوم التربوية، جامعة منتوري قسنطينة ، 2005 ، ص 130 .
27- وزارة التكوين والتعليم المهنيين، المدونة الوطنية لتخصصات التكوين المهني، طبعة 2007.
28- بودراع نادية ، التمهين ومشكلات التوافق المهني عند الشباب في الجزائر ، رسالة ماجستير في علم الاجتماع ، جامعة عنابة ، 1994 ، ص 31 .
29- نجاح ياسين، مرجع سابق، ص 66.
30- شروال رشيد، تربية الاختيارات والمشروع الفردي لدى التلاميذ الذين اختاروا التوجيه إلى التعليم الثانوي التقني، مذكرة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة منتوري قسنطينة ، ص 59 .
31- أوقاسي لونيس، أراء الأحداث الجانحين حول تكوينهم المهني داخل مؤسسة إعادة التربية، رسالة ماجستير، معهد علم النفس والعلوم التربوية، جامعة قسنطينة، 1994 ، ص 50 .
32- كتابة الدولة للتكوين المهني ، المعهد الوطني للتكوين المهني ، تحضير المتربصين للبحث الفعال عن الشغل ، ص 2 .

مجلة العلوم الإنسانية — عدد 35 - جوان 2011، ص.ص.157- 168

القيادة التحويلية والتبادلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى العاملين

ملخص

هدفت هذه الدّراسة إلى اختبار فعالية السّلوك القيادي التبادلي والتحويلي في تحفيز وتنمية العاملين من وجهة نظر الدّافعية للإنجاز، في إطار نموذج القيادة كامل المدى (FRLM) الذي وضعه باس وأفوليو . وهذا من خلال تحليل طبيعة وقوّة العلاقة الإرتباطية بين مستوى السّلوك القيادي التحويلي والتبادلي عند الرّؤساء و مستوى دافعية الإنجاز لدى المرؤوسين.

أ. الطاهر بن عبد الرحمن
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
جامعة قسنطينة
الجزائر

Abstract

The purpose of this study is to test the effectiveness of interactive and transformative leadership behavior in motivating and developing employees from the point of view of achievement motivation, in the context of full-range leadership model (FRLM) developed by Bass and Avolio. This study analyzes the nature and strength of the correlation between the level of transformational and interactive leadership behavior among presidents and the level of achievement motivation among subordinates.

مقدمة

تعتبر القيادة من أكثر العمليات "الخارجية" تأثيرًا على السّلوك التّنظيمي ، إذ تعدّ محورًا رئيسيا للعلاقة بين الرّؤساء والمرؤوسين ، فهي تتفاعل مع دافعية الأفراد للأداء واتجاهاتهم النّفسية ورضاهم عن العمل. ولذلك تحتاج المنظّمات على اختلاف أحجامها وطبيعة نشاطاتها إلى قيادات إدارية يتحمّلون المسؤولية الرّئيسية في تحقيق أهدافها وإنجاز أعمالها بكفاءة وفعالية، وبدون تلك القيادات الفعّالة، فإنّه يتعذّر عليها استغلال مواردها البشرية الاستغلال الأمثل، بل وتتخبّط في سعيها نحو تحقيق أهدافها وطموحاتها.

وقد تغيّرت نظرة القيادة الإدارية إلى المورد البشري مع تطوّر البحوث التّنظيمية، وتزايد التحدّيات الاقتصادية والسّياسية والاجتماعية ، إلى النّظر إليه - العنصر البشري- كرأس مال فكري ينبغي تحفيزه وتنميته والمحافظة عليه ، لأنّه عنصر حاسم في تحديد الفعالية . فالنّظرة إلى العامل كمورد

غير محدود ويمكن تحفيزه بوسائل مادية أو اقتصادية

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر2011.

، نظرة ساذجة .

وفي هذا السياق ، يجب على القادة الاهتمام بمشاعر أتباعهم وحاجاتهم الدّاخلية أكثر ممّا يهتمون بتوفير التجهيزات والمعدّات المادية، لأنّ في ذلك الضمان الأكيد لتحريك سلوك هؤلاء الأتباع نحو تحيق الأهداف المسطّرة ،بأقل تكلفة وأقل جهد وأقل وقت ممكن. ولعلّ أحد أهمّ هذه المشاعر الدّاخلية التي لها تأثيرها على سلوك الأفراد ومردودهم والتي ينبغي أن تلاقي اهتماما كبيرا من طرف الرؤساء والمشرفين ؛ الدّافعية للإنجاز.

وقد أشار ماكليلاند إلى الدّور المهم الذي يقوم به الدّافع للإنجاز في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة ، فالنمو الاقتصادي في أي مجتمع هو محصّلة الدّافع للإنجاز لدى أفراد هذا المجتمع، ويرتبط ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي بارتفاع وانخفاض مستوى الدافعية للإنجاز (1).

وقد انصبّت الأدبيات بشكل متزايد في محاولات لتحديد خصائص وسمات القائد الفعّال، الذي يعتبر الأساس في التأثير على دافعية العاملين، واختلفت الرؤى باختلاف زاوية النّظر . والمتتبع لأدب القيادة الإدارية في الآونة الأخيرة لا بد وأن يلحظ أنّ الأبحاث التي تمّت في هذا المجال قد انتقلت من نماذج القيادة التقليدية التّبادلية إلى التركيز على ضرب جديد من نظريات القيادة عرفت بالقيادة التحويلية ، والتي حظيت بكمّ هائل من الدّراسات يفوق ما حظيت به أية نظرية أخرى من نظريات القيادة . ولعلّ السبب وراء ذلك الاهتمام الكبير بمفهوم القيادة التحويلية يرجع إلى ما أظهرته الدّراسات السّابقة من النتائج الإيجابية في هذا الصّدد .

وتعتبر نظرية القيادة التّحويلية Transformational leadership (TF) من النّظريات الحديثة التي أفرزتها تلك التغيّرات التي صاحبت نهايات القرن العشرين وبدايات القرن الحالي في كلّ جوانب المنظّمة، حيث تمكّنت هذه النّظرية، من تقديم مفهوم شامل للقيادة، من خلال نموذج القيادة كامل المدى F.R.L،الذي يرتكز على الجوانب النّفسية والفكرية والاجتماعية التي ينبغي أن يتصّف بها القائد للتأثير في الأتباع ودوافعهم وأهدافهم .

وقد شهدت هذه النّظرية تطوّرًا ملحوظًا من خلال إسهامات باس Bass عندما وضع نظرية منهجية للقيادة التّحويلية، ووضع لها نماذج Full Range (F.R.L) Leadership Model ، ومقاييس لقياس عوامل السّلوك القيادي، وهو ما يعرف بمقياس القيادة متعدّد العوامل Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) . وفي عام 1997 قدّم كل من باس وأفوليو Bass & Avolio نموذجًا أكثر حداثة للقيادة التّحويلية والتّبادلية، يتضمّن سبعة عناصر مصنّفة حسب الفعالية (Effective/Ineffective) والعملية (Active/Passive)، أربعة عناصر تحدّد القيادة التّحويلية (four I's) هي: الكاريزما أو التّأثير المثالي (II) ،التشجيع الإبداعي أو التّحفيز الإلهامي (IM)، الاستثارة الفكرية أو الدّافعية المستوحاة (IS) والاهتمام الفردي(IC).

وثلاثة منها تحدّد القيادة التّبادلية:Transactional leadership(TC) المكافأة المشروطة (CR)، الإدارة بالاستثناء (MBE)، عدم التدخّل(LF).

إنّ القيادة التّحويلية بجاذبيتها الشخصية وقدرتها الإلهامية واهتمامها الفردي واستثارتها العقلية تحقق دافعية أقوى لتحقيق آمال كبيرة ومجهود إضافي، يحقق أداء أكثر ممّا كان متوقعا .ومن الطبيعي أن تكون آثار القادة التّحويلية تراكمية على الآثار التي تحقّقها القيادة التّبادلية ، فالإدارة بالاستثناء والثواب الشرطي يُفترض أن يؤدّيان إلى الأداء المتوقع، ولكن إضافة الدّافعية القصوى والآمال الكبيرة والمجهود الإضافي، الذي يحدث نتيجة القيادة التّحويلية، يرفعان مستوى المجهود العادي (المتوقع) إلى مستوى المجهود غير العادي (غير المتوقع) (2) .

والدّافعية للإنجاز، في هذا الإطار ، تمثل عاملا "داخليا" هامّا يتفاعل مع قدرات الفرد ليؤثر على سلوك الأداء ، الذي يبديه الفرد في العمل، وهي تمثل القوة التي تحرك وتستثير الفرد لكي يؤدي العمل، أي قوة الحماس أو الرغبة للقيام بمهام العمل، وهذه القوة تنعكس في كثافة الجهد الذي يبذله الفرد، وفي درجة مثابرته واستمراره في الأداء، وفي مدى تقديمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في العمل (3) .

ويمكن حاليا، أن نعتبر مدخل نموذج القيادة كامل المدى F.R.L ، إطارا نظريا جيّدا يفسّر عملية القيادة الإدارية بطريقة شاملة ودقيقة -نسبيا- وعلمية وحديثة، في الواقع المهني والثقافي للمؤسّسة الوطنية. خاصة إذا تعلّق الأمر بمحاولة معرفة علاقتها بإحدى الظواهر النّفسية المعقدّة والمهمّة في المنظّمة، ألا وهي دافعية الإنجاز لدى العاملين .كما يمكن أن يفيدنا الاستطلاع الميداني لهذا الرصيد النّظري ، من خلال تحليل العلاقة الإرتباطية، إلى استنتاجات تفيدنا في فهم سيكولوجية القيادة التنظيمية وبناء استراتيجيات لتنمية المورد البشري بالمنظّمة على المدى الطويل. والأهمّ من ذلك أن تستفيد منها الإدارة الوطنية، في تنمية القيادة الإدارية للرؤساء من خلال مدخل فعالية السّلوك القيادي من جهة، وتنمية المسار المهني للمرؤوس من خلال مدخل دافعية الإنجاز من جهة أخرى، وكلا المتغيّران يتفاعلان معا -بدرجات متفاوتة- وبصفة مباشرة مع الأداء الوظيفي .

ويقصد بالقيادة التّحويلية في هذا البحث ممارسات المدراء والرؤساء والمشرفين في المؤسسة مجال البحث، القائمة على : التأثير المثالي (الصفات + السلوك) ، التحفيز الإلهامي، الاستثارة الفكرية، الاهتمام الفردي. وقياس مستوى القيادة التّحويلية في هذا البحث من خلال العبارات التي تتضمنها أداة البحث .

- القيادة التبادلية:

يعرّف باس (Bass,1999) القيادة التّبادلية Transactional leadership (TA)على أنّها "قيادة تبادل للعلاقات بين القائد والعاملين لتحقيق مصالحهما الخاصّة ، وهي بذلك قد تأخذ شكل المكافأة المحتملة، حيث يوضّح القائد للعاملين ما يجب عليهم القيام به

نظير حصولهم على المكافآت، كما قد تأخذ شكل الإدارة بالاستثناء ،حيث يشرف القائد على أداء العاملين، ويعمل على تصحيح بعض إجراءات العمل ، وإذا فشل العامل في تحقيق الأهداف وفق المعايير الموضوعة ، فإن القائد يقوم بتوقيع العقوبة أو الجزاء نظير الفشل والمخالفة أو التّقصير"(4).

ويقصد بالقيادة التبادلية في هذه الدّراسة الممارسات التقليدية للمدراء والرّؤساء والمشرفين في المؤسسة مجال البحث ، القائمة على سلوكيات : المكافآت المحتملة ،الإدارة بالاستثناء (الإيجابية + السلبية) ، عدم التدخّل. وقياس مستوى القيادة التّبادلية في هذا البحث من خلال العبارات التي تتضمّنها أداة البحث .

- الدّافعية للإنجاز :

يعرف ماكليلاند Mc Clelland وزملاؤه (1953) الدّافع للإنجاز بأنه يشير إلى" استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدّد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء" (5).

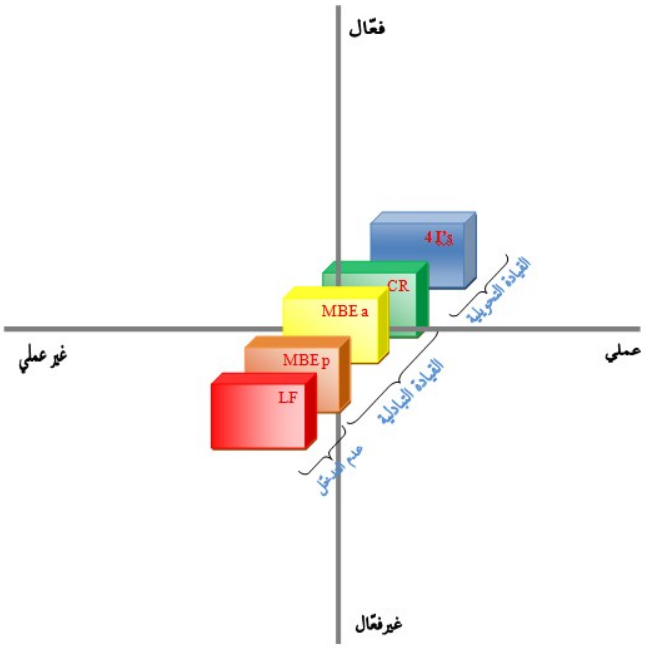
يعرّف عبد اللطيف محمد خليفة في كتابه "الدافعية للإنجاز "الدافعية للإنجاز على أنها" :استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معيّنة والمثابرة للتغلّب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزّمن والتخطيط للمستقبل(6).

ويقصد بالدافعية للإنجاز في هذه الدّراسة : "المجهود الإضافي والقدرة التنافسية والثقة في النجاح والسيطرة والرغبة في التعلم والالتزام والشجاعة والمرونة والانغماس في المهمة والقدرة على وضع الأهداف والاستقلالية والذاتية والمثابرة وتفضيل المهام الصعبة والاعتزاز بالنتائج وضبط النفس والتوجه نحو الأفضل ، لدى العاملين أثناء إنجاز وتنفيذ المهام والواجبات المنوطة بهم، وفق ما تقتضيه الموارد المتاحة والمسؤوليات الوظيفية التي تحدّدها لهم المؤسسة مجال البحث . وقياس مستوى دافعية الإنجاز في هذا البحث من خلال العبارات التي تتضمّنها أداة الدّراسة

- القيادة التحويلية والتبادلية :

لازال مفهوم القيادة التّحويلية Transformational leadership (TF) يكتنفه بعض الغموض، فلا يوجد إجماع بين الأكاديميين أو الإداريين حول مفهوم محدّد للقيادة التّحويلية، ممّا سبّب حيرة وتساؤلات حول هذا الموضوع ، والذي ظهر كمصطلح- القيادة التّحويلية – على يد بيرنز (Burns(1978 في كتابه "القيادة" ، وذلك للتّمييز بين أولئك القادة الذين يبنون علاقة ذات هدف وتحفيزية مع مرؤوسيهم من أولئك القادة الذين يعتمدون بشكل واسع على عملية تبادل المنافع للحصول على نتائج(7) ، وعلى الرّغم من ذلك فقد أخذت القيادة التّحويلية مكانها في أدبيات الإدارة والتّنظيم ، فلقد حاول العديد من الباحثين طرح بعض الأفكار والاجتهادات لتحديد مفهوم القيادة التّحويلية.

وقد شهدت القيادة التّحويلية تطوّرًا ملحوظًا من خلال إسهامات باس Bass عندما وضع نظرية منهجية للقيادة التّحويلية، ووضع لها نماذج ومقاييس لقياس عوامل السّلوك القيادي، وهو ما يعرف بمقياس القيادة متعدّد العوامل Multifactor Leadership Questionnaire(MLQ) ،الذي تضمن في البداية ، عام 1985، ثلاثة عناصر للقيادة التّحويلية، هي: الكاريزما (التأثير المثالي) ،التشجيع الإبداعي (التّحفيز الإلهامي) والاهتمام الفردي، ثمّ أضاف باس في عام 1990 م مكوّنًا رابعًا أطلق عليه الإستثارة الفكرية أو الدّافعية المستوحاة Inspirational Motivation ، وفي عام 1993 قدّم كل من باس وأفوليو نموذجًا أكثر حداثة للقيادة التّحويلية والتّبادلية ، يتضمّن سبعة عناصر :ثلاثة منها تحدّد القيادة التّبادلية Transactional leadership ، والأربعة الأخرى تحدّد القيادة التّحويلية [8] وهو ما يعرف بنموذج القيادة كامل المدى(FRL) Full Range Leadership model:



نموذج القيادة كامل المدى Full Range Leadership Model

ويعتبر الـ MLQ المقياس الأكثر استخداما لقياس القيادة التّحويلية، وقد طوّر باس Bassنسخته الأولى (1985)، استنادا إلى سلسلة من المقابلات الشّخصية التي أجراها هو وشركاؤه مع 70 من كبار المديرين التّنفيذيين في جنوب إفريقيا، وقد طُلب من هؤلاء المديرين – من خلال خبرتهم- تذكُّر القادة الذين ساهموا في تبصيرهم

بأهداف لها صفة الشّمولية، أو نقلوهم إلى مرحلة تحفيزية أعلى، أو ألهموهم بأن يضعوا إهتمامات الآخرين قبل اهتماماتهم الذاتية، ثمّ طلب منهم وصف تصرّف هؤلاء القادة، وما الذي قاموا به لإحداث التغيير، ومن خلال هذا الوصف والمقابلات الشّخصية العديدة مع صغار وكبار المديرين التّنفيذيين، قام باس Bass ببناء الأسئلة التي تشكّل مقياس القيادة متعدّد الأبعاد (العوامل) وقد شهد هذا المقياس مراجعات عديدة ، واستمرّ تنقيحه من أجل تعزيز ثباته ومصداقيته .[9]

- دافعية الإنجاز :

يؤكّد العلماء أنّ أيّ سلوك بشري لا بدّ أن يكون وراءه دافع أو دوافع تستثيره وتوجهه، ويعتبر مصطلح دافعية الإنجاز(Achievement Motivation) من المصطلحات التي ازداد الاهتمام بها في الدّراسات الحديثة ، بالرّغم من أنّ عالم النفس الأمريكي (هنري موراي) قد أشار إلى ذلك المصطلح منذ زمن بعيد في كتابه "استكشافات في الشخصية Exploration in personality" والذي نشر سنة 1938 ، وكان له السّبق في التنظير لدافعية الإنجاز ، وتشير المراجع المتخصصة إلى أنّ دافعية الإنجاز تؤثّر في مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها .

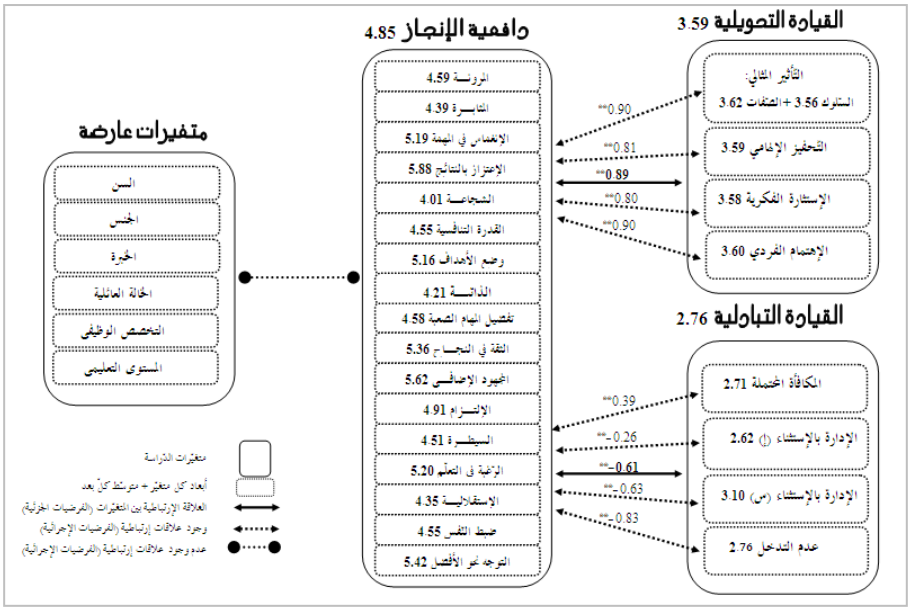
ويظهر دافع الإنجاز لدى كل شخص بدرجة معينة، غير أن بعض الناس نجدهم أكثر تهيؤا باستمرار للإنجاز عن غيرهم. إن معظم النّاس على استعداد لبذل المزيد من الجهد في أعمالهم إذا ما واجهوا تحديات لتحقيق الإنجاز المنشود في مواجهة مثيرات قوية تحفز لبذل الجهد، وكلما كان دافع الإنجاز قويّا فإن الاحتمال يزداد بأن يفرض الشخص على نفسه الكثير من الالتزامات، وإنّنا نجد الشخص المتمتّع بدافع قوي للإنجاز لا يتوقع أية إثابة إذ يكفيه الإنجاز في حد ذاته، فهو يجد المتعة والسعادة في كسب الموقف الذي يواجهه وتحدي المواقف الصعبة[10].

الأبعاد	الوصف
1-المجهود الإضافي	الاستعداد لبذل جهدا إضافيا لتفادي الضعف خلال المهمة، حتى لو كان هذا الجهد نتيجة استعداد كبير. خلق رد فعل لما تكون إمكانية للفشل.الأفراد الذين يحرزون تقدما في هذه الكفة سوف يقومون بالاستعداد الجيد للمهمة وذلك خشية الوقوع في الفشل أثناء مهمة صعبة. في مكان العمل يستطيع هؤلاء الأفراد الاستعداد أفضل من الآخرين.

2-القدرة التنافسية	يستمد التحفيز من المنافسة مع الآخرين. الرغبة في الفوز و التحسن والسرعة أكثر من الآخرين. الناس الذين يحرزون تقدما في هذا المقياس يحبون التنافس مع الآخرين و مقارنة انجازاتهم معهم. الفوز يحفز الأفراد على بذل جهد أكثر.
3-الثقة في النجاح	الثقة في تحقيق النجاح في التغلب على العقبات أن وجدت. الناس الذين يحرزون تقدما في هذا المقياس يدينون لمجهودهم الذي سيقودهم إلى النجاح. هؤلاء الأفراد واثقون بتحقيق أهدافهم وقتما واجهوا مهمات صعبة وجديدة. فثقتهم تأتي من خلال إخلاصهم في معرفتهم، مهاراتهم، و قدراتهم التي تتعارض مع الإيمان بالحظ .
4-السيطرة	الغرض من ذلك ممارسة السلطة و التأثير على الآخرين. الناس الذين يحرزون تقدما في هذه الممارسة هم على الأرجح يبادرون و يتحكمون في النشاطات. فهم يرغبون في لعب دور السيطرة في التأثير على نتائج المجموعة و أخذ دور الزعامة.
5-الرغبة في التعلم	الرغبة و الاستعداد في إنفاق وقت كبير يوسعان التعلم قصد المعرفة. الناس الذين يحرزون تقدما في هذه الممارسة يطمحون إلى المعرفة و هم سوف يكافحون من أجل تعلم الأشياء الجديدة، حين غياب أي مكافئات خارجية.
6-الالتزام	الرغبة في الالتزام المنتظم في نشاط ما، غالبا ما تكون متعلقة بالعمل. الناس الذين يلتزمون بجدية يعطون الأولوية للعمل و ينزعجون لما لا يكون هناك شيء يقومون به، فهم قادرون على المحافظة على مستوى النشاط الجيد لمدة طويلة مع استراحة صغيرة. في النهاية ، الناس المتفوقون في هذه النشاطات قد يكونون مدمنين على عملهم ، يتجاهلون مظاهر حياتهم الشخصية.
7-الشجاعة	انعدام الخوف من الفشل أثناء المهمات الصعبة. الناس الذين يحرزون تقدما في هذه الممارسة هم مطمئنون بشأن الانجاز علنا أو تحت ضغوطات. هم لا يخشون حكم الآخرين عليهم وهم لا يقلقون لما يتواجهون مع المهمات الهامة. هؤلاء الأفراد يمكن وصفهم بأنهم ليسوا انفعاليون فإعاقة صغيرة لن تؤثر عليهم.
8-المرونة	الاستعداد لتقبل التغيرات و الاستمتاع بتحدي المهمات الجديدة. الناس الذين يحرزون تقدما في هذه الممارسة تتفتح عقولهم و اهتماماتهم لعدة أشياء. فيتكيفون بسهولة مع وضعيات العمل الجديدة و يبدون استعدادا للتغيير. الوضعيات والأشياء الجديدة مغرية ، خاصة إذا كانت هذه التجارب على الأرجح تزيد من معرفتهم.
9-الإنغماس في المهمّة	القدرة على التركيز في شيء ما لمدة طويلة دون صرف الانتباه عن المؤثرات الحالية. الناس الذين يحرزون تقدما في هذه الممارسة يصبحون خارج العالم لما يكونوا منهمكين في المهمة هم مواظبون جدا و بالصرامة يصبحون جد منشغلين.
10-وضع الأهداف	الغرض من تسطير الأهداف و التخطيط لها لمدة طويلة هي الوصول إلى تحقيقها. الناس الذين يحرزون تقدما في هذا البعد هم موجهون للمستقبل و لديهم مستوى عالي لما يريدون تحقيقه.

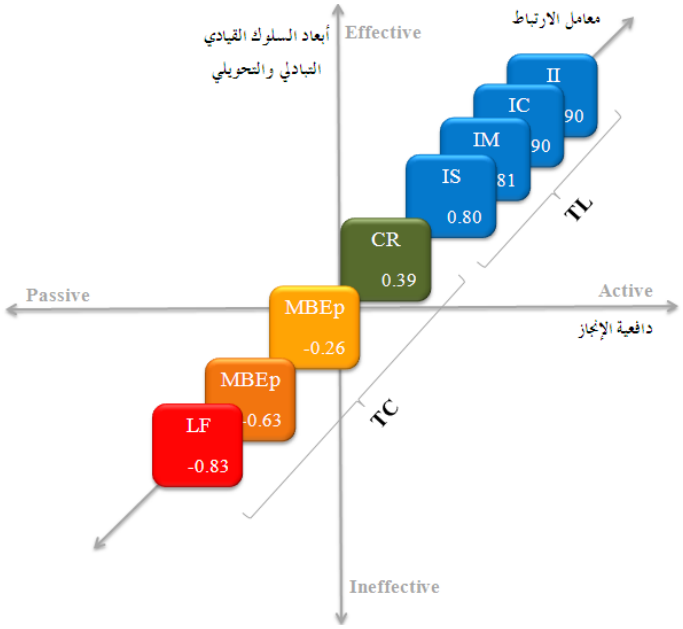
11-الاستقلالية	النزعة في الأخذ بالمسؤولية بالنسبة لسلوك الفرد. الناس الذين يحرزون تقدما في هذا البعد هم بالأحرى يستطيعون صنع قراراتهم و يعملون بخطواتهم و يأخذون التوجيه من الآخرين.
12-الذاتية	الإيمان بأن نجاحات الفرد هي نتيجة الأسباب الداخلية أكثر من التغيرات الحالية. الناس الذين يحرزون تقدما في هذا البعد هم على الأرجح ينسبون نتائج سلوكياتهم إلى أسبابهم الداخلية. فهم مؤمنون بأن المداخيل هي نتيجة سلوكهم و جهدهم.
13-المثابرة	الاستعداد لبذل جهد كبير لفترات طويلة من أجل بلوغ الهدف. الأفراد الذين يحققون تقدما في هذا البعد هم قادرون على التركيز تماما في المهمة التي تكون في متناولهم دون صرف الانتباه. هؤلاء الأفراد يمكن وصفهم بالتماسك والفعالية في كفاحهم لإنهاء المهمة.
14-تفضيل المهام الصعبة	النزعة في البحث عن التحدي بدلا من المهمات السهلة، و الرغبة في البحث عن التحديات الكبرى حالما ينتهي الشخص من تنفيذ المهمة الصعبة. الأفراد الذين يحققون تقدما في هذا البعد يفضلون المهمات الصعبة رغم خطورتها من المهمات السهلة التي خطورتها ضئيلة.
15-الإعتزاز بالنتائج	الإحساس بالمتعة و الانجاز يأتيان من إتقان الفرد لعمله .الأفراد الذين يحققون تقدما في هذا البعد أكثرهم راضون لما يحسون أنهم يحسنون من أدائهم. فتقديرهم لأنفسهم يعتمد على انجازاتهم و لديهم أحاسيس ايجابية تنشأ من خلال أدائهم الجيد.
16-ضبط النفس	القدرة على تأخير الأمور البسيطة و تنظيم الذات و العمل. الأفراد الذين يحققون تقدما في هذا البعد هم قادرون على انجاز مخططات طويلة الأمد. فهم لا يؤجلون ويركزون في عملهم مع احترامهم الكبير لأنفسهم.
17-التوجه نحو الأفضل	الرغبة في إحراز المثالية في الحياة الشخصية و الارتقاء المهني. الأفراد الذين يحققون تقدما في هذا البعد يسعون إلى تحقيق مكانة مهمة في حياتهم فهم معجبون بانجازاتهم. هم يسعون بصورة خاصة وراء الوظيفة المهمة و الارتقاء في عملهم.

والنّموذج الموضّح في الشكل رقم ، يقدّم حوصلة عن ما توصلّت إليه الدّراسة الميدانية بمؤسسة صوميك سوناطراك سكيكدة (الجانب التطبيقي) في ضوء الإطار المنهجي والمفاهيمي للدّراسة (فرضيات الدّراسة) :



نموذج يوضّح النّتائج الميدانية في ضوء فرضيات الدّراسة

إنّ هذه الدراسة، من خلال إشكاليتها وفرضياتها ونتائجها، ما هي إلاّ محاولة لاختبار فعالية السّلوك القيادي التبادلي والتحويلي في تحفيز وتنمية العاملين من وجهة نظر الدّافعية للإنجاز في إطار نموذج القيادة كامل المدى FRLM عن طريق تحليل العلاقة الإرتباطية ، ويمكن أن نلخّص هذه المقاربة في الشكل التالي :



خلاصة النّتائج في ضوء المقاربة النّظرية للدّراسة

إنّ الدّراسة الميدانية والدّراسات السّابقة أكّدت الفرضيات الإجرائية والفرضيات الجزئية والفرضية العامّة. وبالتالي فقد توصّل الباحث إلى تحقيق الهدف الرّئيسي لهذه الدّراسة والمتمثّل في: الكشف عن طبيعة العلاقة بين السّلوك القيادي التحويلي والتبادلي للرؤساء والمشرفين ومستوى دافعية الإنجاز لدى العاملين . وكذا تحقيق أهداف ثانوية أخرى تمثّلت في: التعريف بمفهوم القيادة التّحويلية والتبادلية، من خلال نموذج القيادة كامل المدى (FRL) ، وشرح أبعادها وخصائصها المختلفة على اعتبار أنّها من المفاهيم الحديثة في الفكر الإداري والتنظيمي، وإبراز أهمّ ما توصلت إليه الدّراسات الميدانية السّابقة، العربية والأجنبية، عن أهميّة وعلاقة و أثر القيادة التّحويلية على الجوانب المختلفة للمنظّمة، وكذا استكشاف متغيّر الدّافعية للإنجاز في المجال التّنظيمي(في مجال العمل) باستخدام مقياس مخصص لهذا الغرض(AMI)، وأخيرا القيام بطرح بعض التّوصيات بناء على نتائج الدّراسة .

المراجع

- محمد خليفة ، عبد اللطيف(2000) . الدافعية للإنجاز. القاهرة : دار غريب، ص 16.
- الهواري، سيد (2008).القائد التحويلي وتغيير المستقبل.القاهرة :مكتبة عين شمس، ص 54.
- عاشور، أحمد صقر (1989). السلوك الإنساني في المنظمات. بيروت: الدار الجامعية ، ص 98.
- هاوس ، بيتر (2006 م) . القيادة الإدارية : النظرية والتطبيق ، (ترجمة صلاح بن معاذ المعيوف). الرّياض : معهد البحوث ، معهد الإدارة العامّة ، ص 188.
- الهواري، سيد (1996). ملامح مدير المستقبل: من القيادة التّبادلية إلى القيادة التّحويلية. القاهرة: مكتبة عين شمس، ص 63 .
- القحطاني، سالم بن سعيد حسن (2001) . القيادة الإدارية التحوّل نحو نموذج القيادة العالمي. الرياض: مرام للطباعة والتغليف، ص07.
- العامري ، أحمد سالم (2002) . السّلوك القيادي التّحويلي وسلوك المواطنة التّنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية . المجلة العربية للعلوم الإدارية، مج 9،ع 1. ص : 21.
- هاوس ، بيتر (2006) . مرجع سابق ، ص 188.
- الهواري ،سيد (1996) . مرجع سابق ، ص31.
- الهواري ،سيد (1996) . مرجع سابق ، ص 63.
-Bass, B. (1999) Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. European Journal of Work and Organizational Psychology, 8(1), 9-32.
- محمد خليفة ، عبد اللطيف(2000م) .مرجع سابق ، ص : 94.
- الغامدي، سعيد (1421 هـ). القيادة التحويلية في الجامعات السعودية: مدى ممارستها وامتلاك خصائصها من قبل القيادات الأكاديمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى ، الرياض ، ص 72.
- الهلالي، الشربيني (2001) .استخدام نظريتي القيادة التحويلية والإجرائية: دراسة ميدانية في بعض الكليات الجامعية. مجلة مستقبل التربية العربية، ع (21)، أبريل، ص 19.
-Bass, B. M. & Avolio, B. J.(2008) . the full range leadership model : http://www.MLQ.com.au/flash_frlm.asp .22/09/2012
- هاوس ، بيتر (2006) . مرجع سابق ، ص 187.
- مرسي ، سيد عبد الحميد (1992).الشخصية المنتجة ، ط1. مصر : دار وهبة ، ص ص 114-115.
-Schuller , Heinz & all (2004).Achievement Motivation Inventory : Manual.Hogfree Company :oxford.pp : 21-22.
- عبيدات ، ذوقان وآخرون (2003) . البحث العلمي: مفهومه – أدواته – أساليبه. الرّياض : دار أسامه للنشر والتوزيع ، ص 247.
- حسن ،أحمد الطعاني (2002). التدريب : مفهومه وفعاليته . الأردن: دار الشروق، ص 99.
- عبيدات ، ذوقان وسهيلة، أبو السميد (2002) . البحث العلمي : البحث النّوعي والبحث

الكمّي . الأردن : دار الفكر للطباعة والنشر ، ص 86 .
- بوحفص، عبد الكريم (2006) . الإحصاء المطبق في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، (ط 2) . الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية ، ص 211.
- بوحفص، عبد الكريم (2006).مرجع سابق، ص:217.
- الشربيني ، زكريا (1995). الإحصاء و تصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلومصرية، ص 182.
-Schuller , Heinz & all (2004).Ibid. p 55.
- بوحفص، عبد الكريم (2006).مرجع سابق، ص 213.

العلاقة بين الإدارة والمواطن: قراءة في جدلية الإدارة الحاكمة أو الخادمة - الوضع في الجزائر-

ملخص

تتناول هذه القراءة بالتحليل وضعية العلاقة بين الإدارة والمواطن، في ظل الجدل القائم حول طبيعة دورها الجوهري في المجتمع.

فبين اعتبارها أداة حكم وُجدت أساسا لتنظيم المجتمع، وفقا لما تراه من قواعد ضرورية لوجود الحياة المشتركة وضمان استمرارها، هناك في المقابل الاعتبار القاضي بأن الإدارة العامة لم توجد إلا لتعويض عجز الأفراد عن تلبية حاجاتهم المشتركة، بالتالي فهي – في أساسها - أداة مكرسة لإشباع الحجات العامة.

بين هذا وذلك "تتمدد" العلاقة بين الإدارة والمواطن، فتنجذب إلى هذا الطرف حينا، ثم لا تلبث أن تميل إلى ذاك حينا آخر.

هذه قراءة متواضعة في محاولة لفهم محددات هذه الجاذبية، والعوامل المؤثرة فيها، وذلك انطلاقا من الواقع الجزائري الذي شهد و يشهد تقلبات – أحيانا عنيفة - تعكس بجلاء حساسية هذه العلاقة، أي قابليتها الشديدة للتأثر بمستجدات المحيط.

أنها قراءة أود أن إسقاطها في ثلاثة محاور أساسية:

أولها: تشخيص وضعية العلاقة بين الإدارة والمواطن، وذلك من خلال استعراض محدداتها النظرية، بتبيان الطبيعة الوظيفية لهذه العلاقة، وكذا استعراض العوامل التي تتحكم في اتجاه جاذبيتها، لأصل إلى رسم انعكاساتها على واقع الحال.

ثانيها: تحليل الإطار التنظيمي الذي يؤطر هذه العلاقة (1)

وثالثا وأخيرا: تقديم جملة من الاستنتاجات، تليها مقترحات أقدر – شخصيا –أنها قد تساعد على رسم أفق أفضل – أو لأقل أقل سوء - لهذه العلاقة.

أ. علي العرنان مولود

كلية الحقوق والعلوم السياسية
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

Résumé

A partir du cas algérien, le présent article analyse la relation administration – administré, en s'interrogeant sur le rôle du 1er terme de ce rapport : L'administration est-elle un instrument de pouvoir, ou un ensemble d'appareils devant subvenir aux besoins de ses administrés ?

يقصد بالإدارة - العامة طبعا- مجموعة الأجهزة ذات الطابع الإداري التي تنشئها الدولة لضمان تنفيذ سياستها العامة في المجتمع.

معنى هذا أن الإدارة العامة بمفهومها الوظيفي هي تنفيذ السياسة العامة للدولة تجاه مواطنيها، غير أن مفهوم المواطن سرعان ما يتحول عن معناه السياسي كعنصر دال عن المشاركة في الحكم، إلى مدلول آخر يحمل معنى الخضوع أو الاحتواء في العمل الإداري، بمعنى الانصياع لإرادة الإدارة.

هذه الأخيرة، سواء كانت حاكمة أو خادمة، بعبارة أخرى: أيا كانت طبيعة النشاط

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2011.

التي تمارسه في علاقتها مع المتعامل معها: الضبط الإداري أو المرفق العام- فإنها تتولى ذلك و هي تتمتع بالسلطة – أي حق التحكم في إرادة الغير – وهي سلطة مستمدة من قرينة المشروعية التي تتمتع بها أصلا ودون الحاجة إلى إثبات.

انطلاقا من هذا المفهوم، كان يمكن أن يصاغ عنوان هذه القراءة بعبارة: علاقة الإدارة بالمواطن، وهو تعبير أكثر قدرة على ترجمة الفكرة الفرنسية المعروفة:

لكن هكذا طرح لا يعكس بشكل جيد البعد الذي أريد إعطاؤه لهذا الموضوع ، ذلك أنني أحاول أن أضع الطرفين: الإدارة و المواطن على نفس المستوى فيما يتعلق بمسؤولية كل طرف في إنتاج محددات هذه العلاقة.

وبطبيعة الحال، بناء على هذا الطرح أو ذلك يتحدد الاتجاه الذي سيأخذه المنحى العام الذي أود أن يأخذه الموضوع في هذه المقاربة المختصرة.

إنه منحى تتضح فيه من البداية هيمنة الإدارة على هذه العلاقة بحكم علو مركزها في مواجهة أو في علاقتها مع المواطن الذي يرى فيها بكل بساطة " السلطة العامة في حالة حركة". (2)

إن هذا الموضوع المتشعب الأبعاد والذي يكتسي أهمية جد حساسة على أكثر من مستوى- على اعتبار أن الإدارة هي المرآة التي تنعكس فيها صورة الدولة لدى الفرد- يجب أن يشمل بالتحليل طرفي العلاقة الإدارية:

أولهما الإدارة العامة بإبعادها التنظيمية وترسبات العوامل التاريخية المؤثرة فيها، وكذا انعكاسات ذلك على المستوى الوظيفي، بما في ذلك وضعية الموظف نفسه داخل الجهاز الإداري الذي يستخدمه، هذا الموظف كثيرا ما يُحمَلُ – شخصيا- تبعات المظاهر غير السارة التي تشوب علاقة الإدارة بالمتعاملين معها.

وثانيهما ضرورة أن يمتد هذا التحليل إلى الطرف المقابل: المتعامل مع الإدارة، من خلال استقراء نظرته إليها – أي الإدارة العامة – قصد معرفة محدداتها النفسية، الاجتماعية والتاريخية.

وهكذا يمكن لهذه القراءة أن تتخذ بعدا متوازنا، عساها تفصح عن مكنون هذه العلاقة أولا، ومن ثم في مرحلة ثانية النظر في إمكانية معالجة الاختلالات التي تشوبها .

إن ذلك لا يمكن أن يتأتى إلا من خلال تحديد الغاية المتوخاة من هذه العلاقة، والتي ينبغي أن تكون مشروعا مشتركا بين الطرفين: الإدارة و المتعامل معها، مع العلم أنه ليس هذا هو الحال دائما، بل غالبا ما يكون لكل طرف هدف خاص به هو – أو يكاد - على نقيض ما يصبو له الطرف الآخر.

وهذا منطقي – إلى حد كبير - بالنظر إلى أن الغاية التي تستهدفها الإدارة هي المصلحة العامة، في حين يهدف الفرد من خلال كل نشاطه تحقيق مصلحة شخصية قد تكون أحيانا على حساب مصلحة الإدارة العامة.

بعد تحديد هذا الهدف، ينبغي أن يتم توفير الوسائل – بمعناها الشامل – التي تمكن من بلوغ هذه الغاية ، وتنفيذها بالطريقة المثلى لبلوغ الغاية بأقل التكاليف.

هذا ما سأحاول استقراءه فيما يأتي:

أولا : طبيعة النشاط الإداري ذاته:

مبدئيا تتحدد هذه العلاقة من خلال قسمي النشاط الإداري وهما: الضبط الإداري والمرفق العام. حيث تبدو الإدارة أثناء ممارستها للنوع الأول – الضبط الإداري - حاكمة سيدة في حين تكون خيرة خادمة وهي تمارس المرفق العام.

1 – بالنسبة للضبط الإداري:

يمثل الضبط الإداري - بنوعيه العام والخاص (3) - النشاط السلبي للإدارة، حيث تبدو هذه الأخيرة – أثناء ممارسته – جهازَ قمع وأكراه لإرادة الأفراد. (4)

ويتجلى الضبط الإداري في مجموعة التدابير والإجراءات التي تتخذها الإدارة في شكل أوامر و نواهي، تهدف من خلالها إلى تقييد حريات الإفراد أثناء ممارسة سلوكياتهم، وذلك بهدف حماية النظام العام بعناصره الثلاث: الأمن العام، الصحة العامة والسكينة العامة.

هذا النوع من النشاط الإداري لا يمكن – بحكم طبيعته- إلا أن يكون من دواعي " تأزيم العلاقة بين الطرفين: الإدارة والمواطن.

هذا التأزم مرده إلى أمرين اثنين: أولهما كون مصلحة الإدارة في هذه الحالة، ليست فقط مختلفة عن مصلحة الفرد بل هي في كثير من الأحيان متناقضة معها، أو على أقل تقدير من حيث تبعات الوسائل المستخدمة لتحقيقها.

وثانيهما وسائل ممارسة هذا النوع من النشاط، وهي القرار الإداري سواء بالمنع أو التقييد أو التصريح المسبق أو التبليغ اللاحق... حيث - في جميع الحالات - لا تعتد الإدارة إطلاقا بإرادة الفرد المخاطب بقراراتها، والذي يجد نفسه ملزما بالانصياع لإرادة الإدارة تحت طائلة التعرض لتبعات أشد على حرياته. (5)

2 - المرفق العام

يعرف المرفق العام عموما على أنه: "كل مشروع تنشئه الدولة أو تديره بنفسها أو تحت إشرافها بهدف تحقيق نفع عام".

ويمثل المرفق العام الجانب الإيجابي للنشاط الإداري، حيث تبدو فيه الإدارة " خيرة " تقوم بإسداء خدماتها لعموم المرتفقين.

وتتوخى الإدارة في نشاطها الايجابي تحقيق النفع العام لعموم الجمهور أو لشريحة معينة معلومة بصفتها لا بذواتها.

رغم هذا، يكون إحساس الفرد الواحد بحصول فائدة من المرفق العام محدودا، من

منطلق أن هذا الأخير - بطبيعته - يحب التميز والتفرد عن العامة. بالتالي لا يكون راضيا تمام الرضا عن نفسه، إلا أن يتميز هو شخصيا بنفع لم يطل العامة.

فعلى سبيل المثال لا تبدو خدمة التعليم المجاني، الصحة، ومجانية استعمال الطريق السيار في نظر الفرد خدمات جليلة تقدمها الإدارة لمرتفقيها، وتتحمل في سبيل ذلك أعباء مالية طائلة، بل يراها مجرد خدمة "عامة" عادية يستفيد منها غالبية الناس، لا تستحق الإدارة- في مقابلها- جزاء ولا شكورا.

أكثر من ذلك يتكلف الفرد في انتقاد مستوى ونوعية هذه الخدمات، ويسعى جاهدا لإبراز تقصير الإدارة في أدائهما بشتى الوسائل.

في المقابل يكون تأثُير قرارات الضبط الإداري، كقرار غلق جسر أمام حركة المرور، أو إغلاق مخبرة الحي - لعدم احترام شروط النظافة – مثلا أكثر سلبية على فردية كل شخص، حيث يرى نفسه معنيا بشكل مباشر بتبعات ونتائج هذا القرار.

بالتالي يفسر كل إجراء ضبطي تقوم به الإدارة بأنه إجراء تعسفي، نابع عن استعمال مفرط (6) للسلطة، كما يفسر كل إجراء نفعي تؤديه الإدارة على أنه من صميم واجباتها، بل أكثر من ذلك، هي ربما لا تؤديه بالشكل اللائق .

ثانيا: محددات العلاقة بين الإدارة والمتعامل معها:

يمكن ببساطة تلخيص هذه المحددات في ثلاث نقاط أساسية:

1- اختلاف الأهداف بين الإدارة والمتعامل معها :

ففي الوقت الذي تسعى الإدارة إلى تحقيق المصلحة العامة حسب المفهوم التي تضعه هي بنفسها، يتشبث الغير- المتعامل معها - بمصلحته الشخصية أو الفئوية الضيقة- في نظر الإدارة- سواء كان هذا الغير فردا أو وحدة اجتماعية: الجمعية، الفئة المعنية بالخدمة: الطلبة، الموظفين سكان حي معين ... الخ.

2 - موقف الإدارة المتميز في علاقتها مع الغير:

وهو موقف مستمد من منطلق كونها تحمل لواء المشروعية. وبالتالي تشعر بحقها في "الاستعلاء" على الفرد " الأناني" في منظورها، وهو ما يفسر نظرة "الريبة" التي تنطلق منها الإدارة في علاقتها مع المواطن .

3- نظرة المتعامل مع الإدارة تجاهها:

حيث يرى فيها تلك الأداة التي لم توجد إلا لخدمته شخصيا، على اعتبار أنه هو من يقوم بتمويلها من خلال الضريبة التي تسلطها عليه الإدارة نفسها، وأيضا من خلال شعوره بأنه مغيب تماما عن النظام الإداري، رغم أن هذا الأخير وجد لخدمته - كما قلت سابقا، لذلك يتولد لديه " الشك" في مصداقية الجهاز الإداري وفي حقيقته أهدافه

وصدق نواياه. (7)

ثالثا العوامل المؤثرة في علاقة الفرد بالإدارة في الجزائر

هذه المحددات تزداد وضوحا في الجزائر أكثر من غيرها بالنظر إلى عدة مؤثرات إضافية يمكن استعراض أهم عاملين اثنين فيما يأتي:

01 - الموروث التاريخي :

إن أصل الإدارة في الجزائر هي إدارة استعمارية نشأة وتنظيما، وبالتالي لا شك في أن هذا البعد قد زاد في حِدية هذه المحددات السلبية التي تطغى على طبيعة العلاقة بين الإدارة والمتعامل معها في الجزائر.

أبعد من هذا، فالدولة – بمعناها ذلك الجهاز الذي يحتكر السلطة والقوة – كانت دوما في بعدها العضوي – أجنبية عن الفرد الجزائري، دولة وظيفتها الأساسية القهر و جباية الضرائب و قمع ما تسميه التمرد.

وهي ذات الدولة التي أنتجت لدى الفرد الجزائري صورة الشخص غير الملتزم بالقانون، المتمرد ..... الخ .

وبالتالي ترسخت هذه النظرة عن الدولة في اللاشعور الجزائري، حتى بعد قيام الدولة الوطنية عقب استرجاع السيادة الوطنية سنة 1962، وظل يتعامل معها بمنطق العداء المضمر، بل في كثير من الحالات تحول إلى عداء معلن بوسائل عنيفة.

واستمرت الإدارة تتعامل مع المواطن بمنطق واقع الحال – أي منطلق الإدارة " الحاكمة " وليس بالمنطق الواجب، منطق " الإدارة الخادمة " ثم بعد ذلك – في مستوى ثاني " الإدارة الحاكمة".

02 - تداخل المستوى الإداري والمستوى السياسي:

تعاني الإدارة الجزائرية أكثر مما تعاني من تدخل المستوى السياسي في العمل الإداري.

ويتجلى هذا التدخل من جانبين : عضوي و وظيفي:

- الجانب العضوي : يبدو في عمومية المعايير المعتمدة في تعيين الموظفين الإداريين، خصوصا في الوظائف السامية، وما يتبع ذلك من ولاءات غالبا ما تكون للنفوذ السياسي أكثر ما تكون للقانون و الخدمة العمومية. (8)

- من الجانب الوظيفي : وهو توجيه النشاط الإداري إلى خدمة أغراض سياسية - أحيانا ظرفية- ما يشغل الإدارة عن هدفها الأساسي، وهو الخدمة العمومية ويرهقها ماديا وبشريا.

هذه المحددات جعلت العلاقة بين الطرفين تتسم بالتباعد، بل أحيانا بالتنافر، وهي بذلك لا تعكس بالضرورة الصورة التي تحاول النصوص الأساسية أو التنظيمية رسمها.

ثانيا: الإطار التنظيمي للعلاقة بين الإدارة والمواطن في الجزائر:

إن واقع الحال بين الإدارة و المواطن لم يرض - في أي وقت من الأوقات- أيا من الطرفين : الإدارة و المواطن .

لذلك بادرت الإدارة سنة 1988 بإصدار نص تنظيمي هو المرسوم رقم 88/ 131 المؤرخ في 04 جويلية 1988 كإطار تنظيمي يحكم العلاقة بين الإدارة و المواطن.

لكن بالنظر إلى توقيت ومضمون هذا المرسوم، يتضح جليا أنه جاء كمحاولة لوضع قواعد وآليات لهذه العلاقة تهدف إلى تحسين (9) صورة الإدارة في ذهن المواطن.

ذلك أن البلاد كانت تعيش آنذاك جوا اجتماعيا في غاية التأزم، لم يلبث أن أنفجر بعد حوالي ثلاث أشهر من صدور هذا المرسوم.

ومن الناحية الموضوعية تضمن الموسوم 42 مادة مقسمة إلى قسمين أساسين: التزامات الإدارة تجاه المواطن وواجبات المواطن تجاه الإدارة، سأتناولهما باختصار فيما يأتي:

01 – التزامات الإدارة تجاه المواطن :

يعد هذا المرسوم بمثابة دفتر شروط، على الإدارة أن توفي به في علاقتها مع المواطن، حيث افرد جزءا هاما إلى استعراض واجبات الإدارة تجاه المواطن ، أورد أهمها و بشكل مختصر في ما يأتي:

أ- واجب إعلام المواطن :

يشمل أساسا حقه في معرفة التنظيمات و لتدابير التي تتخذها الإدارة، خاصة تلك المتعلقة بعلاقتها مع المواطن، وحقه أيضا في تلقى مبرر مكتوب في حالة وجود سبب يحول دون تمكينه من هذا الحق .

ب ـ استقبال المواطن :

يحدد هذا الموسوم الهدف من الاستقبال بترشيد المواطن وتوجيهه، كما يلزم الإدارة بضرورة أن يكون هذا الاستقبال في أحسن الظروف من خلال تخصيص هياكل ملائمة مجهزة ومزودة بالوسائل البشرية والمادية .

كما أن عليها أن تختار " المأمورين" الذين يكلفون بالاستقبال من بين المستخدمين المعروفين بكفاءتهم المهنية ومعرفتهم للقطاع و خصالهم الإنسانية.

في هذا الشأن عرفت الجزائر خلال فترة التسعينيات أنشاء مؤسسة جمهورية سميت ب"وساطة الجمهورية" (10) أسندت لها مهمة " التوسط بين مختلف الإدارات المحلية والمركزية وبين المواطن في سعيه لتحقيق مصالحه لدى الإدارة.

ولقد أسندت هذه المؤسسة إلى شخصية وطنية سياسية معروفة (11) وتم إنشاء فروع لها على مستوى الولايات، كلفت بتلقي شكاوى المواطنين ومتابعتها على مستوى الإدارات المعنية.

لكن هذه المؤسسة ما لبثت أن تحولت إلى " وسيط" intermédiaire بين الإدارة والمواطن، حين اقتصر دورها على تحويل الشكاوى الواردة إليها من المواطن إلى الإدارة المشتكي منها، ما زاد في تعقيد وضعية الشاكي، حيث أضحت الإدارة تنظر إلى المواطن صاحب الشكوى " كواشي" بها لها سلطة أخرى، فانتقلت العلاقة بينهما من مستوى الخلاف حول الخدمة إلى مستوى الخصومة، وهو مستوى جعلها أكثر تعقيدا من ذي قبل.

لكن ممثلي هذه المؤسسة - إن على المستوى المحلي أو المركزي - ظلوا يفتقرون إلى سلطة فعلية تمكنهم من اتخاذ القرار في علاقتهم مع الإدارات والمصالح الأخرى، وهو وضع افقدها جزءا من الفعالية في الأداء والمصداقية لدى المواطن، ما جعلها تتحول إلى مجرد مصلحة محولة للبريد الوارد (12) ليس إلا.

إن فشل مؤسسة وسيط الجمهورية كان واضحا على جميع المستويات، إذ اعتبرت مؤسسة سياسية الطابع، غايتها – أساسا ومنذ البداية - تمثلت في لعب دور ممتص الصدمات (amortisseur)، في ظل مرحلة عصيبة كانت تمر بها الدولة الجزائرية كادت تعصف بكيانها، وهذا عوض أن تكون مؤسسة تقنية قوامها التخصص والمهنية في التعامل مع قضايا المواطنين، هذا الوضع عجل بحلها، إذ لم تعمر أكثر من ثلاث سنوات. (13)

وهكذا ظل المواطن يبحث عن الحل لمشكلاته الإدارية مع الولاة شخصيا وبطريقة مباشرة، ما يجعل هؤلاء الولاة بالضرورة غير قادرين على متابعة كل الحالات و معالجتها، وهم في كثير من الأحيان ضحية لأعمال تدليس للحقائق وربما تشويها لها من طرف بعض الإدارات والمصالح الأخرى.

جـ استدعاء المواطن:

أقر هذا المرسوم إجراء الاستدعاء، لكنه أعتبره استثنائيا ولا يمكن اللجوء إليه إلا إذا أجازه نص صريح، وتعذر وجود وسيلة أخرى للتبليغ.

كما أوجب على الإدارة التي تحرر الاستدعاء أن يحمل جميع المعلومات التي تفيد المواطن في فهم موضوع الاستدعاء وغايته، وأهمها:

- اسم المصلحة الإدارية المعنية

- اسم و لقب ووظيفة الشخص الموقع للاستدعاء.
- دواعي الاستدعاء والهدف منه – على أن يكون ذلك بكل وضوح.
- موعد الاستقبال باليوم والساعة، شريطة ألا يكون ذلك خارج أوقات العمل الرسمية، وكذلك الإشارة إلى إمكانية النيابة من طرف الزوج، أو أحد الأصول أو الفروع.

د- العمل على التحسين الدائم للخدمة :

وذلك بـ :

- إتباع البساطة في تصميم الاستمارات، الاختصار، السهولة في المضمون، الجاذبية في الشكل وسهولة القراءة.

- عدم إرهاق المواطن بوثائق غير ضرورية لدراسة أي ملف من الملفات، في هذا الإطار عليها أن تعد قائمة الوثائق اللازمة لكل ملف هو من اختصاصها وإعلام المواطنين بها بكل وسيلة تراها ممكنة.
- التنسيق بين المصالح الإدارية التي تشترك في دراسة أو تسليم أية وثيقة ما، وعليها أن تقوم مقامه في طلب المعلومات المتعلقة به من إدارة أخرى.
- التسليم الفوري للوثائق والعقود التي لا يتطلب تسليمها أجلا يحدده القانون، ولهذا فهي مطالبة بتفويض التصديق على مطابقة الصور للأصل وعلى توقيعات الموقعين إلى أكبر عدد ممكن من الموظفين المعينين قانونا.
- واجب الرد على كل الرسائل والشكاوى التي يقدمها المواطنين.

2- : الإجراءات الردعية في حق الموظفين التي تثبتون إخلالا بواجباتهم:

تضمن المرسوم أيضا إجراءات ردعية ضد الموظفين الدين لا يؤدون واجباتهم طبقا للتشريع المعمول به.

وقد ألزم الإدارة في هذا المجال بعدم قبول أي عذر من طرف الموظف في محاولة منه لتبرير هذا التقصير.

حيث يتعرض الموظف المخالف لمجموعة من العقوبات تتراوح بين تلك المقررة في ترتيب الدرجة الثانية، وتلك المقررة في ترتيب الدرجة الثالثة، وهي عقوبات متوسطة من حيث الشدة.

و قد حاول المرسوم سرد - على سيل المثال - مجموعة من الأخطاء التي يمكن أن تعرض الموظف لعقوبات تأديبية وأهمها:

- رفض تقديم خدمة أو تسليم عقد إداري أو وثيقة يحق للمواطن الحصول عليها.
- التسبب في تأخير الحصول عليها دون مبرر.
- المطالبة بوثائق لا ينص عليها التشريع أو التنظيم.
- العمل على منع الوصول إلى وثائق إدارية يمكن للمواطن الإطلاع عليها قانونا

- رفض إعطاء معلومات.
- القيام بأي فعل من شأنه أن يمس احترام المواطن وكرامته وسمعة الإدارة.
- وفي حالة العود يمكن أن تطبق إحدى عقوبات الدرجة الثالثة .

كما يمكن أن يتعرض الموظفون لعقوبات قد تصل إلى العزل (أقصى عقوبة)، مع الحرمان من المعاش إذا اعترضوا سبيل التدابير التي تتخذ لتحسين العلاقات بين الإدارة والمواطن.

في مقابل هذه العقوبات، يبقى الموظف عرضة للعقوبات الجزائية التي يتضمنها التشريع ساري المفعول.

والملاحظ أن هذا النظام "الجزائي" يبدوا متناسقا مع ما يتضمنه القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية (14) وأهم الأخطاء التي نص عليها هذا القانون الخاص بالوظيفة العمومية:

- الإخلال بواجبات القانونية الأساسية، ويمكن أن يفهم منها هنا واجب أداء الخدمة بكل إخلاص و إتقان. (15)
- تحويل وثائق إدارية بطريقة غير قانونية
- التستر على معلومات ذات طابع مهني يكون من واجبه تقديمها بمناسبة أداء مهامه[1]

03- ضمانات المواطن في علاقته بالإدارة :

بعد استعراض أهم واجبات الإدارة في علاقتها مع المواطن ، و بعد التعرض إلى الإجراءات الردعية التي يمكن أن تتخذ من طرف الإدارة تجاه موظفيها في حالة ما إذا "أخلوا بهذه الالتزامات"، حاول المرسوم - من جهة ثانية - أن يضع في متناول المواطن مجموعة من الضمانات لمواجهة أي تملص للإدارة من هذه الواجبات.

وأهم ما يقره في هذا الشأن :

- عدم إمكانية الاحتجاج بقرار لم يبلغ إلى المعني .
- تبيان جهة الطعن في القرارات التي تحمل إدانة للفرد.
- إمكانية الاحتجاج بالمذكرات والإعلانات التي تنتجها الإدارة إذا كانت في صالحه .
- حق إنشاء الجمعيات للدفاع عن المصالح المشتركة .
- حق المطالبة بالتعويض عن الضرر الذي قد يلحق الفرد من جراء تصرفات الإدارة.

[1] المادة 180 الفقرة 02 من ذات القانون

رابعا- واجبات المواطن في علاقته مع الإدارة :

في مقابل واجبات الإدارة والتزاماتها، ومن باب الإنصاف يحاول المرسوم أن يبن واجبات الطرف الأخر من العلاقة و هو المواطن.

لكن الملاحظ أن هذه الواجبات وردت في ثلاث مواد فقط هي المواد من 31 إلى 33 ، وهو ما يعد رمزيا في مقابل المواد 24 التي خصصت لواجبات الإدارة و التي تشكل –حسابيا - أكثر من نصف مواد النص.

في هذا الصدد أورد المرسوم هذه الواجبات في :

- مساهمة المواطن في تكريس سلطة الدولة و فرضها و احترامها.
- التحلي بالانضباط والحس المدني والامتناع عن تعكير حسن سير المصلحة.
- رعاية الأماكن والأملاك العمومية .
- المساهمة في تحسين سير الإدارة من خلال تقديم اقتراحات بناءة من خلال دفتر .

الاقتراحات والتنظيمات المفتوحة لدى الإدارات العمومية، أو أي وسيلة أخرى موضوعة تحت تصرفه.

والملاحظ أيضا أن هذه الالتزامات هي أقرب إلى الوصايا و النصائح منها إلى الواجبات القانونية الملزمة، وهذا بالنظر إلى عموميتها، وانعدام أية إمكانية لمتابعة المتخلفين عنها بأي شكل من الأشكال.

استنتاجات واقتراحات :

في نهاية هذا المقال المختص أود أن أورد بعض الاستنتاجات الشخصية اتبعها ببعض الاقتراحات التي أرى أنها قد تساهم في تغيير الصورة والواقع على حد سواء.

الاستنتاجات :

من خلال هذه القراءة السريعة بل العاجلة للعلاقة بين الإدارة والمتعامل معها أو المواطن بصفة عامة، يمكن القول خلاصة :

- أن العلاقة بين الإدارة والمواطن هي بطبيعتها وفي جوهرها ميالة إلى عدم الانسجام بحكم اختلاف المواقع بين الطرفين، وخاصة اختلاف الأهداف والغايات بينهما.

أما في مضمونها فهي علاقة ببعدين مختلفين أو متقابلين :

- أولهما بعد ضبطي: تبدو فيه سلطة آمرة و ناهية مقيدة لإرادة المواطن ، وبالتالي لا يمكن أن تكون محل رضا منه مهما كان الأمر.

وهي في هذه الحالة مطالبة فقط في أحسن الحالات بالتخفيف من إجراءاتها التنظيمية إلى الحد الأدنى الضروري الذي يحقق الغاية من تصرفاتها وهي حماية

النظام العام، وذلك درءا لشبهات " التعسف" التي كثيرا ما تلاحقها في مثل هذه المهام.

- ثانيهما خدماتي : تكون فيها الإدارة ايجابية الدور، تقدم خدماتها لعموم الجمهور، وعليها في هذه الحالة أن تبدل قصارى جهدها أولا لتقديم الخدمة العمومية بأفضل وجه، ثم لتحقيق مبدأ المساواة في الانتفاع بهذه الخدمات.

لكن في مقابل هذا هناك شعور عام يسود المواطن بأن الإدارة دائما مقصرة، وأنه لا ينظر إلا إلى ما لم يتحقق، باعتباره نقصا وتقصيرا من الإدارة.

إن هذا الواقع السيئ بكل المعايير تجلى مؤخرا في كثرة الحركات الاحتجاجية التي تجتاح العديد من أرجاء الوطن، والتي لا تعكس في الكثير من الحالات سوى رغبة الفرد في التعبير عن تذمره من الإدارة بشكل عام بقدر ما تعبر عن وجود تجاوزات حادثة فعلا.

لكن يمكن في نظري التقليل من قتامة هذه الصورة من خلال بعض الخطوات التي أوردها في شكل الاقتراحات التالية:

- الاقتراحات

بداية يجب على الطرفين فهم وقبول الطرف الآخر كواقع، وضرورة التعامل معه على هذا الأساس .

إن المهمة الأساسية في هذا الشأن تقع على عاتق الإدارة، فهي التي مطالبة أساسا بـ :

- التخلص من الأعباء الهامشية التي تشغلها عن دورها ومهمتها الحقيقية ألا و هي في خدمة المواطن و الصالح العام، ومن أمثلة ذلك التخلص من مهمة توزيع " الريع "، لتتفرغ إلى تسيير المرافق العامة وليس توزيع الثروة والخيرات، ليتم بذلك القضاء على روح الاتكال السائدة لدى المواطن في علاقته مع الإدارة.
- تحسين الوضعية المهنية والمادية للموظفين بصورة عامة ليتمكنوا من التفرغ إلى واجباتهم الوظيفية أولا و أخيرا .
- العمل على تحسين صورتها لدى المواطن من خلال توعيته بأن إجراءاتها الضبطية ما هي إلا لخدمة النظام العام.
- إصباغ السلوك الإنساني في تعاملها مع المواطن على اعتباره أنه الطرف الضعيف في هذه العلاقة.
- إعطاء الانطباع لدى المواطن بأنه هو غاية وجودها، وهذا من خلال متابعة انشغالاته والرد عليها، وذلك لا يعني بالضرورة معالجتهما وتسويتها.

- حماية أصحاب الشكاوى و التظلمات من انتقام الإدارات المشكو منها، حتى يُعمم سلوك الشكوى لدى المواطن ليكون بذلك مصدرا من مصادر المعلومة لدى الإدارة .
- حماية الموظف من تأثيرات القوى الضاغطة في المجتمع والمحيط على حد سواء، و ذلك من خلال صيانة كرامته وحمايته من التجاوزات التي قد تلحق بشخصه بسبب انتمائه أو سلوكه الوظيفي، من ذلك ضرورة التعامل بحزم مع الشكاوى المضللة أو تلك التي تتضمن قذفا في حق الموظفين، حتى يتم حصر طريقة الشكوى في المفيد و النافع منها فقط.
- تعميم منصب الوساطة على مستوى جميع الإدارات العمومية ذات العلاقة مع الجمهور واختيار أكفأ وأنزه الموظفين لتوليه، مع تدعيمه بالاختصاصات التي تمكنه من تتبع مصالح المواطنين.

في النهاية، يمكن القول بأن العلاقة بين الإدارة والمواطن – خصوصا في الجزائر - هي محل تأثيرات لعوامل متعددة: نفسية، اجتماعية، تاريخية وسياسية أيضا، بالتالي فهي مجرد صورة عاكسة لواقع المجتمع بمختلف جوانبه.

ومن ثم فإن هذه القراءة لا تعدو أن تكون مجردة نظرة واحدة ذات بُعدٍ واحد، معنى هذا أن هذه العلاقة هي في حاجة إلى نظرات أخرى وبأبعاد متعددة حتى يتم الإلمام بها من شتى الزوايا .

إنها ببساطة علاقة تعكس هذه " الطبقية السياسية في المجتمع ": بعبارة أخرى هي إنها تعكس وجود الدولة ذاتها، علاقة ليس أدل على تلازمها من مقولة أدام سميث : ليس : لا يمكن الحديث عن مجتمعات متطورة اقتصاديا وأخرى متخلفة، بل هناك مجتمعات متطورة إداريا وأخرى متخلفة.

الهوامش

- المقصود به المرسوم رقم 131/88المؤرخ في 04 جويلية 1988الذي ينظم العلاقة بين الإدارة والمواطن.
- عن كتاب:الوظيفية العامة دراسة مقارنة مع التركيز على التشريع الجزائري . د. عبد العزيز السيد الجوهري ديوان المطبوعات الجامعية 1985 صفحة 12.
- من أمثلة الضبط الإداري العام: الترخيص المسبق، غلق المحلات التجارية غير المستوفية لشروط النظافة، الحجر الصحي، لوائح المرور، حظر التجول..... أما الضبط الإداري الخاص فهو الذي يهدف إلى حماية و تنظيم نشاط خاص بعينه مثل قواعد الصيد و قواعد العمران، البيئة ...
- مفهوم القهر في العمل الإداري هو حرمان الأفراد من ممارسة حرياتهم بشكل مطلق ، في حين يحمل معنى الإكراه قيام الإدارة بإجبارهم على القيام بما لا يريدون.
- يمكن التوسع في هذه النقطة بالرجوع إلى طرق تنفيذ القرارات الإدارية في مراجع

القانون الإداري .من ذلك كتاب الأستاذ نواف كنعان : القانون الإداري الكتاب الثاني دار الثقافة للنشر و التوزيع 2007 عمان الأردن ، ص 296 و ما بعدها .

- تنص المادة 22 من دستور 1996 على " يعاقب القانون على التعسف في استعمال السلطة ".

- هناك مثل شائع لدى الانجليز مؤداه : "إذا لم تجد ما تقول لصاحبك ، فاذكر الإدارة بسوء ، فسيوافقك الرأي حتما ".

- لحد الآن ليس هناك قانون أساسي خاص بالوظائف السامية كالولاة أو رؤساء الدوائر مثلا . بحث يعينون و تنهى مهامهم انطلاقا من السلطة التقديرية لرئيس الجمهورية، بناء على اقتراحات وزير الداخلية، وذلك طبقا لأحكام المادة 78 من دستور 1996.كما صدر المرسوم الرئاسي رقم 240/99 بتاريخ 27 أكتوبر 1999 المتضمن التعيين في الوظائف المدنية والعسكرية للدولة والذي "أطلق" يد رئيس الجمهورية في التعيين في الوظائف المدنية والعسكرية بدءا بالولاة وانتهاء بالأمناء العامين للبلديات مقرات الولايات.

- المقصود بذلك أحداث أكتوبر 1988.

- انشئت بتاريخ 1996/03/23.

- تم تعيين السيد عبد السلام حباشي وسيطا للجمهورية. وهو من كبار مجاهدي الثورة التحريرية ، تقلد عدة مناصب سياسية وإدارية عقب الاستقلال.

- يطلق مصطلح البريد الوارد في العرف الإداري على كل الرسائل والوثائق الإدارية الواردة إلى الإدارة من المؤسسات الخارجة عنها، ويقابله مصطلح البريد الصادر، أي ذلك البريد الذي تنتجه الإدارة وترسله إلى المؤسسات الخارجة عنها.

- حلت بتاريخ 1999/08/02.

- قسم الأمر 06 /03 المؤرخ في 15 جويلية 2006 المتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية العقوبات التي تطبق على الموظفين المرتكبين لأخطاء مهنية إلى 04 درجات، تظم في مجموعها 10 عقوبات متدرجة من التنبيه إلى التسريح وهي: 01- عقوبات الدرجة الأولى: التنبيه، الإنذار الكتابي و التوبيخ 2- عقوبات الدرجة الثانية : التوقيف عن العمل من يوم واحد إلى ثلاثة أيام ، الشطب من قائمة.

- المادة 178 الفقرة 02 من القانون الأساسي العام الوظيفة العمومية .

ضبط المرافق العمومية

ملخص

بعدما تم توضيح مختلف المضامين المتعلقة بفكرة المرفق العمومي حسب وظائف الدولة الحديثة،فإنّ الأمر يتعلق بتبيان مختلف عوامل تطور المرفق العمومي وتحديد معنى ضبط المرافق العمومية،هذه الفكرة التي ما فتئت تجتاح معظم المرافق العمومية بصفة إلزامية.

أ. راضية شيبوتي

كلية الحقوق والعلوم السياسية
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

مقدمة

رغم كونه من المفاهيم الأكثر إثارة للجدل، لا يزال المرفق العمومي يشكل الوظيفة الأساسية للإدارة، فهو يعد أداة أصلية لتنظيم الدولة ووسيلة لحماية وجودها وكيانها وحسن تنظيمها، ومن يقول الدولة يعني المرفق العمومي، ومن خلاله تستطيع الدولة تقديم الخدمات للمواطنين وتحقيق النفع العام سواء عن طريق المرافق العمومية الإدارية أو التجارية والصناعية، حيث الأفراد والهيئات تعجز عن تحقيقها بحجة الضرورة التقنية.

غير أنّ هذا المدلول لمفهوم المرفق العمومي لم يعد مطلقا بفعل عوامل عديدة، حيث لم تعد تحقيق المصلحة العامة وظيفة حصرية للدولة، إذ أنّ بعض الخدمات تقدم من طرف الخواص بشكل أفضل من الدولة .

Résumé

Le service public est une dimension essentielle de l'Etat moderne. La présente étude traite de l'évolution de la notion de service public et des problèmes posés pour sa régulation.

فالنظرية الليبرالية الجديدة القائمة على أساس فكرة العولمة أثرت في وظيفة الدولة

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2011.

وفي مبادئ تسييرها، حيث أصبح الانفتاح على السوق والمنافسة الحرة في قطاعات عديدة خيار لا رجعة فيه.

إنّ الانفتاح على السوق الحر حمل معه نظرة جديدة لوظيفة الدولة الحديثة، فتحرير المرافق العمومية الكبرى نحو المنافسة الحرة بما تحمله هذه الكلمة من محتوى(المساواة في التنافس ،حري الأسعار...) كان له الأثر البالغ في ظهور مفاهيم جديدة أو إعادة تكييف مفاهيم سابقة ضمن بيئة جديدة.

فالمصلحة العامة كهدف رئيسي ووحيد لإنشاء المرافق العمومية شهدت تحولات كبيرة،حيث لم تعد المبرر للإضرار بالحريات الاقتصادية وإقامة قواعد تأطير أو منع من اللعبة الاقتصادية بل أصبح التنظيم التنافسي للسوق من متطلبات المصلحة العامة .

بذلك فإنّ تكييف المرافق العمومية وفق هذا المنطق الجديد استدعى وضع آليات قانونية ومؤسساتية تضمن سلامة الانتقال بمهام المرفق العمومي من بيئة احتكارية إلى محيط تنافسي وهو ما يسمى "ضبط المرافق العمومية.

فما المقصود بضبط المرافق العمومية ؟وما هي نتائجها؟ ما هي الجهة المكلفة بالضبط؟أين هي من فكرة الوصاية الممارسة من طرف الدولة؟

هي أسئلة قانونية تبحث عن أجوبة منطقية في ظل القانون الجزائري والقانون المقارن لاسيما القانون الفرنسي باعتباره مرجع تاريخي للجزائر ، وذلك على ضوء تأثيرات قوانين الاتحاد الأوروبي كون الجزائر شريك استراتيجي للعديد من دول الاتحاد.

لذلك سوف نحاول الإجابة عن هاته التساؤلات من خلال تحليل مفهوم المرفق العمومي في ظل التطورات التي تعرفها الدولة الحديثة عموما والجزائر خصوصا، ثم محاولة توضيح وتحديد وظيفة الضبط المرافق العمومية وآلياتها، وذلك من خلال دراسة تحليلية ومقارنة وفق خطة عمل ثنائية بالشكل الآتي:

المبحث الأول: تطور وظائف الدولة الحديثة وانعكاساتها على المرافق العمومية.
أولا: وظيفة الدولة الحديثة : من القيادة إلى الإستراتيجية
ثانيا:المرفق العمومي:بين متطلبات المصلحة العامة وحرية المنافسة.

المبحث الثاني: ضبط المرافق العمومية: رهان جديد
أولا: مفهوم ضبط المرافق العمومية ومجالاته
ثانيا:آليات ضبط المرافق العمومية.

المبحث الأول : تطور وظائف الدولة الحديثة وانعكاساتها على مفهوم المرفق العمومي

سبق القول أن المرفق العمومي مرتبط باعتبارات فلسفية سياسية واجتماعية شأنه في ذلك شأن القانون الإداري ككل،لذلك فإن حساسيته للمتغيرات الحاصلة في البيئة التي يتطور فيها شديدة الوضوح فانتقال الدولة لطور الحداثة كان له دور في رسم معالم جديدة للمرافق العمومية.

أولا:وظيفة الدولة الحديثة : من القيادة إلى الإستراتيجية

بفعل ضغط العولمة وتأثيراتها الداخلية على الدول ،قلصت الوصاية الممارسة من طرف الدولة على الحياة الاجتماعية والاقتصادية،غير أنّ هذا لا يعني نهايتها (نهاية الدولة) أو يعني العودة إلى مفهوم الدولة الليبرالية القديمة، لكنه يعني الانتقال إلى مفهوم جديد لدور الدولة يرسم نموذج جديد للدولة لا تزال ملامحه غير واضحة، وهذه هي إحدى مميزات "ما بعد الحداثة ".(1)

فبعدما كانت الدولة هي الموجه والمسيّر للاقتصاد، وهي التي تحدد مفهوم المصلحة العامة، وفي سبيل ذلك تتمتع بامتيازات لا تنبغي لغيرها مما يجعل دورها الاقتصادي يتمحور حول عدم المساواة وهو ما يترجم وضعية الاحتكار.(2)

غير أن الانتقال لاقتصاد السوق الحر وحرية المنافسة كان له الأثر البالغ في ظهور أفكار إصلاح الدولة التي ألقت بظلالها في إعادة رسم وتحديد الدور الجديد للدولة، الأمر الذي استدعى بالضرورة إدخال تعديلات أساسية في لتنظيم محيط العمل ومناهج سيرورة الدولة في إدارتها الأمر الذي يحقق فعاليتها، فالمسألة تتعلق بالانتقال من دولة بوظيفة إدارية إلى مجموعة آليات مستلهمة من التسيير العمومي الجديد حيث تحترم فيه الإدارة قواعد المنافسة وهو ما ينقص من هيمنة الدولة على الاقتصاد. (3)

وتطبيقا لذلك يتحدد دور الدولة الحديثة في الاقتصاد من " النموذج" إلى " الاستراتيجي " تظهر فيه كضابطة مكلفة بضمان صيانة التوازنات الكبرى وإعادة إدماج تناقضات مختلفة، لان تطور اقتصاد السوق جعل من هذا التدخل ضروري الأمر الذي يفسر استمرارية تمتع الدولة في ظل ما بعد الحداثة بامتيازات في مجال رسم الاستراتيجيات والخطط ووسائل تنفيذها،فالدولة الحديثة تتمحور حول تركيز قوي لبعض المهام والصلاحيات المعتبرة ضرورية لفكرة السيادة والمسماة بالنشاطات والتي تعتبر نواة الدولة ومن غير الممكن إنقاصها وتبرر غاية إنشائها.

غير انه وبالرجوع للواقع نجد أنّ الدولة الحديثة لم تعد تكتفي بدور الحكم أو الضبط، بل تمارس دور نشيط في المجال الاقتصادي ،فهي دولة فاعلة في هذا المجال مما يمنحها بعض الامتيازات، وهي ما تسمى بالدول ذات الاقتصاد المختلط، والملاحظ أنّ جميع الدول الليبرالية الحديثة هي دول ذات اقتصاد مختلط، والحقيقة أنّ هذا الوضع يشكل مبادئ توصف تقليدية للمرفق العمومي الفرنسي الذي يقوم على طرق تنظيم دول ذات اقتصاد مختلط (4) وهي الحال بالنسبة للجزائر حيث يبقى القطاع العام يحتل مكانة

هامة في المجال الاقتصادي بغض النظر عن مدى فعاليته، وهو ما يبرر استمرارية وضعية الاحتكار الممارسة من طرف الدولة في بعض القطاعات.

ثانيا : المرفق العمومي: بين متطلبات المصلحة العامة و حرية المنافسة

أمام التطور التقني والتكنولوجي المتسارع، ومظاهر العولمة السائدة والمفروضة، كان لزاما على الدولة الحديثة أن تنسحب من عدة قطاعات وفسح المجال أمام الخواص للتنافس على تقديم الخدمة في أفضل الظروف وأفضل الأسعار خدمة للمواطن، وهو ما يعبر عنه بالخوصصة أي خوصصة القطاع الاقتصادي، وهو ما استدعى سريعا مراجعة العديد من المفاهيم .

ومن هذه المفاهيم مفهوم المصلحة العامة كهدف رئيسي ووحيد للمرافق العمومية ومفهوم حرية المنافسة كمبدأ قار للاقتصاد الحر حيث تظهر جدلية واضحة بينهما، فالأصل أن حرية المنافسة تناقض فكرة المصلحة العامة، غير أن هذه الأخيرة شهدت تحولات في معناها وحجمها ونطاقها بفعل عوامل اقتصادية واجتماعية وثقافية، مما خلق نوع من التكامل والتزاوج بينها وبين فكرة حرية المنافسة فأضحت حرية المنافسة الحرة والنزيهة من متطلبات فكرة المصلحة العامة والتي يكاد يتقلص مداها في المجال الاقتصادي فقط.

إنّ هذه المتغيرات أثرت بشكل عميق في مفهوم المرفق العمومي وامتد أثرها إلى مفهوم القانون الإداري ونطاق اختصاص القاضي الإداري. والواقع أنّ هذه التغيرات لها ما يبررها، ولها نتائجها.

أما من حيث المبررات : فإن ضرورة استجابة المرفق العمومي لهذه المتغيرات الحاصلة ليس أمرا دخيلا عنه،فهو في حقيقة الأمر تجسيدا لمبدأ هام تقوم على أساسه المرافق العمومية، وهو مبدأ **"التكيف"** حيث يهدف المرفق للاستجابة إلى حاجيات المواطنين ومتطلبات الصالح العام وتأمينها، وبما أنّ هذه المتطلبات والحاجيات تتطور فبالضرورة فإنّ المرفق العمومي يتطور، وذلك بإدخال التغيرات اللازمة والكفيلة بتلبية هذه المتطلبات والحاجيات الجديدة.

فكل هذه المتغيرات سواء كانت ذات طبيعة قانونية أو اقتصادية أو تقنية التي تطرأ أو تمس المرافق العمومية تفرض على السلطة العمومية أن تكيّف نشاطها معها، وفي الحالة العكسية (السلبية) سيؤدي إلى انصراف المواطنين عنها، وبالتالي توقف المرفق العمومي وهو ما يعبر عنه بالتغيير المستمر أو التكيف(5).

أمّا من حيث نتائج هذه المتغيرات فقد مست مفهوم المرفق العمومي بحد ذاته والذي بدا يعاني من أزمة مفاهيم ،كما مست كذلك علاقة المرفق بمرتفقيه.

أ- المرفق العمومي و أزمة المفاهيم

على مستوى القانون المقارن، فإنّ مفهوم المرفق العمومي على الطريقة الفرنسية التقليدية عرف أزمة مفاهيم حديثة بفعل التطور الحاصل لاسيما في ظل قوانين الاتحاد الأوربي.

فالاتحاد الأوربي مبني أساسا على أسلوب اقتصادي موجه لترقية حرية المنافسة لصالح السوق المشتركة مما يوفر الأمن والازدهار داخل مجال حرية حركة الأفراد والخدمات ورؤوس الأموال، وبذلك تجاهل منطق المرفق العمومي، فقوانين الاتحاد تدعم الثقة في مبادئ السوق وحرية المنافسة من اجل الوصول لإشباع المصلحة العامة (6) وهو ما دعا بالفقه للقول أن القانون الاتحادي لا يسبح في فلك المرفق العمومي (7).

إنّ هذا الواقع فرض ظهور نوع آخر من المرافق يختلف في فلسفته عن المرفق العمومي التقليدي، وأهمها:

ـ مرفق ذو مصلحة اقتصادية عامة: وهو ما يعبر عن النظرة الألمانية لمفهوم المرفق العمومي والذي يحاول استخلافه ،فهو كل نشاط يهدف إلى تحقيق المصلحة العامة يمارس من طرف كيان عمومي أو خاص بتفويض من السلطة العمومية ويخضع في ذلك لقواعد المنافسة.

وبذلك فإنّ مرفق ذو مصلحة اقتصادية عامة يشكل الترجمة العمومية للنشاطات الاقتصادية. وقد ظهر هذا النوع من المرافق في اتفاقية روما المؤرخة في 25_03_1957 المتعلق بالاتحاد الأوربي وذلك بدلا من مرفق عمومي(8).

ـ المرفق لصالح الجميع: وقد عرف بأنه:**"**مرفق أساسي يقدم الخدمة للجميع في كامل المجموعة بأسعار موحدة ومستوى نوعي مقبول (9)**.**وقد ظهر هذا المفهوم في التشريع الجزائري ضمن القانون رقم 2000_03 المؤرخ في 05_08_ 2000 الذي يحدد القواعد العامة المتعلقة بالبريد والمواصلات السلكية واللاسلكية (10)، حيث جاء فيه :"...توفير خدمات مطابقة للأحكام القانونية و التنظيمية للمرافق لصالح الجميع..." وقد عرفته المادة 08 من نفس القانون بأنه:"يقصد في مفهوم هذا القانون بالمرفق لصالح الجميع للمواصلات السلكية واللاسلكية جعل تحت تصرف الجميع القدر الأدنى من الخدمة ، تتمثل في خدمة هاتفية ذات نوعية خاصة..."، بالإضافة لبعض المراسيم التوضيحية كالمرسوم التنفيذي رقم 03_232 والذي يحدد مضمون المرفق لصالح الجميع للبريد والمواصلات السلكية واللاسلكية والتعريفات المطبقة عليه.

لذلك فإنّ هذا المفهوم مرتبط منذ نشأته بقطاع الاتصالات السلكية واللاسلكية وقد ظهر في بداية القرن العشرين في الو.م.أ لاستبعاد المنافسة مع الدولة في مجال الاتصالات.(11)

ويختلف المرفق العمومي عن هذا الأخير كون الأول نشا وتطور في محيط محمي من المنافسة، في حين الثاني نشأ وتطور في فلك المنافسة والخوصصة وفوضى القطاعات، ويتضمن الالتزامات الدنيا للمرفق العمومي .

لذلك يرى البعض أن المستقبل الوحيد للمرفق العمومي هو الانحلال في النموذج الليبرالي، غير أن البعض دعا لضرورة وضع ميثاق للمرافق العمومية.

ب ـ علاقة المرفق بمرتفقيه

المعلوم أنّ المشرع الجزائري يميّز بين المرافق العمومية ذات الطابع الإداري والمرافق العمومية ذات الطابع الصناعي والتجاري (حسب القانون رقم 88_01 المؤرخ في 12_01_1988 المتعلق بالقانون التوجيهي لاستقلالية المؤسسات الاقتصادية لاسيما المادة 5 منه) بما لهذا التمييز من نتائج.

فالمرافق العمومية الاقتصادية تخضع للقانون العادي (خاصة في علاقتها مع الغير بما فيهم المنتفعين أو المرتفقين) في مجالات الإنتاج والتوزيع.

فالمرتفق في علاقته مع هذه المرافق ليس في مركز تنظيمي لائحي إنّما في مركز تعاقدي ناشئ عن توافق الإرادتين، غير أنّ هذا التوافق يبقى صوري لاسيما في وضعية الاحتكار الممارس من قبل بعض المرافق حيث يبقى المنتفع في حالة تبعية .غير أنه وبعد الانفتاح على المنافسة وتلاشي الاحتكار والانتقال لوضعية العرض الفائض تحولت العلاقة إلى تجارية بحتة حيث أصبح المرفق العمومي الاقتصادي لا يقدم أداء عاما كما كان ،بل يقدم خدمة أو منتوجا أكثر فردية، وتحول المنتفع إلى مستهلك (12) تطبق عليه أحكام قانون حماية المستهلك,وتحول المرفق العمومي إلى محترف.

المبحث الثاني : ضبط المرافق العمومية : رهان جديد

إنّ ضبط المرافق العمومية هو البعد الاستراتيجي للتنظيم الجديد، وهو ما دعا للتفكير في الأشكال الجديدة لهياكل الدولة ومؤسساتها لمواجهة التغيرات المفروضة بفعل العولمة، وبالرغم من الإجماع على ضرورة هذه المهمة (الضبط) إلا أنها لا تجد لها تعريفا واضحا، وبالرغم من ذلك فالمشرع وبغض النظر عن التعريفات التي تركها للفقه يمضي قدما لتحديد معالم هذا التنظيم الجديد.

أوّلا: مفهوم ضبط المرافق العمومية ومجالاته

يعكس الضبط أسلوب للعمل للتأثير في مجموع المتغيرات الاقتصادية،لذلك حاول الفقه إعطاء تعريف دقيق لما يسمى ضبط المرافق العمومية، فتوصل بذلك لوضع تعريفين:المعنى الواسع والمعنى الضيق.

1-المعنى الواسع: ويقصد به مجموع الترتيبات الضرورية لمختلف المتغيرات التي تنظم عمل المرافق العمومية لجعلها أكثر فعالية (13)

2- المعنى الضيق:وهو العمل على تكييف المرافق العمومية وفقا لقوانين السوق والمنافسة الحرة.(14)

وبهذا المعنى يختلف الضبط عن التنظيم ،فالتنظيم هو خلق الإطار القانوني الذي يمارس من خلاله عملية الضبط، وعمليا فإنّ ضبط المرافق العمومية يتطلب و يترجم المنافسة في قطاع حيث لم تكن موجودة من قبل ، ويضمن نوعية المرفق العمومي في محيط تنافسي .

وبذلك فإنّ الدولة تسعى للتوفيق بين مبادئ المنافسة ومهام المرفق العمومي لاسيما المصلحة العامة وفي هذا الإطار يظهر أن الدولة تلعب بهذا الصدد دور ثلاثي (15) يظهر من خلال:

أولا: المشرع ويحدد الإطار الذي من خلاله تمارس مهام المرفق العمومي بالربط مع الأولويات الكبرى الاقتصادية والاجتماعية.

ثانيا: الأجهزة الإدارية والتي تقوم على تنظيم هاته المرافق .

ثالثا:الرقابة (الوصاية)على الهيئات والمؤسسات التي تقوم بمهام المصلحة العامة.

غير أن هذا الدور الأخير أصبح محل تساؤلات حيث ظهر منذ سنوات مفهوم جديد يحل محل الوصاية تدريجيا ألا وهو "وظيفة الضبط"التي ما فتئت أن تطورت بشكل لافت بفعل الابتكار التكنولوجي ومفهوم الديمقراطية التشاركية وتعدد مستويات القرار،وتوسيع حقل المنافسة في القطاعات الكبرى.لذلك فالضبط يختلف عن الطريقة التقليدية لتدخل الدولة في الاقتصاد فهو يتضمن مراقبة اللعبة الاقتصادية لحفظ التوازن بحيث تظهر الدولة كحكم وليس كفاعل اقتصادي. (16)

غير أن الجدير بالتنبيه أنّ وظيفة الضبط هاته لا تطال جميع المرافق العمومية حيث يجب التمييز بين المرافق العمومية الإدارية (الشرطة، العدالة...) وهي غير معنية بالمنافسة وبالتالي بعملية الضبط،غير أنها تحتاج لطرق تسيير حديثة تتمثل أساسا في المناجمنت.(17)

أما المرافق الصناعية والتجارية والتي بفعل التطورات الحاصلة وجدت مهامها وطرق تمويلها في حالة اضطراب ،فهذه هي التي تشكل موضوعا لوظيفة الضبط.

ـ مجال عملية الضبط:إنّ ضغوطات واختلالات آليات السوق تستدعي من الدولة التدخل في مجالات ليست حكرا عليها كذلك يمكنها تنظيم بعض النشاطات كقطاع البنوك كما هو الحال بالنسبة للدولة الجزائرية حيث تتدخل في نشاطات فيها مخاطر لكن اجتماعيا ضرورية مثل المرافق العمومية، وهو ما يحدد دور الدولة في الاقتصاد على المستوى الوطني والدولي .بذلك تحافظ الدولة على دورها في حماية القواعد القانونية المطبقة على النظام الاقتصادي عن طريق وظيفة الضبط، وهو ما يسمى بالدولة الضامنة، أي أنها تضمن تطبيق القانون على جميع المتعاملين الاقتصاديين وذلك حماية للسيادة بالمفهوم الاقتصادي.(18)

وتمتد هذه المهمة أساسا لمراقبة قواعد المنافسة في القطاع المعني ومراقبة الأسعار وتقييم الفعالية الاقتصادية والاجتماعية للمرافق العمومية بالنظر إلى المصلحة العمومية وتصحيحها حسب الحالة، ونستثني من ذلك تحديد التوجهات الكبرى للسياسة الاقتصادية والتي يجب أن يبقى الاحتكار الحصري فيها للسلطات العمومية عن طريق السلطة التشريعية والتنفيذية.

ثانيا : آليات ضبط المرافق العمومية

إنّ انتقال الجزائر من اقتصاد مسيّر نحو اقتصاد حر يتطلب وضع مجموعة من القواعد والهيئات في إطار شامل ومنسجم للتحول والذي يضمن الاستقرار ويتفادى بذلك الاقتصاد الصدمات الداخلية والتي تجعل من الانتقال صعب ومكلف جدا. (19)

لذلك لم يسند المشرع الجزائري، على غرار غيره،وظيفة الضبط للإدارة التقليدية في شكلها المركزي أو اللامركزي فطالما اتهمت هذه الأخيرة بالمحاباة والبيروقراطية والرشوة (20)، وهو الأمر الذي يجعل من المتعاملين الاقتصاديين يشعرون بالا أمن القانوني مما يعني تآكل الثقة في الإدارة التقليدية بالإضافة للضغط المتزايد للقوى الاقتصادية التي تزايدت قوتهم بفعل العولمة.

لهذا السبب ومن اجل إصلاح الدولة ودورها فقد رافقت عملية الانفتاح على المنافسة إنشاء هيئات مميزة مكلفة بضمان الانتقال السليم للمرافق العمومية وحماية الاقتصاد الوطني وتقييم العملية التنافسية وتثبيت بعض المصالح.

وتمثلت هذه الهيئات فيما يسمى**" بسلطات الضبط الإدارية المستقلة"**وهي عبارة عن تنظيم إداري جديد ومحايد عن الغدارة التقليدية ،ولدت بفعل تأثير الليبرالية التي توصي بضرورة الفصل بين المتعامل الاقتصادي والجهة الإدارية.(21)

والملاحظ أن هناك عدد متزايد لهذه الهيئات ولإجراءات الضبط ، لأنه من غير المعقول أن تنحصر في يد سلطة وطنية واحدة تترأس مجموع المرافق العمومية على اختلافها .

وتطبيقا لذلك يصنف الضبط إلى:

1- ضبط قطاعي : ويتمثل في مجال الطاقة(الكهربائية،المناجم،المياه...)

2- ضبط جغرافي: يمارس على كل مستويات القرار(وطني أو محلي)

3- ضبط وظيفي: فبعض وظائف الضبط يمكن تجميعها في هيئة واحدة ،لكن وظيفة تقييم عملية الضبط نفسها يجب أن تكون محايدة.

والملاحظ في الجزائر أن عملية الضبط المتبناة هي الضبط القطاعي (la régulation sectorielle)، أي أن المشرع لجأ لإنشاء هيئات ضابطة في كل قطاع على حدة،مثل مجال الطاقة، المناجم،الاتصالات السلكية واللاسلكية...الخ والتي تسمى بالمرافق الشبكاتة، بالإضافة لسلطة ضبط ذات اختصاص عام وهو مجلس المنافسة.

وقد نظم المشرع العلاقة بين مجموع هذه السلطات بطريقة تضمن انسجام تدخلات هذه السلطات في قطاعات نشاطها وذلك خدمة للغاية النهائية وهي محاولة وضع إجابات للأسئلة المعقدة التي أفرزتها مرحلة الانتقال من اقتصاد مسيّر إلى اقتصاد حر.(22)

خاتمة

من خلال هذه الدراسة نخلص إلى أنّ مفهوم المرفق العمومي ليس مفهوما مجردا ومحايدا، و لا يمكن تحديد له أي معنى إلا في إطار محتواه والأهداف الاجتماعية والاقتصادية المسندة إليه. كما أنّ عملية المنافسة لا تعد إجراء خطيرا وقاتلا للمرافق العمومية لكن يجب ضبط العملية في إطار مبادئ الدولة الحديثة ,وذلك من أجل تطوير المرفق العمومي وتفعيل أدائه وتحسين النوعية وتكييفه ليكون عند تطلعات مرتفقيه وخدمة للصالح العام. وهذا ما يعبر عنه بضبط المرافق العمومية كإستراتيجية جديدة وجماعية تحل محل تقنيات التسيير التقليدية وتقوم على مشاركة العديد من الفاعلين في اتخاذ القرار وهو ما يسمى بالديمقراطية التشاركية التي تنبني عليها الدولة في طور ما بعد الحداثة" والتي هي في طور البناء في الجزائر، حيث تولي أهمية **لإعادة تأهيل** وتطوير المرفق العمومي، وذلك تطبيقا فعليا لبرنامج قطاعي ضمن البرنامج(PCSC) (23)،لذلك فالأمر يتعلق بإصلاح عن طريق وظيفة الضبط مما يستوجب دعم هذا الدور الجديد وآلياته.

المراجع والهوامش

1. Jacques Chevallier ,L'Etat Post moderne, L.G.D.J 2004 ,Paris,P48
2.Jean François Aubuy, Olivier Raymundie, Le Service public,collection analyse juridique,France,2003 .p95

3.Amina Chihchibani, Le secteur public en Algérie à L'ère de la mondialisation,in revue « réformes économiques et intégration en économie mondiale, Ecole supérieur de commerce,Alger .n8/2010,p13.

4.J .F.Aubuy, O,Raymundie,op cit,p 17 .

5_ ناصر لباد، القانون الإداري، الجزء الثاني: النشاط الإداري، الطبعة الأولى 2004، الجزائر، ص 105 .

6 J .F.Aubuy, O,Raymundie,.Ibid,p105
7.Idem,p108
8.Idem,p113

9_ ناصر لباد، المرجع السابق، ص 119.

10_ القانون رقم 2000_03 المؤرخ في 05_08_2000 ج ر رقم 48 .

11.Cf JF.Aubuy ,op cit,p115 et s.

12_ محمد بودالي، مدى خضوع المرافق العامة ومرتفقيها لقانون حماية المستهلك،مجلة الإدارة ،العدد 122 ، 2002 ، ص54 .

13.Ouverture à la concurrence et régulation des services publics,dispo à :www .vie-publique-politique .fr
14. Claude Klein, La Régulation des services publics,www.vie-publique.fr
15.op cit
16. J.Chevallier,op cit,p 56

17_ناصر لباد،المرجع السابق،ص .118

18. Amina Chihchibani,op cit,p 06
19.Taher Latreche, Concurrence , régulation et vérité des prix :limites et implication d'une restriction de la liberté de formation des prix, in revue « réformes économiques et intégration en économie mondiale »Ecole supérieure de commerce, Alger.n8-2010,p50.
20.Rachid Zouaimia, Les autorités administratives indépendantes et la régulation économique en Algérie,Edition Houma,2005,p06
21.Ibid, p16.
22.R.Zouaimia, De L'articulation des rapports entre le conseil de la concurrence et les autorités de régulation sectorielle en droit Algérien, in revue IDARA,V ' 17 n 01/2007, p33.

23- البرنامج الخماسي التكميلي لدعم النمو الاقتصادي ، يمتد من 2005-2009 .

مجلة العلوم الإنسانية — عدد 35 - جوان 2011، ص.ص.193- 210

المجموعات الإقليمية في الجزائر: أية إصلاحات؟

ملخص

في ظل هذه المرحلة المتميزة بحركة دؤوبة لإصلاح المؤسسات السياسية و الإدارية للدولة. يكتسي موضوع إصلاح المجموعات الإقليمية الجزائرية أهمية بالغة بهدف تكييفها مع متطلبات محيطها الاقتصادي والاجتماعي لتلعب الدور الفعال الموكول لها قانونا. مثل هذه المهمة تقتضي إصلاحات في العمق تمس في آن واحد تطوير الأحكام الدستورية والتشريعية التي تنظم هذه المجموعات.

د. محمد زغداوي
كلية الحقوق
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

مقدمة

البلدية والولاية هما الجماعتان الإقليميتان الوحيدتان في الجزائر حاليا بمقتضى الدستور[1]. تستندان في تسييرهما إلى مجلس منتخب يشكل قاعدة اللامركزية ومكان مشاركة المواطنين في التسيير[2].

وقد عرف نظام البلدية و الولاية وضعا انتقاليا في الفترة التي أعقبت الاستقلال مباشرة تميز بإلغاء المؤسسات الإدارية الموروثة عن الاستعمار(البلديات المختلطة والبلديات ذات الصلاحيات الكاملة بالخصوص) لتعارضها مع السيادة الوطنية وتنصيب محلها أجهزة إدارية مؤقتة امتد بين سنوات 62 و69 أي إلى تاريخ صدور القوانين الأولى المنظمة لكل من البلدية والولاية للدولة الجزائرية المستقلة تباعا بمقتضى الأمر 24/67 المؤرخ في 1967/01/18 المتضمن

قانون البلدية والأمر 38/69 المؤرخ في 1969/05/23 المتضمن قانون الولاية.

Résumé

Dans cette période caractérisée par un mouvement incessant de réformes touchant les institutions politiques et administratives de l'état ; les réformes des collectivités locales qui tendent à les adapter aux exigences d'une intervention efficace dans leur environnement économique et social, revêtent une importance capitale. Cette tâche nécessite des réformes en profondeur qui tendent à améliorer à la fois les normes constitutionnelles ainsi que les normes législatives qui les régissent.

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر2011.

ومن خلال قراءة المواثيق التي استندت إليها هذه القوانين فإنه يبدو أن اهتمامات واضعيها كانت منصبة حول الحفاظ على وحدة الدولة في هذه الفترة التي أعقبت الاستقلال مباشرة، بالنظر إلى الخصوصيات المحلية والجهوية الحادة التي كانت تميز الواقع الاجتماعي آنذاك وهاجس الخوف على وحدة الدولة عند تلبية هذه الخصوصيات. وهو ما حدا بالسلطات العمومية حينئذ إلى تبني نظام "مركزي مخفف" هو أقرب إلى عدم التركيز الإداري منه إلى اللامركزية.

وقد تجلت مظاهر هذا النظام الممركز في الإقرار من الناحية المبدئية بنظام اللامركزية الإدارية على مستوى النصوص الدستورية والتشريعية التي صدرت في هذه المرحلة وكذا على مستوى الخطاب السياسي، مع احتفاظ السلطة المركزية (وزير الداخلية) وممثليها في الأقاليم (الوالي بالخصوص) بالممارسة الفعلية لأهم الصلاحيات الإقليمية الموكولة قانونا لهؤلاء الأشخاص عن طريق فرض رقابة مشددة على تسييرها.

وقد عكست التقنية القانونية المجسدة للتنظيم القانوني للبلدية والولاية هذا الوضع سواء على مستوى الاختصاصات الواجب إسنادها للجماعات الإقليمية التي يلاحظ بشأنها تحرج المشرع في الإقرار لها بتسيير شؤونها بنفسها كما تقتضي ذلك اللامركزية، أو من حيث الوسائل المالية التي بقيت طوال هذه الفترة تتميز بطابع التمركز وإلى أبعد الحدود، أو من حيث الحرية في ممارسة هذه الاختصاصات التي تقتضي التخفيف و لو تدريجيا من وطأة الرقابة الوصائية المشددة المفروضة عليها - التي تحولت مع الممارسة بمرور الوقت إلى رقابة حاضرة وقائمة على كل تصرفات هذه الأجهزة- التي أوكل إليها الدستور تسيير شؤونها بما أفقد هذه الرقابة طابعها الاستثنائي الأصلي - رغم التعديلات التي لحقت بها في المراحل اللاحقة ولاسيما في سنة 1990 بمقتضى القانون 90/ 08 المتعلق بالبلدية والقانون 09/90 المتعلق بالولاية المؤرخين في 1990/04/07.

إن هذا الوضع يطرح الجدل حول مسألة استقلال هذه الجماعات في تسيير شؤونها المحلية كما تقتضي ذلك مبادئ اللامركزية لاسيما في ظل الإصلاحات الدستورية والتشريعية المعلن عنها في الآونة الأخيرة. ألم يحن الوقت بعد لكسر الحواجز السياسية والقانونية وإعادة النظر ولو بصفة تدريجية في هذا النظام الممركز الذي يعيق قيام إطار قانوني جديد للجماعات الإقليمية يسمح بالسمو بها إلى مرتبة الشريك الجدي للدولة في تسيير وتلبية كل المهام ذات الطابع المحلي والجهوي المرتبطة بالحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المحلية؟. بعبارة أخرى ألم يحن الوقت بعد لتعميق مفهوم اللامركزية طالما أن هذا المفهوم يتضمن حركية دائمة ومتواصلة بهدف الاعتراف باستقلال قانوني لفائدة الجماعات الإقليمية الأدنى من الدولة والمختلفة عنها على الصعيد القانوني[3].

حتى تكون إصلاحات المجموعات الإقليمية متماشية مع هذا الطموح لابد من فتح

" ورشات "(4) تطال في آن واحد كل الجوانب التي لها علاقة بإرساء نظام لا مركزي حقيقي يسمح للسكان عن طريق ممثليهم المنتخبين من تنشيط الحياة المحلية بكل مكوناتها. سواء ما تعلق منها بالجوانب الإدارية (الهياكل أو الأجهزة) أو ما تعلق منها بجانب الاختصاصات ووسائل ممارستها (الجانب المالي على الخصوص والتعاون، والأنشطة الجوارية، ووسائل التدخل و الإنجاز) أو ما تعلق منها برابطة الوصاية التي تنظم علاقة هذه المجموعات الإقليمية بالدولة. وذلك للوصول إلى إحداث نوع من التوازن بين " إرادة " منح استقلال للجماعات الإقليمية - ولاسيما على مستوى الولاية التي لا تجسد مثل هذا الطموح لكونها اعتبرت منذ البداية ولا تزال الإطار المفضل لإنجاز السياسات العمومية المركزية – الذي يشكل الجانب اللامركزي. وهاجس خلق إدارة عقلانية تتميز بأطر موحدة تسمح بضمان ومراقبة تطبيق القوانين والسياسات الممركزة على المستوى المحلي (الجانب غير الممركز).

هذا الاستقلال وهذا الطموح تقتضيهما تعميق الديمقراطية وبناء دولة القانون والمؤسسات التي تقتضي بدورها التقدم بخطوات مدروسة وشجاعة لتجاوز وضعية التبعية العقيمة للدولة التي توجد عليها الجماعات الإقليمية. لاسيما أن المركزية الإدارية المتطرفة تشكل خاصية من خاصيات الدول الشمولية ؟

إن مثل هذه الانشغالات تقتضي في نظرنا إصلاحات دستورية وإصلاحات تشريعية تطال كل جوانب الأشخاص اللامركزية .

<u>أولا</u>: الإصلاحات الدستورية التي يقتضيها تعميق مفهوم اللامركزية الإدارية(5) :

إن أي تعميق لمفهوم اللامركزية يتوقف على إحداث إصلاح أولي للأحكام الدستورية التي تعنى باللامركزية الإدارية وذلك بالنص صراحة على "مبدأ التسيير الحر" للجماعات الإقليمية. وذلك لتجاوز أحكام الدساتير الجزائرية المتعاقبة التي اكتفت بالتأكيد على الأحكام العامة والمجردة التي تفتقر إلى الوضوح اللازم الذي يقتضيه مثل هذا الموضوع. والتي تجسدها حاليا هذه المواد 15 و 16 من دستور 1996 .

حيث اقتصرت المادة الأولى (15) على تحديد الأشخاص الإقليمية بصفة حصرية في البلدية و الولاية. هذه الصياغة الجامدة التي تجدر الملاحظة بشانها انها تحد من سلطة المشرع في إنشاء جماعات إقليمية أخرى إذا اقتضت ضرورة التنمية المتوازنة للإقليم ذلك دون اللجوء إلى تعديل دستوري سابق. ناهيك عن كونها تناقض أحكام المادة 10/122 التي تنص صراحة على اختصاص المشرع " بالتقسيم الإقليمي للبلاد " دون إي تحديد للأشخاص الإقليمية التي يمكنه استحداثها. والمسألة هنا تهم بالخصوص إمكانية إنشاء مستويات أخرى للإدارة اللامركزية الإقليمية دون اللجوء إلى تعديل دستوري ولاسيما منها الإقليم أو الجهة الذي رغم عدم تبنيه رسميا فانه يثير على المستوى العملي و السياسي كثيرا من الجدل.مثل هذه الصياغة الجامدة لا تتماشى مع المرونة الواجب إضفاؤها على اختصاصات المشرع بصفته المجسد لإدارة الأمة.

في حين نصت المادة الثانية (المادة 16) على اعتبار " المجلس المنتخب يمثل قاعدة اللامركزية و مكان مشاركة المواطنين في تسيير الشؤون العمومية." إن مثل هذه الصياغة تثير ملاحظتين أوليتين:

الأولى: إن اقتصار هذه المادة على النص على تشكيل المجلس وحده عن طريق الانتخاب دون الهيئة التنفيذية سمح بإرساء ازدواج وظيفي على مستوى قانون الولاية أسندت بمقتضاه مهمة تنفيذ مداولات الولاية إلى شخص معين (الوالي) يرتبط بعلاقة سلمية مباشرة مع جميع الوزراء باعتباره ممثلهم جميعا على مستوى إقليم الولاية. وهو ما يمس بالتسيير الحر للولاية الذي تقتضيه اللامركزية وذلك بإسناد تسيير أجهزتها التداولية منها و التنفيذية إلى الممثلين الذي اختارهم السكان لهذه المهمة.

الثانية: إنّ اعتبار"المجلس المنتخب مكانا لمشاركة المواطنين في تسيير الشؤون العمومية" قد ترك الباب واسعا أمام عدم استئثار المجلس المنتخب لوحده بتسيير الشؤون العمومية. إن لفظ المشاركة انعكس على مستوى التنظيم القانوني للولاية في إشراك جهات أخرى غير منتخبة (الوالي مثلا) في تسيير الولاية.

إن هذا الخلل في صياغة المادة الدستورية هو الذي يفسر ظاهرة الازدواج الوظيفي التي تطبع تشكيل الهيئات المسيرة للأشخاص الإدارية الإقليمية. وهو الذي يقف كذلك وراء الجدل الذي ما فتئ يدور على المستوى الرسمي في سحب مهمة التنفيذ من رئيس البلدية وإسنادها للامين العام للبلدية الذي اعتبره التعديل الأخير لقانون البلدية (القانون 10/11 المؤرخ في 2011/06/22) هيئة من هيئات البلدية (المادة 15) وذلك خلافا للقانون 08/90 الذي ينص فقط على هيئتين تنفيذية ومداولة، وهو ما يشكل تراجعا واضحا في مفهوم اللامركزية والتسيير الحر للأشخاص الإقليمية.

إن مثل هذه الثغرات القانونية التي تميز الأحكام الدستورية الخاصة باللامركزية هي التي تقف وراء هشاشة التنظيم القانوني للجماعات الإقليمية الذي هو أكثر ميلا في كثير من جوانبه إلى النظام المركزي (عدم التركيز الإداري) منه إلى اللامركزية. لأن حرية التسيير تعني فيما تعنيه تسيير الجماعات الإقليمية عن طريق مجالس منتخبة لوحدها ووفقا لنظام انتخابي يحقق هذه الغاية.

وهو ما يقتضي بالضرورة إعادة تنظيم هياكل وأجهزة الأشخاص اللامركزية بما يتماشى مع مقتضيات التسيير الحر.لذلك وجب في نظرنا وقبل إحداث أي إصلاحات على النظام القانوني لهذه الجماعات – تجاوز أحكام المواد 15 و 16 من الدستور الحالي كشرط مسبق للقيام بإصلاحات حقيقية للنظام القانوني الذي يحكم هذه الجماعات وذلك بالنص صراحة على حرية تسيير هذه الجماعات وفقا لما تفصله القوانين الخاصة بها.

ثانيا: الإصلاحات الدستورية التي تهدف إلى ضمان صدور التشريعات الخاصة

بالجماعات الإقليمية وفقا لأحكام الدستور:

إن ضمان صدور التشريعات المنظمة لاختصاصات الجماعات الإقليمية وطرق تسييرها وتمويلها وفقا لهذه الأحكام الدستورية يقتضي إحداث تعديلات على نظام إحالة القوانين إلى المجلس الدستوري لفحص مدى دستوريتها. إن النظام المعمول به حاليا بخصوص إحالة القوانين إلى المجلس الدستوري كما تنص عليه المادة 166 من الدستور " يخطر رئيس الجمهورية أو رئيس المجلس الشعبي الوطني أو رئيس مجلس الأمة المجلس الدستوري ".

إن مثل هذه الصياغة تجعل مسألة إخطار المجلس الدستوري بالقوانين عموما لفحص مدى دستوريتها سلطة تقديرية للجهات المحددة على سبيل الحصر في هذه المادة و المتمثلة في رئيس الجمهورية، رئيس المجلس الشعبي الوطني، رئيس الأمة. اذ ان عبارة "يخطر" لا تتضمن أي إلزام لهذه الجهات بإحالة القوانين على المجلس الدستوري. ومن ثمة فإن الحالة الوحيدة التي يتوجب فيها على رئيس الجمهورية إحالة القوانين بمقتضاها إلى المجلس الدستوري قبل نشرها في الجريدة الرسمية هي الحالة المتعلقة بالقوانين العضوية استنادا إلى أحكام المادة 02/165 من الدستور " يبدي المجلس الدستوري بعد أن يخطره رئيس الجمهورية، رأيه وجوبا في دستورية القوانين العضوية بعد أن يصادق عليها البرلمان."

إن الحرص على تناسق أحكام جميع التشريعات مع الدستور يقتضي الإقرار بهذا الحق للمجموعات النيابية الممثلة بالبرلمان أو لعدد من النواب (يجب تحديده في صلب الدستور) بغض النظر عن انتماءاتهم السياسية. وذلك لسد كل المنافذ و الثغرات الممكنة لتجاوز التشريع للأحكام الدستورية (حتى و لو أن هذه المسالة لا تتعلق بهذا الجانب فقط وإنما تطال تشكيلة المجلس الدستوري في حد ذاته).

وبالنظر إلى المادة 123 من الدستور التي تحدد المجالات المخصصة للقوانين العضوية التي تستوجب إخراج الموضوعات المحددة على سبيل الحصر في شكل قوانين عضوية والتي منها" تنظيم السلطات العمومية وعملها. المادة 01/123 " و التي تعتبر البلدية والولاية إحداها (حتى و لو أن الأمر يتطلب هنا اجتهادا للمجلس الدستوري) فان قانون البلدية الجديد رقم 10/11 جاء في شكل قانون بسيط و دون المرور على رقابة المجلس الدستوري.

لذلك يتوجب في ظل نظام الإحالة الحالي للقوانين على المجلس الدستوري النص في المواد التي تعنى بالجماعات الإقليمية صراحة على أنها تصدر بقوانين عضوية. بغرض منع أي محاولة للتملص من الإحالة الإلزامية على المجلس الدستوري للقوانين المنظمة لهذه المجموعات الإقليمية .

ثانيا: مجالات الإصلاحات التشريعية التي تقتضيها تعميق اللامركزية الإقليمية:

إن الإصلاحات التشريعية المنشودة اليوم لابد أن تكون إصلاحات شاملة تمس

الجانب الديمقراطي والتمثيلي والجانب الوظيفي لكون هذين العنصرين في تكاملهما يضمنان " الاستقلال " الذي هو علة وجود النظام اللامركزي وغايته في آن واحد.

1/ الاصلاحات الواجب إدخالها لترقية الجانب الديمقراطي والتمثيلي:

ا- الجانب الديمقراطي:

يقتضي الجانب الديمقراطي تقريب الإدارة من المواطن وهو ما يتطلب تجاوز وضعية التنظيم الموحد والمتجانس الذي يطبع البلديات بغض النظر عن حجمها الإقليمي وعدد سكانها[6]. ألا يمكن إدخال إصلاحات على الوضع القائم حاليا عن طريق إيجاد نوع من التعدد في ظل النظام الموحد المتجانس الذي يميز التنظيم الإداري الإقليمي في الوقت الراهن و ذلك بالتخفيف من الطابع الممركز والمتجانس الذي يميز الجماعات الإقليمية الجزائرية وذلك سواء:

على مستوى نوع معين للجماعات الإقليمية مثل الإقرار للبلديات الكبيرة بتنظيم خاص يستلهم من تجارب الدول الأخرى و يستند إلى الإقرار لمستويات إدارية – تحت البلديات – كمجالس الأحياء أو المقاطعات بصلاحيات محددة ويستند تشكيلها إلى مبدأ الانتخاب العام. على أن تتمتع بأجهزة مداولة وهيئات تنفيذية وفقا لشروط يحددها القانون. وذلك من اجل تجاوز وضعية القطاعات الحضرية الحالية التي لا دور لها في تنشيط الحياة الاقتصادية و الاجتماعية للأحياء التي تتواجد بها نظرا لبقاء كل السلطات بين أيدي الأجهزة الأصلية مجلس المداولة والهيئة التنفيذية الخاص بالمدينة وهي الحالة أو الوضعية التي تشكل في نظر بعض الكتاب " نوع من عدم التركيز الإداري " [7] داخل اللامركزية الإدارية.

ب- الجانب التمثيلي:

يقتضي تطويرالجانب التمثيلي بما من شأنه تحسيس الناخب بأن المسيرين الذين تسند لهم مهمة تسيير الشؤون المحلية هم أولئك الذين حازوا على ثقته فعلا. وفي هذا الإطار فان المادة 75 من الأمر 07/97 القاضية ب " ينتخب المجلس الشعبي البلدي والمجلس الشعبي الولائي لمدة (05) خمس سنوات بطريقة الاقتراع النسبي على القائمة".

واضح أن النظام الانتخابي الذي يستند إليه تشكيل هيئات الجماعات الإقليمية يمزج بطريقة غير موفقة بين النسبية (الجانب التمثيلي) والأغلبية (جانب الاستقرار) بالاعتماد على قوائم مغلقة في ظل انتخاب عام في دور واحد.

ففيما يخص الجانب التمثيلي: فإن الاعتماد على القوائم المغلقة التي تختار من قبل الهيئات الحزبية أو القوائم الحرة والتي لا تسمح للناخب بأي نوع من الاختيار للأشخاص الذين تضمهم هذه القوائم لا تلبي في نظرنا هذا الطموح. لان هذا النظام يفقد المنتخبين الفائزين في إطار هذه القوائم المغلقة كثيرا من مشروعيتهم في نظر المنتخبين.

كما أن الاعتماد على دور واحد في الانتخاب يفقد من جهته المنتخبين جانبا من مصداقية تمثيلهم و يفقد العملية الانتخابية المنافسة التي تتطلبها هذه العملية من أجل الوصول إلى انتخاب أحسن البرامج الانتخابية أو أحسن المترشحين. نزولا عند هذه المتطلبات يستحسن تعديل القانون الحالي لتصبح العملية الانتخابية تتم في دورين وليس دورا واحدا (حتى ولو أن هذه العملية تتطلب مصاريف مضاعفة فإن ما يبررها هو الوصول إلى مجالس تمثيلية تنال قبول الناخبين). على أن يدخل الدور الثاني الأشخاص أو القوائم الذين تحصلوا على أعلى النسب في الانتخابات. على أن يعود للمشرع تحديد هذه النسب التي تسمح بالمشاركة في الدور الثاني.

أما فيما يخص جانب الاستقرار فإذا كان القانون الحالي قد راعى عند تشكيل هيئات المجالس الإقليمية عن طريق إعطاء الأغلبية في المجلس المنتخب إلى القائمة الفائزة بأعلى الأصوات في حالة تطبيق قاعدة الباقي الأقوى (المادة76 من الامر07/97 المتضمن القانون العضوي الخاص بالانتخابات) فان عدم الحصول على هذه الأغلبية يدخل قيادات القوائم الفائزة في عمليات بحث عن التحالفات الممكنة لتشكيل هذه الأغلبية التي تسمح بتسيير المجلس مع بقاء هذا المجلس مهدد بعدم الاستقرار طوال العهدة الانتخابية لكون هذه التحالفات معرضة للتراجع عنها تحت وطأة الظروف والمستجدات.

لا شك أن الجانب التمثيلي للمنتخبين يسمح بتجدرهم في الواقع المحلي ويكسبهم مشروعية أكيدة على المستوى المحلي بما يشكل دفعا قويا لتعميق اللامركزية الإدارية ومن خلالها تقوية الجانب الديمقراطي على المستوى المحلي[8] .ومن ثمة فان النظام الانتخابي المتبع حاليا في تشكيل هيئات الجماعات الإقليمية يبدو ضيقا وغير تمثيلي بالنظر إلى جوانب كثيرة بالاستناد إلى مبدأي التمثيل والاستقرار على حد سواء.

فإذا كان الجانب التمثيلي يقتضي تبني نظام النسبية للسماح بتمثيل واسع – لأهم تيارات الرأي – في المجلس المنتخب، ومن ثمة فهو يشكل النظام الأمثل بالنسبة لتشكيل المجالس البلدية (الريفية منها على الخصوص نظرا لمعرفة الناخبين للمترشحين عموما) فإن تبني نظام القوائم المغلقة في ظل قانون الانتخابات الحالي التي تستأثر فيها قيادات الأحزاب السياسية – والأحرار- بترتيب المترشحين فيها مع التقيد عند إعلان القوائم الفائزة في الانتخابات بالترتيب الذي تضمنته هذه القائمة يشكل مساسا خطيرا وتعديا على إرادة المنتخبين – من الناحية النظرية – لكونه يقيد من الناحية القانونية إرادة المنتخبين باختيارات مسبقة من طرف القيادات الحزبية لأشخاص قد يكون الناخبين غير راضين عن بعضهم أو عن جلهم بما يشكل نوعا من "البيوع المشروطة" وفقا لمصطلح القانون المدني (إذا صحت هذه الاستعارة) .

إلى جانب أن هذا النظام يسمح من الناحية العملية بظهور وتفشي جوانب غير محمودة بل غير أخلاقية نتيجة لتسابق المرشحين لدى قيادات الأحزاب السياسية للحصول على المراكز الأولى في القوائم الانتخابية التي تضمن لهم الفوز بالمناصب

الانتخابية وذلك بشتى الطرق.

ومن ثمة فان مقتضيات التمثيل تفرض التلطيف من هذا الوضع بجعل القوائم مفتوحة أمام اختيارات الناخبين لتمكينهم من ممارسة اختياراتهم الحرة داخل القائمة الواحدة وبين القوائم حتى يكون للتمثيل بعد شعبي راسخ محليا رغم أن هذه الطريقة تقتضي بدل مزيد من الجهد من الناحية العملية (على مستوى فرز الأصوات). وللحد من النسبة العالية الامتناع عن التصويت في كل المناسبات الانتخابية التي يشكل نظام القوائم المغلقة أحد مسبباتها الأساسية.

وأخيرا فان مقتضيات الاستقرار تفرض كذلك تبني عددا فرديا للمجالس المنتخبة مع إعطاء القائمة الفائزة بأعلى الأصوات الأغلبية المطلقة بالمجلس بغض النظر عن النسبة المئوية التي تحصلت عليها من اجل ضمان استقرار تسيير المجلس المنتخب دون الدخول في التحالفات. مع الاحتفاظ بنظام قسمة باقي المقاعد الأخرى وفقا للنسبة المحددة في المادة 76 من القانون العضوي للانتخابات.

أما بالنسبة للولاية: فان نظام النسبية الحالي غير مجدي وغير تمثيلي على الإطلاق في تشكيل مجلسها التداولي. فالدائرة الانتخابية الحالية (الولاية) تجعل من المتقدمين لشغل المقاعد النيابية في اغلبهم او كلهم غير معروفين على مستوى ناخبي كل الدائرة الانتخابية (الولاية). ومن اجل الحد من وطأة هذا النظام تلجأ من الناحية العملية الأحزاب السياسية إلى تشكيل القوائم الانتخابية الخاصة بالمجلس الشعبي الولائي من عدد معين من المترشحين بحيث تضم هذه القوائم مترشحين عن كل دائرة إدارية لإرضاء الناخبين.

إن هذا النظام يبدو إذا غير واقعي وغير ديمقراطي وغير تمثيلي. لأن الناخب للمجلس الولائي لا يعرف معظم الأشخاص المدرجين في القوائم الانتخابية للأحزاب أو الأحرار، ومع ذلك فهو مدعو قانونا للانتخاب على أشخاص يفترض فيهم أن يعرفهم. لأن الانتخاب كما يعرفه فقهاء القانون هو عملية إدارية وواعية فأين هو الوعي في مثل هذه الحالة!!!.

إن المنطق يقتضي الاعتماد على النظام الشخصي للانتخاب في مثل هذه الحالة التي لا يعرف الناخبين كل المترشحين. هذا النظام من شأنه أن يعطي حرية أوسع للناخب في اختيار ممثليه وعن قناعة أكيدة. لذا وجب إعادة النظر في نمط انتخاب المجالس الولائية بما يضمن المساهمة الواعية للناخب في تشكيل المجلس الولائي بإعادة النظر في طريقة الانتخاب و تشكيل القائمة الانتخابية في حالة الحفاظ على الانتخاب العام المباشر لتشكيل هذه الهيئة. أو اللجوء إلى الانتخاب غير المباشر الذي يعتمد في تشكيله على انتخاب الجالس الشعبية البلدية لممثليها في المجلس الولائي وفقا للنسبة المتحصل عليها في الانتخابات البلدية (ضرورة تعديل المادة 75 من القانون العضوي للانتخابات في هذه الحالة)[9] من اجل السهر على تمثيل جغرافي عادل لكل اقليم (الولاية) و ليس الولاية مركز فحسب.

إن قواعد انتخاب المجالس المحلية من الأهمية بمكان في إقناع المنتخبين بالعملية الانتخابية برمتها. وما العزوف المشاهد اليوم عن إقبال الناخبين على العمليات الانتخابية إلا نتيجة للوضع القانوني القائم الذي يجعل عملية الانتخاب عملية شكلية لا تاثير للناخب على مجرياتها وتحديد الفائزين فيها. طالما أن هذه النتائج تكاد تكون محسومة مسبقا بطريقة أو بأخرى من قبل قيادات الأحزاب السياسية عند وضعها لترتيب المترشحين. بما يرافقها من عدم القناعة في هذا الترتيب من جهة ولعدم فاعلية تدخل الناخب في تحديد هوية ممثليه بشكل قطعي من جهة أخرى. هذا الناخب الذي في أحسن الأحوال وعند عدم قناعته باختيارات الأحزاب يتجه – كرد فعل عقابي – إلى اختيار القوائم الحرة التي تعتبر متنفسه الوحيد في حالة وجودها.

2/ الإصلاحات الواجب إدخالها على الجانب الوظيفي للجماعات الإقليمية (10):

من أجل بناء نظام لا مركزي حقيقي تمارس المجموعات الإقليمية صلاحيات يجب تحديدها و توضيحها (قسم أول) بوسائل مالية يجب حصرها وضمان كفايتها من أجل تمكينها من تنفيذ سياساتها واختياراتها على المستوى المحلي (قسم ثان) ومن دون أي تدخل مباشر للسلطة المركزية وممثليها في الأقاليم في تحديد هذه الاختيارات أو منع هذه التصرفات (قسم ثالث).

أولا: الإصلاحات التي تهدف إلى توضيح وتحديد صلاحيات (اختصاصات) المجموعات الإقليمية:

معلوم انه يوجد تراكب و تداخل بين إقليم الدولة وأقاليم المجموعات من ولاية و بلدية وهو ما يجعل معظم تدخلاتها تتم فوق أقاليم البلديات. بما يجعل مسألة تحديد اختصاص كل مستوى من هذه المستويات ضرورة تقتضي حسن التسيير والتنسيق بين البرامج والسياسات الخاصة بكل مستوى من هذه المستويات.

إن الأحكام القانونية المنظمة لاختصاصات الجماعات الإقليمية من بلدية و ولاية (المادة85 من قانون البلدية القديم و 03 من القانون الجديد 10/11 والمادة 55 من قانون الولاية) تكرس مبدا الاختصاص العام، رغم أن هذا المبدأ يبقى غير واضح وغير محدد ويفتح المجال أمام هذه المجموعات للتدخل في كل الشؤون التي تعتبرها شؤون "بلدية أو ولائية". ألا يقتضي الأمر الحد من وطأة هذا المبدأ بالنسبة على الأقل للولاية استنادا على منطق توزيعي للاختصاص يتم بموجبه تحديد المجالات التي يعود فيها الاختصاص للولاية[1] وحدها مثل: (التنمية الاقتصادية وما تتطلبه من أحداث لمناطق النشاط الاقتصادي وتقديم الإعانات المختلفة لتحفيز هذا النشاط والسياسات الاجتماعية كالإعانات المختلفة لكل شرائح المجتمع: عجزة، طفولة مسعفة، مخططات سكنية للمعوزين، التمهين عن طريق إنشاء صناديق خاصة بهذه الأنشطة، والجوانب

الصحية الخاصة بالحماية الصحية للعائلة والطفولة، الحفاظ على التراث، تنشيط الجوانب الثقافية :بناء السارح ودور العرض السينمائي...، في مجال التعليم كصيانة وبناء المتوسطات والمتاقن والثانويات...الخ). كل هذه البرامج تمكن الولاية من أن تلعب دور المجموعة القائدة لعملية التطور على مستوى إقليمها. وتعفى البلديات منها مبدئيا .

أما بالنسبة للبلدية(11) فإنه يستحسن الحفاظ على مبدأ الاختصاص العام بالنسبة لها لكونه يسمح لها بالتدخل في كل مرة يتحتم عليها تلبية احتياجات محلية بفعل قربها من انشغالات السكان. طالما أنه مهما كان حرص واضعي النصوص التشريعية فانه لا يمكن لهذه النصوص التنبؤ بكل الاحتياجات التي تتطلبها الحياة الاجتماعية المتطورة باستمرار بفعل التقدم العلمي المذهل للوقت الراهن وسهولة عكس هذا التطور في الحياة الاجتماعية ... وفي كل الأحوال فقد وجد القضاء الإداري الفرنسي ضالته في هذا المبدأ لتبرير تدخل البلديات في مجالات عديدة تحت وطأة الضرورة رغم اصطدامها بنصوص دستورية ومبادىء إيديولوجية ليبيرالية تسند الاختصاص في المجال الاقتصادي للمبادرة الفردية وحدها وهو ما أدى إلى وصف هذه الظاهرة "بالاشتراكية البلدية ".

أما الدولة فيجب أن تسند لها المشاريع الوطنية الكبرى مثل بناء المطارات، الموانيء والسدود والتهيئة الإقليمية الجهوية والوطنية والمنشات والتجهيزات القاعدية الكبرى (الطرق السريعة، السكك الحديدية، برامج التحديث العمراني...الخ) وكل الاختصاصات التي لا تعود بنص خاص إلى المستويات الإدارية الأدنى منها(بلدية و ولاية).

بعبارة أخرى، يجب أن تخضع اختصاصات مستويات المجموعات الإقليمية لنوع من التوضيح(12) بخصوص تحديد المستوى منها الذي يبقى يتمتع بالاختصاص العام مع تحديد الاختصاصات التي تؤول لباقي المستويات الأخرى بصفة حصرية وتحديد الاختصاصات التي تشترك فيها كل المستويات مع توضيح الآليات القانونية لممارستها بنفسها أو تفويضها لأجهزة إدارية مشتركة تنشا خصيصا لهذا الغرض يحدد القانون طرق إنشائها و كيفيات ممارستها لمهامها.

وذلك من أجل تحديث قواعد توزيع الاختصاص لمواكبة التجارب الوطنية للدول الأخرى.

وفي كل الأحوال يجب أن يبقى النقاش مستمرا من أجل التفكير في الأسلوب الأمثل الذي يضفي الحيوية و النجاعة المطلوبين لعمل الجماعات الإقليمية حتى وأن تطلب الأمر استحداث لجنة دائمة على مستوى المجلس التشريعي للإصلاح الإداري يمكنها الاستعانة والإشراف على لجان تضم أشخاصا مختصين للتفكير في إيجاد الحلول الأنسب للإصلاحات الواجب اتخاذها في هذا المجال لتحاشى مشاريع الإصلاح المغلقة وغير المنتجة المقدمة من طرف الأجهزة المركزية (وزارة الداخلية بالخصوص) على

صورة قانون البلدية رقم 10/11 الذي يحافظ بكلمات مبتذلة على الوضع القديم.

ثانيا: الإصلاحات الهادفة الى تحسين وتطوير مالية المجموعات الإقليمية:

إن تحسين أداء المجموعات الإقليمية واستقلاليتها في تسيير شؤونها مرتبط بتطور نظامها المالي[13] وهو الأمر الذي كان موضع اهتمام السلطات العمومية باستمرار سواء على مستوى الخطاب السياسي أو على مستوى الاهتمامات الحكومية[14] كما هو ثابت من الرأي الاستشاري المقدم من طرف المجلس الاقتصادي والاجتماعي المعد من طرف لجنة خاصة "اللجنة المالية" تحت عنوان "التطور الذي يجب اضفاؤه على تسيير المالية المحلية في ضوء منظور اقتصاد السوق" بطلب من الحكومة في جويلية 2001 في الدورة 18 للمجلس.

غير أن هذا الرأي لم يتبع بخطوات تنفيذية على مستوى التشريعات الوطنية المتعلقة فيها بالمجموعات الإقليمية أو التشريعات المالية والضريبة المختلفة (قوانين المالية و القوانين الضريبية على الخصوص) رغم ان تنظيم الجهاز الجبائي يمثل حسب هذا التقريرالمؤشر الأول للاستقلالية المالية المحلية.

وبعد أن تطرق هذا التقرير إلى المنظومة المالية المحلية في الجزائر قبل و بعد سنة 1990 وعاين الموارد المخصصة كلية للجماعات الإقليمية و للصندوق المشترك للجماعات المحلية (الرسم على النشاط المهني، الدفع الجزافي، الرسم العقاري، رسم التطهير، رسم الإقامة) وكذا للإيرادات المخصصة لها جزئيا (الرسم على القيمة المضافة، الرسم على الذبح، الضريبة على الممتلكات، قسيمة السيارات) لاحظ عدم كفاية الموارد الذاتية ولاسيما منها الضريبية و هو ما أدى حسب التقرير إلى ديون مفرطة وعجز معظم البلديات[3] مقترحا الخطوط العريضة التي يجب أن تقود لإصلاح المالية المحلية بالإجابة على أسئلة أربعة هي:

1- كيف يمكن تحويل الصلاحيات بتحويل ملائم للوسائل؟

2- كيف يمكن تحفيز الجماعات المحلية و تشجيعها قصد تطوير موارد جديدة بدلا من ان تنتظر تسوية مشاكلها المالية عن طريق زيادة التحويلات الواردة من ميزانية الدولة؟

3-كيف يمكن إصلاح المنظومة المالية للميزانية بوضوح بين الضرائب المركزية و الضرائب المحلية و العمل على أن تدر هذه الأخيرة موارد معتبرة تمكن الجماعات المحلية من ترقية أعمال التنمية و توفير خدمات عمومية ذات نوعية جيدة؟

2- تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي الجزائري اللجنة الخاصة " المالية المحلية" :مشروع دراسة حول التطور الذي يجب اضفاؤه على تسيير المالية المحلية في منظور اقتصاد السوق . مقدّم للدورة 18 جويلية 2001 .

3- تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي الجزائري..

4- و أخيرا كيف يمكن توسيع الأسس الخاضعة للضريبة وتوجيه جهودها نحو تشجيع النشاطات التي تدر مداخيل؟

الإجابة على هذه الأسئلة تقتضي التفكير في كيفية جعل الجماعات الإقليمية قادرة على امتلاك الوسائل المالية الكافية وكذا كيفية تحفيز أو دفع هذه الجماعات على تسييرها بشكل محكم قصد توفير خدمات إدارية واقتصادية واجتماعية وثقافية تلبي الحاجات الضرورية للمواطنين. ومن ثمة فان عدم "إيجاد الأجوبة الملائمة لهذه التساؤلات" من شأنها حسب هذا التقرير" أن ترهن تطور أي إصلاح للموارد المالية المحلية الذي ستكون بالضرورة أثاره أثارا محددة إن لم تكن هذه الإصلاحات تتيح فقط الفرصة لحلول وهمية[15]".

بالإضافة إلى ذلك فان التقرير يقترح تجاوز الوضعية الحالية التي يستحوذ فيها الوالي على معظم الصلاحيات المالية للجماعات الإقليمية باعتباره الآمر بالصرف الوحيد (بالنسبة للميزانية اللامركزية للولاية) والميزانية اللاممركزة (للولايات والبلديات) باعتباره هو الذي يسير ميزانية التجهيز القطاعية (على مستوى الولاية) كما يسير مخططات البلدية للتنمية ناهيك إلى أنه يعود إليه كذلك وإلى تاريخ قريب أمر توزيع إعانات التجهيز التي يمنحها الصندوق الوطني للجماعات المحلية.

إن الواقع العملي يكشف أن كل هذه المواعيد الخاصة بإصلاح الجوانب المالية للجماعات الإقليمية لم تتحقق في معظمها بسبب غياب إرادة سياسية حقيقية أو طموح في مستوى إستراتيجية كهذه (ص 63 من التقرير).

بناء على المعاينات والأسئلة المطروحة يقدم التقرير الإجابات التي من شأنها إخراج المالية المحلية من الوضعية الصعبة التي هي عليها حاليا كما يلي:

1-يستلزم إصلاح المالية المحلية إعادة تحديد الصلاحيات والمهام بين الدولة ومستويات الإدارة الإقليمية الأخرى (ولاية و بلدية).

2- ضرورة إدخال تعديلات على موارد الجماعات الإقليمية بما يتماشى وصلاحياتها.

3-إعادة النظر في الجباية الوطنية التي ترتبط بها وبشكل مباشر الجباية المحلية لجعلها أكثر وضوحا و فاعلية. أي إعادة النظر في المنظومة الجبائية الحالية التي توصف بأنها "جباية مختلطة ومعقدة" باعتبار أن كلا من الضرائب المركزية و المحلية تجمع و تصب مركزيا ثم يتم توزيع ما يعود منها إلى الميزانيات المحلية وفقا للنسب المحددة قانونا.

كما يقترح التقرير فصل جباية الدولة عن الجباية المحلية للوصول إلى جهاز مالي محلي "أيسر وألين وأنجع" و ذلك بتخصيص لكل هيئة: دولة، ولاية، بلدية نوعا من الضرائب خاصة بها تحصل مباشرة لفائدة كل هيئة من الهيئات على حده[16].

4-التركيز على إحداث ضرائب محلية مولدة للموارد بتجاوز وضعية اعتماد الجباية المحلية في معظمها على القطاعات الأقل حيوية "الرسوم العقارية ورسوم التطهير ورسوم الذبح ورسوم الإقامة" وتوجيهها تدريجيا الى القطاعات التي يتطور منتوجها حسب وتيرة الاقتصاد (الرسم على النشاط المهني الذي يقتضي الإصلاح والتطوير بدوره).

5-إصلاح نظام التضامن بين البلديات الذي يقوم على رغبة سد الفوارق التي تبقى قائمة بين الجماعات الإقليمية (لاسيما منها القاعدية) بفعل تفاوتها في مداخيلها الجبائية وذلك بالتخفيف من طابعة الممركز (يسيره الوالي بصفة مطلقة) و تبسيط إجراءات برامج التجهيز في ظله التي تستلزم عملية الاستفادة منها تدخل جهات إدارية كثيرة تفقدها الشفافية المطلوبة.

6-تجاوز هذه الوضعيات الحالية التي تقوم فيها الدولة بتحديد الضريبة من جانب واحد وذلك بالإقرار للجماعات الإقليمية في فرض الضريبة وذلك من خلال تحميلها أكثر فأكثر مسؤولية تحديد الوعاء الجبائي وتحديد بعض نسب الضرائب وتحصيل الضرائب و الرسوم. ويختم التقرير التنبيه على أن هذا المجهود يتطلب مساعدة الجماعات المحلية على توفير الوسائل المادية والأشخاص المؤهلين للقيام بهذه المهام التقنية التي تؤهلها على تحصيل الضرائب المحلية.

إلى جانب إصلاح الجباية المحلية يمكن تثمين الثروات المحلية والأملاك العقارية بمراجعة جميع الإتاوات والإيجارات والتعريفات والرسوم الأخرى المتعلقة باستغلال الأملاك ومتابعة فعلية ومنتظمة لعمليات التحصيل وكذا تمكينها من إنشاء الصناديق المالية التي تخدم هذا الغرض بصفة منفردة (على مستوى الولايات مثلا) أو بصفة مشتركة (بين البلديات والولايات).

إن مثل هذه المعاينات الواردة في هذا التقرير لا تزال في معظمها قائمة إلى الآن إن لم تكن قد تفاقمت بمرور الزمن لذا فان الأجوبة و الاقتراحات المقدمة فيه لتجاوز الوضعية المالية الصعبة للجماعات المحلية تبقى بذورها صالحة في معظمها حتى وإن تطلب الأمر تطويرها في ظل المستجدات التي حصلت منذ ذلك الوقت بفعل تزايد اختصاصات المجموعات الإقليمية وما ينجر عنها من تزايد لمصاريفها، من طرف المختصين بمسائل المالية العامة للدولة. لأن مسالة الأموال المحلية تشكل "قلب كل الإصلاحات[17] وبالتالي فهي تحتل مكانة مركزية في النقاش الذي يدور حول حرية تسيير الأشخاص اللامركزية وهو ما يتطلب تدخلا من المشرع الدستوري للتأكيد على شغل الموارد المالية الذاتية للمجموعات المحلية التي تشكل الضرائب والرسوم عمودها الفقري النسبة المئوية الهامة من ميزانيات الجماعات الإقليمية لإرغام المشرع على إصدار تشريعات في اتجاه تطوير هذه المصادر الذاتية حتى لا تبقى المجموعات الإقليمية مسيرة فقط لأموال الدولة على المستوى المحلي في فترة الرخاء الاقتصادي للدولة "لان الإجراءات المتخذة في فترة الرخاء لا تكشف عن طابعها الضار إلا بفوات

الأوان[18] .

ثالثا: الإصلاحات الواجب إدخالها على نظام الوصاية الإدارية:

يقتضي تنظيم الدولة الموحدة "البسيطة" إيجاد نوع من التكامل بين مبدأ التسيير الإداري الحر والمستقل للجماعات الإقليمية و مبدأ الرقابة على هذه الجماعات. ومن ثمة وجب عند وضع التنظيم القانوني لهذه الرقابة من طرف المشرع تنظيمها بشكل يسمح بفرض رقابة ناجعة على تدخلات الجماعات الإقليمية باعتبارها جزء من إقليم الدولة لإلزامها بتطبيق القوانين الوطنية دون التضحية بالاستقلال الذي يقتضيه تسيير الشؤون التي يخولها إياها القانون. إن مثل هذا الهدف يتطلب في نظرنا تعديل قواعد الوصاية المفروضة على الجماعات الإقليمية في العمق، طالما أن الوضع القانوني لنظام الوصاية الحالي يتميز "بالدور الخانق" لكل استقلالية في تسيير شؤون هذه المجموعات، وعليه فان التعديل لابد أن يطال تدخل سلطات الوصاية سواء على مستوى الهيئات و الأشخاص أو على مستوى الأعمال.

1- الرقابة على الأشخاص: لابد أن تكون هذه الرقابة في حدود ضيقة جدا تهدف أساسا الى الحفاظ على الشرعية، لان أعضاء المجالس المنتخبة يستمدون المشروعية من انتخابهم من طرف الهيئة الانتخابية للمجموعة الإقليمية. ومن ثمة لابد من حصر هذه الرقابة بصفة أصلية في حالات: الإقالة التلقائية المحددة في قانون الانتخابات، وعدم القابلية للانتخاب وحالة التنافي. على أن يكون التصريح بمثل هذه الحالات بقرار مسبب من جهة الوصاية لإعلانها ووضع حد لها يكون قابلا للطعن فيه بالإلغاء أمام الجهات القضائية المختصة.

أما بالحالات الأخرى التي لها علاقة بأداء المنتخب لمهامه الانتخابية (مثل رفض المنتخب للمهام والواجبات التي تفرضها عليه القوانين أو تغيبه الفاضح والمتكرر عن حضور الأشغال، فإنها لابد أن تكون بقرار قضائي على أن يتضمن المنع من الانتخاب لمدة معينة وذلك من أجل إضفاء المكانة اللازمة على مهمة التمثيل). و ليس بقرار إداري كما تعالج ذلك المادة 45 من قانون البلدية رقم 10/11 الحالي.

أما بالنسبة لإجراءات التوقيف والإقصاء المرتبطة في ظل القوانين الحالية للمجموعات المحلية بارتكاب المنتخب لجرائم القانون العام أو الحالات التي يرتكب فيها المسؤولون المحليون أخطاء جسيمة في التسيير فلابد أن يكون التوقيف لمدة محددة وليست مطلقة، وإذا كانت مقتضيات التحقيق تقتضي ذلك وفقا لما هو منصوص عليه في قانون الإجراءات الجزائية. أما الإقصاء فلا بد أن يستند إلى قرار قضائي بالإدانة والحرمان من المهام الانتخابية.

إن مثل هذا التنظيم تقتضيه إضفاء نوع من الحصانة على المنتخب الذي يتمتع كما سبقت الإشارة إليه بمشروعية شعبية من جهة و لتجاوز وضعية الاختلال في تسيير أجهزة المجموعات الإقليمية التنفيذية منها والتداولية على السواء من جهة أخرى.

2-الرقابة على الهيئات: القوانين الحالية للمجموعات المحلية تحدد حالة واحدة لحل المجالس المنتخبة غير انه لا يضبط بما فيه الكفاية سلطة جهة الوصاية في اللجوء إلى هذا الإجراء – الذي هو استثنائي جدا – لذا وجب حصره في حدوده الضيقة بالنص صراحة في القانون على اقتصاره على سبب واحد يتمثل في استحالة تسيير المجلس المنتخب بما يضر بالمصالح العمومية. وأن يكون بأداة قانونية متميزة كما هو عليه الوضع الحالي (مرسوم على مستوى الوزراء).

زيادة على ذلك، جهة الوصاية في ظل القوانين الحالية تستأثر بتنظيم التبعات القانونية لهذا الحل، فجهة الوصاية هي التي تحدد "السلطة الفعلية" التي تقوم بتسيير المجلس الذي تم حله وهي عادة ما تكون من خارج المنتخبين المشكلين لهيئات المجلس المحل – أي من الإدارة النشطة –. ناهيك عن أن القانون لا يحدد بدقة حدود الصلاحيات الممنوحة لهذه السلطة الفعلية. لذا وجب في نظرنا النص في القانون على تقييد سلطة جهة الوصاية بتعيين الأعضاء المشكلين لهذه السلطة الفعلية من منتخبي المجلس الذي تعرض للحل حفاظا على الجانب التمثيلي للمسيرين. مع تحديد المعالم الكبرى لمفهوم "الشؤون العادية" التي يجب أن تقتصر من الناحية المنطقية على اتخاذ القرارات ذات الطبيعة التحفظية والعاجلة، مع اشتراط موافقة جهة الوصاية عليها لنفاذها.

وأخيرا فان مدة (06) الستة أشهر التي تنص عليها القوانين الحالية لإعادة انتخاب المجلس الجديد للمجموعة الإقليمية تبدو مدة طويلة لا تتماشى والطابع المؤقت لشغل هذه المناصب بما يقتضي تقليصها إلى مدة معقولة (02) شهرين على أكثر تقدير.

3-الرقابة على الأعمال:

ا/ لابد من اقتصارها على رقابة الشرعية دون الملاءمة، مع إعطاء صلاحية إلغاء قرارات المجموعات المحلية للقضاء المختص وحده (القضاء الإداري). بما يقتضي تعديل القوانين الحالية بما يحقق هذا الغرض وذلك بإلغاء الأحكام القانونية التي تسمح لجهة الوصاية بإلغاء تصرفات الأشخاص الإقليمية بصفة مباشرة أو التصديق عليها لنفاذها. و الاقتصار على إعطاء جهة الوصاية الصفة القانونية التي تمكنها من اللجوء إلى القضاء لطلب إلغاء التصرفات غير المشروعة. مع تنظيم طرق إعلام جهة الوصاية بقرارات الأشخاص الإقليمية، والنص كذلك في القانون على عدم اكتساب هذه التصرفات للقوة القانونية التنفيذية إلا بمرور المدة المحددة في القانون لنفاذها على أن يبدأ بعد سريان هذه المدة من تاريخ إيداعها لدى جهة الوصاية.

ب/ أما بخصوص الرقابة على التسيير ولاسيما منها المتعلقة بالجوانب المالية/الميزانيات (رقابة الحلول) فلابد من توضيح لدور جهة الوصاية عن طريق تحديد الحالات التي يمكنها فيها مراقبة هذه الميزانيات. مع تفعيل للرقابة اللاحقة التي يضطلع بها مجلس المحاسبة من أجل فحص الحسابات المالية الخاصة بتسيير هذه الجماعات.

ج/ إلغاء أو تلطيف الرقابات التقنية المختلفة التي تلزم الدولة أو تحث بقتضاها المجموعات الإقليمية باتباع او ملاءمة تصرفاتها أو قراراتها وفقا لنماذج يتم وضعها مسبقا. مع تأطير ممارستها بحيث تقتصر هذه الرقابات على تلك المنصوص عليها بقانون أو مرسوم.

خاتمة

من خلال ما تقدم يتبين أن إصلاح المجموعات الإقليمية يتضمن في حقيقة الأمر تعميق اللامركزية الإدارية التي تتطلب إرادة سياسية قوية تؤدي إلى فتح ورشات لإصلاحات دستورية وتشريعية تطال مختلف الجوانب المنظمة لها، سواء من حيث إصلاح الهياكل أو الاختصاصات أو نظام الرقابة (الوصاية) المفروضة عليها مع تحديد أولويات الإصلاح بهدف إزالة العراقيل من أية طبيعة كانت التي تقف أمام تطوير أداء الجماعات الإقليمية وذلك بتكييف الهياكل والوسائل مع المهام الموكولة لكل مستوى من مستوياتها[19] من أجل تسهيل ممارستها لاختصاصاتها بصفة فعلية بالاعتماد على أدوات متكاملة مالية قانونية توضع تحت مسؤوليتها المباشرة وخارج أية وصاية من طرف الدولة إلا ما تعلق منها بالحفاظ على تطبيق القوانين على المستوى المحلي و الإقليمي الذي تقتضيه طبيعة الدولة الموحدة.

المراجع

المراجع بالعربية:

1- دستور 1996 .
2- الامر 24/67 المتضمن قانون البلدية المعدل و المتمم.
3- القانون 08/90 المتضمن قانون البلدية.
4-الأمر 69/ 38 المتضمن قانون الولاية المعدّل .
5- القانون 09/90 المتضمن قانون الولاية المعدل.
6- القانون 10/11 المتضمن قانون البلدية المعدّل.
7- تقرير المجلس الاقتصادي و الاجتماعي المقدّم في الدورة 18 جويلية 2001.

المراجع بالفرنسية :

1- Frederic Puigserver : Les collectivités locales en Europe in la doc. Française « Dossier » Paris. Dec 2008.p 51.

2- Rapport Comité pour la réformes des collectivité locales présidé par Eduard Balladur : il est temps de décider. Fayard/ La documentation Fraçaise 2009. p 53.

3- Pierrre Sadran : La répartition des compétences entre les collectivités : quelle clarification ? La documentation Française « Dossier » Paris 2009. P 25.

4- Michel Bouvier : La gouvernance financière locale : Splendeur Declin ou renouveau. In la doc. Française « Dossier » Paris.Dec 2008. P39.

5- Michel Verpeau : La constitution et les collectivités territoriales in doc. Française n° 351 Paris 2009.p 21.

6- Anne Marceau : Les controles ; in la doc. Française n°351 Paris 2009. p 55.

7- Jean Marie Becet : Les compétences de la commune. Doc. Française n°351 Paris 2009. p75.

8- Christine Rimbault ; La coopération locale et l'intercommunalité. Doc. Française n°351 Paris 2009. P 85.

9- Jean Marie Becet ; Les compétence du département. Doc. Française n°351 Pais 2009. p99.

10- Remi Lefebvre : La démocratie locale. In la Doc. Française n°351 Paris 2009. p 121.

11- Fabrice Robert : Les Finances locales. Doc.Française n°351 Paris 2009. p 203.

12- Michel aubouin : Les réformes de l'administration de l'état, in la documentation Française n°351 Paris 2009. p 40.

13- Lucien Lanier ; Les entreprises dans l'administration ETP (Edition Techniques Professionnelles).Paris 1984. p 13.

14- Jean Marie Auby-Robert ducos Ader : institutions administratives. 4e edition Precis Dalloz 1978.pp 88 et s.

تقييم بعض جوانب الإصلاح الاقتصادي والمالي في الجزائر والدروس المستفادة من تجارب بعض الاقتصاديات المتحولة

ملخص

يهدف هذا المقال إلى وضع إطار متكامل لتقييم بعض جوانب الإصلاح الاقتصادي والمالي في الجزائر، في إطار برامج التصحيح والإصلاح الهيكلي التي فرضها صندوق النقد الدولي والبنك العالمي، والمعتمدة في العديد من الدول، لاسيما وأنّها أفرزت نسقا جديدا للتفكير والتخطيط على جميع الأصعدة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وعليه ولكي تستقيم محاولة التقويم الموضوعية لتجربة الإصلاح في بلدنا، فإننا اعتمدنا على بعض التجارب العالمية في مجال الإصلاح، قصد استخلاص النتائج والدروس التي يمكن الاستفادة منها، وقد خلصنا إلى اقتراح الإستراتيجية الممكن إتباعها قصد ترقية القطاع الاقتصادي والمصرفي في الجزائر.

د. سميرة قارة علي- عطيوي

كلية العلوم الاقتصادية، وعلوم التسيير
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

Abstract

This article aims to develop an integrated framework for assessing some aspects of the economic and financial reform in Algeria, in the context of structural reform imposed by the International Monetary Fund and the World Bank, and adopted in many countries, which have produced a pattern of new thinking and planning at all levels of political, social and economic levels. For the purpose of achieving an upright substantive reform experience in our country, we relied on some international experiences in the field of reform, in order to draw conclusions and lessons that can be learned; we have come to propose a strategy in order to upgrade the economic and banking sector in Algeria.

مقدمة

لا يستطيع أحد أن يتجاهل أن الاقتصاد الجزائري وعلى غرار أغلب الاقتصاديات النامية كان محلا لتطبيق برنامج الإصلاح الاقتصادي والمالي، بتدعيم من صندوق النقد الدولي خلال المنتصف الأول من تسعينيات القرن الماضي، وقد كانت السلطات الجزائرية واعية بأهمية إصلاح القطاع المصرفي وتهيئته لتحسين أدائه ومردوديته وتحسين قدرته التنافسية، بهدف علاج الاختلالات التي يعاني منها الاقتصاد الجزائري.

فالجزائر شهدت منذ بداية عقد الثمانينيات، وكسائر الدول النامية مجموعة من الصدمات الخارجية أثرت سلبا على أدائها الاقتصادي، ونظرا للوضع المميز الذي مرت به، يعد الإصلاح الاقتصادي الأساس الأوّل للنمو والتطور الاقتصادي، وقد تبنت الدولة الجزائرية ـ كما يبدو

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2011

من خلال تتبع مراحل تطور الاقتصاد الجزائري -، عدة إصلاحات اقتصادية تميزت بالقصور نظرا لتأثرها العميق بصدمتي البترول الأولى والثانية، وارتفاع معدلات الفائدة العالمية، لذلك سنتناول في هذا المقال ما يلي:

إشكالية البحث:

إن تجربة الإصلاح المالي في الجزائر تثير مشكلة كبيرة، لاسيما وأن الجهاز المصرفي أصبح يمثل أحد مكابح مسار التنمية في بلادنا نظرا لوتيرة أعماله البطيئة التي لم تساير التحولات التي باشرتها الجزائر، فالسوق المصرفية الجزائرية تتسم بظاهرة ضعف قواعد الرأسمالية بما لا يتفق والمعايير الدولية الجديدة، فضلا عن محدودية نشاط بورصة القيم المنقولة، وبالتالي من الضروري توفير المناخ القادر على إحداث التغيير. ولهذا يمكن طرح السؤال الرئيسي التالي:
كيف يمكن للاقتصاد الجزائري التعامل بواقعية مع سياسات الإصلاح الاقتصادي والمالي والانفتاح على الاقتصاد العالمي، ومواكبة تيارات العولمة؟

هدف البحث:

يتمحور الهدف الرئيسي لهذا البحث حول التعرف على أهم الإجراءات التي اتبعتها الجزائر في تطبيق برامج الإصلاح الاقتصادي والمالي وانعكاس ذلك على القطاع المصرفي.

ومن هنا أمكن إثارة السؤال الآتي:

هل كانت الإصلاحات الاقتصادية المطبقة كافية لتحسين الأداء العام للقطاع الاقتصادي المالي وتعزيز قدراته التنافسية؟ أم أنها كانت مجرد أداة للخروج من أزمة المديونية؟

ويستمر التساؤل على النحو الآتي: ماهي الأسباب الحقيقية التي تكبح تطور القطاع المالي ؟ وما هي السياسات والإجراءات الواجب إتباعها من أجل تطوير القطاع المالي ككل ؟

وهل يمكن الاستفادة من تجارب الآخرين؟

هذا ما يدفعنا الى مناقشة هذا المقال عبر المحاور التالية:

المحور الأول: التطرق إلى مرجعية سياسات الإصلاح الهيكلي.

المحور الثاني: تحديد التحديات والعقبات التي تواجه الإصلاح الاقتصادي والمصرفي في الجزائر.

المحور الثالث: استعراض بعض تجارب الإصلاح الاقتصادي والمصرفي في بعض الاقتصاديات المتحولة، لاسيما وأننا نطمح للاستفادة من هذه التجارب للحصول على حل أفضل لمشكلة الإصلاح في الجزائر.

المحور الرابع: متطلبات تحسين الأداء الاقتصادي والمالي في الجزائر.

المحور الأول: مرجعية سياسات الإصلاح الهيكلي.

الحقيقة أنّه بعد الخمسينيات وإثر الأزمة الرأسمالية، ظهرت أفكار مثالية ضمن التيار النقدي "Monétarisme" بقيادة الاقتصادي ميلتون فريدمان، ، تدعو إلى تفسير أسباب هذه الأزمة، وقد ركز ميلتون على الحرية الاقتصادية وتقليص تدخل الدولة في الشؤون الاقتصادية من أجل تحقيق الاستقرار.

هذا النسق من الأفكار الذي تمثله المبادئ العامة للنظام الرأسمالي أعطى أهمية كبيرة للنقود وفسّر علاج التضخم، بل وأكّد على معالجة الاختلالات في توازن الاقتصاد الكلي الداخلي والخارجي على حد سواء، حيث ساعد الدول – لاسيما الدول النامية - على حل مشاكلها الناجمة عن الأزمة العالمية البترولية – صدمة أسعار النفط - التي أدت إلى تفاقم حدة اختلال ميزان المدفوعات في هذه الدول.

ورغم هذه الاشارات السريعة، فإنه يمكننا القول بأنّ هذه المبادئ العامّة كانت الانطلاقة الأولى لكي تتبنى المؤسسات المالية سياسات التصحيح الهيكلي (الإصلاح الاقتصادي).

من هنا، يكون ضروريا تثبيت بعض المفاهيم التي تعرّف سياسات التصحيح (الإصلاح) الهيكلي وهي أنّ: كلمة تصحيح أو تعديل تعني تكييف أنماط الاستهلاك وإعادة تخصيص الموارد والتغيرات في تراكم عوامل الإنتاج لتحقيق النمو القابل للاستمرار، كما أنّها جملة (1) من الإجراءات الهادفة إلى تصحيح الاختلالات المالية والنقدية وعجز موازين المدفوعات، وبمعنى أوضح حسب (الوصايا العشر لـ John williamson) فهي مجموعة من الإصلاحات الموجهة نحو السوق التي يمكن للاقتصاديات الرائدة أن تأخذ بها لجذب رأس المال الخاص، وقد تمثلت هذه النقاط فيما يلي(2):

1ـ انضباط المالية العامة
2 -إعادة ترتيب أولويات المصروفات العامة
3- الإصلاح الضريبي
4 ـ تحرير أسعار الفائدة
5ـ سعر صرف تنافسي
6ـ تحرير التجارة الخارجية
7- تحرير الاستثمار الأجنبي المباشر الداخل
8 -الخصخصة
9-إلغاء القيود
10- حقوق الملكية.

المحور الثاني: التحديات والعقبات التي تواجه الإصلاح الاقتصادي والمصرفي في الجزائر.

ولغرض متابعة وضع برنامج الإصلاح في الجزائر طيلة فترة اعتماده ولحد الآن،

يمكن التأشير عليه من خلال مستويين رئيسيين هما: الإصلاح الاقتصادي والإصلاح المالي.

- **على صعيد مستوى الإصلاح الاقتصادي يمكن تثبيت ملاحظتين هامتين:**

-**الملاحظة الأولى:** أنّ الإصلاحات تزامنت مع ظروف تميزت بتشديد الضغوط المالية الخارجية نتيجة تفاقم أزمة المديونية الخارجية وتدهور أسعار النفط منذ سنة 1986.

- **الملاحظة الثانية:** تفاقم أزمة القطاع العام لاسيما بعد حالة الركود التي أصابت معظم المؤسسات العمومية، وذلك من خلال ما يلي (3):

1- عدم مسايرة التمويل الإداري والتسيير المركزي المفرط للأهداف المخططة.

2- إهمال المخطط لمفهوم المردودية واهتمامه بمراقبة التدفقات المالية للمؤسسات العمومية بغض النظر عن نتائجها.

3- أن أزمة الإنتاج الصناعي في الجزائر هي في الواقع أزمة تسيير لرأس المال من طرف الدولة (4).

4- عدم تحسيس مسيري المؤسسات بالدور الرئيسي للمؤسسة والمتمثل في خلق الثروة والنمو.

5- الاختلال المستديم في مالية المؤسسات نتيجة ارتفاع الأعباء المختلفة وارتفاع مصاريف المستخدمين (التي تمتص 40-(%□ من نفقات الاستغلال) نجم عنه تزايد تكلفة الإنتاج، فضلا عن تزايد التكاليف الإضافية للاستثمارات (نتيجة التأخر في الإنجاز).

6- تضخم حجم المؤسسات الصناعية وتضخم أعبائها نتج عنه زيادة في الطلب على القروض الخارجية.

7- ظهور العبث والفساد المالي والإداري في الإدارة العامة والقطاع العام وغياب أو ضعف الرقابة الفعّالة والحسابات الاقتصادية وكذا الصحافة الناقدة (5).

ومنه فتحديد طبيعة الوضع الذي آلت اليه المؤسسات العمومية، سهلت مهمة انتهاج سياسة الخصخصة لدى المسؤولين في الجزائر بعد تهميشها لفترة طويلة، على الرغم من إدراجها ضمن سلسلة الإصلاحات الاقتصادية بوصفها خطوة مهمّة ، قصد تحقيق الاستقرار الاقتصادي والخروج من الركود والانسداد الاقتصادي الذي تمخض عن التدهور الكلي لمؤسسات القطاع العام، ارتباطا بما يلي:

- إن الانتقال إلى اقتصاد السوق يفرض تنازل الدولة عن التسيير والاحتكار وتشجيع ممارسة القطاع الخاص للنشاط الاقتصادي بدءا بمشاركة القطاع الخاص في ملكية المؤسسات الاقتصادية العمومية (6).

- طبيعة الاتفاقات المبرمة مع المؤسسات المالية والنقدية، - لاسيما صندوق النقد

الدولي والبنك الدولي ـ تستلزم انتعاش الاقتصاد عبر تنفيذ برنامج الخصخصة.

ـ مطالبة الجزائر بالانضمام إلى منظمة التجارة العالمية يستلزم تفعيل النشاط الخاص والعام لمواجهة المنافسة الدولية.

ـ إن تبني الجزائر لبرنامج الخصخصة لم يتم إلا بعد دراسات ومتابعات لنجاح تجارب العديد من الدول المتقدمة والنامية حول إعادة الهيكلة والخصخصة.

تأسيسا على ما تقدم من الملاحظات المرتبطة بعملية الإصلاح الهيكلي التي باشرتها الجزائر، يمكن تثبيت التالي:

أولا: غياب حركية إنعاش النمو الاقتصادي حيث إنّ المؤشرات الاقتصادية الجزئية من جانب الطلب أو العرض أو نسب الإنتاجية لدى المؤسسات لم يطرأ عليها تغيرات كبيرة، مما يعكس طبيعة أغلب المشاريع التي تم اختيارها والتي استفادت من تمويلات خاصة (في اطار برنامج الإنعاش الاقتصادي) فهي تفتقد لفائض قيمة أو إنتاجية، أو حتى القدرة على امتصاص نسبة البطالة، مما يزيد الضغط على اقتصاد يعاني الركود منذ سنوات(7) .

ثانيا: إن عملية الخصخصة -في تقديرنا- قد أصيبت بالعديد من الإخفاقات تتعلق بغموض موقف الدولة وعدم وجود استراتيجيات في هذا الميدان، بالإضافة إلى ضعف أساسيات التأطير فيما يتعلق بالنشاط الواجب ترقيته في إطار السياسة العامة للدولة (8).لذلك نرى ضرورة التركيز على خصخصة المشاريع الرابحة ثم إعادة هيكلة المؤسسات القابلة للاستمرار وخصخصتها وحل المؤسسات المتعثرة الميئوس منها، ومن ثم الاحتفاظ بالمشاريع العامة ذات الطابع الاستراتيجي.

ثالثا: إذا كان البحث في ضمان بقاء القطاع العام هو غاية الحكومة الجزائرية، فإن ذلك يتطلب إعادة النظر في قواعد السوق لمواجهة متطلبات القطاع الخاص، لاسيما من حيث ضرورة تعايش القطاع العام والقطاع الخاص ومنح القطاع الخاص الدور الرائد في الاقتصاد (9) ، وهو ما يستدعي استكمال **الجيل الأول** من الإصلاحات والدخول في تطبيق وتجسيد **الجيل الثاني** منها.

- **أمّا على صعيد مستوى الإصلاح المالي فيمكن تثبيت ملاحظة أساسية هي:** أن الإصلاح المالي هو حالة امتداد للإصلاح الاقتصادي، إذ لا يمكن إجراء الإصلاح المالي دون إجراء الإصلاح الاقتصادي الشامل، والشيء الأكيد أيضا أنّ الإصلاح المصرفي الشامل يتطلب الإصلاح المالي والنقدي، استنادا إلى اتجاهات البنك الدولي وصندوق النقد الدولي والتي تنص على :

ـ استخدام كافة الأدوات المالية والنقدية بهدف تخفيض حجم الطلب.

ـ تخفيض معدلات التضخم.

ـ تحقيق التوازن بين العرض والطلب.

ـ تسديد الديون الخارجية.

وفي الجزائر، اتبعت الحكومة سياسات عديدة لعل أهمها :

أولا: الإصلاح الضريبي

بمنطق قوانين الاستثمار الجديدة، يؤدي الإصلاح الضريبي إلى التوسع في الاستثمارات عامة، والاستثمارات الأجنبية خاصة، لاسيما في الدول التي يعاني هيكلها الضريبي من تشوهات عميقة، والتي نجم عنها هروب رؤوس الأموال الوطنية نحو الخارج، وهروب الاستثمار الوافد، ومن هذا الجانب سارعت العديد من الدول النامية (ومنها الجزائر) إلى إصلاح نظمها الضريبية، سعيا منها إلى توسيع الأوعية الضريبية، والتخفيف من عدم الكفاءة الاقتصادية بسبب الأسعار الضريبية غير الفعالة (10).

وفي هذا الصدد كانت أهم الإجراءات المتخذة في الجزائر هي إدخال إصلاحات ضريبية، إلا أنّ هذه السياسة المالية(11) تتأثر بالاعتبارات النفطية لذلك فإنّ نسبة العجز في الميزانية العامة إلى الناتج الداخلي الخام قد ترتفع بسبب انخفاض أسعار النفط، وقد يتحول العجز إلى فائض في حال ارتفاع أسعار النفط العالمية، الأمر الذي أدّى إلى افتقار السياسات المالية في الجزائر بل وفي الدول العربية أيضا للمرونة الكافية نظرا لاعتمادها الكبير والمستمر على الإيرادات النفطية، الأمر الذي يجعلها عرضة للتأثر بصورة كبيرة من جراء الصدمات التي قد تتعرض لها تلك المصادر (12).

تأسيسا على ما سبق يمكن تثبيت الاستنتاجات الرئيسية التالية:

(1)- إن السياسة الجبائية لم تستطع بلوغ الهدف الاستراتيجي وهو إحلال الجباية العادية محل الجباية البترولية.

(2)- كما لم تستطع التخفيف من ظاهرة الغش الضريبي والتهرب الجبائي، التي تعرف تفاقما كبيرا.

(3)- إنّ الاقتصاد الموازي غير الرسمي يمثلا حاليا نسبة كبيرة من الناتج المحلي الخام ويبقى خارج نطاق سيطرة الدولة مما يحرم خزينة الدولة من إيرادات معتبرة.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو : أنّه بعد أزيد من عقد من الزمن على تطبيق الإصلاح الضريبي يمكن أن نتساءل عن مدى فعالية الإصلاحات الضريبية في الجزائر في ظل عدم قدرة النظام الجبائي على تحقيق الوفرة في حصيلة الجباية العادية

سنجيب عن هذا التساؤل اعتمادا على مؤشر الصادرات النفطية حيث تبين الإحصائيات أن الصادرات النفطية لازالت تمثل المورد الرئيس، في حين تمثل الجباية العادية نسبة قليلة لا تتعدى 11 % من الناتج المحلي الخام وهي أقل مما هي عليه في الدول المجاورة (تونس والمغرب)، حيث تتجاوز نسبة جبايتها العادية 20 %، ويعود

السبب في ذلك إلى الاعتقاد السائد بضرورة إبقاء الجباية العادية بوصفها مصدر ثانوي ما دامت هناك الجباية البترولية ولعل هذا الاعتقاد هو الذي جعل الاقتصاد الجزائري على - حد تعبير السيد بن آشنهو - في شبه غيبوبة(13) .

وفي هذا الصدد فإن الجزائر لا تختلف عن غيرها من الدول النامية في كون نظامها الجبائي السائد والمعمول به يعدّ من أكثر الأنظمة تعقيدا وثقلا، ولكن من الصحيح أيضا أن لا نحمله كل النقائص والتشوهات لأنها أيضا محصلة عوامل سياسية واقتصادية...، شكلت في فحواها نظاما ضريبيا لا يستجيب ولا يلبي احتياجات التنمية في الجزائر. ومن أهم هذه النقائص:

- تطور حصيلة الجباية النفطية نتيجة ارتفاع أسعار النفط واعتبارها مصدرا جبائيا رئيسيا.
- أن نظام الجباية يتميز بثقل الإجراءات وتعدد القوانين، مما يتعذر معه إحكام وفرة تحصيل الضريبة.
- عدم وضوح القوانين المتعلقة بالنصوص الجبائية مما يعرض النظام الجبائي الى كثرة التأويلات من طرف موظفي الإدارة الجبائية ويشجع على ظاهرة الغش الضريبي.
- ضعف وعجز المؤسسات العمومية وحل البعض منها.
- عدم قدرة النظام على الاستحواذ والسيطرة الكاملة على معظم الفوائض الاقتصادية المتاحة بسبب فتور العلاقة بين الجهاز الضريبي والجهاز المصرفي.
- ضعف الإدارة الجبائية وعدم عصرنة هياكلها وتأهيلها، لاسيما وأن الجباية العادية تعتبر مصدرا أساسيا لخزينة الدولة.
- يفرض التشريع الجزائري بعض الإعفاءات في بعض القطاعات (الصناعات التحويلية للمنتوج الفلاحي...)، بهدف الدعم والتطوير، لكن في الحقيقة أن هذه الشركات لا تقوم بأي استثمار. لذلك ينبغي إعادة النظر في أغلب هذه النصوص الجبائية.

تأسيسا على ما تقدم من الملاحظات المرتبطة بالنظام الجبائي يمكن تثبيت التالي:

ضرورة الإسراع في اتخاذ سلسلة من الإجراءات والتدابير من أجل التخفيف من ظاهرة الغش الضريبي والتهرب الجبائي (أكثر من 100 مليار دج سنويا)، كإصلاح قطاع البنوك الذي يظل عاملا هاما في الحد من هذه الظاهرة، إذ أنّ فعالية القطاع المصرفي قد تحد نسبيا من ظاهرة الاقتصاد الموازي غير الرسمي، الذي يشكل 20 % من الناتج الداخلي الخام (خارج سيطرة ومراقبة الدولة) حسب الإحصائيات المتوفرة عن المنظمات الدولية، وتشجع على تدفق الأموال إلى مؤسساته.

ثانيا: الإصلاح المصرفي

ونتيجة لتفاقم أزمة النظام المصرفي وسياسته النقدية، لجأت الجزائر إلى تطبيق برنامج الإصلاح المصرفي من أجل توفير المقومات الأساسية للنظام المصرفي، والرفع من كفاءة تخصيص الموارد المالية، أضف إلى ذلك ظهور اتجاه يعتمد على آليات السوق، الذي استلزم إعادة إصلاح الجهاز المصرفي ليتحول من مجرد ناقل للأموال من الخزينة إلى المؤسسات العمومية إلى قطاع يعمل على تعبئة الموارد وتخصيصها ليتلاءم وأهداف السياسة النقدية المقترحة(14) ، وهذا يعني التحكم في وتيرة التضخم من خلال تقليص حجم التوسع النقدي وحجم القروض من أجل تحقيق الاستقرار النقدي(15) ، وقد تطلب تنفيذ البرنامج العديد من الإجراءات لإعادة هيكلة وتطوير الأنظمة والقوانين والتشريعات المصرفية بهدف تهيئة المناخ التشريعي ليتلاءم مع المتغيرات على الساحة المصرفية الدولية خاصة في ظل العولمة والتحرير الاقتصادي، وقد ارتبط تطبيقه بمستويين أساسين هما:

المستوى الأول: التنظيم النقدي

حيث يعد جزءا مهمّا من برنامج إصلاح النظام المصرفي، في سياق إحداث تغيير نوعي نحو استخدام أدوات السياسة النقدية القائمة على اعتبارات السوق وتحرير أسعار الفائدة والتحرير التدريجي لمعاملات الحساب الجاري والرأسمالي، غير أنّ نتائج السياسة النقدية التي تبناها بنك الجزائر كانت ضعيفة للأسباب الآتية:

- كونها لا تعمل في فراغ بل من خلال البنوك.

- كون نجاحها يستوجب مرونة واستجابة من الجهاز المصرفي لما يطبقه البنك المركزي من سياسات مختلفة.

- أنّ ضعفها أسهم في تفاقم تدهور معدلات الفائدة مقارنة بالمعدلات المستهدفة.

ومنه أمكن القول أنّ هذا التدهور الجوهري، قد ارتبط بضعف الجهاز المصرفي - نتيجة تراكم القروض المشكوك في تحصيلها- وعجزه عن تعبئة الموارد المالية في ظل وضع مالي متعسر للمؤسسات العامة... فبالموازاة مع تطبيق برنامج إصلاح القطاع المالي والمصرفي كان من الضروري القيام بإصلاح المؤسسات العمومية في الوقت ذاته.

المستوى الثاني: التنظيم المصرفي

مما لاشك فيه أن واقع الجهاز المصرفي قبل الإصلاحات يكشف الكثير من العوامل التي أثرت على نشاطه وعلى تطوره، وقد ارتبط ظهورها بـ :

ـ ارتفاع حجم الإقراض الإجباري للمؤسسات العامة.

ـ عدم كفاية وكفاءة الأنظمة الاحترازية التي تزيد من ضعف محافظ هذه البنوك.

ـ الخسائر التي نتجت من جراء تدهور الملاءة المالية للقطاع المصرفي، حيث بلغت أصول البنوك التجارية غير المدرة للعائد نسبة 65 % سنة 1990 .

ـ تزايد اللجوء إلى إعادة التمويل من بنك الجزائر.

ـ أسهم عجز المؤسسات العامة في تفاقم ديون البنوك التجارية.

كلّ هذه العوامل مجتمعة، أدت بالسلطات الجزائرية إلى القيام بتنفيذ إصلاحات لقطاعها المصرفي، لإرساء ملاءة هذا القطاع على قاعدة دائمة وتحسين الأداء، والمردودية، من خلال التالي:

1-إعادة الهيكلة الداخلية والمالية للبنوك العامة من خلال برنامج التطهير المالي وإعادة رسملة البنوك

2- تنمية إجراءات الوساطة المالية.

3-تطبيق إجراءات التحرير المصرفي.

4- خصخصة البنوك.

5- تحديث وترقية البنوك في مجال الخدمات المالية.

6- الالتزام بالمعايير الدولية (مقررات لجنة بازل) .

7- توسيع نطاق سوق الأوراق المالية.

ومن هنا يكون ضروريا تثبيت بعض السمات المميزة، لعملية إصلاح قطاع البنوك في الجزائر، والسؤال الذي يمكن إثارته: هل كانت الإصلاحات الاقتصادية كافية لتحسين الأداء العام لقطاع البنوك وتعزيز قدراته التنافسية؟

وللإجابة على ذلك نقول:

1-الحقيقة أن الدولة أصدرت العديد من القوانين والتشريعات المصرفية لترقية نشاط البنوك في مجال الوساطة المالية، والتحديث المصرفي، غير أن ما نلاحظه على أرض الواقع ومن خلال تحليل النتائج التي حققتها الوساطة المالية في الإقتصاد الوطني، يجعلنا نجزم أن البنوك لا تزال تمارس دورا إداريا محوريا، أي لم ترق بعد إلى الدور الحقيقي في الوساطة المالية (تمويل الاستثمار، تعبئة الادخار...) .

2- على الرغم من كل القوانين المنظمة لعملية التطهير المالي وإعادة رسملة القطاع المصرفي بهدف تحسين أدائه ومردوديته فإن النتائج لم تكن كبيرة، فالبنوك الجزائرية لا زالت تعاني من محافظ الديون المشكوك فيها أو المعدومة على المؤسسات العامة العاجزة، كما أنّ الخزينة العمومية لا تزال تتحمل أخطاء ومساوئ التسيير الاقتصادي.

3- إنّ المؤسسات المصرفية بوضعها الحالي ليست مؤهلة بشكل كبير لترقية

الخدمات المصرفية، الشيء الذي يعقبه انعدام الأدوات المالية الحديثة، فالجهاز المصرفي لازال يفتقر إلى وضع تشريعات مصرفية حقيقية، كون النتائج التي حققتها الجزائر في مجال الصيرفة الإلكترونية، تجعلنا نجزم بأنها دون المستوى المطلوب نظرا للعديد من المعوقات:

ـ غياب الثقافة المصرفية في مجتمع لا يزال يفضل التعامل بالشيكات المصادق عليها، علما أن هذه التقنية ممنوعة قانونا في بعض الدول المتقدمة.

ـ ضعف الإقبال على استخدام وسائل الدفع الإلكترونية.

ـ عدم وضوح التشريع القانوني فيما يتعلق بتنظيم التجارة الإلكترونية.

ـ تعدد المخاطر المرتبطة بتقديم الخدمات المصرفية الإلكترونية.

4- إنّ واقع الخصخصة المصرفية في الجزائر لا يفصح عن الإجراءات والخطوات المفترض إتباعها في خصخصة البنوك التي لا تزال غير واضحة، بناءا على التأجيل في تسوية ملف الخصخصة والتصريحات المتضاربة، وما نريد تأكيده أن سياسة الخصخصة تظل قضية خلافية يحيط بها الكثير من الجدل، إذ هناك دلائل كثيرة متضاربة حول الأسباب الحقيقية لعدم تحقيق أهداف الخصخصة في الجزائر.

5- إنّ التشريع المصرفي الجزائري قد ساير اتفاقية بازل 1 من خلال إصدار القانون رقم 74– 94، بينما لم يساير بعد اتفاقية بازل 2 (تأخّر في تطبيق مبادئها)، وذلك بسبب أن هذه الاتفاقية لم تدخل بعد حيز التطبيق النهائي المقرر في بداية سنة 2005، فالملاحظ على تجربة البنوك الجزائرية فشلها بالنظر إلى ما يحدث على الساحة البنكية العالمية، لاسيما بعدما شهدته من فضائح مالية كشفت عن ضعف النظام المحاسبي الوطني الخاص بالبنوك والتي تستلزم وجوب تبني هذه البنوك لمعايير IAS.

6- إنّ السوق المالي في الجزائر يبقى جد متأخر ولم يساهم إلى حد الآن في تلبية متطلبات وحاجات التمويل في الاقتصاد ليشكل بذلك عائقا آخر وعاملا مثبطا للنشاط المالي والمصرفي الفعّال.

7- إنّ بلدا ناميا مثل الجزائر ليس به سوق للأسهم (سوق غير متطور) ولا يخضع للمعايير المالية و الإشرافية لن يستطيع تفعيل أداة التحرير المالي... وبالتالي فإن التشريعات والقوانين المنظمة لعمل الجهاز المصرفي بواسطة اتفاقية صندوق النقد الدولي لسنة 1994، تؤكد على وجود تدخل حكومي صارم ومراقبة مستمرة من البنك المركزي على مختلف المؤسسات المصرفية والمالية .

تأسيسا على ما تقدم من الاستنتاجات المرتبطة بإصلاح قطاع البنوك في الجزائر يمكن تثبيت التالي: قصور منهج الإصلاحات المصرفية في إزالة العوائق التي

تعترض نشاط القطاع المصرفي، جعلت البنوك غير قادرة على الاستجابة لمتطلبات السوق بما تعنيه من فعالية في تقديم الخدمات وتحقيق المردودية، إضافة إلى عدم الكفاءة في تقدير المخاطر لعدم أهلية وكفاءة البنوك وجدارتها الائتمانية.

وهذا ما يستدعي التساؤل عن الأسباب الحقيقية التي تكبح تطور القطاع، فهل هي مرتبطة بغياب الأجهزة والآليات، أم غياب الخبرات والمهارات البشرية، أم غياب النية والإرادة في كبح مثل هذه التجاوزات، أم غيابها مجتمعة؟ ...

ويستمر التساؤل: هل ثمة وصفة عامة لعملية الإصلاح وهل يمكن الاستفادة من تجارب الآخرين؟

نجيب بأنّه من المفارقات التي واجهتها أغلب هذه الدول وإصرار صندوق النقد الدولي على تقديم وصفته كعلاج كوني لجميع الدول المتخلفة والنامية دون الأخذ بالجانب السوسيو -اقتصادي ومستوى التقدم الذي حققه البلد المعني، قد جعل التكلفة الاجتماعية ضخمة، ويعزى ذلك إلى الآثار السلبية التي أفرزتها برامج الإصلاح والتصحيح الهيكلي...، إذا من الخطأ تقليد برامج الإصلاح الناجحة في دول أخرى بسبب واقع التفاوت الكبير في مشاكل الاقتصاديات النامية والذي يعكس في الواقع التفاوت في أنواع أدوات العلاج، غير أنّه من المهم أن يكون لها مضمون تنموي ولا تقاس نتائجها بمعيار كلي شديد الارتباط بمدى فعاليتها في تحسين مؤشرات الاقتصاد الوطني في المجالات المختلفة (16) .

المحور الثالث: تجارب الإصلاح الاقتصادي والمالي في بعض الاقتصاديات المتحولة:

1- تجربة كوريا الجنوبية:

نتيجة للنمو الذي حققته كوريا الجنوبية - في ظل ظروف محلية غاية في التعقيد - خلال فترة قصيرة نسبيا من عمر الأمم، صار يصفها البعض بأنها أنضج النمور الأسيوية...، وقد ارتبط نجاح تجربة كوريا التنموية بالمشاركة الأمريكية خلال الفترة **(1969-1974)** والمساهمة اليابانية في عقد السبعينيات، طبقا لإعادة التقسيم الإقليمي للعمل بين دول شرق آسيا، في إطار نموذج الإوز الطائر.

إلا أنّ النقلة النوعية في ظهور عمليات الانفتاح الاقتصادي في أغلب دول العالم، أدى بكوريا، وبالتحديد منذ مطلع تسعينيات القرن الماضي إلى اتخاذ إجراءات التحرير الاقتصادي سنة **1993** وتحرير النظام المالي بوصفه أحد أهم متطلبات دخول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية **(OECD)**، وبهدف تشجيع تدفق رأس المال الأجنبي إلى البلد، إلا أنّه بالمقابل كان لهذا التدفق أثر سلبي قوي على اقتصاد كوريا مؤديا إلى

النمو البالوني لديون كوريا الخارجية من **44** مليار دولار أمريكي سنة **1993** إلى **120** مليار دولار سنة **1997** أغلبها ديون خاصة، بالإضافة إلى ارتفاع حجم المديونية قصير الأجل الذي وصل إلى نحو **70%** من حجم هذه المديونية(17) ، دون أن تتمكن السلطات النقدية والمالية من الحد والتأثير منها. وقد ترتب على ذلك حدوث الأزمة في كوريا الجنوبية الذي ارتبط بالتالي:

- الإفراط في تقديم الائتمان المحلي والأجنبي الى العديد من الشركات والمجمعات الصناعية العملاقة في كوريا المعروفة باسم **«تشاي بول»** (18).
- توسع الشركات والتجمعات الصناعية في الاستثمار في الأنشطة خارج نطاق التخصص الأساسي **«لتشاي بول»** بهدف السيطرة على السوق و ليس بدافع الربحية.
- تراجع سوق العقار بدءا من سنة **1995**.
- ظهور العديد من الديون غير المنتظمة والمشكوك فيها المحافظ الائتمانية للقطاع المالي.

وبالرغم من أن كوريا لم تنتهج نظام **Peg** (ربط نقدها بالدولار) فقد برزت إختلالات واسعة في الاقتصاد الكوري تمثلت في انهيار سوقها المالي، وتدهور سعر صرف عملتها، ناهيك عن تفاقم عجز العديد من وحدات قطاع الأعمال فيها والذي أدّى بدوره إلى تراكم حجم مديونيتها الذي بلغ حوالي130 مليار دولار خلال سنة 1997.

ولقد أفرزت هذه المرحلة مؤشرا أساسيّا لمعالجة الأزمة المالية في كوريا، وكان لبرنامج الإصلاح الاقتصادي فعالية ملموسة من خلال(19) :

– دفع عملية الإصلاح الاقتصادي بما فيه عملية إعادة هيكلة الشركات.

– أنّ حجم الأزمة المالية قد دفع بمشاركة المؤسسات المالية الدّولية في عملية الإصلاح.

– إنّ القيادات السياسية الجديدة أصبحت ملتزمة بعملية الإصلاح متوجهة للتعامل بصرامة مع الرابطة السياسية القائمة بين الحكومة والبنوك والتشاي بول، كما أنّها صارت ملتزمة بإحكام القوانين التي تخضع لها الشركات والحكومة الكورية.

– استمرار الحكومة في الاعتماد على السياسة الصناعية من أجل الوصول إلى نظام اقتصادي حر.

- إنّ السمة المميزة لعملية الإصلاح الاقتصادي في كوريا، تتمثل من جهة في التدخل الحكومي الكبير، ومن جهة أخرى في خضوعها لأسلوب الإدارة المثلى، الذي ارتبط بمزيج من السياسات الصناعية التي تساندها قوة كبيرة ووضع اجتماعي متميز

ناتج عن الارتباط بالحكومة المركزية.

ولغرض متابعة طبيعة النقلة النوعية في اقتصاد كوريا، يمكن التأشير على التالي:

- إنّ الحكومة الكورية وضعت إستراتيجية طويلة المدى تهدف إلى تحويل الخمس التشايبول الكبرى إلى شركات أكثر تنافسية على المستوى الدّولي.

- إنّ برنامج الإصلاح في كوريا يؤكد على فكرة أنّ الاستمرار في السوق العالمي يتطلب وجود شركات ضخمة ومتخصصة.

- "الترشيد الصناعي" بغرض معاقبة التشايبول وتدعيمه في الوقت نفسه.

- تنفيذ سياسة " الصفقة الكبرى " وهي سياسة تهدف إلى تبسيط هياكل الأعمال والحد من الإنتاج الفائض.

لعّل الدلالة المستخلصة من هذا التحليل هي خضوع تجربة إعادة هيكلة الشركات في كوريا إلى أسلوب الإدارة المثلى... ومن هنا تحديدا، يمكن القول بأنّ بلدا ككوريا الجنوبية، استطاع أن ينفذ سياسات اقتصاد السوق، وأن يحقق تفوقا واسعا لاقتصادياته، وكمثال يمكن ملاحظة انتعاش الاقتصاد الكوري في التجارة العالمية خلال الأزمة المالية العالمية الأخيرة، محققا فائضا تجاريا بعد حوالي سنتين من نشوب الأزمة، وهذا يعني تعافي اقتصاد كوريا من آثار الركود في التجارة العالمية جراء الأزمة العالمية الحالية .

2- تجربة ماليزيا:

تتصف تجربة ماليزيا بالتفوق الكبير على دول جنوب شرق آسيا، لاسيما فيما يتعلق بتطبيق برنامج الخصخصة الذي تأثر كثيرا بالسياسات الحكومية، وبالتأكيد هذا الأمر لا يلغي مشاركة القطاع العام، ولا يلغي دور الدولة في الاقتصاد، كما لا يعني تخلي الدولة عن جميع أدوارها، وإنما يعني ببساطة التغيير في هذه الأدوار من المالك إلى الموجه والمشروط لضمان سير المشروعات الرأسمالية، بما يتماشى والأهداف القومية الماليزية وهذه ميزة السياسات التي انفردت بها ماليزيا دون غيرها في إصلاح الإختلالات ومواجهة آثار أزمة 1997-1998.

هذا وقد ارتبط نجاح ماليزيا في مواجهة الأزمة التي اندلعت في جنوب شرق آسيا من جهة بما يلي (20):

- فرض قيود على حساب رأس المال.
- منع خروج رؤوس الأموال المستثمرة في البورصة إلا بعد فترة محددة.
- حظر التعامل أو التعاملات على المكشوف.
- منع تداول العملة الماليزية إلا في حدود مبلغ معيّن (من و إلى ماليزيا).

- تحديد سعر صرف العملة الوطنية بالنسبة للدولار .
- ضرورة الحصول على موافقة مسبقة للتدفقات المالية من و إلى ماليزيا.

ومن جهة أخرى قامت ماليزيا بتنفيذ برنامج الإصلاح الاقتصادي والمالي، من خلال ما يأتي:

1ـ إعادة هيكلة البنوك و المؤسسات المالية.

2ـ تنفيذ برنامجها الإصلاحي والخصخصة.

3ـ إيجاد منافذ ومجالات لاستخدام السياسات المالية والنقدية التي مكنت من تحقيق الاستقرار في المتغيرات الاقتصادية الكلية.

4ـ تحفيز الأنشطة المتجهة نحو التصدير.

5ـ إيجاد المنافذ والمجالات للتدرج في عملية الخصخصة في مختلف القطاعات والتركيز على مشاركة القطاع الخاص في مشاريع البنية التحتية، وإنجاز المشروعات الضخمة، بما يتناسب وطموحات ماليزيا في النمو والتطور الاقتصادي.

6ـ الاستفادة من خطوتها ومراحل تنفيذ برنامجها الإصلاحي والخصخصة والقدرة على التفاعل الصناعي في إطار التعاون الآسيوي وخاصة مع اليابان.

7ـ الاستفادة من تجربتها (الإفراط في التوسع والتحديث)، من خلال ضبط سرعة التوسع في معدلات النمو والتحديث في الاقتصاد القومي وفقا للقدرة الاستيعابية للاقتصاد.

لقد أثبتت التجربة الماليزية بشكل لا يدع مجالا للشك أنّ الاقتصاد الماليزي كان الأفضل أداء من بين اقتصاديات دول الأزمة من دون الاستعانة ببرنامج الإنقاذ الذي قدمه صندوق النقد الدولي لتلك الدول.

3- تجربة روسيا:

أثبتت التجربة الروسية بأنّ سياسات الإصلاح كانت تعمل بشيء من التباطؤ، لاسيما سياسة الخصخصة، كما أن روسيا اعتمدت أسلوب العلاج بالصدمة كدول أوربا الشرقية والوسطى، حيث قامت بالإسراع في عمليات الخصخصة من دون بناء المؤسسات والقوانين والتشريعات لعمل نظام السوق وهنا الأمر يؤكد لنا الفوضى التي اتسمت بها عملية معالجة القطاع العام ، وإخفاق العلاج بالصدمة ومدى مساهمته في تفاقم ظاهرة الفقر وهبوط في المداخيل.

مثل هذا الوضع، كان له آثار سلبية على اقتصاد روسيا، ويمكن حصر التجليات الملموسة للبرنامج الإصلاحي في ما يلي:

1ـ إن عملية الانتقال السريع التي شهدتها روسيا أثناء التحول من الاقتصاد الاشتراكي (أي هدم الدعائم الاقتصادية والسياسية) نحو اقتصاد ليبرالي، أبرزت بصفة ملموسة، أنّ الاهتزاز التدميري الشامل في المنظومة الإنتاجية عجل في الكشف عن اختلالات اقتصادية.

2- إن النتائج المترتبة عن انعدام الاستقرار السياسي والاقتصادي لازمه اختلال في تنفيذ أهم الاستثمارات الكبرى في الاقتصاد الروسي، ومما يستدل على ذلك حادث المفاعل النووي لتشرنوبل "Tchernobyl" و وكارثة كورسيك التي تمثل أحد أهم العوائق التي اعترضت عملية تنفيذ الاستثمارات.

3ـ أنّ محدودية نتائج الإصلاح خلال ثماني سنوات بدءا من سنة 1992، كان لها أثر كبير في الحد من فعالية الإصلاحات الاقتصادية .

5ـ عجز الاقتصاد الروسي عن تهيئة مناخ استثماري مستقر وثابت لجذب الاستثمارات الأجنبية.

6- تأخر السوق المالية بسبب عدم الانضباط الذي اتسمت به خصخصة الشركات من القطاع العام الى القطاع الخاص في ظل أسواق أسهم تفتقر إلى الرقابة والتنظيم بشكل عملي.

7- تنامي المديونية الداخلية والخارجية خلال فترة الإصلاح الاقتصادي.

ولا شك أن هذه الملاحظات يجب ألاّ تحجب عن بالنا نجاح روسيا في تحقيق بعض التوازنات النسبية على مستوى بعض المؤشرات الاقتصادية والتي مكنتها من كبح جماح الفقر وتحجيمه... ومن هنا تحديدا، يمكن ملاحظة أنّ روسيا أدرجت سياسة لتطوير القطاع المالي والمصرفي إلى غاية سنة 2008 ارتباطا بـ :(1) إعادة هيكلة النظام المصرفي الروسي، (2) تدعيم سياسة خصخصة البنوك وتعظيم المساهمة، (3) وضع الأطر القانونية والتنظيمية لتطوير بورصات روسيا، (4) إعادة الاعتبار للعملة الوطنية الروسية وتفعيل وتطوير الجهاز المصرفي الروسي، (6) تشديد الرقابة على تدفقات رؤوس الأموال إلى الخارج.

تعلّمنا التجربة الروسية أن الإسراع في تطبيق الخصخصة من دون وجود التشريعات والقوانين التي تكفل إنشاء القطاع الخاص وتعزز من نموه وتطويره، تكون من العوامل الأساسية التي تسهم في انتشار الفوضى والفساد والثراء غير المشروع.

4-التجربة الصينية:

تتصف التجربة الصينية بالتفوق الواسع لاقتصادياتها بالمفهوم الشامل، إلا أنها مازالت غير ذاهبة بصيغة الدفعة الواحدة للتحرر الاقتصادي والمالي.

ويعود نجاح التجربة الصينية إلى (21) :

أولاً: وجود برنامج مسبق للإصلاح والالتزام الواضح به.

ثانياً: أنّها اختارت أسلوبها الخاص في التحرير المتدرج للتجارة، وتعميق المنافسة الداخلية، قبل القيام بخصخصة المؤسسات، حتى لا يؤدي التخصيص إلى الاحتكار.

ثالثاً: أنّها استفادت من مواردها الهائلة المتنوعة، والسوق الكبيرة، وأموال وخبرات رجال الأعمال الصينيين في كافة أنحاء العالم، الذين استطاعت الصين تعبئتهم للقيام في عمليات الاستثمار الهائلة.

رابعاً: رخص اليد العاملة الصينية التي أتاحت الفرصة للتصدير، خاصةً إلى الأسواق الأوروبية والأمريكية الكبيرة.

تعلّمنا التجربة الصينية أهمية الانفتاح المتدرج بوضوح النهج والبرنامج المعد مسبقاً، ومثل هذه السياسة تحول دون إضعاف السلطة النقدية في تحقيق أهدافها.

المحور الرابع: متطلبات تحسين الأداء الاقتصادي والمالي في الجزائر.

سنحاول من خلال هذا المحور اقتراح المتطلبات والترتيبات اللازمة من أجل تحقيق تطلعات الدولة في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وذلك من خلال إثارة التساؤل التالي:

ما هي الإستراتيجية الممكن إتباعها قصد ترقية القطاع الاقتصادي والمالي في الجزائر ؟

والإجابة عن ذلك تكون بالاعتماد على ما يلي:

<u>أولا:</u> ينبغي التأكيد على أن الاقتصاد الجزائري يجب أن يتمحور حول أربعة متغيرات أساسية -على سبيل الذكر لا الحصر- التي ستنعكس بالإيجاب على النمو والتنمية الاقتصادية في البلاد وهذه المتغيرات هي:

*تغيير بنية الاقتصاد الجزائري أي تطوير الاقتصاد من اقتصاد ريعي يعتمد على الصادر الأحادي "النفط" إلى تنويع الإنتاج وزيادة الصادرات خارج النفط.

*الانتقال من نشاط القطاع العام المهيمن والمسيطر إلى تكاثف وتكامل كل القوى **من** قطاع عام وقطاع خاص (الوطني والأجنبي).

*الانتقال من عملية إحلال الإنتاج الوطني محل الواردات إلى نشاطات تنافسية موجهة للتصدير.

*استغلال الوفرة المالية الحالية (احتياطي الصرف) لإحداث تنمية اقتصادية سليمة ومحكمة، وذلك بالتركيز على الهياكل الأساسية والقاعدية (إقامة مصانع، تحلية المياه، الموانئ...)، فضلا عن الاستثمار في قطاعي الفلاحة والسياحة.

ثانيـا: ضرورة تعزيز التفاعل بين القطاع العام والقطاع الخاص

نعتقد وجوب اشتراك القطاع الخاص والعام في عملية التنمية، بهدف الرفع من مستوى التعاون بين مختلف الأنشطة الاقتصادية بشكل يسهم في تحقيق المشروع التنموي المنشود، ونشير في هذا الاتجاه إلى وجود بعض الدول النامية الناجحة في جنوب شرق آسيا (إندونيسيا، الفليبين، ماليزيا، تايلاندا، هونج كونج، كوريا الجنوبية...)، التي عمل فيها القطاع العام والقطاع الخاص جنبا إلى جنب في ظل خطط وبرامج تنموية تسعى بشكل جادّ إلى اللّحاق بمصاف الدول الصناعية والوصول إلى مستواها المتقدم.

ثالثا: ضرورة تأهيل وتهيئة العنصر البشري

من المهم جدا تطوير وتحسين القطاع الاقتصادي (المالي) في الجزائر والزيادة في قدرته التنافسية، لكن من الضروري القيام بتدريب العنصر البشري من خلال تطوير قدراته ومهاراته بوصفها ركيزة أساسية للتنمية، بناء على نظام تعليمي يلبي متطلبات مراحل التنمية وتأسيس الدولة، وذلك من خلال:

- تنفيذ العديد من برامج إدارة الموارد البشرية لتلبية الطلب على التعليم.
- توسيع مراكز التدريب المهني.
- إنشاء المدارس والمعاهد المهنية والتقنية الجديدة ذات المستويات التدريبية العالية لإمداد سوق العمل باحتياجاته من الإداريين والعمال الفنيين ذوي المهارات العالية.
- قيام الحكومة بتعديل نظام العمل وإعادة هيكلة الإدارات، ووضع الشخص المناسب في العمل المناسب، وتدعيم اللامركزية، وتشديد الرقابة، وتوفير برامج التدريب لإتقان العمل، واختصار خطوات العمل، وربط الأجر بالإنتاجية والترقية بالإبداع، إضافة إلى تدريب الرؤساء على النظام الأمثل للإدارة، وكذا إدراك الموظف لأهمية عمله، وإدراكه لقيمة الانتماء لتحقيق الصالح العام) (22).

رابعا: ضرورة تحسين وتفعيل أداء القطاع المصرفي

- يتعيّن على الجزائر إذا أرادت أن تتبنى أفكار الانفتاح والمنافسة العمل على إصلاح ومعالجة مجمل الجهاز المصرفي، فالبنك المركزي هو المسؤول على وضع السياسة النقدية وسياسة القرض، كما أنّ الخزينة العمومية تعدّ وسيطا ماليّا غير بنكي أمّا البنوك التجارية فهي الوسيط المباشر لتمويل الاقتصاد دون إغفال الشركاء المتعاملين مع القطاع المصرفي. وفي هذا الصدد لابد من استكمال الإصلاحات الاقتصادية والمصرفية لتحقيق أهداف السياسة الاقتصادية عامة.
- إن تحسين أداء القطاع المصرفي في ظل المحيط الاقتصادي الجديد يتطلب إعادة إصلاح الإطار القانوني والتنظيمي لعمل المصارف، بإعادة هيكلة البنوك العمومية، وإعادة رسملتها وتأهيلها وجعلها قادرة على المنافسة.

- ضرورة مراجعة تدخل الدولة في النظام المصرفي بما يسمح بتحقيق استقلالية البنك المركزي باعتباره السلطة المسئولة عن السياسة النقدية، لاسيما وأنّ الأزمة المالية الأخيرة هزّت أقدس أفكار النظام الرأسمالي وهو «عدم تدخل الدولة في النشاط الاقتصادي» .

- نعتقد وجوب خصخصة البنوك المتعثرة بوصفها أحد البدائل الضرورية للبدء في تطوير المؤسسة المصرفية، ومن ثم السماح بإقامة مصارف خاصة (محلية) ومشتركة لخدمة السوق المصرفي. وحتى تكتمل حلقة الإصلاح، ينبغي الإسراع في تطوير البنوك العمومية وإعادة هيكلتها والخروج بها من صيغها التمويلية التقليدية، ومراجعة المخطط المحاسبي البنكي وتأهيل الإطار المحاسبي بحيث يعتمد الأسس المحاسبية العالمية، وتقوية الرقابة البنكية من خلال تحليل المعلومات وتدريب الكوادر البشرية اللازمة للعمل المصرفي بأوجهه المختلفة، وكذلك الكوادر اللازمة لدى البنك المركزي لقيامه بمهمته الرقابية، وللتمكن من مفاهيم معايير IAS ومن ثمة تسهيل عملية تطبيقها في البنوك.

- أصبح من الواجب على البنوك الجزائرية أن تلتزم بتطبيق قواعد اتفاقية بازل، ومن ناحية أخرى تطبيق معايير المحاسبة الدولية IAS خاصة بعد الاتفاقيات التي أبرمتها الجزائر(اتفاق الشراكة الأورو-جزائرية احتمال انضمامها إلى المنظمة العالمية للتجارة...)، لاسيما وأنّ التوجه نحو عولمة الأسواق المالية يستوجب البحث عن أفضل الممارسات الإدارية والمحاسبية لمعالجة البيانات المالية وجعلها أكثر شفافية وأكثر قابلية للمقارنة، مما يعني اعتماد المعايير المحاسبية الدولية التي تفرض على البنوك نشر قوائمها المالية بشكل يسهّل على مستخدميها فهمها، على أن يلتزم بنك الجزائر بنشر تلك البيانات بحيث تشمل التعريف بالمخاطر التي يتعرض لها النشاط البنكي، وكيفية قياس تلك المخاطر، وكذا قدرة إدارة البنك على مراقبة تلك المخاطر.

خامسا: ضرورة تفعيل دور سوق الأوراق المالية والإسراع في إنجاح برامج الخصخصة

نظرا لمحدودية نشاط بورصة القيم المنقولة، وبالنظر إلى العدد القليل من السندات المسعرة في البورصة، نرى ضرورة تنمية السوق المالية والقضاء على مسببات جمود البورصة مع إلزامية تعجيل برامج خصخصة المؤسسات العمومية، علما أن هذا الأمر لا يتم إلاّ في إطار الشفافية الكاملة وتوفير المناخ المناسب لذلك.

ويمكن الاستفادة من تجارب دولية ناجحة في تطوير سوقها المالي، عملا - على سبيل الذكر لا الحصر بالتالي:

- استحداث أدوات مالية جديدة من أجل تنشيط سوق المال وتنويع التمويل الاستثماري.

- تطوير أنظمة التداول واستخدام تكنولوجيا المعلومات.
- تعزيز وتحسين نظم الرقابة والإفصاح.
- التطوير المؤسسي لهيئة سوق المال.

ومن أهمّ ما يمكن أن نؤكّد عليه في هذا المقام هو أنّ تنفيذ كل هذه الاقتراحات يتطلب تضافر جهود كل الأطراف ذات العلاقة بقضايا الإصلاح وتنسيق جهودها من أجل تطوير القطاع الاقتصادي والمالي في الجزائر، ويكفينا دليلا على ذلك ما توصلت إليه الدراسات المتخصّصة، من أن الدول التي نجحت في تحقيق النمو (دول جنوب شرق آسيا) بنت نجاحها على الإرادة السياسية الجادة للنهوض بالاقتصاد، وبالتالي فإن القصور في توفير متطلبات الإصلاح يؤدي إلى فشل الجزائر في تحقيق الأداء الاقتصادي المنشود.

خاتمة

نجد في السياق الدولي الحالي المتميز، بوجود بلدان متقدمة تسعى من أجل الهيمنة ونشر نموذجها الاقتصادي والاجتماعي والإيديولوجي والحضاري بوجه عام، وبلدان متخلفة تبحث عن نفسها وعن السبل والإمكانيات اللازمة لتحقيق تقدمها، أن الوسيلة الناجعة للتخفيف من عبء الفقر وتحسين مستويات المعيشة أصبحت مسؤولية كل من البلدان التقدمة والمتخلفة، وتعدّ هذه الوسيلة، غاية في حد ذاتها، تتمثل في إطلاق عملية تنموية حقيقية، من خلال تقليص الفجوة الفاصلة بين قطاع النفط والقطاعات الأخرى، فهل تستوعب الجزائر الدرس من الأزمة المالية الأخيرة، محاولة تقليص هذه الفجوة، أم تظل الأمور على ما عليه من انكسار الإرادة والخضوع لمطالب الدول الصناعية المستهلكة للنفط بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية.

وعندئذ يكون الدكتور حسين عبد الله "خبير اقتصاديات البترول والطاقة "على حق حينما يقول: «أن النفط قد دخل سجل التاريخ تحت مسمى عصر النفط، مثله مثل العصر الحجري، ويبقى الفارق بينهما أن الأحجار لم تتركنا، ولكن النفط سوف يتركنا إلى الأبد» سقوط الإحالة.

الهوامش

1 - أحمد شفير- سياسات التسوية الهيكلية، محاولة لحصر محتواها الاقتصادي والاجتماعي وأسبابها النظرية، مجلة الطريق، ع4، 1996، ص27.

2 - الزين منصور وناصر مراد- تجربة الجزائر في التحول الى اقتصاد السوق، المؤتمر السنوي السادس والعشرون للاقتصاديين المصريين، التطورات الحديثة لمفهوم اقتصاديات السوق في الفترة من 15-16 نوفمبر 2007، ص3 .

3 - عبد الله بن دعيدة- التجربة الجزائرية في الإصلاحات الاقتصادية، الإصلاحات الاقتصادية وسياسات الخوصصة في البلدان العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، فيفري 1999، ص ص 358-359.

4 - للتفصيل حول أزمة تسيير رأس المال من طرف الدولة خلال الفترة (1986-1988) و(1993-1995)، انظر حميد حميدي- خوصصة المؤسسات العمومية في القانون الجزائري، الإصلاحات الاقتصادية وسياسات الخصخصة في البلدان العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، فيفري1999، ص373 .

5 - عبده محمد فاضل الربيعي:الخصخصة وأثرها على التنمية بالدول النامية، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط1، 2003.،ص111.

6 - حميد حميدي: خوصصة المؤسسات العمومية في القانون الجزائري، الإصلاحات الاقتصادية وسياسات الخصخصة في البلدان العربية، مرجع سابق، ص .375

7 - جريد الخبر، « حضرت الموارد المالية وغابت الفعالية » ،العدد 2755، 16 أفريل 2003.

8 - الزين منصوري وناصر مراد: تجربة الجزائر في التحول الى اقتصاد السوق، المؤتمر العلمي السنوي السادس والعشرون للاقتصاديين المصريين، مرجع سابق، ص 12.

9 - أن النتائج المتوصل اليها في العديد من الدراسات مثل الدراسة الصادرة عن مكتب الدراسات والاستشارات الأمريكية «بوزاند هاملتون» وتقرير البنك العالمي تؤكد على أن وضع الاقتصاد الجزائري مقلق في العديد من الجوانب بالنظر الى التراجع الكبير في القطاع الصناعي مقارنة بفترة السبعينيات من القرن الماضي، فرغم انفاق أكثر من 30 مليار دولار على مدى 20 سنة على هذا القطاع لم يؤد الى تحقيق نتائج ملموسة، للتفصيل أنظر: جريدة الخبر: البنك العالمي يقدم تشريحا كارثيا للاقتصاد الجزائري « إنفاق 30 ملياردولار على صناعة منكوبة »، العدد 3901، 6 أكتوبر 2003 .

10 - فريد النجار: الاستثمار الدولي والتنسيق الضريبي، الإسكندرية، 2000، ص78.

11 - صندوق النقد العربي : " التقرير الاقتصادي الموحد "، لسنة 2002، ص15.

12 - فلاح خلف علي الربيعي: أثر السياسات الاقتصادية على مناخ الاستثمار في الدول العربية، كلية الاقتصاد، جامعة عمر المختار، ليبيا، عن الموقع:

Falah 60@yahoo.comwww.falah.net/pub/report/ مرجع سابق.

13 - عبد اللطيف بن اشنهو: تطهير البنوك يتطلب 1274 مليار دينار، مرجع سابق.

14 - الأمر 07-91 و16-94 المتعلقة بوسائل تطبيق السياسة النقدية وإعادة تمويل البنوك.

15 - Ahmed Henni: Monnaie credit et financement en Algerie, CREAD, Avril 1987, P. 58.

16 - أمير السعد، قضايا نظرية في العولمة المالية، مجلة التواصل، جامعة باجي مختار، عنابة، ع 15، 2005 ، ص 42.

17 - عمرو محي الدين: أزمة النمور الآسيوية الجذور والأسباب والدروس المستفادة، 2000، ص 153.

18 - « تشاي بول» وهي عبارة عن مجموعة من الشركات التي تملكها وتديرها عائلة تسيطر على منتج معين أو صناعات معينة بحيث تحتكر تلك الصناعة،ومقابل المساعدة التي تتلقاها من الدولة، تقوم التشاي بول بدورها بمساندة الحكومة من خلال توفير فرص العمل وتأدية

مثلا خدمات الأمن الاجتماعي .

19 - ميريديث ووكامينجر: التجربة الكورية وأسلوب الإدارة المثلى للشركات، عن الموقع:

http:/www.cipe-arabia.org/files/html/art0401.htm

20 - عبده محمد فاضل الربيعي: مرجع سابق، ص ص245- 263.

21 - نزار قنوع- التحديات وامكانات الاستفادة من تجارب الدول الأخرى، مجلة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، مجلد (27)، العدد (1)، 2005. عن الموقع: www.tishreen.shern.net.

22 - عبد العزيز بن حماد القاعد: دروس ناجحة من تجربة كوريا الجنوبية الصناعية 10.08.2009 عن الموقع:

htlm.232576_articles/.../2009/com.aleqt.www!!

الشركات المتعددة الجنسيات ودورها في نقل التكنولوجيا في الدول النامية

ملخص

تلعب التكنولوجيا دورا هاما في التنمية، وان القرن الواحد والعشرين أصبح يعرف بقرن اقتصاد المعرفة وان القنوات القديمة لنقل التكنولوجيا لم تحقق أهداف التنمية في الدول النامية، وأصبحت الشركات المتعددة تلعب دورا هاما في عصر العولمة وخاصة في نقل التكنولوجيا، وأن الدول المضيفة من خلال الاستثمارات الأجنبية المباشرة يمكن أن تحقق العديد من الفوائد ومن بينها نقل التكنولوجيا الحديثة. في هذه المقالة نحاول مناقشة هذه الفرضية.

د. بولعيد بعلوج

كلية العلوم الاقتصادية، وعلوم التسيير
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

Abstract

Technology plays an important role in development as the twenty-first century becomes a century of knowledge economy where old channels failed to transfer technology developing countries. In the era of globalization multinational companies play an important role in the transfer of technology, and the host countries -through direct foreign investment, can take advantage of this situation to transfer modern technology. In this article we try to discuss this hypothesis.

مقدمة

يعتبر القرن الحالي قرن اقتصاد المعرفة وهذا لما تمثله التكنولوجيا من دور في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وقد شهد العالم تغيرات جذرية في سوق التكنولوجيا تتمثل في أهمية التكنولوجيا في عملية الإنتاج والخدمات، كما أن العالم يتميز بوجود عدد قليل من الدول والشركات التي تتحكم في عملية توليد التكنولوجيا وهذا عن طريق عمليات الاندماج والابتلاع واستعمال حقوق الملكية الفكرية، لذا أصبحت هذه الأصول المعرفية لها قيمة أكبر من الأصول المادية في معظم السلع والخدمات وظهرت تكنولوجيات جديدة تحقق أرباحا كبيرة كتكنولوجيا المعلومات، الاتصالات، التكنولوجيا الحيوية، المواد الجديدة والفضاء،...الخ.

ويتم توليد التكنولوجيا عن طريق البحث والتطوير حيث نجد أن 10 دول كبرى تستحوذ على 95% من براءات الاختراعات المسجلة في الولايات المتحدة الأمريكية وهي تنفق

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2011

84% من مجموع ما ينفق على عملية البحث والتطوير في العالم ككل وتحقق 91% من عائدات التكنولوجيا غير المجسدة، أما في مجال التكنولوجيا فهناك تغيرات أساسية حيث يقلل المصدرون من استعمال أنماط النقل القديمة كالتراخيص والمفتاح في اليد ...الخ والتوجه نحو الاستثمار المباشر، وهذه الأنماط من النقل تقلل من فرص العالم النامي من التحكم في التكنولوجيا كما تقلل من جدوى عائدات نقل وسائل وعائدات وسائل الإنتاج "المصانع" ونحاول في البداية التعرض إلى بعض المفاهيم التي لها علاقة بهذا الموضوع.

1- العلم والتكنولوجيا:

إن مصطلح التكنولوجيا من المصطلحات المتداولة بكثرة رغم أنه من الصعب تحديد مفهومه بدقة، لذا نحاول التعرض إلى التعريف اللغوي في اللغة الفرنسية الواضحة في هذا المجال، فنجد كلمتين مستعملتين Technique "تكنيك" و Technologie "تكنولوجيا"، فكلمة تكنيك كلمة قديمة أما تكنولوجيا فهي حديثة، فتكنيك هو الأسلوب أو "الطريقة" التي يستخدمها الإنسان إنجاز عمل ما، أما التكنولوجيا بمعناها الأصلي فهي علم الفنون والمهن science des arts et métiers ودراسة خصائص المادة التي تصنع منها الآلات والمعدات.

وقد ظهر هذا المصطلح في العصور الحديثة وخاصة بعد الثورة الصناعية عندما بدأت الآلة تأخذ أهميتها المتصاعدة ومكانتها البارزة في مجال الإنتاج الصناعي.

والمراجع الإنجليزية تعطي نفس المعنى للكلمتين كما في الفرنسية إلا أن مفهوم التكنولوجيا في العقود الأخيرة أصبح يقترب تدريجيا من معنى "التكنيك" ويبعد عن معناه الأصلي، وحاليا من الصعب ذكر أي من العلم والتكنولوجيا دون أن نقرنها بالأخرى.

وإذا حاولنا التفرقة بين العلم والتكنولوجيا يمكن القول بأن العلم هو معرفة الـ "لماذا" Know why في حين أن التكنولوجيا هي معرفة الكيف Know How العلم يأتي بالنظريات والقوانين العامة والتكنولوجيا تحولها إلى أساليب وتطبيقات خاصة في مختلفة النشاطات الاقتصادية والاجتماعية فالعلم يقوم على البحوث المبكرة أما التكنولوجيا فتحول خلاصتها إلى ابتكارات علمية في المبادئ المختلفة للحياة.

لذا يمكن القول بوجه عام أن العلم يفتح ويكشف الآفاق النظرية للمعرفة البحتة في حين أن التكنولوجيا تختار الآفاق التي توفر لها تركيبية المجتمع والظروف الموضوعية المحيطة به الحوافز الضرورية والقدرة المادية على تحويلها إلى إنجازات وتطبيقات عملية على شكل أساليب وطرق مبتكرة وسلع وخدمات.

وقد شبه "ليوناردو دي فينشي" العلم بالقائد العسكري والتكنولوجيا بالجنود في ساحة القتال.

لذا يمكن القول بأن التمييز بين العلم والتكنولوجيا هي أن العلم يملك صفة العمومية

أما التكنولوجيا فتملك صفة الخصوصية، فالعلم هو قبل كل شيء نتاج فكري أما التكنولوجيا في الأساس مفتاح عملي تولده البنى الاجتماعية والاقتصادية والعلمية للمساهمة في حل المشاكل التي يواجهها المجتمع أي لحظة.

فاكتساب العلم يتطلب درجة من القدرة الفكرية والذكاء عند الأفراد، أما تطوير التكنولوجيا فيتطلب درجة عالية من حسن التنظيم الاجتماعي والاقتصادي بما في ذلك حوافز مادية وغير مادية مناسبة.

فالعلم ينتمي بوجه عام إلى عالم الفكرة والنظريات الحقائق الإنسانية، أما التكنولوجي فهو مرتبط بالمؤسسات الإنتاجية التي تعمل فيها وبالحوافز التي تسير نشاطاتها وتحدد أهدافها النهائية، والتي تكون في النظام الرأسمالي تحقيق أقصى ربح مادي تسمح الظروف الموضوعية السائدة.

- الفرق بين الاكتشاف العلمي والاختراع:

هناك خيط رفيع يفصل بين الاكتشاف العلمي والاختراع، فالاكتشاف العلمي يتحقق عندما يتوصل إنسان ما "أو أكثر" إلى فهم طاهرة موجودة في الطبيعة أو في المجتمع أو في الإنسان أو يحول هذا الفهم إلى نظرية أو قانون تفسره هذه الظاهرة ويحدد العوامل التي تحركها وطريقة السيطرة عليها مثل اكتشاف نيوتن لقانون الجاذبية.

منذ أن بدأ الإنسان يسخر قوى الطبيعة والمواد الموجودة فيها لتحسين ظروف حياته فبذلك أصبح يتحول تدريجيا إلى مخترع.

فالاختراع إذا يقوم على استغلال الخامات المتوفرة وتحويلها إلى مواد جديدة أو عدة أو آلة أو أسلوب جديد.

فالمخترع هنا كالفنان يستخدم عقله والخامات والعدة المتاحة له ليخلقه معجونا جديدا يعطيه الفنان أشكال لا تعبيرية مختلفة تزيد من فعالية وإنتاجية الإنسان والمجتمع.

ومن الممكن أن يتحول الاكتشاف إلى اختراع في مراحل لاحقة فبعد أن اكتشفت النار وإمكانية توليدها من خلال فرك قطعتين من الصوان توصل بعد ذلك إلى اختراع أساليب أخرى لتوليد النار.

2- أساليب نقل التكنولوجيا:

إن العالم الحالي ينقسم إلى قسمين عالم متقدم دخل مجددا الثورة التكنولوجية منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، ودول نامية تعاني من التخلف العلمي والتقني وتكتفي بجمع ما توفره مائدة الدول المتقدمة من فتات العلم والتكنولوجيا ولو بأعلى الأثمان

ودون أن يكون ذلك ملائم لبناها الاقتصادية والاجتماعية.

وتتصف التكنولوجيا السائدة في الدول النامية بصفتين البدائية والازدواجية وقد تكون التكنولوجيا بدائية عندما تكون المعدات والأساليب الإنتاجية والتنظيمية المستخدمة لم تدخل عليها أي تغيير أو تحسين منذ زمن بعيد، بل هي متوارثة جيل بعد جيل وأحسن مثال على ذلك القطاع الزراعي الموجه لإنتاج سلع تلبي الطلب المحلي.

أما التكنولوجيا الحديثة فيقصد بها القطاعات الخاصة بمجالات التعدين واستخراج النفط وإنتاج المنتوجات الموجهة للتصدير، فقد تكون الشركات الأجنبية هي المسيطرة على هذه القطاعات أو أنها مملوكة للدولة وفي كلا الحالتين فإن التكنولوجيا المستخدمة هي تكنولوجيا مستوردة.

إضافة إلى القطاع الخاص بالمواد الأولية فإن القطاع الصناعي الحديث العهد التي تحاول الدول النامية إقامته في العقود الأخيرة من القرن الماضي، فهو يعتمد على استخدام تكنولوجيا مستوردة أيضا وكثيفة رأس المال.

لذا فالتكنولوجيا في العالم الثالث إما أن تكون بدائية أو حديثة مستوردة من الدول الغربية وهذا ما يعرف بخاصية ازدواجية التكنولوجيا في الدول النامية ويمكن تقسيم التكنولوجيا إلى نوعين:

أ- تكنولوجيا مجسدة "خشنة" Embodied وتتمثل في رأس المال البشري، أو في المعدات والآلات والتجهيزات الرأسمالية وفي السلع الاستهلاكية المعمرة "السيارة، الراديو، التلفزيون،...الخ".

ب- تكنولوجيا غير مجسدة "Disembodied" أو ناعم "Software" فهذه لا تأخذ أشكالا مادية فهي تتمثل في المعرفة المتعلقة بصيانة وتوطين وتطوير التكنولوجيا المجسدة وتحويل خلاصات البحوث العلمية المبتكرة إلى تطبيقات علمية وعملية مفيدة في النشاطات الاقتصادية والاجتماعية ويمكن تقسيمها أيضا إلى ما يلي:

1- تكنولوجيا متقدمة كثيفة رأس المال: كالموجودة في الدول المتقدمة.

2-تكنولوجيا تقليدية كثيفة العمالة: كما موجود في الدول النامية.

3- تكنولوجيا متوسطة: وهي التي تحاول الدول النامية الوصول إليها.

3- معنى نقل التكنولوجيا:

يمكن التعرض إلى هذا الموضوع من جانبين:

- على المستوى الوطني والمستوى الدولي:

أ- يمكن تعريف نقل التكنولوجيا على المستوى الوطني: بأنه تحويل خلاصات

البحوث العلمية المبتكرة التي تقوم بها الجامعات والمعاهد ومراكز البحوث إلى منتجات وخدمات وطرق إنتاج وخصائص تتجسد في السلع الرأسمالية والوسيطة والاستهلاكية المنتجة بهذه الطرق ويطلق على ها النوع من نقل التكنولوجيا (النقل الرأسي).

ب- على المستوى الدولي :يقصد بنقل التكنولوجيا على المستوى الدولي نقلها من دولة متقدمة تحقق فيها (النقل الرأسي) إلى دولة اقل تقدما لا تستطيع حاليا أن تنجح في النقل الرأسي للتكنولوجيا ومثال ذلك نقل الطرق والأساليب التكنولوجية من الأولى إلى الثانية دون إجراء أية تعديلات أو محاولات لتكييف هذه الطرق هذه الطرق والأساليب مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والبيئة السائدة في الدولة المستوردة للتكنولوجيا، وكلما أدخلت تعديلات وتكييف (نقل أفقي)لتتناسب مع الظروف المحلية تكتسب هذه التكنولوجيا درجة أعلى من نمط النقل الرأسي وهذا ما يكسبها درجة أعلى من النجاح لتتوطن في البيئة الجديدة ، لذلك فان النقل الرأسي للتكنولوجيا هو المؤشر الصحيح عن وجود تطور تكنولوجي حقيقي ينبع من البيئة المحلية، ولا يعتبر نقل التكنولوجيا عملية ناجحة إلا بقدر ما يتحول (النقل الأفقي)للتكنولوجيا إلى (نقل راسي) يرتبط ارتباطا عضويا وديناميكيا بهياكل المجتمع المحلي والبيئة المحيطة به.

لذا فان التكنولوجيا المجسدة المتمثلة في الآلات والمعدات يمكن استيرادها إذا توفرت المصادر المالية للقيام بذلك، أما استيراد التكنولوجيا الناعمة(غير المجسدة) فهي صعبة الانتقال لأنها غير معروضة للبيع والشراء ولكن يمكن اكتساب بعض عناصرها بالتعليم والممارسة العلمية إذا كان هناك مستوى مقبول من التطور الاقتصادي وخاصة الصناعي ومن القدرة الوطنية على البحث والتطوير(R& D).

4- قنوات نقل التكنولوجيا:

يمكن نقل التكنولوجيا من الدول المتقدمة إلى الدول النامية بعدة طرق يمكن اختصارها فيما يلي:

أ- التراخيص: وتسن أيضا بامتياز الإنتاج أو التصنيع أو استخدام العلامات التجارية وفيها تسمح الشركة المالكة للتكنولوجيا بالاتفاق مع شركة في دولة أخرى بأن تستخدم براءة الاختراع أو الميزة العينية ونتائج الأبحاث الإدارية والهندسية مقابل عائد معين، ويشمل الترخيص التصميمات الهندسية والصناعية والتدريب وأساليب مراقبة الجودة والتصميم الداخلي للمصنع أو المخبر وكافة التعليمات الأخرى المرتبطة بالنشاط، وفي العادة تسمح الشركات المتعددة الجنسيات الغير القادرة أو الغير على القيام بالاستثمار في دولة ما لأسباب معينة، ويكون هذا الاتفاق وفق شروط وقيود معينة يتفق عليها مسبقا(مثل حق الشركة المحلية في التصدير والاكتفاء بالسوق المحلية لكي لا تنافس المنتجات المماثلة للشركة الأم أو فروعها، أو المنع من الجمع بين علامات تجارية لشركة منافسة ....الخ) وتشير دراسة الأونكتاد في مجال نقل التكنولوجيا إلى وجود 14 شرطا تتعلق بالصادرات يحددها الموردون للتكنولوجيا على

البلدان المستقبلة تعتبر مجحفة وتؤثر على البلدان النامية نفسها ، وعادة ما يتم الاتفاق على تكنولوجيا بالية انتهت صلاحيتها.

ب- صيغة المفتاح في اليد او المنتوج في اليد :

المقاول في هذه الحالة مكلف بإعداد الخطط والرسوم الهندسية والمعلومات الفنية كما يقوم أيضا بتقديم كافة الوسائل والمعدات والتجهيزات والتقنيات وتدريب العاملين المحليين على تشغيل المصنع وصيانته، ويبقى المقاول موجودا لفترة قد تصل إلى 5 سنوات حتى يتمكن المحليون من التحكم في الإنتاج.

وصيغة المنتوج في اليد تماثل الصيغة السابقة مع بعض الاختلافات، وفيها يقوم الممون بتكوين عمال متخصصين ومؤطرين ومسيرين لكي يجعل المؤسسة قادرة على الوصول إلى الطاقة الإنتاجية المبرمجة والمواصفات المطلوبة وفق متطلبات السوق الدولي، وإمداد المصنع بالمعدات وقطع الغيار وحتى اختبار المصنع إلى غاية مرحلة الإنتاج الفعلي، وقد يتضمن أيضا الإشراف على الإدارة والتسويق، ولكن عيوب هاتين الطريقتين هي ارتفاع تكلفة الإنجاز وعدم وجود تحويل تكنولوجي وعدم وجود ضمانات فيما يتعلق بالإنتاج إضافة إلى عدم تدخل العنصر المحلي في عملية الإنجاز.

ت - المكاتب والشركات الاستشارية:

تقوم المكاتب والشركات الاستشارية بدراسة الجدوى الاقتصادية للمشروع واخذ القار فيما يخص التكنولوجيا التي يجب اختيارها والشركات المناسبة للقيام بعملية الإنجاز، كما أن هناك قنوات أخرى لنقل التكنولوجيا مثل المعارض الدولية للسلع الاستهلاكية والرأسمالية لتعريف المستوردين بما هو متاح في الأسواق الدولية من سلع مختلفة ،كما تعد المنشورات التي تحتوي معلومات عن خصائص الآلات والمعدات مصدرا آخر يسمح للدول النامية بالمقارنة بين مختلف المنتجين سواء بالنسبة للمنتجات وجودتها وأسعارها.

5- الشركات المتعددة الجنسيات:

إن تعريف الشركات المتعددة الجنسيات يقصد بها الشركات التي ينتمي مالكوها إلى عدة جنسيات أو التي تمارس نشاطها في العديد من دول العالم بهدف تعظيم ربح المجموعة وليس الفروع كل على حدة وفي كل دولة، ولكن في الحقيقة ليس هناك شركات متعددة الجنسيات لأن الملكية والتحكم موجودان في أيدي مواطنين من في بلد واحد.

فالشركات المتعددة الجنسيات لها دور فعال في الاقتصاد الدولي وتأثيرها لا يمكن تجاهله من أي دولة، فقد كانت هذه الشركات في سنة 1990 حوالي 37000 شركة

متعددة الجنسية منها 33500 شركة أم متواجدة في الدول المتقدمة و وبلغ عدد فروعها حوالي 170000 فرع أجنبي ووصل عددها في سنة 2004 حسب تقرير الأونكتاد السنوي 70000 شركة غير وطنية والتي لها على الأقل 690000 فرع على المستوى العالمي، فبمقارنة الأرقام السابقة نلاحظ أن عدد الشركات قد تضاعف تقريبا ولكن عدد الفروع قد ازداد أربع مرات عما كان عليه في السابق وهذا ما يبين زيادة انتشار هذه الشركات على المستوى العالمي، فحسب تقرير سنة 2002 فان 40% من المبادلات التجارية عالميا تقوم بها هذه الشركات وهي تمتلك 44 % من قيمة الإنتاج العالمي ،بينما تبلغ حصة أفريقيا والشرق الأوسط وأمريكا اللاتينية 4.6% من الإنتاج العالمي، وحسب معطيات البنك الدولي فان حجم الواردات والصادرات للبلدان النامية في انخفاض مستمر حيث انخفض من 6.7%عام 1991-1993 الى1.9%كما هو متوقع سنة 2004.

6- الشركات المتعددة ودورها في نقل التكنولوجيا:

يمكن القول بان أن التطورات التي حدثت في المنظومة العالمية تضمن هيمنة الثالوث الذي يمثل النظام الرأسمالي هو وجود خمسة احتكارات جديدة على المستوى العالمي، وهي:

أ- احتكار التكنولوجيات الحديثة، وهو ما يؤدي إلى تحول صناعات الأطراف أي نوع من إنتاج الباطن حيث تتحكم احتكارات المركز في مصير هذه الصناعات وتصادر النصيب الأعظم من أرباحها المحققة.

ب- احتكار المؤسسات المالية، وهو مكمل للاحتكار السابق في تدعيم هيمنة المركز على التصنيع من الباطن في الأطراف

ت- احتكار القرار في استخراج واستخدام الموارد الطبيعية على صعيد عالمي، والتحكم في خط تنميتها من خلال التلاعب بأسعارها، بل وقد يصل الأمر إلى الاحتلال العسكري المباشر للمناطق الغنية بهذه الموارد.

ث- احتكار وسائل الإعلام الحديثة على صعيد عالمي كوسيلة فعالة لصياغة والتأثير في (الرأي العام) بما يدعم الهيمنة وخططها عالميا وقطريا.

ج- احتكار أسلحة الدمار الشامل والوسائل العسكرية المتطورة التي تتيح التدخل من بعيد أو من فوق دون خوض عمليتا حربية طويلة ومكلفة بشريا.

إن التكنولوجيا الحديثة أصبحت سلعة رائجة لها سوق عالمية تتحكم فيها الشركات الدولية العملاقة وهذا راجع للدور البارز الذي تلعبه هذه الشركات في مجال البحث والتطوير التكنولوجي، إذ تحولت التكنولوجيا في معظم فروع النشاط الاقتصادي (المدني والعسكري) إلى سلعة لها سوق عالمية يغلب عليها الطابع الاحتكاري، فمجموعة محدودة من هذه الشركات يحق لهل الاتجار في التكنولوجيا الحديثة تقوم بفرض شروطها التعسفية على البلدان النامية التي هي مضطرة لاستيراد هذه

التكنولوجيا لتطوير قدرتها الإنتاجية، وأخيرا أصبحت التكنولوجيا العسكرية والنووية من أكثر السلع رواجا في صفقات التجارة الدولية تتمتع بمركز احتكاري مميز في السوق العالمي للتكنولوجيا والصفقات التكنولوجية التي تتم بين هذه الشركات والدول النامية قد تغطي مجال واحد أو عدة مجالات منها:

أ- التكنولوجيا الحديثة المجسدة في الآلات ومعدات مرتبطة بالقرارات الاستثمارية.

ب- تكنولوجيا مجسدة في شكل مستلزمات إنتاج أو قطع الغيار.

ج- تكنولوجيا حديثة تتجسد في شكل مهارات وخبرات للأفراد تم اكتسابها من خلال التدريب والتعامل الطويل نسبيا مع منجزات التكنولوجيا الحديثة.

د- تكنولوجيا حديثة تأخذ شكل نظم كاملة للمعلومات والتصميمات التكنولوجية.

و- التكنولوجيا الحديثة التي تأخذ شكل نظم كاملة للتسويق والدعاية والإعلان والشركات المتعددة الجنسيات تلعب دورا هاما في مجال تصدير هذه العناصر والحزم التكنولوجية المتنوعة لمعظم البلدان النامية.

7- الاستثمار الأجنبي المباشر:

إن نقل التكنولوجيا من خلال الاستثمار في مجال الإنتاج من خلال عقود التراخيص، المفتاح في اليد، المنتوج في اليد، أو عقود الامتياز، أو عن طريق التصدير والتسويق من خلال ترخيص استخدام العلامات التجارية، الوكلاء، الموزعين والمعارض الدولية، وهذا النوع من الصيغ أثبت عدم جدواه في نقل التكنولوجيا في الدول النامية نظرا لما آلت إليها القطاعات الصناعية في هذه الدول من إفلاس وتخلي الدولة عليها ثم محاولة خوصصتها، فالتجربة السابقة أي قبل العولمة وجد أن استيراد التكنولوجيا من قبل البلدان النامية فعوض أن يحقق تنفيذ أهداف التنمية فقد أصبح عاملا إضافيا يضاف إلى مجموعة العوامل التي تعزز السيطرة الأجنبية التي تعاني منها أغلبية دول الجنوب،وليساهم في ترسيخ التأخير والتخلف.

هناك تنافس حاد بين الدول لجذب الاستثمارات نظرا لوجود العديد من المزايا لذلك تقدم التسهيلات الضرورية وتوفر مناخ لاستثمار للأجانب، لذلك فنحاول التعرض باختصار إلى الطريقتين الممكنتين ثم نتعرض لاحقا إلى تأثيرهما التكنولوجي.

يتمثل الاستثمار الأجنبي المباشر في التملك الجزئي أو الكلي للطرف الأجنبي لمشروع الاستثمار، سواء كان مشروعا للتسويق أو البيع أو التصنيع أو أي نوع آخر من النشاط الإنتاجي أو الخدمي ويمكن تقسيم هذا النوع من الاستثمار إلى نوعين رئيسين:

أ- الاستثمار المشترك:

يكون الاستثمار مشتركا إذا كان تمليكة أو يشارك فيه طرفان "أو شخصان معنويان" أو أكثر من دولتين مختلفتين بصفة دائمة والمشاركة لا تقتصر على رأس

المال بل تمتد أيضا إلى الإدارة والاختراع أو العلامات التجارية ...الخ.

ويسمى أيضا بالشركات المختلطة سواء بين شركة دولية وأخرى محلية، أو شركة دولية ومستثمر محلي أو مؤسسة مشتركة بين هيئة حكومية وشركة دولية ...الخ، ويمتاز الاستثمار المشترك بأنه:

- اتفاق طويل الأجل بين طرفين أحد وطني وآخر أجنبي لممارسة نشاط في بلد مسمى سواء كان هذا الطرف قطاع عام أو خاص.

- قد يقوم المستثمر الأجنبي بشراء حصة من شكة قائمة لتحول إلى استثمار مشترك وقد يكون ذلك عن طريق الخوصصة.

- قد يقدم الطرف الأجنبي حصة في رأس المال، الخبرة، أو العمل التكنولوجيا أو تقديم معلومات أو معرفة تسويقية...الخ، وفي جميع الحالات لا بد أن يكون لكل طرف الحق في التسيير.

ولعل دواعي الاهتمام بالاستثمار المشترك بالنسبة للدول المضيفة ما يلي:

تدفق الأموال الأجنبية، التنمية التكنولوجية تحقيق فرص عمل جديدة لارتباطه بالقطاعات الأخرى، زيادة الصادرات وتحسين ميزان المدفوعات وهذا بالتخفيض من فاتورة الواردات، تنمية القدرات الإدارية والتسييرية وخلق علاقات تكامل اقتصادية ، وهذا النوع هو الأكثر قبولا بالنسبة للدول النامية لتحقيق قدر معين من السيطرة والرقابة على المشروعات الأجنبية وتفادي التبعية للاقتصاد الأجنبية كما يساعد على تنمية الملكية الوطنية وخلق طبقات جديدة من رجال الأعمال.

ب- الاستثمار الأجنبي المباشر عن طريقة إقامة أو إنشاء مشروع:

تعد هذه الطريقة من البدائل المتاحة للشكات المتعددة الجنسيات بإنشاء وإقامة فروع لها للإنتاج أو التسويق أو أي نوع آخر من النشاط الإنتاجي أو الخدمي بالدولة المضيف،وقد يكون هذا النوع مفضلا بالنسبة للشركات الأجنبية لما يحققه لها من أرباح ويسمح لها بحرية التصرف دون ارتباط بأي طرف آخر، فان الكثير من الدول كانت تتردد في السماح بالتملك الكامل للمشروعات الاستثمارية خوفا من التبعية الاقتصادية ولكن نظرا لشدة المنافسة لجذب الاستثمارات الأجنبية وسماح الكثير من الدول بهذا النوع من النشاط وجدت نفسها مجبرة بأن تتبع القافلة السابقة في هذا المجال، ومزايا هذه الاستثمارات قريبة من مزايا الشراكة مع الأخذ بعين الاعتبار المساوئ الناتجة عن عدم المشاركة في التسيير،إلا أن المساوئ الخاصة بالاستثمارات الأجنبية المباشرة هو أنها تكون في الصناعات الملوثة والتكنولوجيا عادة كثيفة رأس المال لا تتناسب مع إمكانيات الدول النامية وعادة تكون الدول النامية هي محل تجربة بعض التكنولوجيات التي هي لا تتلاءم مع محيط الدول المضيفة.

8- نقل التكنولوجيا في عصر العولمة:

إن التجربة القديمة بينت فشلها ولكن السؤال المطروح هل التكنولوجيا حاليا أفضل من السابق أو العكس، ويمكن التعرض باختصار إلى نتائج تدويل البحث وهذا حسب تقرير الأونكتاد في 2005 الخاص بسنة 2004 ويمكن اختصاره فيما يلي:

حسب هذا التقرير فان الشركات المتعددة الجنسيات لم تكتفي حاليا بعملية التطوير في المتقدمة بل أصبحت تقوم بهذه المهمة الحساسة في الدول النامية ،فقد نما الإنفاق العالمي على البحث والتطوير حيث وصل سنة 2002 نحو 677مليار دولار وهو مركز في عدة دول فنصيب 10دول تقودها الولايات المتحدة أكثر من أربعة أخماس هذا المبلغ ومن بين هذه المجموعة هناك بلدين ناميين هما الصين وجمهورية كوريا،(الولايات المتحدة الأمريكية 276.2 م.د ،اليابان 133 م.د أما الصين وكوريا الجنوبية فإنفاقهما كالتالي 15.6و 12.8 م.د) حيث انه انخفض نصيب الدول المتقدمة من 97%إلى 91% خلال الفترة 1991 حتى2002، وفي حين ارتفع نصيب آسيا النامية من 2% إلى 6%. ووفقا لتقدير متحفظ فان الشركات العابرة للقارات نصيبها من الإنفاق في مجال البحث والتطوير يمثل نصف الإنفاق العالمي اليابان 92.3 م.د)، والإحصائيات السابقة تبين أن الو.م.ا نصيبها 40% من إنفاق البحث على المستوى العالمي وفي مجال الأعمال فان حصتها 43%).

وإنفاق هذه الشركات أعلى بكثير من إنفاق كثير من الدول حيث أنفقت 6 شركات متعددة الجنسيات أكثر من 5 مليارات دولار على البحث والتطوير في سنة بينما نفقات البحث والتطوير في البلدان النامية اقل من المبلغ السابق إلا في البرازيل والصين وجمهورية كوريا ومقاطعة تايوان الصينية ،وترتكز عمليات البحث والتطوير في بعض الصناعات وخاصة معدات تكنولوجيا المعلومات ،صناعة السيارات ،المواد الصيدلانية والتكنولوجية الأحيائية، ففي الفترة 1993-2002 ارتفع الإنفاق في البحث والتطوير من طرف ش.م.ج في الدول المضيفة على نطاق العالم من مبلغ 30مليارودولار إلى 67مليار (أو من 10%الى16%من نشاط البحث والتطوير الذي تقوم به مؤسسات الأعمال العالمية).فهذا الارتفاع في الدول المتقدمة كان متواضعا نسبيا فانه في الدول يعد مقبولا فقد ارتفع من1996 حتى2002من 2% إلى 18%.

- البحث والتطوير في الدول النامية:

إن نصيب الدول النامية في عملية البحث والتطوير من الش.م.ج في تزايد ولكنه مركز في بعض الاقتصادات، واكبر متلقي هو آسيا النامية فعلى سبيل المثال إنفاق الشركات الأجنبية الأمريكية قفز فيها نصيب آسيا النامية من 3% في سنة 1994 إلى 10% في سنة 2002 والزيادة كانت ملحوظة في الصين ،سنغافورة وهونغ كونغ وماليزيا، أما الشركات السويدية المتعددة الجنسية الدول النامية من 2.5% في سنة 1995 إلى 7% في سنة 2003ونفس التطور تقوم به الشركات الألمانية واليابانية في الاقتصادات التي تمر بمرحلة انتقالية،فعلى سبيل المثال من 1773 مشروعا أجنبيا مباشرا تنطوي على أنشطة البحث والتطوير خلال سنة 2002- 2004 توفرت حولها

المعلومات هناك 1095 مشروع تم في البلدان النامية أوفي جنوب شرقي أوروبا، وبطبيعة الحال فان عملية البحث والتطوير مرتبطة بالاستثمارات الأجنبية المباشرة الذي يفوق التدفقات الأخرى من رؤوس الأموال المتدفقة للدول النامية إذ يفوق النصف من حيث التدفقات ولكنه يتركز في عدد قليل من الدول، فإذا حاولنا التعرض إلى إحصائيات 20005 الخاصة بهذا المجال في سنة 2004، فان قيمتها بالنسبة للدول النامية قل مبلغ 233 م.دولار حيث ارتفع عن سنة 2003ب 40%،فحصة الأسد كانت في منطقة آسيا وأوقيانيا بحصة تساوي 148م.دولار وبنسبة 64%، حيث أن حصة الصين وحدها بلغت 61 م.دولار، أما أمريكا اللاتينية والكاريبي فنصيبها 68 م.دولار وأخيرا فان حصة أفريقيا بقيت مستقرة وبلغت 18 م.د.

وحسب الإحصائيات المتوفرة فان الدول التي توجد بها عمليات البحث والتطوير هي دول شرق آسيا، الهند، الصين وفي أمريكا اللاتينية مثل البرازيل والمكسيك أما في أفريقيا فانه منخفض جدا باستثناء المغرب. ويمكن إرجاع قيام ال ش.م.ج بعمليات البحث والتطوير خارج دولها الأم لأن الضغوط التنافسية في كثير من الصناعات تجعل المؤسسات مضطرة إلى البحث عن طرق جديدة لتحسين قدرتها التنافسية وهذا بزيادة مبيعاتها في الاقتصاديات النامية ، وبتوسيع النشطة الإنتاجية للاستفادة من وفورات الحجم وتخفيض تكاليف الإنتاج، كما أن ارتفاع بعض السلع الأساسية أدى بالكثير من الشركات إلى التوجه نحو الدول الغنية بالموارد الطبيعية كالنفط والمعادن، كما أن توفر المناخ المناسب للاستثمار وارتفاع مستوى الموارد البشرية يعد من العوامل الأساسية لجذب الاستثمارات التي لها علاقة بالبحث والتطوير ووجود المواهب والمهارات في الدول التي لا تتوفر في الدولة الأم بتكلفة منخفضة، فمثلا في الفترة2000-2001 فان الصين والهند والاتحاد السوفياتي يوجد بها جوالي ثلث جميع طلاب التعليم التقني في العالم.

خاتمة

إن عملية نقل التكنولوجيا عملية معقدة للغاية ومكلفة ففي ظل العولمة فان الحصول عليها من الشركات الأجنبية ليس في متناول الجميع كما أن الشركات تقوم بهذه العملية ليس بهدف نقل التكنولوجيا ولكن لتحقيق أهدافها أولا ، كما أن القوانين التي لها علاقة بالملكية الفكرية في إطار المنظمة العالمية للتجارة تزيد الطين بلة، لذلك فان مقولة نقل التكنولوجيا غير صحيحة ولكن ثمار التكنولوجيا يمكن نقلها أما التكنولوجيا ذاتها فهي ممارسة اجتماعية وتاريخية لها شروطها الحضارية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية المتكاملة، فالتكنولوجيا الحديثة إنما تكتسب وتستوعب من خلال الممارسة الخلاقة فقط وليس عن طريق الشراء والتسويق من الأسواق العالمية.والقضية المحورية التي تقوم عليها مجهودات التنمية والتحديث في الدول النامية ليس نقل التكنولوجية ولكن استيعابها كما حدث في اليابان وروسيا والهند ...الخ، لأن ما يستورد إذا استطعنا دفع المقابل له هو مجرد ثمار لا تتجدد ولا تتكاثر وتم قطفها من أشجار تنمو في الخارج والبديل المثل هو أن نغرس شجرة تعطي ثمارا دائمة يتطلب أن تنبت

وتنمو وتزدهر في أرض وطنية صالحة وبيئة مواتية وبرعاية مستمرة وبدون ذلك فان تكرار القوالب القديمة لنقل التكنولوجيا يمكن القول بأنها تكرس التخلف وتكون المحصلة ليس التنمية ولكن تحديث التخلف.

المراجع

1- انطونيوس كرم: العرب أمام تحديات التكنولوجيا، سلسلة عالم المعرفة عدد 59 ، نوفمبر.1982

2- محمود عبد الفضيل: البترول والمشكلات المعاصرة للتنمية العربية ، سلسلة المعرفة عدد16 أبريل.1979

3- فيديل كاسترو: أزمة العالم الاقتصادية والاجتماعية، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، ط2 1984 .

4- فلاح سعيد جبر: التكنولوجيا بين من يملك ومن يحتاج، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1 .1982

5- علي غربي ويمينة نزار: التكنولوجيا المستوردة وتنمية الثقافة العمالية بالمؤسسة الصناعية، مخبر علم اجتماع الاتصال، جامعة منتوري قسنطينة .2002

6- محمد السيد سعيد: الشركات هابرة القومية ومستقبل الظاهرة القومية، سلسلة عالم المعرفة الكويت عدد 107 ، نوفمبر .1986

7- محمد بجاوي: من أجل نظام اقتصادي جديد ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر 1980.

8- محي محمد مسعد: ظاهرة العولمة الأوهام والحقائق، دار المطبوعات الجامعية الإسكندرية 2004.

9- اليحياوي يحي: العولمة أية عولمة، إفريقيا الشرق، المغرب .1999

10- صلاح عباس: العولمة وأثارها في البطالة والفقر التكنولوجي في العالم الثالث، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية.

11- محمد صفوت قابل :الدول النامية والعولمة، الدار الجامعية ،الإسكندرية.

12- الأونكتاد: تقرير الاستثمار العالمي2005، الشركات عبر الوطنية، تدويل البحث والتطوير، الأمم المتحدة.

13-F.Yachir: Technologie et industrialisation en Afrique: office des publications universitaires. Algérie.
14-UNCTAD: World Investment Report 2005, United Nations.
15- Google .com,internet.

الاسترخاء كآلية لاحتواء القلق النفسي لدى مرضى الربو

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فاعلية تقنية الاسترخاء في التخفيف من حدة القلق لدى المصابين بالربو، على عينة قوامها 11 مريض مصاب بنوبات الربو، وقد دلت النتائج على فاعلية تقنية الاسترخاء في تخفيف من حدة القلق لدى مرضى الربو، كما أظهرت النتائج فاعلية تقنية الاسترخاء في تخفيف من حدة القلق و ذلك باختلاف مدة الإصابة بالمرض وكذا عدم وجود فروق في فاعلية تقنية الاسترخاء و ذلك بين القياس البعدي .

أ. محمد سليم خميس
قسم علم النفس
جامعة ورقلة
الجزائر

مقدمة

منذ فجر التاريخ ظهرت هناك أدلة دامغة على تأثير النفس على الجسم ووظائفه، فالعلاقة بين الاثنين قديمة قدم الزمان، قدم تاريخ الفكر الإنساني وتأمله لسلوكه، ولسلوك الآخرين من حوله.

فالأمراض الجسمية قد يكون لها ردود فعل نفسية عديدة كالشعور بالقلق، والاكتئاب، وأحيانا القنوط واليأس، خاصة إذا كانت الأمراض الجسمية من الأمراض الخطيرة التي تهدد الحياة أو الأمراض المزمنة التي ستلازم الإنسان مدى حياته .كما إن للحالة النفسية تأثير واضح على الصحة والجسم والأمراض الجسمية نفسية المنشأة معروفة ومشهورة، وأن الحالة النفسية للمريض تلعب دورًا مهما في حالته المرضية، فإذا عانى المريض من القلق والتوتر والخوف زادت في تفاقم الحالة واستعصائها على الشفاء، وإذا كانت معنويات

Résumé

Dans quelle mesure la technique de relaxation contribue-t-elle à soulager l'anxiété chez les personnes souffrant d'asthme? Portant sur un échantillon de 11 patients, sujets à des crises d'asthme, l'étude a permis de montrer l'efficacité de la relaxation dans les cas d'anxiété aigue et ce, indépendamment du facteur-temps (durée de la maladie et du traitement).

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2012.

المريض عالية ويشعر بالاطمئنان والرضا والاتزان النفسي أسهم ذلك في تحسن الحالة الصحية من خلال تحسن حالة جهاز المناعة لدى المريض.

إن القلق النفسي لازال موضوعا يشغل بال العديد من الباحثين من ذوي الاتجاهات المختلفة بشكل عام، وعلماء النفس بالخصوص. ويعد القلق النفسي من اضطرابات العصر التي طالما عانت وتعاني منها كل المجتمعات البشرية. لذا أصبح اضطراب القلق يمثل تحديا كبيرا للكثير من المجتمعات بفعل عوامل عدة منها التعقد الحضاري، والتغيرات المتلاحقة والمستمرة، والتطور الدائم...الخ.

ويشير أحمد عكاشة في هذا السياق " إن التعقيد الحضاري وسرعة التغير الاجتماعي وصعوبة التكيف مع الشكل الحضاري السريع، ومع التطلعات الإيديولوجية المختلفة تخلق صراع وقلق عند الكثير من الأفراد، مما يجعل القلق النفسي هو محور الحديث الطبي في الأمراض النفسية والعقلية والسيكوسوماتية " . (أحمد عكاشة، 2003، ص134)

وتؤكد سامية القطان (1986) على أن القلق يعد " لب وصميم الصحة النفسية". (هشام عبد الرحمان خولي، 2007، ص50). فهو أساس جميع الأمراض النفسية وهو أيضا لب جميع الانجازات الايجابية في الحياة .فهو باتفاق جميع مدارس علم النفس الأساس لكل اختلالات الشخصية. واضطرابات السلوك. وفي هذا الصدد يقول ساربين Sarbin (1968):"القلق هو المحرك الأساسي لكل سلوك سوي أو مرضي ". (المرجع السابق، ص51).

تعتبر الأمراض المزمنة من أكثر الأمراض التي تصيب البشر انتشارا من حيث النوعية والخطورة والأزمان وعبء المرض فمع بداية القرن العشرين إلى اليوم اختفت الكثير من الأمراض المعدية وارتفعت نسبة أمراض أخرى سميت بالأمراض المزمنة، حيث يؤكد الباحثون في منظمة الصحة العالمية على أن أكبر نسبة من أسباب الوفيات في العالم تعود إلى الأمراض المزمنة مثل مرض القلب والسرطان والسكري والسمنة ، حيث تمثل 59 % من مجموع 57 مليون حالة وفاة كل سنة و 46 % من الكلفة العالمية للمرض.

وفي دراسة أجراها Polonsky والتي نشرت في عام 1990 أشار الباحث إلي إن الاضطرابات النفس فسيولوجية كالسكرى وضغط الدم والربو تعد من الاضطرابات التي تصيب 8-18 % من مجموع الأمراض التي تصيب الناس. (Polonsky .1990. 89)

ولا تشذ الجزائر عن هذه القاعدة، حيث بدأت هذه الأمراض تشكل عبئا على الأفراد والمجتمع وعلى مؤسسات الرعاية الصحية. ففي دراسة المعهد الوطني للصحة العمومية في 1990 اتضح أن أهم الأمراض المنتشرة في عينة البحث هي: أمراض

القلب والأوعية وخاصة ارتفاع ضغط الدم، ثم السكري وأمراض التنفس المزمنة والسرطان وغيرها.

وهو ما أكدته الدراسة العربية المشتركة لصحة العائلة PAPFAM، التي وردت في تقرير صحة الجزائريين 2005 حيث برزت أهمية ضغط الدم، والسكري والربو، وارتفاع دسم الدم، والأمراض التنفسية وأمراض القلب. وتشير الإحصائيات المستمدة من تلك الدراسات إلى أن نسبة انتشار ارتفاع ضغط الدم وصلت إلى 3% وإن نسبة انتشار السكري هي 1.5 % ويتوقع أن يصل عدد المصابين بضغط الدم في الجزائر 6 ملايين مصابا، وأكثر من مليون ونصف مصاب بالسكري، وهذه الأرقام دون الواقع بكثير . 2005)، (MSP

ومما سبق تتجلى العلاقة النفسجسمية ، فتعرض الفرد للمواقف الحياتية الضاغطة تؤدي به إلى تغيرات جسمية التي تبلور في شكل اضطراب سيكوسوماتي . وورد في الموسوعة البريطانية على أن الأمراض البسيكوسوماتية :" هي الاستجابة للضغوط النفسية التي تأخذ شكل اضطراب عضوي" (فيصل خيري الزراد،2000، ص21)

والجدير بالذكر أن العلاجات تعددت وتنوعت ثم نضجت العديد من الطرق العلاجية في العقدين الآخرين من القرن العشرين. ومنها نجد العلاج النفسي والذي " هو نوع من العلاج المتخصص، تستخدم فيه طرق فنية وأساليب نفسية لعلاج المشكلات أو الاضطرابات أو الأمراض نفسية المنشأ بهدف حل المشكلات وإزالة الأعراض والشفاء من المرض ونمو الشخصية، وتحقيق أفضل مستوى ممكن من التوافق النفسي والتمتع بالصحة النفسية". (إجلال محمد سرى، 2000 ، ص14)

واستخدمت طريقة جديدة في العلاج النفسي والمتمثلة في العلاج بالاسترخاء الذي يتيح التعامل مع العمليات النفسية الداخلية والمعرفية والسلوكية.

إشكالية الدراسة :

استنادا للإطار النظري للدراسة وكذا الدراسات السابقة، يمكن صياغة إشكالية الدراسة الحالية في التساؤل العام:

- ما مدى فاعلية تقنية الاسترخاء في التخفيف من حدة القلق لدى المصابين بالربو ؟.

و يتفرع من هذا التساؤل العام،إلى تساؤلات فرعية وهي:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق لدى المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق تقنية الاسترخاء ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق لدى المجموعة التجريبية باختلاف مدة المرض ؟

3- هل تواجد فروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي في درجة القلق لدى العينة التجريبية ؟

2- فرضيات الدراسة:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق لدى المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق تقنية الاسترخاء لصالح القياس البعدي .

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق لدى المجموعة التجريبية باختلاف مدة المرض وذلك في القياس البعدي .

3. لا تواجد فروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي في درجة القلق لدى العينة التجريبية.

- أهمية الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وفي ضوء المحددات النظرية والمنهجية للدراسة تكتسب الدراسة التالية أهميتها على المستويين النظري والتطبيقي على النحو الأتي:

أولا: من الناحية النظرية:

- تقدم الدراسة إطارا نظريا من المعلومات الحديثة في مجال إعداد البرامج لتخفيف من حدة القلق لدى المصابين بالأمراض المزمنة.

- تفتح الدراسة مجالا لإثراء الدراسات المستقبلية في مجال استخدام تقنية الاسترخاء كآلية علاجية للتخفيف من الاضطرابات النفسية لدى المصابين بالأمراض المزمنة.

- كما تستمد الدراسة أهميتها إلى ما تشير إليه الإحصائيات عن مدى خطورة وزيادة انتشار الأمراض المزمنة وما لها من تأثير على الجوانب النفسية للفرد.

ثانيا: من الناحية التطبيقية:

- تقدم الدراسة دليلا عمليا ممثلا في استخدام تقنية الاسترخاء كآلية علاجية للتخفيف من القلق مع المصابين بالربو لجميع المهتمين بمجال العلاج النفسي ومنهم ألأخصائيين والمعالجين النفسيين.

*كما يمكن أن تقديم هذه الدراسة خدمة علاجية وتدريبية للمصابين بالأمراض المزمنة عن كيفية التعامل مع الأفكار السلبية وبناء أفكار الايجابية وتعلم فنيات سلوكية لمواجهة القلق المصاحب للمرض المزمن .

أهداف الدراسة:

* معرفة مدى فعالية استخدام تقنية الاسترخاء كآلية علاجية للتخفيف من حدة القلق لدى المصابين بمرض الربو.

* معرفة مدى فعالية استخدام تقنية الاسترخاء كآلية علاجية للتخفيف من حدة القلق لدى المصابين بمرض الربو وذلك باختلاف شدة ومدة المرض.

* التعرف على مستوى القلق لدى المصابين بالأمراض الربو وذلك باختلاف شدة ومدة المرض .

* تكيف أداة تتناسب وأفراد العينة والتي يمكن من خلالها قياس القلق.

* تتيح الدراسة الحالية مجالا لاكتساب الخبرة في ميدان العمل الإكلينيكي.

* التدريب على تقنيات البحث العلمي .

التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

1- القلق النفسي:

يعرف عبد السلام عبد الغفار القلق" انه خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد دون أن يستطيع تحديده تحديدا واضحا وغالبا ما تصحب هذه الحالة بعض التغيرات الفسيولوجية". (طه عبد العظيم .2007، ص14)

ويعرف إجرائيا :

هو الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس تايلور للقلق الصريح شرط أن تكون فوق المتوسط (25) درجة.

2 – الاسترخاء:

الاسترخاء هو عبارة عن تمرينات للجسم والعقل يقوم بها الفرد في حالة الوعي يستطيع من خلالها تنشيط عمليات الشفاء الذاتي لجسم.

داعيا إلى أن يستلقي الإنسان على ظهره في مكان مريح و يسند رأسه إلى وسادة منخفضة مع إبقاء العينين مغلقين بدون الضغط عليهما ثم يترك لإحساسه الحرية للتعبير .

3- الربو: هو مرض يهاجم الجهاز التنفسي ويتميز بأعراض يعانيها المريض كضيق التنفس واللهث والسعال والإحساس بالحشرجة في الصدر والبلعوم، ثم رصد أعراضه من خلال الأداة المستخدمة في الدراسة.

4) القياس القبلي:

وهو قياس درجة المتغير التابع وهو القلق، قبل إدخال المتغير المستقل وهي تقنية الإسترخاء.

5) القياس البعدي:

وهو قياس درجة المتغير التابع وهو القلق، بعد إدخال المتغير المستقل وهو تقنية الاسترخاء.

6) القياس التتبعي :

وهو قياس درجة المتغير التابع وهو القلق، بعد مرور شهر من تطبيق تقنية الاسترخاء على العينة التجريبية.

الدرسات السابقة :

دراسة مينور(Meanor) 1979:اثر برنامج في الاسترخاء العضلي على مستوى القلق العام.

أجرى Meanor دراسة على طلاب المدارس الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (31) طالبا اختيروا من مدرسة ثانوية. تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وتلقى أفرادها التدريب على الاسترخاء العضلي، و مجموعة ضابطة لم يتلقى أفرادها أي نوع من أنواع المعالجة. استخدم في هذه الدراسة مقياسا يقيس مستوى القلق العام . حيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين فيما يتعلق بانخفاض مستوى القلق العام، إلا إن أفراد مجموعة الاسترخاء اظهروا انخفاضا في مستوى القلق من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي .(باسم علي دحادحه ،1995، ص 18)

دراسة سوليفان (Sullivan)1980 :تأثيرات التدريب على التأمل والاسترخاء على التحصيل في القراءة ومستوى القلق والسلوك المشكل .

هدفت هذه الدراسة إلى بحث تأثيرات التدريب على التأمل والاسترخاء على التحصيل في القراءة و مستوى القلق والسلوك المشكل، لدى عينة من طلاب الصفين الثالث والرابع الأساسيين. تكونت عينة الدراسة من (191) طالبا من طلاب الصفين الثالث والرابع حيث وزعوا عشوائيا إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى وتلقي أفرادها التدريب على التأمل في حين تلقى أفراد المجموعة الثانية التدريب على الاسترخاء، أما المجموعة الثالثة فعملت كمجموعة ضابطة. وقد اختيرت هيئة الدراسة من مدرستين أساسيتين ريفيتين حيث استمر التدريب لمدة ثمانية أسابيع وقبل البدء بالتدريب طبق كل من اختبار القراءة التشخيصي واختبار سارسون لقلق الامتحان وأخيرا طلب من المعلمين آن يكملوا قائمة تحديد السلوك المشكل وذلك لتحديد السلوكيات المشكلة لدى الطلاب الذين يدرسونهم. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين تلقوا التدريب على التأمل قد اظهروا زيادة دالة في درجات القراءة مقارنة بأفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين تلقوا التدريب على الاسترخاء العضلي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبيتين فيما يتعلق بانخفاض مستوى قلق الامتحان مقارنة بأفراد

المجموعة الضابطة. وقد كان هذا الانخفاض لصالح مجموعة الاسترخاء العضلي. **(** باسم علي دحادحه ،1995، ص 19**)**

دراسة كورلي(Corley)1980 : فاعلية كل من برنامج في التخيل العقلاني، وبرنامج في اعادة البناء المعرفي وبرنامج في الاسترخاء العضلي في خفض مستوى القلق .

هدفت هذه الدراسة إلى بحث فاعلية كل من برنامج في التخيل العقلاني، وبرنامج في إعادة البناء المعرفي وبرنامج في الاسترخاء العضلي في خفض مستوى القلق ،تكونت عينة الدراسة من (100) طالب من طلاب جامعة ولاية أوهايو بحيث وزعوا عشوائيا إلى أربع مجموعات تم تدريبهم على الأساليب السابقة وقد تم استخدام كل من مقياس الاعتقادات الشخصية ومقياس يقيس مفهوم الذات ومقياس قلق السمة ـ الحالة. أشارت نتائج تحليلات التباين المتعدد إلى إن أسلوب إعادة البناء المعرفي كان فعالا في زيادة التفكير العقلاني، في حين أن التدريب على الاسترخاء العضلي التدريجي كان فعالا في خفض القلق. (باسم علي دحادحه،1995، ص 21)

دراسة ستينملر (Steinmiller) 1983: أثر تأثير الاسترخاء العضلي كإستراتجية للتعامل مع التوتر النفسي لدى مجموعة من المعلمين .

هدفت هذه الدراسة إلى فحص تأثيرات الاسترخاء العضلي كإستراتيجية للتعامل مع التوتر النفسي لدى مجموعة من المعلمين وقد تكونت عينة الدراسة من (37) معلما تم توزيعهم عشوائيا إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولى تلقى إفرادها التدريب على الاسترخاء العضلي بشكل رسمي، ومجموعة ضابطة، استخدمت في هذه الدراسة مقياس تايلور لأعراض القلق، أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثيرات دالة للاسترخاء العضلي على مستوى التوتر النفسي لدى المعلمين، ولم يكن هناك فروق دالة بين معلمي التربية الخاصة والمعلمين الآخرين، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سلبي دال بين مركز الضبط الداخلي والمستويات العالية من التوتر النفسي . (باسم محمد علي دحادحه ،1995م، ص 29)

دراسة Cleveland والتي صدرت في عام 1996 بعنوان علاج المصاحبات النفسية الناتجة عن الإصابة بالسكري وأمراض سيكوماتية أخرى.

حيث استخدام الباحث أسلوب العلاج النفسي السلوكي بالاسترخاء لعلاج القلق النفسي، وأسلوب العلاج السلوكي المعرفي لعلاج الاكتئاب لعينات من المرضى صنفوا على الأتي:

- اضطرابات الغدة الدرقية.
- السكري.

- اضطرابات القلب الوعائية.
- الاضطرابات العصبية.
- اضطرابات الكلى.
- اضطرابات الكبد و التهاباته.
- مرضى نفد المناعة المكتسبة.
- سوء أداء الوظيفة التنفسية.
- سرعة ضربات القلب.

استمر تطبيق أسلوب الاسترخاء والعلاج المعرفي لتحسين القلق النفسي والاكتئاب فترة قدرة بأربعة أسابيع بعدها مباشرة قام الباحث بفحص هذه الاضطرابات النفسية (القلق- الاكتئاب) بعد فترة التجريب فكانت النتائج على الآتي:

- الاضطرابات التي تحسنت جدا هي السكر، الايدز، اضطرب القلب الوعائية.

- الاضطرابات التي تحسنت بشكل ضعيف هي اضطراب الغدة الدرقية والتنفس وزيادة سرعة ضربات القلب.

- الاضطرابات التي لم تتحسن كانت التهاب الكبد، العصبية، الكلى.

دراسة Kavild.E والتي نشرت عام 1997 تحت عنوان اثر الاسترخاء على خفض نسبة الجلوكوز بالدم وقد كون الباحث مجموعتين :

الأولى: المجموعة التجريبية وتتألف من 22 مريضا بمتوسط عمره 45 سنة وهي التي سوف تتلقى العلاج الدوائي بالإضافة إلى العلاج السلوكي المعتمد على أسلوب الاسترخاء العضلي.

الثانية: وتتألف من 22 مريضا بمتوسط عمر قدره 41 سنة وهي التي سوف تتلقي فقط العلاج الدوائي فقط بعد تعرض المجموعة التجريبية لتجربة التدريب على الاسترخاء مدة أربعة أسابيع استمرت فترة المتابعة الدقيقة للجوانب الفسيولوجية لمرضى السكري وهي:

1- Total Glycosylated Hemoglobin (GHB)

2- Oral Glucose Toleran Ce curve (AUC)

وقد استخلص الباحث الحالة النفسية لمريض تحسنت وانخفضت المشقة مقارنة بالمجموعة الضابطة – وفي المقابل تحسن GHBمقارنة ب AUC.

دراسة Trobe والتي نشرت في عام 1998 وهي بعنوان اثر التدخلات المعرفية السلوكية لمرضي مصابين بأمراض مزمنة بما فيها السكري.

قام الباحث بتقديم خدمات علم النفس وبالأخص العلاج السلوكي لمرضي.
- مصابين بالسرطان .

- مصابين بالربو.
- مصابين بالسكر.

وبعد تقديم واستخدم العلاج السلوكي المعرفي لهذه الفئات المرضية استطاع الباحث إن يحسن من الاضطرابات النفسية المصاحبة للسكر ولكن تحسين هذا الاضطراب جاء بعد تحسين الاضطرابات النفسية للسرطان والربو (**Trobe.1998**).

دراسة MC Quaid والتي نشرت عام 1999 كانت تحت عنوان اثر المزاج من القلق والاكتئاب على مرضي السكر وكون الباحث عينتين .الأولى: تلقت العلاج الدوائي لمرضي السكر وقوامها أربعين مريضا بمتوسط عمر 43.2 سنة كما تلقت العلاج السلوكي باستخدام العائد الحيوي . والثانية: تلقت العلاج الدوائي للسكر فقط واقوامها 35 مريضا عن متوسط 38.1 وقام الباحث بتدريب المرضي على اسلوب العائد الحيوي في فترة 17 جلسة باستخدام تدريبات الاسترخاء وبعد هذه الجلسات استطاعت المجموعة الأولى إن تسحن من القلق والاكتئاب والمخاوف نسبة 40 % من هؤلاء استطاعت من خلال تخفيض القلق والاكتئاب خفض الجلوكوز بالدم لديهم .) MC Quaid**.1999)**

دراسة أوليري وزملاؤه (O'Leary et al): مدى فعالية التعرض للانزعاج أو القلق في صورته المجردة (أي بدون عناصر علاجية أخرى من قبيل التدريب على الاسترخاء أو استخدام العلاج المعرفي).

استخدم تصميم تجريبي داخل الأفراد على أساس متعدد وكانت تتم مقابلة (3) من المرضى يعانون من القلق العام. تم تشخيصهم بـ D S M 3 في جلسات أسبوعية امتدت من 8 إلى 12 أسبوع في جلسات فردية. تم استعمال الاستخبارات التالية: 1) استخبار جامعة ولاية(بين) لانزعاج والقلق (P S W4). 2) ومقياس الاكتئاب. 3) القلق. 4) الإنعصاب (DASS). 5)استخبار الضبط الانفعالي (ECQ). وأشارت النتائج إلى أن اثنين من المرضى الثلاثة قد أظهرا انخفاضا جوهريا عاديا في المستويات اليومية للقلق والاكتئاب مع انخفاض مثير في درجات استخبار(بين) الانزعاج. (ديفيد وآخرون، 2002، ص 357)

دراسة دفيد بارلو 2002 : برنامج علاج اضطراب القلق العام متعدد المكونات

عمل كل من **بارلو ديفيد David h. Barlow** وزملاؤه على إعداد برنامج علاجي لاضطراب القلق العام يستغرق في المتوسط من 12-15 ساعة على مدى 13 جلسة تعقد أسبوعيا بشكل نمطي. وقدم هدا البرنامج لكل حالة مرضية منفردة على حده. وكانت خطتهم لعلاج اضطراب القلق العام ذات عناصر عديدة تنصب على كل جانب من الجوانب الثلاثة للقلق:

- الجانب الفسيولوجي – التدريب على الاسترخاء العضلي.

- البناء المعرفي و اعادة تكوينه على نحو ايجابي.
- الوقاية السلوكية من الانزعاج السلوكي، و حل المشكلات وإدارة الوقت .

أسفرت نتائج هدا البحث العلمي. بالنسبة للمرضى الذين انهوا البرنامج العلاجي للقلق إلى انخفاض مستوى القلق و الانزعاج لدى المرضى نتيجة للتدخل العلاجي . واستمر أيضا انخفاض مستوى القلق في فترات المتابعة. (دافيد بارلو، 2002،ص ص 382-460)

دراسة باسم محمد علي دحادحه1991م:أثر التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي .

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف مدى فاعلية برنامج إرشادي جمعي في حل المشكلات وبرنامج أرشادي جمعي في الاسترخاء العضلي على ضبط التوتر النفسي، تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا من طلبة الصفين السابع والثامن الأساسي في مدرسة عمر بن فائق الشلبي الأساسية للبنين في محافظة اربد، حيث تم اختيار أفراد الدراسة الدين يعانون من التوتر النفسي بناء على درجاتهم على مقياس التوتر النفسي، حيث اعتبرت درجاتهم قياسا قبليا، ثم وزعوا عشوائيا إلى ثلاث مجموعات: مجموعة **تجريبية أولى** وتلقى أفرادها التدريب على برنامج إرشاد جمعي يتضمن أسلوب حل المشكلات، ومجموعة **تجريبية ثانية**، وتلقي أفرادها التدريب على برنامج أرشاد جمعي يتضمن الاسترخاء العضلي، و**مجموعة ثالثة** عملت كمجموعة ضابطة لم يتلق أفرادها أي نوع من أنواع المعالجة، وقد تم تدريب أفراد المجموعتين التجريبيتين لمدة عشر جلسات بواقع جلستين أسبوعيا لكل مجموعة، وبعد انتهاء المعالجة مباشرة تم أخد القياس المباشر للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة، وبعد أسبوعين من إنهاء المعالجة أخد القياس المؤجل (الاحتفاظ) .

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة (8 =0.05) بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على كلا الاختبارين (كروسكال و أليس والتحليل التباين الأحادي) في القياس المباشر والقياس المؤجل (الاحتفاظ) و لصالح المجموعتين التجريبيتين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في مقياس المباشر والمقياس المؤجل (الاحتفاظ) فيما يتعلق بانخفاض مستوى التوتر النفسي، وأخيرا تبين أن معاملات الارتباط في المجموعتين التجريبيتين كانا اقل من معامل الارتباط في المجموعة الضابطة في كل من القياس القبلي والمباشر والقياس القبلي المؤجل (الاحتفاظ) مما يدل على أن التحسن كان أكثر انتظاما في المجموعتين التجريبيتين مما هو عليه في المجموعة الضابطة . (باسم محمد علي دحادحه ،1995)

التعليق على الدراسات السابقة :

لقد هدفت الدراسات السابقة في مجملها إلى تحديد مدى فاعلية تقنية الاسترخاء فالتخفيف من حدة القلق والتوتر النفسي والاكتئاب لدى الأشخاص المصابين بالأمراض المزمنة مثل السكري والسرطان والقصور الكلوي وكذا لدى الأسوياء .كما يلاحظ أن هذه الدراسات شملت عددا من الدول العربية منها والغربية، مما يبرر أهمية إجراء الدراسة الحالية على فئة المصابين بمرض الربو في المجتمع الجزائري.

منهج الدراسة:

تختلف مناهج وطرق البحث باختلاف المواضيع المدروسة ذلك لأن طبيعة الموضوع هي التي يركز عليها الباحث في إتباع منهج دون أخر. وبحكم أن دراستنا هذه قائمة على معرفة مدى فاعلية تقنية الاسترخاء في التخفيف من حدة القلق لدى المصابين بالأمراض الربو ، فقد اعتمدنا في الدراسة الحالية على المنهج التجريبي الذي:" هو الطريقة أو الأسلوب العلمي المنظم الذي يقوم على الملاحظة والتجربة كأساس لإجراء دراسات متميزة ومتخصصة. وتطرح أولا عدد من التصورات والقضايا النظرية، ومجموعة من التساؤلات والفروض التي يمكن التحقق منها بواسطة الملاحظة والتجريب لاختبار هذه الفروض." (محمد صبري فؤاد النمر، 2003 ،ص 238)

فالمنهج التجريبي يمكننا من التعرف على مدى تأثير تقنية الاسترخاء في التخفيف من درجة القلق لدى المصابين بمرض الربو. وذلك باستخدام **التصميم القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة.**

الدراسة الاستطلاعية:

أولا: هدفها:

كان الهدف الرئيس من الدراسة الاستطلاعية هو:

- التأكد من الخصائص السيكوميترية لأدوات القياس(**صدق وثبات**) والمتمثل في مقياس تايلور للقلق .
- التعرف على عينة الدراسة والمتمثلة أساسا في المرضى المصابين بمرض الربو.
- التدريب على تطبيق الأداة، والتعرف على الميدان والتعامل مع أفراد العينة.
- تحديد مشكلات الميدان وصعوباته لتفاديها في الدراسة.

ثانيا: العينة:

تم اختيار العينة في الدراسة الاستطلاعية بطريقة **القصدية** والتي يعرفها **موريس أنجرس**"اخذ عينة بواسطة السحب بالصدفة من بين مجموع عناصر مجتمع البحث"(موريس أنجرس،2004،ص304).

و قد كان قوامها (60) فردا. بمدى عمري يتراوح بين (13- 45 سنة). بمتوسط (16)عام وتهدف هذه الخطوة في الدراسة على عينة ذات الخصائص اللازمة لضبط محاور الدراسة.

- **خصائص العينة:**

تم تحديد خصائص العينة الاستطلاعية فيما يلي:

- أشخاص مصابين بمرض الربو
- يتراوح سنهم بين من 18 إلى 45 سنة
- أفراد العينة من نفس البيئة الجغرافية والثقافية.

ثالثا : أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

يسعى كل باحث لجمع المعلومات من الميدان حول موضوع دراسته لذلك يلجأ لاستعمال وسائل و أدوات تمكنه من ذلك، وفي ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها والفروض التي قامت عليها إستخدم الباحث الأدوات التالية:

مقياس تايلور للقلق:

وهو من إعداد **جانيت تايلور سبينس (**J.T- Spense) 1953، عن قائمة الشخصية متعددة الأوجه. وأصبح المقياس في النهاية يتكون من 50 بندا، بحيث يجيب عنها المفحوص بـ: نعم / لا. ويصحح كل بند بـ: (1) أو (0). وبحساب الدرجة على المقياس بعدد إجابات المفحوص على (1). وتم التأكد من ثباته بطريقة التجزئة النصفية وكذا إعادة تطبيقه فوجد أنه ثابت وصادق. وتم تعريبه من قبل مصطفى فهمي ومحمد أحمد غالي. ويتم استخدامه في كثير من البلاد العربية.(بشير معمرية 2003،ص306. بتصرف)

- **الصدق:**

يعد الصدق أكثر المفاهيم الأساسية في مجال القياس النفسي إن لم يكن أهمها على الإطلاق.

و التعريف الشائع للصدق" إن الاختبار يعتبر صادقا إذا كان يقيس ما وضع لقياسه" **(بشير معمرية 2003،ص159)** ولمعرفة مدى صدق المقياس فقد تم حساب الصدق بطريقتين:

الطريقة الأولى: صدق المقارنة الطرفية:

تقوم في جوهرها على مقارنة متوسط درجات الأقوياء في الميزان بمتوسط درجات الضعاف في نفس ذلك الميزان بالنسبة لتوزيع درجات الاختبار ولذا سميت بالمقارنة

الطرفية لاعتمادها على الطرف الممتاز والطرف الضعيف للميزان. (فؤاد البهي السيد، 2006، ص 404)

والنتائج المحصل عليه مدونة في الجدول التالي :

جدول رقم (01) يوضح صدق المقارنة الصرفية لمقياس تايلور للقلق الصريح

المعايير / القيمة	ن عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
33% القيمة العليا	23	32.21	2.92	10.92	3.81	22	0.01
33% القيمة السفلى	23	17.69	5.66				

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن المتوسط الحسابي لكلا المجموعتين. حيث أن النتيجة في القيمة العليا م: 32.21، والقيمة السفلى م: 17.69 وتشير قيمة الانحراف المعياري في القيمة العليا ع: 2.92، وفي القيمة السفلى ع: 5.66 .

أما بالنسبة لقيمة (ت) المحسوبة فوجد أنها دالة إحصائيا عند درجة الحرية (22) بحيث قيمة (ت) المحسوبة تساوي 10.92 أكبر من (ت) المجدولة التي تساوي 3.81، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ومنه نخلص بأن الاختبار قادر على التمييز بين القيمتين العليا والسفلى، وهذا يعني أن الاختبار صادق.

الطريقة الثانية: الصدق الذاتي:

الصدق الذاتي وهو الذي يقوم على الدرجات التجريبية للاختبار بعد تخلصها من أخطأ القياس، أي الدرجات الحقيقية والتي أصبحت هي المحك الذي ينسب إليه صدق الاختبار. (بشير معمرية،2002،ص181)

حيث بلغت قيمته: 0.90 وهي عالية موجبة. إذن فالاختيار صادق.

- **الثبات:**

واعتمدنا في حساب ثبات الأداة على طريقتين:

الطريقة الأولى: الثبات بالتجزئة النصفية:

تم اختيار في حساب معامل الثبات على طريقة التجزئة النصفية أسلوب التجزئة النصفية فردي- زوجي – وهذا بقسمة بنود الاختبار إلى نصفين الأول يتكون من البنود الفردية والنصف الآخر من البنود الزوجية. تم تنصيفه بهذه الطريقة بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية. ثم حسب معامل الارتباط (بيرسون). وبعد ذلك تم تعديلها بمعادلة (سبيرمان براون التصحيحية). والنتائج المحصل عليه مدونة في الجدول التالي :

جدول (02): ثبات مقياس تايلور للقلق الصريح بالتجزئة النصفية فردي –زوجي

المؤشرات الإحصائية	ر المحسوبة		ر المجدولة	درجة الحرية ن-2	مستوى الدلالة
المتميزات	قبل التعديل	بعد التعديل	0.30	58	0.01
البنود الفردية و الزوجية	0.68	0.81			

اعتمدنا في حساب ثبات الأداة عن طريق ثبات التجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط بيرسون، فقدرت قيمة (ر) بـ 0.68 وهو معامل عالي جدا وقد تم تصحيح هذه النتيجة باستخدام معادلة سبيرمان براون التي تصحح أثر التجزئة النصفية حيث قدرت قيمة (ر) بـ 0.81 و هذا يؤكد أن المقياس ثابت.

الطريقة الثانية: معادلة ألفا كرومباخ:

تعتمد هذه الطريقة بربط ثبات الاختبار بثبات بنوده. حيث قدر معامل ألفا بـ:0.74 وهي قيمة قوية ودالة إحصائيا. ومنه يمكن القول بثبات الاختبار.

-الدراسة الأساسية:

1) العينة العلاجية:

لقد تم اختيار العينة العلاجية من المجتمع الأصلي بعد مقارنتها بما يقتضي البحث الوصول إليه من أهداف وتماشيا مع فرضيات البحث، لدى تم الاعتماد على العينة القصدية و المتمثلة في الأفراد الذين يعانون من مرض الربو من كلا لجنسين. وكان عددهم (15) فردا منهم (05) إناث و (06) ذكور.والعينة القصدية كما يعرفه

موريس أنجرس "هي سحب عينة من مجتمع البحث حسبما يليق للباحث والبحث".**(موريس أنجرس،2004،ص311)**

وتم اختيار أفراد العينة العلاجية وفقا للمعايير التالية:

- يتراوح سنهم من (18) إلى (45) سنة.
- يعانون من مرض الربو
- من بيئة اجتماعية وثقافية واحدة.

خصائص عينة الدراسة :

- تحديد أفراد العينة على حسب الجنس :

جدول رقم (03) يوضح اختلاف أفراد العينة على حسب الجنس

	الذكور	الإناث	العدد الكلي
عدد الأفراد	06	05	11
النسبة المئوية	%54.6	%45.4	%100

- تحديد أفراد العينة على حسب السن :

جدول رقم (04) يوضح اختلاف أفراد العينة على حسب السن

	18 – 25 سنة	26 – 35 سنة	36 – 45 سنه	العدد الكلي
عدد الأفراد	03	05	03	11
النسبة المئوية	27.8	45.4	27.8	100

أدوات جمع البيانات:

نظرا لطبيعة هذه الدراسة الأساسية استعمل الباحث فيما يخص جمع البيانات الخاصة بأفراد العينة العلاجية الأدوات التالية:

1. استمارة دراسة حالة:

تضمنت بيانات عن الحالة وكذا المعطيات الشخصية (للوالدين، والإخوة،الأمراض في العائلة، شدة ومدة المرض) .

2. المقابلة الشخصية:

كانت عبارة عن مقابلة فردية مع كل فرد من أفراد العينة العلاجية. وكانت عبارة عن مقابلة نصف موجهة. كان فحواها الإجابة عن استمارة دراسة حالة. بعد ذلك تم التركيز على المشكلة وتاريخ ظهورها وتأثيرها على حياة الفرد.

3) خطوات تطبيق الدراسة :

أ- التطبيق القبلي:

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية تم التطبيق القبلي لمقياس تايلور للقلق الصريح في الجلسة الأولى من البرنامج العلاجي ، وبعد تطبيق المقياس على أفراد العينة العلاجية . قام الباحث

بجمع المقاييس المنجزة والتأكد من الإجابة على كل بنود المقياس.

واتبعت طريقة تصحيح المقياس على وجود الخاصية أو عدم وجودها. وهذا النوع من التصحيح يكون في الاختبارات التي يجاب عنها ب(نعم/لا) أو (صح/خطأ).فالإجابة الصحيحة والتي تدل على وجود الخاصية تعطى لها علامة (1) و التي لا تدل على وجود الخاصية العلامة (0).

ب- تطبيق تقنية الاسترخاء على عينة الدراسة وذلك بعد التدريب من خلال المحاضرات و استخدام الأشرطة السمعية والبصرية .

يتم تدريب وتعليم المريض تمرينات الاسترخاء و يتطلب الأمر أن تكون هذه التدريبات مدتها نصف ساعة و لمدة تتراوح من 08 – 10 جلسات تبعا لمقدرة وإمكانية كل مفحوص في تعلم هذه التدريبات.

لكي تكون جلسات الاسترخاء مضبوطة لابد من مراعاة عدة شروط ضمانا للأداء الجيد وفعالة ومسيرة للحصول على حالة من الاسترخاء العضلي ومن هذه الشروط :

- الكلمات و التعابير يجب أن تكون موحية بالاسترخاء وتجعله تلقائيا.

- الوقت: هناك أفراد يتعلمون الاسترخاء بسرعة وبعد تدريب قليل،ولذلك يتعين على المدرب أن يفرض تعلم الاسترخاء ببطء و بإيقاع في بداية التعلم التدريبي لجعل الخبرة الذاتية التكاملية .

- يتم تشجيع المريض على ممارسة الاسترخاء في المنزل كوظائف منزلية وذلك في الفترة التدريب وموعد الجلسة الثاني والذي يكون في العادة بعد أسبوع بحيث تتشكل عنده عادة الاسترخاء من خلال التدريب عليه .

- ضرورة أن ننبه المريض إلى أهمية بقائه واعيا خلال الاسترخاء .

- إذا اتضح أثناء تدريبات الاسترخاء أنها غير كافية، ولا محققة للهدف عند المريض معين حينئذ يتعين نقل المريض إلى الاسترخاء المتصاعد (تناوب ارتخاء

العضلات وتقلصها) أو يطبق أساليب الاسترخاء القائمة على التخيل أو توليد الأفكار إيحائيا.

- تنبيه المريض أن الاسترخاء العضلي ما هو إلا طريقة من طرق خفض التوتر النفسي لديه. وأن يعطي للمريض صورة عامة عن طبيعة اضطرابه ومعاناته النفسية.

- أن تكون أفكار المريض كلها مركزة في اللحظة الحالية أثناء العملية الاسترخائية وذلك لتعميق الإحساس بها.

يوضح للمريض أن الاستماع وتنفيذ التعليمات بدقة متناهية يساعده على زيادة قدرته على الاسترخاء.

ت- التطبيق البعدي :

تم تطبيق القياس البعدي للمقياس تايلور للقلق الصريح في الجلسة الأخيرة من البرنامج العلاجي .

ج- التطبيق التتبعي:

بعد مرور شهر تمت المتابعة،وهذا بإعادة تطبيق مقياس تايلور للقلق الصريح على العينة العلاجية .

الأساليب الإحصائية المستعملة :

اعتمدنا في الدراسة الحالية على الأساليب الإحصائية التالية :

- المتوسط الحسابي: وقد استخدم من أجل حساب متوسط الفروق في فرضيات الدراسة، حيث يعتبر المتوسط الحسابي من أهم مقاييس التوسط وأكثرها استخداما وهو يعرف على أنه القيمة النموذجية المتوسطة التي تتركز حولها التكرارات ويمكن لقيمة المتوسط الحسابي لعدد من القيم بتقسيم مجموع القيم على عددها ويرمز للمتوسط بالرمز (م).

- الانحراف المعياري: وقد استخدم لحساب انحراف القيم عن المتوسط في فرضيات الدراسة الثلاثة: (الأولى والثانية و الثالثة)، ويعتبر الانحراف المعياري أهم معاملات التشتت جميعا وأكثرها استعمالا فالانحراف المعياري هو الجذر التربيعي لمتوسط مربعات انحراف القيم عن متوسطها الحسابي

- معامل الارتباط بيرسون: وقد تم استخدامه في الدراسة الاستطلاعية(الثبات بالتجزئة النصفية)،

اختبار(ت): حيث استخدم من اجل قياس دلالة الفروق و المتوسطات المرتبطة و غير المرتبطة للعينة، فقد تم حساب صدق الاختبار(صدق المقارنة الطرفية)، وكذا في فرضيات الدراسة: (الأولى والثانية والثالثة)

وقد تم الاستعانة بالحزمة الإحصائية SS 15، وهو عبارة عن برنامج للحاسب الآلي يقوم بعمليات التحليل الإحصائي للدراسات والبحوث التربوية والنفسية والعلمية حيث يتم استخراج المعالم الإحصائية المختلفة للعينات قيد الدراسة.

عرض النتائج:

أولا : نتائج الفرضية الأولى :

تنص الفرضية الأولى على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق تقنية الاسترخاء لصالح القياس البعدي".

وللتأكد من صحة هذه الفرضية وضع الباحث تصميم المجموعة الواحدة حيث تم تطبيق مقياس تايلور للقلق الصريح قبل تطبق التقنية وبعده ،وباستخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة . وتحصلنا على النتائج المدونة على الجدول التالي:

جدول رقم (05) يوضح نتائج الفرضية الأولى

القيم الإحصائية / القياس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
قبلي	11	30.27	4.20	5.18	2.22	10	0.05
بعدي		18.05	7.39				

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي قدر بـ30.27 بانحراف معياري قدر 4.20 أما في القياس البعدي فقد كان المتوسط الحسابي أقل من القياس القبلي والقدر بـ18.05 وانحراف معياري قدر بـ7.39 .هذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد العينة على المقياس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة 5.18 وهي قيمة اكبر من قيمة (ت) المجدولة والمقدرة 2.22 عند مستوى الدلالة 0.05 عند درجة الحرية 10 وعليه نقبل فرضية الدراسة بمعنى انه هناك فروق دالة بين القياسين لصالح التطبيق البعدي. وبذلك نقبل الفرضية البديلة ونرفض الفرضية الصفرية .

نتائج الفرضية الثانية :

وتنص الفرضية الثانية على أنه :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق لدى المجموعة التجريبية باختلاف مدة المرض وذلك في القياس البعدي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأسلوب الإحصائي (ت) للكشف عن الفروق بين متوسط درجات القلق لدى أفراد المجموعة التجريبية وذلك بإختلاف مدة الإصابة بالمرض بعد تطبيق البرنامج والجداول رقم (06) يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض

جدول رقم (06) يوضح نتائج الفرضية الثانية

القيم الإحصائية / الفئة	عدد الأفراد ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أكثر من 05 سنوات	06	20.33	8.73	0.86	2.26	9	0.05
أقل من 05 سنوات	05	16.40	5.55				

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي لمجموعة الأولى قدر بـ20.33 بانحراف معياري قدر بـ 8.73، أما المجموعة الثانية فقد قدر المتوسط الحسابي للقياس البعدي بـ16.40 بانحراف معياري قدر بـ 5.55، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة 0.86 و هي قيمة اقل من قيمة (ت) المجدولة و المقدرة بـ2.26 عند مستوى الدلالة 0.05 عند درجة الحرية 9 وعليه لا توجد فروق بين المجموعتين في درجة القلق في القياس البعدي ومنه نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

نتائج الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الثالثة على أنه :

" لا تواجد فروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي في درجة القلق لدى العينة التجريبية"

لمعرفة مدى استمرارية أثر تقنية الإسترخاء في التخفيف من حدة القلق بعد توقف البرنامج بفترة زمنية محددة تم متابعة أفراد العينة التجريبية وطبق مقياس تايلور للقلق الصريح على أفراد العينة مرة أخرى بعد مرور 30 يوم من القياس البعدي.

والجدول رقم (07) يوضح نتائج الفرضية الثالثة

القيم الإحصائية / القياس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بعدي	11	18.54	7.39	1.29	2.26	10	0.05
تتبعي		14.36	7.76				

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي قدر بـ 18.54بانحراف معياري قدر 7.39 ،أما في القياس التتبعي فقد كان المتوسط الحسابي يقدر بـ14.36 وانحراف معياري قدر بـ7.76 . هذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد العينة على المقياس، حيث بلغت قيمة(ت) المحسوبة 1.29 وهي قيمة اقل من قيمة (ت) المجدولة و المقدرة 2.26 عند مستوى الدلالة 0.05 عند درجة الحرية 10 وعليه نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

الخلاصة و التوصيات :

وهكذا تفيدنا نتائج الدراسة في مجملها إلى فعالية البرنامج الاسترخاء والفنيات المستخدمة فيه في التخفيف من حدة القلق لدى عينة من المصابين بمرض الربو ، وقد أثبتت الدراسات السابقة مثل دراسة سوليفان (Sullivan)1980 ودراسة كورلي(Corley)1980 ودراسة تروب (Trobe) والتي نشرت في عام 1998 وكذا دراسة دفيد بارلو (David Barlow) 2002 أهمية التدريب على الاسترخاء العضلي في علاج العديد من الاضطرابات النفسية وخاصة منها القلق والاكتئاب ، وهذا ما أسفرت عليه نتائج الفرضية الأولى لهذه الدراسة . كما بينت نتائج الفرضية الثانية مدى أهمية هذه التقنية في التخفيف من حدة القلق وذلك باختلاف مدة الإصابة بالمرض وحسب ما أسفرت عليه نتائج الفرضية الثالثة حيث أظهرت مدى فاعلية تقنية الاسترخاء في التخفيف من حدة القلق ذلك بعد مرور مدة شهر من القياس البعدي. وهذا ما يبرز أهمية التدخل العلاجي لاضطراب القلق من خلال تطبيق العلاج النفسي. ولان الدراسات السابقة التي راجعناها قد أيدت ذلك فان الملامح والأعراض المعرفية والجسمية للقلق كانت غالبا ما يتم علاجها بالعلاج المعرفي وأي أسلوب من أساليب الاسترخاء العضلي العميق بصفة أساسية، مثلما تم الإشارة إليه في كل من دراسة ستينملر (Steinmiller) 1983، ودراسة باسم محمد علي دحادحه 1991.

ولقد اهتمت الدراسات المبكرة لعلاج اضطرابات القلق باختبار وتقييم فعاليته أو كفاءة العلاجات النفسية المتصلة بالاسترخاء العضلي لاستجابة القلق وفي حين كانت الغالبية العظمى من الدراسات المبكرة تجرى على عينات شبيهة بمرضى القلق الإكلينيكيين وأحرزت هذه الدراسات المبكرة قدرا متواضعا من النجاح في تخليص الأفراد القلقين نظرا لاستخدامها للأسلوب السابق. ولعل هذا ما يوحي لنا بضرورة إجراء دراسات مماثلة على عينات أخرى من المصابين بأحد الأمراض المزمنة و دراسة تأثير عامل الجنس والسن والمستوى الدراسي والاقتصادي... الخ على نتائج الدراسة .

المراجع

- إجلال محمد سرى، علم النفس العلاجي، ط2، عالم الكتب، القاهرة 2000.
- أحمد عكاشة،الطب النفسي المعاصر،مكتبة الأنجلو المصرية،طبعة مزيدة ومنقحة، القاهرة ،2003 م.
- أسماء محمد الحسين،رسالة ماجستير بعنوان فاعلية العلاج النفسي السلوكي الجماعي في خفض درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات الإقامة الداخلية في جامعة الملك سعود بالرياض،1997.
- باسم محمد علي دحادحه،رسالة ماجستير بعنوان أثر التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي، جامعة اليرموك، 1991 .
- دايفيد بارلوا وآخرون.المرجع الإكلينيكي في الاضطرابات النفسية،د ط، ترجمة صفوت فرج ، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة 2002 .
- طه عبد العظيم حسين،العلاج النفسي المعرفي، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الإسكندرية،2007 .
- طه عبد العظيم حسين،العلاج النفسي المعرفي، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الإسكندرية،2007م .
- فيصل محمد خيري الزراد،الأمراض النفسية الجسدية،ط1،دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع ،بيروت لبنان ،2000.
- محمد صبري فؤاد النمر،التفكير العلمي والتفكير النقدي،د،ط، المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية،2003.

- هشام عبد الرحمان الخولي، دراسات وبحوت في علم النفس والصحة النفسية، ط1 دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2007.
- Polonsky،W.H. (1998). Psycho Physiological Disorders. Research and Clinical Applications Washington. The American Psychological Association Press .
- Kavild ،E . (1997) . The Role of Relaxation for Reduce Level of Glo Cause . Journal of Relaxation Training. Vol 4 (5) . 7-9-21-27
- Cleveland،E.(1996).psychological Association And Others Psychosomatic Disorders .Psychi-Clinics Of North America .Vol 19 (2)2-22
- Tobet،D.(1998).Cognitive Therapy For Diabetics. Journal of Clinical Psychology And Behavior Therapy ، Vol 93(5).199-122.
- MC-Quaid،E.(1999).Bio Feed Back And Diabetes Control. Journal of Paediatric Psychiatry. Vol 33 (4) 3 – 10 ; 22 – 39.

Revue SCIENCES HumaineS n°35, Juin 2011 - pp. 7-14

Des mots contre les mots ou le langage de l'altérite détourné par Malek Haddad dans *La dernière impression*

Résumé

Cet article propose une lecture de *La dernière impression* de Malek Haddad, roman à thèse qui s'appuie sur les valeurs et les savoirs véhiculés par l'idéologie coloniale à travers l'enseignement qu'elle dispense et la culture qu'elle diffuse, pour mieux la mettre face à la réalité de la guerre et du peuple algérien.

Farida LOGBI
Département de Langue et littérature françaises
Université Mentouri
Constantine (Algérie)

« Avant la rébellion, il y a la vérité du colon et le néant du colonisé. »
Frantz Fanon

Introduction

Malek Haddad, auteur contemporain de Kateb Yacine dont il fut l'ami, occupe, cependant, une place particulière au sein des écrivains algériens de sa génération.

Si des travaux universitaires lui ont été consacrés, force est de constater qu'il reste peu étudié au sein des universités algériennes.

Ainsi C. Achour dans son *Anthologie de la littérature algérienne de langue française* relève, pour la période qui correspond aux années 1948 à 1962, quatre noms d'auteurs « qui appartiennent au patrimoine littéraire universel » :

Elle cite Mouloud Mammeri, Mouloud Feraoun, Mohammed Dib, et Kateb Yacine.

« *Les vingt cinq années, ou plus, écoulées depuis cette période (qui correspond aux années 1948 à 1962) permettent de souligner les noms de ceux qui appartiennent au patrimoine*

ملخص

يقترح المقال قراءة الانطباع الأخير لمالك حداد، وهي رواية أطروحتها تستند إلى القيم والمعارف التي تنقلها الإيديولوجية الاستعمارية من خلال التعليم الذي تقدمه والثقافة التي تنشرها لمواجهة واقع الحرب، والشعب الجزائري.

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2011.

littéraire universel, celui de Mouloud Feraoun qui a bénéficié et bénéficie d'une notoriété sans éclat, mais constante ; celui de Mouloud Mammeri, dont la carrière à éclipses semble s'achever dans une reconnaissance stabilisée ; celui de Mohammed Dib, valeur sûre revendiquée de manière incontestable pour la trilogie Algérie, reconnu mais pas toujours pour la suite de son œuvre, dont le public algérien est néanmoins fier qu'elle existe ; celui de Kateb dont l'œuvre et la personnalité nourrissent le mythe même de l'écrivain algérien ».

On est étonné de ne pas voir figurer dans ce tableau le nom de Malek Haddad. Pourtant l'œuvre de l'écrivain a été traduite dans quatorze langues, et nombre de ses phrases ont marqué les mémoires, telles :

« Nous écrivons le français, mais nous n'écrivons pas en français. »

« La langue française est mon exil. »

« Il y a toujours une école entre mon passé et moi. »

Mais ne serait-ce pas cette école qui dresse justement des barrières entre le public et l'œuvre ?

Nous nous sommes interrogés sur les raisons de cette « désaffection » de la part du public universitaire comme du grand public.

En effet, parfois la représentation d'un auteur dont l'écriture serait peu travaillée a fait partie des reproches portés à l'encontre de l'écrivain. Dans une comparaison avec certains écrivains tels Kateb Yacine on relève notamment les caractéristiques d'une structure linéaire, un style simple justement inspiré de la culture scolaire.

En définissant l'auteur, en général, comme un être fondamentalement social qui se construit dans son rapport à l'autre par son dire, interrogeons le discours de Malek Haddad dans La *dernière impression* pour comprendre les raisons profondes de ses choix narratifs et stylistiques, recherchant, pour ce faire, l'inscription de la subjectivité dans le discours de l'écrivain.

Notre objectif est de montrer à travers une lecture de *La dernière impression* que l'adoption de ce style fait partie d'une stratégie scripturale dont les fondements sont la subversion de la culture et des valeurs prétendument développées par cette même école à laquelle il semble tant accorder d'importance..

S'il est vrai qu'une étude intratextuelle des titres des œuvres de M. Haddad révèlerait la forte présence de l'isotopie de l'école (*L'élève et la leçon*, roman, *Les zéros tournent en rond, La fin des majuscules, essais)*, la prise de position politique manifestée dès son premier roman expliquerait la raison d'être de ce style et du motif de l'école qu'il oppose à l'engagement dans la lutte de libération, dans *La dernière impression*. Cette prise de position s'appuie sur les vérités véhiculées par l'idéologie dominante coloniale travestie en comptines, fables, nouvelles et autres discours fixés et véhiculés par l'école française ; et ceci pour mieux miner de l'intérieur cette idéologie. Ce qui fait de *La dernière impression* un roman à thèse, un roman qui « se signale au lecteur principalement comme porteur d'un enseignement, tendant à démontrer la vérité d'une doctrine politique, philosophique, scientifique ou religieuse. » selon

S.R. Suleiman et dans le cas qui nous préoccupe, il s'agit bien sûr d'une vérité politique. Le dire de Malek Haddad dans ce qu'il a de plus proche du langage hérité de l'école française ou plus largement de la culture française pour exprimer son rapport à l'autre (la France coloniale) porte l'enseignement d'une vérité politique inéluctable.

L'inscription de cet enseignement se réalise à deux niveaux, d'une part au niveau des positions adoptées par les principaux protagonistes acculés en temps de guerre à définir leurs choix politiques et existentiels, d'autre part dans le discours supportant des valeurs énoncées explicitement ou implicitement.

1- La dimension narrative.

L'histoire narrée porte la marque d'attitudes, de postures des personnages pris dans une guerre bouleversant leur quotidien, sommés de choisir leur camp. L'inscription de l'enseignement se réalise également dans un discours qui réévalue les vérités portées par la culture de l'autre, et c'est à ce niveau que le style pèse alors de tout son poids sur les thèses défendues dans le roman.

La dernière impression propose deux fils narratifs conduits parallèlement dès les premiers chapitres. L'intrigue se déroule à Constantine lors de la guerre de libération.

Le récit met en scène Saïd, un ingénieur vivant un dilemme : doit-il aider à faire sauter le pont qu'il a lui-même construit, doit-il refuser de fournir les plans de ce pont ?

« Il faut neuf mois pour faire un enfant, il en faut un peu plus pour construire un pont. Et le pont de Saïd doit sauter. »

On note, dès l'incipit, que l'isotopie de la guerre et ses violences est mise en rapport avec celle de l'école :

« Celui qu'on appelait Ali referma son stylo avec les gestes un peu lourds du professeur après sa leçon…puis soulevant délicatement son pistolet, il l'ajusta à la ceinture de son pantalon. Le pistolet semblait chose insolite à la taille de cet homme. »

La portée stratégique de ce lieu, sur lequel se monte toute l'architecture d'un texte, qu'est l'incipit du roman est remplie par le trait d'union que place Malek Haddad entre le stylo, la leçon, le professeur et le pistolet. Ce trait d'union met en place, dévoile les intentions scripturales de l'auteur.

Le second fil narratif resserre la tension narrative par l'amour impossible entre Saïd et Lucia. Tout semble les séparer. Lucia refuse de continuer à vivre en Algérie, et l'aïeule de Saïd sur son lit de mort rejette Lucia. Les résistances de Saïd à sacrifier le pont et de Lucia à vivre en Algérie constituent toute la tension narrative créée par une opposition entre le vouloir et le pouvoir du personnage principal, Saïd.

L'intrigue narrative se dénoue à la suite de la mort accidentelle de Lucia tuée d'une balle perdue. Par cette mort, l'auteur veut signifier sans doute, à l'instar du poète Aragon, qu'il ne saurait y avoir d'amour heureux en temps de guerre. Cet échec amoureux entre l'Algérien et la Française représente aussi (tout comme la destruction du pont) l'impossibilité du dialogue entre les deux pays.

L'intrigue amoureuse se révèle être plutôt le prétexte au débat idéologique et politique. C'est alors que le thème de l'engagement dans la lutte armée est déployé.

La mort de Lucia permet au personnage de s'engager définitivement ; il mourra les armes à la main aux côtés de son frère Bouzid. Le dénouement montre un personnage qui a énormément évolué. Il meurt en martyr, au champ d'honneur et non pas « au pont d'honneur ».

L'auteur présente la mort de Saïd en contrepoint, en effet, à d'autres morts. Celle de Lucia, mais aussi celle des trois ouvriers qui travaillaient à la construction du pont, morts, noyés dans l'oued :

« Ces ouvriers se demandent : le pont où est-il ? C'est bête de ne plus retrouver les raisons de sa mort. »

L'inanité de leur mort est ainsi mise en exergue. L'absurdité des circonstances de la mort de Lucia comme de celle des ouvriers tranche par rapport à la belle mort de Saïd, mort toute tournée vers l'avenir.

Cette mise en contrepoint défend, dans les faits, l'idée de la cause juste et le projet politique et idéologique supporté par le récit.

2- Les forces en présence.

Le roman de Malek Haddad s'apparente au modèle classique du roman de type réaliste. La structure n'est pas bouleversée comme dans *Nedjma* de Kateb Yacine, l'intrigue est simple, la chronologie propose un enchaînement causal des faits. Mais, l'accent est mis sur les conflits des forces en présence et des personnages, ce qui le rattache aux romans à thèse tel *La condition humaine* de Malraux. Saïd est le sujet de l'énoncé à partir duquel s'articulent les événements et les points de vue.

Le système des personnages est construit par une référence qui se met en corrélation avec la réalité extra-textuelle. Les autres personnages constituent, chacun, une pièce du système en rapport avec la référence extra-textuelle, la société. Ainsi, il n'y a aucun portrait physique, contrairement au roman réaliste.

Chaque personnage, pris à part, est alors plus une silhouette dont on ne donne que le trait qui importe pour le projet porté par le roman. Par contre, tous les personnages participent au même programme narratif. L'aspect documentaire s'arrête là.

Chaque personnage est déterminé par sa position à l'égard de la guerre de libération. Les personnages sont alors conçus dans un système de comparaison et d'opposition. Ce que le lecteur retient de Bouzid, Chérif ou Djamel, c'est le degré d'implication, la force de conviction de chacun. Donc la symbolique qu'ils véhiculent prime sur l'effet de réel.

Bouzid, frère de Saïd est le plus impliqué, activiste recherché par la police, il disparaîtra alors que toute sa famille ignorait sa double vie. On le retrouvera, en fin de roman, comme chef de groupe armé dirigeant une embuscade. Bouzid est la figure valorisée du militant. A cet égard, les relations entre les deux frères sont telles que décrites par Frantz Fanon dans *Sociologie d'une révolution :*

« *Des frères militent en effet dans la même cellule et au moment de la découverte du réseau rejoignent le maquis. Ils se battent dans la même unité, souffrent ensemble de faim et quelquefois du manque de munitions. Aux relations dosées et rituelles d'avant la guerre font place des types de rapports nouveaux.* » (p. 96)

Djamel, l'intellectuel, n'hésite pas à abandonner une vie confortable, des études entamées à la Sorbonne pour s'engager dans la lutte.

Le père, M. Belhassen, décoré de la légion d'honneur à la suite de sa blessure reçue à Verdun, ne porte plus son insigne qui a fini en jouet pour la petite fille de deux ans et demi. Il s'insurge contre le commissaire français venu perquisitionner chez lui, lui conseillant de ne pas plaisanter. Le père réplique :

« - *Monsieur, voilà plus de quarante ans que j'ai cessé de plaisanter : depuis que j'ai laissé ça à Verdun.*

Ça c'était la manche vide de son pyjama. »

Par contre, Saïd a marqué un temps d'hésitation, pris entre son amour pour Lucia et son attachement à ce qu'il considérait comme l'œuvre de sa vie, le fruit de ses efforts : le pont.

Quant à Chérif, le beau-frère de Saïd, son attitude est à l'inverse des autres. Il n'est pas prêt pour le sacrifice et songe à partir. Son épouse refuse de le suivre. Saïd le désapprouve pensant que, dans tout départ, il y a une fuite, une désertion, se demandant où commence et où finit la trahison. Pour lui, le discours de Chérif sonne creux. Saïd pose la question de l'engagement. C'est autour de lui que s'articule le débat d'idées. C'est le personnage le plus complexe. Son évolution se dessine en courbe ascendante et le mène vers la mort au combat. Le texte le décrit comme un conquérant.

Saïd, dans son hésitation à détruire le pont, était en fait convaincu, dès le début, de la nécessité de la lutte armée. Lors de sa conversation avec un médecin français, il révèle être devenu nationaliste, car il pense qu'il est trop tard pour discuter et établir des ponts entre les deux communautés. C'est au cours de son voyage de retour d'Aix-en-Provence que sa décision est prise. Là-bas, il avait croisé des ouvriers nord-africains. Ces derniers sont décrits en ces termes : « épaves abandonnées sur un rivage généralement hostile », « Forçats de la sueur…ils vivent - c'est une façon de parler - chez ceux qui les méprisent ». Le regard de Saïd à la croisée de l'affectif et du social est surdéterminé. Il prend la mesure de la détresse de ses compatriotes. Est-ce ce qui achève de le déterminer dans sa décision ? Son engagement total se scelle à ce moment-là.

3- La réactivation de la langue et les effets de sens.

a- Charge poétique

En faisant référence à la culture que lui–même a enseignée, l'auteur adopte une stratégie discursive bien affichée. Il dévoie cette culture de l'intérieur, la subvertit.

Par le jeu de mots, il déconstruit une expression figée telle « mourir au champ d'honneur », devenue « mourir au pont d'honneur », soulignant ainsi par la dérision, la vanité de l'importance accordée à ce pont par Saïd.

Lorsque Saïd décide de son engagement, lors de la traversée en mer, le narrateur rapporte les pensées du personnage focalisées sur les différentes acceptions du verbe « faire »:

« *Non pas mal faire, non pas faire à peu prés, mais : faire, bien faire, faire du bien, faire beau, servir. Servir non pas comme un garçon de café sert un pernod, mais servir, servir à quelque chose …C'est une des magies de la langue française d'avoir fait qu'un verbe ait besoin d'un complément. Et c'est un signe des temps qu'en Algérie, comme ailleurs, pour un Algérien, il a toujours quelque chose à faire.* »

Le souci du mot juste accompagne des préoccupations plus capitales. Le verbe « faire », semi-auxiliaire aux multiples significations prend une valeur incommensurable, reflétant une importance particulière de la décision prise par le héros.

La charge poétique que l'auteur imprime à certaines tournures, telle que « tourner la page » indique l'attitude prise par rapport au dire, un difficile et douloureux rapport à soi, lorsque l'expression est évaluée dans sa signification littérale :

« *Quand on tourne la page, c'est pour écrire la suivante. Mais il arrive qu'en la tournant on laisse un peu de ses deux mains.* »

b- Comptines, fables, morales et autres jeux avec les mots.

De même que le surgissement de cette comptine au milieu des sombres pensées de Saïd :

« *Sur le pont d'Avignon, on y danse, on y danse.*»

Elle survient dans une incongruité destinée à creuser davantage le fossé entre la réalité de la guerre et les chimères de Saïd. Saïd pense à la guerre, à la mort, et au pont qui doit sauter pour barrer la route aux tanks, la comptine évoque la danse, la joie et l'insouciance. L'ironie devient cynisme et menaces dans la bouche du héros décrivant la ville à vingt heures, heure où seuls les européens ont le droit de circuler :

« *Tout le bonheur des imprévoyants.* »

dit Saïd comme dans un avertissement destiné à l'énonciataire français.

Sarcasme encore dans les mots du narrateur qui remarque :

« *Curieux comme effet, un car de police devant une école maternelle*. »

Les effets de sens portant une valeur argumentative sont encore plus prononcés lorsque l'auteur recourt à des fables dont celle de *La cigale et la fourmi* ou la nouvelle *La chèvre de M. Seguin* qui sont détournées de la morale qu'elles sont censées supporter. « Pourquoi une cigale n'a pas le droit de chanter tout l'été sans avoir à s'humilier par la suite devant une fourmi » dit-il ?

La culture portée par l'école est ainsi minée de l'intérieur, avec ses propres référents. Ce sont des mots contre les mots de cette culture :

« *Les fourmis, les loups, les monsieur Seguin font la loi. N'importe 1 les gendarmes aussi font la loi.*

Commentaire [A1] : Revoir.

La cigale lançait un défi à l'hiver, la petite chèvre lançait un défi au loup. L'homme libre a le libre arbitre de défier la loi. »

La morale de la fable de Jean de La Fontaine comme celle de la nouvelle d'Alphonse Daudet sont détournées en faveur des convictions de Saïd et du projet de Malek Haddad. Les matériaux utilisés font que l'argumentation, loin d'être désincarnée, puise sa force dans les mots mêmes de l'Autre, battant en brèche les représentations véhiculées par sa culture.

Associant pêle-mêle l'homme libre à la cigale et à la chèvre, il les oppose aux représentants de la force (gendarmes, loup, M. Seguin) et proclame le droit à défier la loi.

Ainsi, comptines, fables détournées de leur signification première et chargées de significations nouvelles, affirment de nouvelles vérités générales ; les mots sont dits. Ce sont des mots contre les mots. Pour se libérer, il faut savoir trahir les codes et les morales imposées qui entravent, inhibent la volonté d'action. *« Homme libre, toujours tu trahiras. »*

Un dire qui devient un faire, en somme. Malek Haddad, avec les mots de l'Autre, construit son rapport à l'Autre. Le message clairement exprimé par l'intrigue est confirmé par la subversion de cette culture inculquée par l'école.

Les leçons du maître ont appris le calcul et la soustraction. L'auteur parodie cette leçon de calcul *:*

« *Le titre : le signe moins*

Consignes: tirez le trait. Mettez le signe égal…

Aujourd'hui elle est là la soustraction. Elle est là en chair et en os. Moins Brahim. Moins Rabah. Moins Mohammed, moins Laïd, moins Rachid, moins Djamel, moins l'Algérien untel, moins Saïd. »

La leçon est renvoyée au visage du représentant de la civilisation. Le roman s'achève sur la mort de Saïd et sur la phrase mnémotechnique des tricoteuses, égrainée par le narrateur lors du combat entre le groupe armé de Bouzid et l'armée française, scandant les morts qui tombent un à un, soulignant le temps qui passe lentement :

« *Une maille à l'endroit, une maille à l'envers…* » *indiquant que le travail n'est pas achevé, que la liste reste encore ouverte pour les soustractions.*

La phrase utilisée dans les jeux d'enfants « cigogne, demain il fera beau » est tronquée de la question lui faisant suite « oui ou non ? », éludant l'interrogation, elle ne retient que l'affirmation, introduisant de la sorte la certitude de la paix et de la liberté à venir.

Conclusion

Ainsi Malek Haddad , dans ce roman, se pose en re-créateur de mots, organisant, cumulant les images puisées dans une culture, les entraînant par une logique interne de réactivation, d'interaction et de télescopage à former des réseaux de sens en contradiction avec les idées véhiculées par ces mots, et ces images. Il détourne le langage de l'altérité au profit de son projet. Il détourne de leur signification première les mots, les expressions, les leçons du maître, les morales des fables et les charge de significations nouvelles. C'est là tout le trésor du « butin de guerre ». Les valeurs sont subverties. La culture de l'autre est minée de l'intérieur

Ces réseaux construisent dans la conscience du lecteur des années 1958 des réflexions multiples, suscitant de vives réactions, sinon des actions.

Pour une période qui a vu défiler une série de productions scripturales sur la guerre de libération, il était intéressant d'examiner les stratégies scripturales de Malek Haddad.

Ainsi, cette œuvre nous permet d'observer les relations entre texte et contexte, les rapports entre culture et société et les stratégies discursives d'un auteur et poète à la fois.

En tout état de cause, Malek Haddad, dans ce roman qui interpelle, s'engage dans une responsabilité collective, et par ce recours au langage que comprennent les intellectuels algériens de son époque, notamment les instituteurs formés à l'école française, entraîne à faire preuve d'audace pour sortir de soi-même et affronter la réalité sociale.

Bibliographie

Achour Christiane, *Anthologie de la littérature algérienne de langue française*, Paris, Enap –Bordas, 1990.

Fanon Frantz, *Sociologie d'une révolution*, Paris, Maspero, 1982

Haddad Malek, *La Dernière impression*, Alger, Editions Bouchène, 1989.

Hamon Philippe, *Texte et idéologie*, Paris, P.U.F. Ecriture, 1984.

Mitterrand Henri, *Le Discours du roman*, Paris, P.U.F. Ecriture, 1980.

Revue SCIENCES HumaineS n°35, Juin 2011 - pp. 15-22

Le brouillon véritable, outil d'apprentissage de l'écriture

Résumé

La plupart des élèves restent figés dans des situations d'écriture, parce qu'ils ignorent que le brouillon est l'espace qui permet de libérer le disponible langagier du jeune scripteur et fait émerger la pensée. En pratiquant les brouillons successifs, l'élève, avec la collaboration du professeur, verra le sens se construire au fur et à mesure de l'élaboration de la production écrite. Il saura alors que tout texte se pense, se construit et se reconstruit en même temps qu'il s'écrit et se réécrit.

Naïma Dembri
Département de Français
Ecole Normale Supérieure
Constantine (Algérie)

ملخص

إن معظم التلاميذ يبقون في حالة ذهول خلال بعض الوضعيات الخاصة بالكتابة، لأنهم لا يعلمون أن المسودة هي المساحة التي تتحرر فيها القدرة اللغوية لدى الكاتب الشاب، ومن ثم يعبر عن فكره. إن استخدام المسودات مرة باستمرار وبمساعدة الأستاذ يمكن التلميذ من رؤية المعنى وهو يتشكل بممارسة الكتابة، ويتعلم التلميذ أن كل نص يفكر فيه، يتم بناؤه في ذات الوقت الذي يكتب فيه، ثم تعاد كتابته.

Introduction

Depuis les années 80, un certain nombre de travaux en didactique de l'écriture se sont référés à des recherches en psychologie cognitive sur les processus rédactionnels (notamment ceux de Hayes et Flower, 1980), connus en France au travers de leurs développements didactiques (C. Garcia-Debanc), mettant ainsi fin aux théories du produit qui étudient l'écrit en tant qu'objet produit.

Les méthodes linguistiques de la génétique de textes proposées par l'ITEM (Institut des Textes Manuscrits modernes), constituent une autre référence théorique, qui renouvelle les approches de l'écriture littéraire et fait des manuscrits littéraires (brouillons, plans, esquisses, versions abandonnées, épreuves corrigées…) un objet de valeur permettant de reconstruire les étapes successives de la genèse d'un texte, d'analyser les modifications opérées lors d'un passage d'une version de texte à une autre, d'où l'idée de Claudine Fabre, de transposer la méthode éprouvée sur les manuscrits d'écrivains, en l'appliquant aux brouillons d'écoliers. (1)

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2011.

Le brouillon apporte donc à la didactique de l'écrit une aide précieuse, parce qu'il permet de libérer l'écriture du joug de l'ancien modèle dans lequel on l'a confiné depuis des années. Il nous éclaire sur les sentiers de l'écriture, et nous fournit une démarche susceptible d'aider les élèves à écrire et connaitre le langage comme activité, comme travail sur la langue.

Dans notre système éducatif, les apprenants sont beaucoup plus confrontés à la lecture de produits scripturaux finis. Ils n'ont jamais vu, jamais travaillé sur un texte en train de se développer. La réécriture, dans ce cas, comme la relecture n'est pour eux, qu'un acte insensé, gratuit. L'école a donc pour mission d'aider les apprenants à acquérir des compétences scripturales. Mais, si nous voulons que nos apprenants développent ces compétences, il faut les impliquer dans des activités pratiques qui ont du sens pour eux

La question du sens est donc primordiale. Les élèves ne font pas de brouillon parce qu'il n'a pas de sens pour eux. C'est, pour eux, une perte de temps et d'énergie. Par conséquent ils ne savent pas réécrire : les quatre gestes simples (ajouter, supprimer, remplacer, déplacer) qu'ils peuvent utiliser pour modifier le premier jet, n'ont évidemment pas de sens. C'est en essayant d'expliciter ce qu'ils sont en train de faire et d'en saisir le pourquoi et le comment, que les élèves peuvent donner sens, cohérence aux tâches scolaires d'écriture, d'en percevoir le but cognitif ; ce qui peut les aider à mieux s'approprier les outils d'apprentissages et réguler leur propre activité. Pour cela, un véritable enseignement /apprentissage de l'écriture doit construire avec les élèves l'utilité de l'usage du brouillon.

Savoir poser un nouveau regard sur le sens, l'utilité et la valeur du brouillon est tout l'enjeu. Plus l'élève pratique le brouillon, moins l'écriture l'effraie, moins elle semble sacrée. Par conséquent, la réécriture devient familière et le travail sur la langue devient plaisir.

Qu'est ce qu'un brouillon ?

C'est un avant-texte qui permet de réfléchir, de constituer des phrases puis de corriger les fautes d'orthographe en vue de construire un texte. Cette signification est adoptée par des dictionnaires de langue (*Le Petit Robert* ou *Le Petit Larousse*) qui définissent le brouillon comme le premier état d'un écrit avant sa mise au net.

C'est à partir des années 80/90 que les recherches en linguistique et en didactique « ont légitimé les brouillons et avant-textes, comme témoins du processus qui ne sont visibles que là et donc comme objets d'étude et d'intervention pour tout enseignant et pour toute élève. » (2) Grésillon précise que l'étymologie du mot « brouillon » dérivé de « brouiller », renvoie à travers l'ancien Français, à des sens qui parlent d'eux-mêmes : « Boue », « bouillon », « écume » (3), ce qui signifie un objet en état d'ébullition Il ajoute que le brouillon est le seul objet qui nous révèle « le mode d'écriture, la logique de la réécriture » (4) qui consiste à maîtriser quatre opérations : remplacer, ajouter, supprimer et déplacer. De son coté, Claudine Boré définit le brouillon comme objet didactique et comme trace sémiotique d'une activité linguistique. Elle affirme que, pour connaître ses fonctions, il faut savoir lire les activités exactes qui s'y déroulent à la fois, « inventer, rechercher ce qu'on ne sait pas

encore, mais dont on a l'idée. Corriger, reprendre, remanier ce qu'on sait, ne pas être le résultat visé. Essayer, collectionner, faire proliférer par plaisir ou pour voir. Prévoir, déconstruire et reconstruire. » (5)

L'usage du brouillon offre d'une part à la didactique de la production écrite un champ essentiel qui fournit au professeur et à l'élève de véritables situations d'écriture que le texte fini laisse souvent à l'état d'hypothèses. D'autre part, il permet « d'abolir la séparation entre le temps d'apprentissage et le temps de l'action, ce qui signifie combattre une des grandes causes de l'échec : la gratuité et la futilité des travaux scolaires » (6).

La topographie de la page

La page constitue l'espace qui dévoile le déroulement de l'acte d'écriture. Elle se définit comme : "*Une surface blanche, un espace bidimensionnel sur lequel vient s'inscrire les traces graphiques. En tant que théâtre de l'activité d'écriture, de son cheminement, de ses errances et de sa mise en scène. Elle offre au scripteur l'infini des possibilités topologiques de l'écrit à venir.*" (7)

Les brouillons des grands écrivains laissent voir une véritable mise en scène dans la gestion de la page. Ainsi Hugo n'écrit que sur la colonne de droite et se réserve la colonne de gauche pour les ajouts, Valéry use de formules algébriques et des mots mis en attente, Joyce et Walter Benjamin barrent le mot qui figure dans une liste après l'avoir employé dans la production textuelle. Jules Verne écrit le premier jet à gauche et réserve la partie droite de la page pour la réécriture. Alors que plusieurs écrivains utilisent les quatre marges autour d'un texte, centré au milieu de la page. (8)

Gérer donc l'espace du brouillon est nécessaire pour induire des réécritures. En observant les manuscrits d'écrivains, on s'aperçoit que la prévision des modifications s'opère en augmentant l'intervalle entre les lignes, en écrivant seulement sur la moitié gauche, droite ou sur la moitié supérieure de la page de brouillon. Les jeunes scripteurs doivent apprendre à réserver un espace pour faire leurs réécritures.

Question de terminologie

Tout au long de cette période d'émergence, la notion de réécriture et celle de brouillon n'ont cessé de nourrir les débats concernant la didactique de l'écrit. Mais, la question qui s'impose est : qu'est-ce qui distingue la réécriture du brouillon ?

Du point de vue de la didactique de l'écrit, la notion de réécriture est fondamentale dans le cadre de l'enseignement /apprentissage de l'écriture, car « elle constitue un objectif d'enseignement et un outil d'intervention didactique. » (9) C'est un *objectif*, dans la mesure où apprendre à écrire implique d'apprendre à réécrire, ce qui peut basculer les fondements du modèle traditionnel et un *outil* d'enseignement qui « aide à construire aux apprenants des savoirs sur l'activité d'écriture plus justes théoriquement et plus opératoires pratiquement » (10), favorisant ainsi la compréhension des stratégies d'écriture des jeunes scripteurs, la transformation de leur rapport à l'écrit et la réduction de la surcharge cognitive dans la mesure où tous les problèmes ne sont pas à gérer en même temps.

Dans le même sens, Bessonnat affirme que « la réécriture n'est pas tant objet que moteur d'apprentissage » (11). C'est une démarche réflexive qui invite l'élève à faire une relecture critique, évaluatrice, et décider des changements et des modifications à faire en cas d'évaluation négative. Ainsi, tous les éléments du texte qui auront été travaillés, modifiés, tant sur le fond que sur la forme, seront réécrits pour plus de pertinence. L'emploi des opérations : supprimer, ajouter, remplacer, déplacer permet d'engager le scripteur et sa production (1er jet) dans de nouvelles voies. Cela suppose, de la part de l'enseignant, des consignes de réécriture qui ne se limitent pas à des corrections mais qui assignent une finalité et qui indiquent un cheminement à l'élève, pour relancer le processus d'écriture.

Le brouillon, comme lieu de ces opérations de réécriture**,** « *outil de construction du texte »* (12), support et activité en même temps, demeure le seul témoin de la manière de produire, le seul espace sur lequel se dessine ce travail sur la langue qu'est la réécriture et qui n'est visible que là. Bref, *« le brouillon et la réécriture font le matériau du même tableau.* » (13)

Le brouillon : véritable instrument didactique

On peut escompter du brouillon, en tant qu'outil d'intervention didactique, plusieurs effets intéressants.

Le brouillon : outil pédagogique

On ne peut parler d'innovation pédagogique que si apprenants et professeurs comprennent que le brouillon n'est pas qu'un document ou ne sont relevés que maladresses, qu'apprendre à écrire c'est aussi apprendre à réécrire. Dans ce cas, et seulement dans ce cas, le brouillon prendra une autre valeur et constituera une nouvelle étape de la réflexion sur son usage et ses vertus.

Pour Grésillon, un échange de manuscrits au sein de la classe, un regard sur la fabrique des romans de grands écrivains comme Zola ou Flaubert, qui lui même, reconnaît l'énorme difficulté éprouvée à construire une phrase, aura sûrement un effet positif. « Quand mon roman sera fini, dans un an, je t'apporterai mon manuscrit complet, par curiosité. Tu verras par quelle mécanique compliquée j'arrive à faire une phrase » (14)

A lire ce témoignage parmi d'autres, élèves et professeurs prendront conscience du fait que les grands écrivains sont de grands producteurs de brouillons (qui peuvent aller jusqu'à sept versions ou plus, en quête d'un sens, d'un mot, d'une phrase bien structurée) et que l'écriture n'est pas quelque chose d'inné qui relèverait d'un don qu'on a ou qu'on n'a pas, mais un véritable travail qui demande de réels efforts, du temps et de la patience.

Le brouillon : véritable aide à l'écriture

Professeurs et élèves ignorent l'importance du brouillon dans la pratique scripturale. Pour les enseignants, il est évident que les élèves fassent un brouillon ! Mais quel brouillon !? Les élèves, eux, le voient comme signe de déficience dans le domaine de l'écriture. Pourtant, faire un brouillon peut être une véritable aide à

l'écriture, un moyen d'alléger leur effort (Garcia Debanc), car écrire, c'est faire beaucoup de choses en même temps. Ecrire c'est :

1. prendre en compte la situation de communication et le (ou les) destinataire;
2. adapter un contenu à un enjeu (recherche d'idées et de stratégies de communication)
3. choisir une structure ou respecter un cadre imposé (planification)
4. réviser : relire, réécrire (détecter les constructions syntaxiques défaillantes.)
5. assurer la cohérence textuelle et l'enchaînement logique des idées.

Réaliser toutes ces opérations à la fois, relève, pour l'élève, du parcours du combattant, parce qu'il doit mettre en jeu simultanément un grand nombre de savoirs et de savoir-faire. On est dans ce que les psycholinguistes appellent « la surcharge cognitive » (15). Or, faire un brouillon permet de ne pas gérer tous les problèmes en même temps, de hiérarchiser les tâches et d'aider l'élève à surmonter ses obstacles.

Le brouillon change le rapport à l'écriture

Il est clair, aujourd'hui, que l'ancienne conception de l'écriture, malheureusement omniprésente, (chercher des idées puis les mettre en forme) n'est qu'un exercice paralysant, surtout pour les élèves qui ont des difficultés. La pratique du brouillon change le rapport de l'élève à l'écrit parce qu'elle lui permet de travailler la langue autrement, de voir la rature, l'erreur comme indice de réflexion scripturale. Avec la collaboration du professeur, il verra le sens se construire au fur et à mesure de l'élaboration de son texte. Par conséquent, l'acte de l'écrit est désacralisé et le sentiment d'impuissance, éprouvé par certains élèves, est ainsi battu. Et là, il faut insister sur la notion du *temps* : temps nécessaire à la mobilisation des savoir-faire et des compétences d'écriture qui sont présentes chez l'élève mais qui sont inactivés et « temps de la maturation des idées » (16), qui permet de prendre distance avec le texte écrit pour mieux voir et mieux faire le retour sur du "déjà écrit" » .

Le brouillon permet d'expérimenter diverses solutions

La réécriture permet de remettre en chantier un texte qu'on a écrit en employant les opérations citées (l'ajout, la suppression, le remplacement et le déplacement), ce qui engage le jeune scripteur et sa production (1er jet) dans de nouvelles voies. Le professeur peut faire la comparaison entre deux états d'un même texte, faire lire les versions successives de plusieurs élèves, pour mettre en évidence une sorte de typologie des modifications qui s'effectuent lors de la réécriture, afin de balayer la confusion entre (réécriture : recopier et réécriture : remanier) puis proposer des exercices et des activités visant à faire reproduire.

Le brouillon : un outil au service de l'évaluation

A l'opposé de l'évaluation traditionnelle basée sur la vérification des acquisitions antérieures, la pensée de l'évaluation actuelle est centrée surtout sur l'activité du sujet apprenant comme élément capable de modifier ses stratégies, ses options selon la dynamique d'apprentissage.

En effet, évaluer n'est pas noter. Evaluer, c'est savoir poser un autre regard sur le travail de l'élève, savoir faire de l'analyse des problèmes et difficultés des élèves le centre du processus d'apprentissage : un apprentissage qui s'effectue dans l'avancée de la tâche. Il ne suffit pas de déclarer péremptoirement (le devoir est mauvais ! J'aime ou je n'aime pas !), mais il s'agit de comparer et de rendre compte des différences, en faisant recours aux critères d'évaluation, en tant que balisage concret de progression des apprentissages, à même d'amener l'apprenant à réfléchir sur son propre travail.

Mais, pour que l'évaluation soit un outil au service de la réécriture, il est nécessaire de former en corrigeant, c'est-à-dire de sélectionner les erreurs qui font l'objet d'un travail d'amélioration et d'expliciter les critères d'évaluation. Autrement dit, il est utile de renseigner l'apprenant sur les actions réussies qu'il pourra améliorer et sur celles qui manquent ou ne sont pas réussies, qu'il devra ajouter ou rectifier. Une activité de communication s'installe alors, entre l'apprenant et le professeur, activité qui permet d'expliciter encore les objectifs à atteindre, lever les ambiguïtés et rassurer le jeune scripteur (l'aider à passer du savoir déclaratif au savoir procédural) (17).

Le professeur doit être capable de descendre de son estrade pour inspirer au jeune scripteur, par un comportement sécurisant, une réelle confiance, lui apporter une aide individualisée, et permettre, ainsi, un travail sérieux qui donnera ses fruits.

Quelques éléments de choix didactique pour l'usage du brouillon

Partant du principe que pratiquer l'écrit, c'est apprendre à faire usage du brouillon, « à faire long » (18), qu'un texte doit être repris plusieurs fois avant de pouvoir être considéré comme définitif et qu'un travail dont l'apprenant ne perçoit le sens, ou la finalité, est un travail qui ne débouche pas sur un apprentissage, il est important d'admettre les points suivants :

– Une réflexion sérieuse sur les représentations que les élèves ont de l'écriture (19), sur les processus rédactionnels et cela, par le biais d'une pratique d'activités variées (observer et analyser avec des élèves des brouillons d'écrivains, s'entrainer à planifier, à réécrire des passages afin de manier les procédés de réécriture..), favorisant une démarche d'écriture qui assure un meilleur contrôle de sa production.

– L'explication de la fonction du brouillon (20) aux apprenants, au moyen de l'observation des manuscrits, revient à leur inculquer que le brouillon est l'outil qui permet d'obtenir un produit fini de qualité, du fait d'un travail continu nommé "la réécriture", selon ces simples opérations : ajouter, supprimer, remplacer, déplacer.

– La définition d'objectifs spécifiques, à chaque production écrite, et ce, dans le cadre d'une progression des acquisitions tenant compte des capacités des élèves.

– L'application de la technique des facilitations procédurales (21), en s'appuyant sur des « consignes productives » (22) cohérentes et précises, qui indiquent les directions de travail, déterminent des tâches faisables, et permettent une focalisation successive sur les différents niveaux du texte (planifier, formuler, réécrire..), l'objectif étant de diminuer le coût globale de la tâche, réduire la surcharge cognitive et permettre d'apprendre et de maîtriser chaque opération du processus scriptural.

– La valorisation du premier jet des élèves, afin de les motiver et de susciter chez eux le désir de jouer le jeu, et de revenir sur leurs écrits, le professeur veillant à ne

pas se focaliser sur le respect des normes orthographiques et syntaxiques, à accepter leurs écrits tels qu'ils sont et, donc, à jouer le rôle du lecteur, plutôt que celui de l'évaluateur (23).

– L'encadrement centré sur les modalités et les processus d'écriture, à l'aide d'exercices multiples, de grilles d'évaluation, de fiches d'explicitation (24), et aussi de productions de certains élèves, choisies en fonction des erreurs, des insuffisances et qualités constatées, afin d'attirer l'attention des uns et des autres sur le fonctionnement et les dysfonctionnements des textes examinés (25).

– Enfin, la nécessité d'un programme d'aide à la réécriture aux scripteurs débutants au cours de la séance de relecture de leur premier jet, ou avant même de commencer la production : documents et textes variés pour les familiariser avec le thème proposé, leur faciliter la tâche et favoriser en même temps la correction des erreurs de fond.

Notes et références bibliographiques

1- Daniel Bessonnat, « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », *Pratiques*, n°105/106, 2000, pp. 5-22

2- Claudine Fabre-Cols, *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, ESF éditeur 2002, p. 15

3- Almuth Grésillon, «Les manuscrits littéraires: le texte dans tous ses états », *Pratiques*, n°57, 1988, p. 107-118.

4- A. Grésillon, *op.cit*.

5- Claudine BORÉ, « Le brouillon introuvable objet d'étude », *Pratiques*, n°105/106 2000,

pp. 23-49

6. Brigitte Duhamel, Anne Leclaire, Michel Neumayer : « Vous avez dit "échec scolaire" ? », *Pratiques*, n° 29, mars 1981, pp. 107-119.

7- Claude Violet, « Des brouillons d'écrivains aux stratégies d'écritures », *in* Christine Barré-De Miniac (Éd), *Pour une approche pluridisciplinaire, vers une didactique de l'écriture*, Bruxelles: De Boeck Université; Paris: INRP, 1996, 159 p.

8- A. Grésillon, *op.cit*.

9- Yves Reuter, « Table ronde sur la réécriture », *Pratiques*, n° 105-106, 2000, pp. 201-232.

10- D. Bessonnat, *op.cit*.

11- Christine Barré De Miniac, *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et pratiques*, Villeneuve, Presses Universitaires du Septentrion, 2000, p. 42.

12- C. Barré de Miniac, *op.cit*., p.12.

13- C. Fabre-Cols, *op.cit*., p.25.

14- A. Grésillon, *op.cit*.

15- Michel fayol, « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle », in Repère n°63, 1984, pp.65-70.

16-Bucheton « Devenir auteur de son texte : une révolution tranquille », *Le français dans tous ses états*. Revue du réseau CNDP, n°43, 2000.

17- Les psychologues distinguent les savoirs déclaratifs pouvant faire l'objet d'une verbalisation comme la récitation, d'une règle des savoirs procéduraux comme mise en acte plus au moins contrôlée de procédures de travail (Claudine Garcia-Debanc, Alain Trouillet, "Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves", *Pratiques*, n°105/106, 2000, p. 111-136).

18- Jean-François Halté, "Pour changer l'écrire", *Pratiques* n°29, 1981, pp. 23-46.

19-Y. Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF éditeur, Paris, 1996.

20. Sylvie Plane, *Ecrire au collège. Didactique et pratique d'écriture*, Editions Nathan, Paris, 1994.

21- Claudine Garcia-Debanc, "Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture?", *Pratiques*, n°49,1986, pp. 23-49.

22- Groupe EVA, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette Education. 1991, p.103.

23- Groupe de recherche d'Ecouen, « Former des enfants producteurs de textes », *Former des enfants producteurs de textes*, Éditions Hachette Écoles, 1984.

24- Y. Reuter, *op. cit.*

25- Groupe EVA, *op.cit*.

Revue SCIENCES HumaineS n°35, Juin 2011 - pp.23-28

Les principes fondamentaux de la régulation de l'information en Algérie. Approche comparative des textes législatifs de 1982 et de 1990

Résumé

Cette réflexion envisage les principes fondamentaux juridiques et jurisprudentiels, de régulation de l'information en Algérie. Elle souligne, dans une approche comparative des textes législatifs de 1982 et de 1990, la mutation des modalités du développement du travail de l'information et de la liberté d'expression et de la création des réseaux d'accompagnement professionnel, économique et de règles de la régulation juridique.

Samir MERDACI
Faculté des Sciences Humaines et des Sciences Sociales
Université Mentouri
Constantine (Algérie)

ملخص

يعرض هذا المقال المبادئ الأساسية القانونية والقضائية المتعلقة بمجال تعديل الإعلام في الجزائر. كما يظهر عبر مقاربة مقارنة للنصوص التشريعية من سنة 1982 و سنة 1990 تحول إجراءات تطوير عمل الإعلام وحرية التعبير وكذلك إنجاز شبكات المرافقة المهنية، الاقتصادية والخاصة بقواعد الضبط القانوني.

Introduction

L'encadrement de l'activité de l'information a été un souci constant des pouvoirs publics en Algérie. La recherche et la fixation de principes fondamentaux régulateurs de cette activité ont guidé l'œuvre des législateurs du code de l'information de 1982 et de la loi relative à l'information de 1990.

Bien que ces deux textes renvoient à des champs politiques différents, de l'hégémonie du parti unique à l'ouverture démocratique, ils affinent une continuité dans l'exposé des principes fondamentaux qui servent de base à la régulation de l'activité de l'information.

Alors que le code de 1982 confère l'autorité de régulation au ministre de l'information et de la culture et au responsable chargé de la presse du Parti (Cf. art. 5, al. I., Code 1982), la loi de 1990 créé une instance de régulation, le Conseil supérieur de l'information.

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2011.

Dix-huit articles de la loi sur l'information de 1990 balisent le cadre réglementaire d'exercice du Conseil supérieur de l'information. Ces articles désignent les missions spécifiques de régulation dévolues à l'institution dans trois domaines

– Celui des principes généraux, charte générale de la régulation de l'information;

– Celui de l'organisation du Conseil et de ses cadres de fonctionnement;

– Celui de ses relations avec l'exécutif, le législatif et les organes de presse.

On s'intéresse ici au premier point, celui des principes généraux énoncés dans l'article 59 de la loi de 1990. Malgré quelques réaménagements redevables à l'expérience de démocratisation de la vie politique en cours, ils restent dans leur orientation générale, comme on s'attachera à le montrer ici, une reprise des attendus exprimés dans le préambule du Code de 1982.

Il ne semble pas sur ce point que le législateur ait voulu faire œuvre de novateur et bousculer l'ordre établi, même si la reconnaissance de la diversité d'opinions dans la société est largement admise et constitue corrélativement aux dispositions des articles 39 et 40 de la Constitution de 1989 un axe de ces principes généraux.

Ces principes sont déclinés dans les quatre premiers alinéas de l'article 59 de la loi de 1990 qui déterminent les limites institutionnelles de la liberté de l'information en stipulant notamment *"les droits à l'expression de divers courants d'opinions "* (alinéa 1).

Retenons d'abord ici les cadres assertés par la loi de 1990 au droit à l'expression

– Ce droit est ouvert à *"divers courants d'opinions"*.

– Il consacre l'indépendance, l'impartialité et l'autonomie des organes du secteur public (radio-télévision, presse publique).

– Il constitue un encouragement et une consolidation de la langue nationale.

– Il pose le critère de la qualité des messages et de la défense et illustration de la culture nationale.

Ces principes généraux faisaient déjà partie du Code de l'information de 1982.

On esquisse ici un tableau comparatif pour marquer les points de rapprochement entre les deux textes :

– ***Le droit à l'expression tel*** qu'énoncé dans l'alinéa 1 de l'article 59 de la loi de 1990 est, en dépit d'une prudente reformulation, une reprise des articles 2 et 3 des principes généraux du code de 1982.

– ***L'indépendance, l'impartialité et l'autonomie*** des organes de la presse publique, énoncées dans l'alinéa 2 de l'article 59 de la Loi de 1990, correspondent à l'article 5 du code de 1982.

– ***La protection de la langue arabe,*** énoncée dans l'alinéa 3 de la loi de 1990, reprend expressément l'article 4 du code de 1982.

– ***La défense et illustration de la culture nationale***, énoncée dans l'alinéa 4 de la loi de 1990, sont une synthèse des articles 1, 8 et 9 du code de 1982.

La lecture de ces principes généraux indique de légères modifications, marquant les évolutions sociopolitiques de l'expérience démocratique en cours.

1 / Droit à l'expression:

On observe dans les deux textes les formulations suivantes.

Code de 1982

– *Art. 2* - Le droit à l'information est un droit fondamental pour tous les citoyens. L'État assure une information complète et objective.

– *Art. 3* - Le droit à l'information s'exerce librement dans le cadre des options idéologiques du pays, des valeurs morales de la Nation et des orientations de la Direction politique du pays découlant de la Charte nationale, sous réserve des dispositions de la Constitution, notamment des articles 55 et 73.

Loi de 1990

Art. 59, alinéa 1. Le Conseil supérieur de l'information est chargé de préciser les modalités de mise en œuvre des droits à l'expression des divers courants d'opinions.

Le Code de 1982 inscrit la prééminence de l'État-Parti dans le domaine de l'information perçu comme *"un des secteurs de souveraineté nationale"* (art. 1, al. 1.) et la place totalement sous la responsabilité de l'État (1).

Ainsi, le droit à l'information est soumis à des régies restrictives énoncées dans l'article 3 du code susmentionné (2) qui placent la famille et l'option socialiste comme fondements de l'État.

Le code de 1982 propose par ailleurs une version du "*centralisme démocratique*" classique dans les pays à parti unique : point de liberté en dehors du parti. Sur cet aspect la loi de 1990 marque-t-elle une réelle ouverture en reconnaissant, dans la société, la présence de "*divers courants d'opinion*" –, expression, il est vrai, générique et ne postulant aucune qualification de cette diversité de courants d'opinion. N'eut-il pas fallu ici prendre la mesure du nécessaire rapport de ces "*courants d'opinions*" anonymes à une élaboration en chantier, depuis la Constitution de 1989, d'expressions politique et civiles contrastées et contradictoires ?

Cette prudence méfiante du législateur de 1990 ne désigne-t-elle pas en l'espèce une hésitation face à l'imprévu que constitue une démocratisation de la société. ? (3)

2 / Indépendance, impartialité, autonomie :

Si le code de 1982 est clair sur l'encadrement des organes de presse en relevant dans son article 5, alinéa 1 que "*l'orientation des publications d'information générale, de l'agence de presse, de la radio-télévision et de la presse filmée est de la compétence exclusive de la Direction politique du pays",* la loi de 1990 veut garantir *"l'indépendance et l'impartialité*" et, au-delà de ces principes, préserver "*l'autonomie respective des professions du secteur*". Elle témoigne, à cet égard, du passage du dirigisme d'État assumé par la "*Direction politique du pays*" *à* une autonomie de la profession.

Ce changement, qui était alors projeté en l'absence d'une charte de la profession, demeurait assez spectaculaire. Mais, dans les faits, la persistance d'un secteur public de l'information, notamment dans l'audiovisuel, encore redevable des anciens circuits de gestion et d'influence, ne compromet-il pas déjà ce principe (4) ?

La mainmise de l'Exécutif sur les médias lourds (agence nationale de presse, télévision et radio) et le contrôle dirigiste de leurs cahiers de charges reste un exemple de la difficulté de libérer pour tous les acteurs sociaux et politiques l'accès au droit à l'expression.

3 / Langue arabe:

Dans son article 4, le code de 1982 appelle à œuvrer "*de manière constante à l'utilisation de la langue nationale*". La loi de 1990 le rejoint sur ce plan en insistant sur la nécessité de "*veiller à l'encouragement et à la consolidation de la publication et de la diffusion en langue arabe par tous les moyens appropriés*" (*art.* 59, alinéa 3). Cette surenchère linguistique du législateur de 1990 n'est-elle pas plus conforme à l'hégémonisme linguistique de la période précédente ?

Il est certes vrai que l'article 13 de la loi (Cf. Titre II, chapitre 1) relativise cette situation en sollicitant le recours *aux* "*dialectes populaires*". Mais il s'agit moins d'un élargissement linguistique que d'un asservissement des autres langues utilisées dans le pays au code culturel dominant arabo-islamique :

– Art. 13. Les organes de la radiodiffusion sonore, relevant du secteur public, se charge au niveau de la chaîne spécialisée dans la diffusion des cultures populaires par l'utilisation de tous les dialectes populaires aux fins de communication et d'enracinement dans la société du principe d'unité nationale et des valeurs arabo-islamiques.

Pour le législateur, les franchises accordées aux dialectes populaires (5) (il n'est donc pas question de langue) restent circonscrits à un seul média sonore (6), la chaîne spécialisée en langue kabyle de la radio nationale. L'usage d'autres langues, et surtout du français qui reste dominant dans la presse écrite, n'est pas mentionné.

Il est d'autant plus curieux d'observer dans cet article de la loi de 1990, qui réglemente l'usage de dialectes populaires, la mission de défense de "*l'unité nationale*", thème éminemment politique et symptomatique des arrière-pensées que

peut véhiculer l'usage des langues minoritaires dans une société plurilingue.

4/ Culture nationale:

Ce dernier principe fait la part belle aux assignations idéologiques aussi bien dans le code de 1982 que dans la loi de 1990.

Le rédacteur de 1982 reste plus explicitement sensible aux attentes politiques liées au système de l'État-Parti en affirmant, dans l'alinéa 1 de l'article 1, que "*l'information, traduisant les aspirations des masses populaires œuvre à la mobilisation et à 1 'organisation de toutes les forces pour la concrétisation des objectifs nationaux*". La culture nationale fait partie de ces objectifs et l'article 8 du code de 1982 apporte cette utile définition qui fixe les caractéristiques essentielles des médias :

"*Les organes d'information sont des entreprises à vocation sociale et culturelle*"

Ces postulats amènent naturellement à préciser *in fine*, dans l'article 9 relatif à la presse étrangère, les valeurs sous-jacentes à l'information admise en Algérie : "*promotion des grands idéaux de la libération de l'homme, de paix et de coopération, dans un esprit de justice et d'égalité entre les peuples* ".

La loi de 1990 introduit le concept de *"culture nationale "* (7) sans le référer à une doctrine particulière de la culture et de la nationalité culturelle. Elle invite à la "*défense et illustration de la culture nationale, sous toutes ses formes notamment en matière de production et de diffusion d'œuvres nationales*". Le vocable "*œuvres nationales*" n'en est pas moins ambigu que celui de "*culture nationale*". L'énoncé de principes fortement idéologiques, on le voit bien dans ce cas, fait l'impasse sur l'indispensable explication des présupposés théoriques à l'œuvre dans de le texte de loi.

Conclusion

Pour conclure sur ces principes généraux qui encadrent le travail de régulation morale et idéologique du Conseil supérieur de l'information, il convient d'en rappeler l'étroite parenté avec le texte de 1982 :

– ***d'abord, soulignons la continuité d'un texte de loi à l'autre;*** cette continuité fait peu de concession au changement de mœurs politiques dans la société: dans une société ouverte à l'expression politique pluraliste et civile, un certain nombre de valeurs idéologiques puisées dans l'ancien système du parti unique semblent se perpétuer,

– ***ensuite l'imprécision du discours du législateur*** qui préfère le recours à des expressions trop floues ou volontairement génériques pour en suspendre l'efficacité : les termes de courants d'opinion, de langue et de dialecte, de culture et d'œuvres nationales sont allégués au crédit d'une interprétation univoque et hégémonique, non sans arrière-pensées lorsqu'elle se prévaut de la défense des "*valeurs arabo-islamiques*".

Le législateur de 1990, sans doute moins assuré dans ses convictions idéologiques car il propose une codification dans l'urgence sans le bénéfice de l'indispensable recul pour apprécier l'entreprise de démocratisation de la société, paraît timoré et peu pugnace par rapport à celui de 1982 qui avait pour lui l'assise idéologique d'un parti unique très fort, incarnant à la fois l'État, la direction politique et le peuple.

Notes

(1) L'État n'apparaît pas dans ce processus comme le garant du droit à l'expression d'acteurs sociaux et politiques. Le code de 1982 évoque plutôt le droit à l'information dont l'Etat assure la « *complète objectivité* »

(2) Les articles 55 et 73 de la Constitution de 1976 portent sur la défense de la famille et du socialisme comme éléments fondamentaux de la société algérienne.

(3) La démocratisation du champ politique n'allait pas tarder à buter sur le dirigisme étroit de l'exécutif en matière d'accès aux medias lourds, ainsi qu'en témoignent les différents avatars de la campagne électorale pour les élections locales de 1990.

(4) La mainmise de l'Exécutif sur les médias lourds (agence nationale de presse, télévision et radio) et le contrôle dirigiste de leurs cahiers de charges reste un exemple de la difficulté de libérer pour tous les acteurs sociaux et politiques l'acces au droit à l'expression.

(5) Selon la définition qu'en donnent les linguistes « le terme de dialecte s'applique à la forme prise par la langue standard d'un pays dans une aire déterminée » (Cf. EDMA, *Encyclopédie du Monde Actuel*, « La linguistique », Paris, le livre de poche, 1978. p.68). A rapprocher aussi de Josette Rey-Debove : «Sous groupe géographique ou social (sociolecte) d'une langue correspondant a un sous-code» (*Sémiotique*, Paris, PUF 1979, p. 47). *La notion de dialecte populaire ne répond pas en vérité à la caractérisation de la situation linguistique de l'Algérie où le berbère, dans ses différentes variantes, ne peut être tenu pour une forme adaptée de la langue arabe.*

(6) Depuis la rédaction de cet article de loi de 1990 et l'aboutissement d'un long combat identitaire (notamment en Kabylie, la "grève du cartable" de 1995) l'utilisation de "dialectes populaires" selon l'entendement officiel, a gagné des droits à l'expression télévisée (journal en tamazight et la chaîne de télévision 4 Kabyle).

(7) Pour Mostefa Lacheraf, le nécessaire effort de traduction de l'arabe au français et vice-versa "*aboutira à l'Algérie, c'est-à-dire à la connaissance de ses humanités classique et de son terroir; de son âme et de son corps*" (Cf. "Physionomie de la culture moderne et populaire en Algérie" dans *Ecrits didactiques*, Alger, Enap, 1988, p. 33). On peut bien sûr élargir cette réflexion aux langues populaires.

Revue SCIENCES HumaineS n°35, Juin 2011 - pp.29-52

Coopération et association dans la politique agricole en Algérie : l'enjeu sociétal

Résumé

Les Organisations Professionnelles Agricoles (O.P.A.) – chambres d'agriculture, associations et coopératives – sont les nouveaux acteurs du développement rural, depuis l'orientation libérale imprimée à la politique économique en 1987/88. Mais celles qui sont investies de la mission de servir d'alternative à l'Etat, ce sont les associations, en tant que noyaux des chambres d'agriculture, et non les coopératives qui, bien qu'elles soient limitées aux services, sont des survivances qui réfèrent plutôt au modèle collectiviste. Cependant, l'acteur politique continue de jouer un rôle primordial, bien qu'il soit théoriquement réduit à la fonction de régulateur d'un jeu régi par d'autres lois que les siennes : les lois de l'économie de marché. Le présent article analyse cette politique à l'aune de la *modernisation sociétale*, qui est l'enjeu majeur dans les sociétés en formation. L'hypothèse de travail est que le nouveau dispositif représente, de ce point de vue, une *involution.*

Houria BENARKAT
Faculté des Sciences Humaines et des Sciences Sociales
Université Mentouri
Constantine (Algérie)

ملخص

تستند السياسة الفلاحية منذ التوجه الليبرالي (1987-1988) في السياسة الاقتصادية على المنظمات المهنية الزراعية والجمعيات والتعاونيات كبديل في التنمية الريفية . وكان من المتوقع أن تعوض الجمعيات السلطة العمومية، بصفتها مركز الغرف الزراعية عكس التعاونيات التي، رغم أنها أصبحت تقتصر على الخدمات، فإنها تمثل النظام الاشتراكي السابق.

يحلل هذا المقال السياسة الفلاحية الليبرالية من زاوية العصرنة المجتمعية التي تمثل الرهان الحالي للمجتمعات النامية.

Introduction

De quelque nom qu'on les appelle, associations ou coopératives, les pratiques d'organisation solidaire, villageoises et agricoles, ont de tout temps existé dans toutes les sociétés. Dans les sociétés maghrébines, la pratique la plus célèbre est connue sous le nom de *Touiza*.

La différence entre ces traditions et les associations formalisées d'aujourd'hui ne porte pas tant sur le principe de solidarité que sur le contenu et l'enjeu. Or, les organisations agricoles créées dans le cadre des politiques de développement sont souvent confondues avec les associations séculaires d'entraide villageoise, les systèmes communautaires de solidarité, où unité de production et unité de consommation coïncident et où l'intérêt individuel ne se distingue pas de l'intérêt collectif de la famille. Celles-ci réfèrent à un

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2011.

type d'organisation et de lien social de type primaire, celles-là à la division du travail et à l'individuation, caractéristiques des sociétés modernes.

Autrement dit, les organisations actuelles, notamment lorsqu'elles sont une composante d'une politique de développement, participent du processus d'individuation. L'*individuation* ne doit pas être confondue avec *individualisme*. Définie sommairement, l'individuation réfère à l'émergence de l'individu comme entité autonome. Dans le domaine politique, ce processus accouche du citoyen. L'attitude citoyenne n'est pas une attitude égocentrique, bien au contraire. Elle suppose la capacité à faire de l'intérêt général son propre intérêt. Bref, cette émergence « de l'individu » a pour corollaire son intégration dans un ensemble plus vaste : la société.

La problématique de l'association et de la coopération est, par conséquent, celle de la citoyenneté. Elle est antithétique à celle qui y voit un regain de communautarisme. Le nouveau type d'association représente, pour reprendre la célèbre classification de Durkheim, la *solidarité organique* par rapport à la *solidarité mécanique*. Pour schématiser, celle-ci réfère au lien social de type archaïque, celle-là au lien social de type moderne, qui est au fondement de cette réalité qu'on désigne par le nom de *société civile*. Celle-là par rapport à celle-ci n'a pas d'assiste ancestrale. Elle doit se construire et ce, différemment d'elle, à partir de rien ou presque. Ce processus n'est pas donné, il n'est ni facile, ni automatique. Il ne se décrète pas. En tout cas, il ne suffit pas de le décréter. Ce processus d'individuation est encore plus problématique dans les sociétés du tiers-monde, où cette fonction est le fait de l'acteur politique : forcée et inachevée pendant les colonisations, mitigée après les indépendances. Dans ces sociétés immatures et en construction, le rôle du politique est, en effet, fondamental : il peut jouer le rôle soit de force catalytique soit de force retardatrice et inhibitrice.

Ce rappel sert surtout à situer le regain de l'appellation « *touiza* » pour désigner une valorisation de l'ancienne entraide rurale. Le grand nombre d'associations dénommées *touiza* (y compris en France) ne devrait pas faire illusion. Elles ne sont qu'une façon de s'inscrire dans les valeurs de solidarité d'antan. Cette solidarité-là est de type « mécanique ». Or, tout l'enjeu est de s'en extraire pour réaliser la solidarité « organique » (interdépendance fonctionnelle entre tous les individus composant l'ensemble sociétal), caractéristique fondamentale de la société moderne. La différence entre l'ancienne modalité et la nouvelle est immense : c'est une différence de nature.

En effet, si les expériences postcoloniales dans le monde (si on peut appeler ici les différentes expérimentations menées par le régime colonial) montrent une variété de situations entre l'une et l'autre de ces finalités (type communautaire et type sociétal), le problème se complique dans l'agriculture où, y compris dans les sociétés industrialisées (archétype de la modernité), subsiste et domine le mode d'exploitation familial. En effet, tout se passe comme si la distinction solidarité mécanique et solidarité organique avait sa réplique spatiale dans la division campagne/ville, l'agriculture, secteur primaire, demeurant le lieu par excellence des relations de type primaire.

L'enjeu sociétal se pose donc avec plus d'actualité dans le monde rural. Cela peut expliquer les précautions juridiques à l'égard du lien familial dans la législation et la réglementation algériennes de la coopération agricole : clauses visant à empêcher que

les organes de direction soient monopolisés par des personnes ayant des relations de parenté, donc à prévenir la reconstitution, dans ces institutions, d'unités agnatiques et de son effet le plus immédiat, le népotisme.

L'hypothèse défendue ici est que l'avènement de l'économie de marché n'a pas coïncidé avec celui d'une certaine modernité et d'une relative citoyenneté mais par un recul absolu de ces deux corollaires. La tendance à faire prévaloir l'intérêt privé sur l'intérêt collectif, l'intérêt public et l'intérêt général serait inscrite sur les planches de la libéralisation de l'économie. Plus exactement, elle découlerait du désengagement brutal de l'Etat de toutes les missions d'avant garde qu'il s'était données. En prônant et en pratiquant une conception débridée de l'économie de marché, il a laissé prévaloir *la règle du chacun pour soi* (1).

1. Les nouveaux acteurs du développement rural en Algérie : les O.P.A.

■ Les O.P.A. (Organisations Professionnelles Agricoles) désignent, en Algérie, les associations, les coopératives agricoles et les chambres d'agriculture nées du tournant libéral, amorcé à la fin des années 1980, sous la pression du F.M.I. (Fond Monétaire International).

La 1ère loi qui inaugure l'ère libérale, à savoir la loi du 21 juillet 1987 relative aux associations, est contemporaine de la loi qui a mis fin aux grands domaines agricoles du secteur public (2). Toutefois, cette loi est plutôt neutre dans ses dispositions statutaires. C'est à partir de la loi de 1990 que le discours s'affermit dans sa tendance libérale, en usant du vocable emblématique « profession » et « professionnel » : les associations visent alors la promotion d'activités « de nature notamment *professionnelle* » (3), tandis que « les coopératives agricoles ont pour fondement la solidarité *professionnelle* des agriculteurs » (4). Leur objet « est déterminé essentiellement par les besoins *professionnels* de leurs adhérents » (5). « A ce titre, elles peuvent procéder à « toutes les opérations entrant normalement dans le cadre de la *profession agricole* ». Les chambres d'agriculture ne sont pas en reste : elles sont conçues pour être « un forum de représentation des intérêts de *la profession agricole* » (6). A partir de 1996, il ne leur reviendra pas seulement d'apporter leur concours à la « *la* profession » agricole (7), mais aussi d'établir la qualité d'agriculteur, par la délivrance d'une « carte *professionnelle* » (8).

Les mots « profession » et « professionnel » font partie du vocabulaire servant de signe de reconnaissance du tournant libéral. Ils sont corrélatifs de la prédilection pour la notion de « filière » (production agricole tournée vers l'économie de marché). L'innovation du virage libéral est, en effet, d'abord d'ordre sémantique et celle-ci jette un voile pudique sur la mosaïque des structures, des statuts et des situations agricoles. Le choix des mots n'est pas innocent : « *la* profession » se substitue à « *la* paysannerie », vocable qui paraît charrier à lui seul tout l'archaïsme des campagnes algériennes que les nombreuses et majestueuses politiques de modernisation n'ont pas réussi à enrayer.

L'avènement des chambres d'agriculture, en 1991 (9), est un moment crucial de ce processus de « réorganisation » libérale de l'agriculture, se caractérisant par une orientation favorable au secteur privé et une privatisation du secteur public. Parfaite

réplique des conditionnalités du F.M.I., la mission des chambres d'agriculture est strictement pragmatique et utilitariste. *Elle s'adresse à ceux qui ont les moyens de s'adresser à elle* : les agriculteurs organisés en *associations* (10), quel que soit leur mode de faire valoir.

En effet, les associations sont conviées à jouer un rôle déterminant. Elles sont les acteurs clés de la nouvelle approche dit participative, fondée sur le partenariat local. Cette place est confirmée par la politique du renouveau rural (à partir de 1995) qui place les associations au cœur des dispositifs d'aide agricole : les P.N.D.A., P.N.D.R.A. et autres P.P.D.R.I. (11) reposent sur les O.P.A., et plus précisément sur l'action conjointe des associations et des chambres d'agriculture.

En effet, il est attendu des associations qu'elles soient des partenaires privilégiés des chambres d'agriculture (12), lesquelles sont, de leur côté, des « partenaires privilégiés » des autorités « dans tous les domaines intéressant le développement agricole. » (13). Elles sont chargées d'assurer le relais auprès des pouvoirs publics. Ainsi, l'assemblée générale de la chambre d'agriculture de wilaya est composée des membres des *bureaux des associations professionnelles* et des représentants d'autres personnes morales, tandis que celle de la chambre nationale est composée des présidents et directeurs généraux des chambres d'agriculture de wilaya et « des représentants de certains ministères (Agriculture, Economie, Intérieur, Industrie, Emploi, Equipement) ». Les délibérations du conseil de la chambre nationale d'agriculture « sont transmises au ministre chargé de l'agriculture et *deviennent exécutoires.* » (14). Ce rôle est confirmé par la loi d'orientation foncière de 2008 qui conçoit la chambre d'agriculture comme un pilier de la « politique participative » (15).

On mesure mieux l'intérêt du rôle assigné aux associations dans les chambres d'agriculture, lorsqu'on sait que ces dernières exercent le rôle le plus important dévolu à l'orientation libérale de la politique agricole : à savoir, celui-là même qui était assuré par l'administration agricole.

Cependant, dans le dernier décret régissant les chambres d'agriculture (septembre 2010) (16), les associations auront, à leur côté, de façon plus explicite, les coopératives agricoles (celles-ci seront, pour la 1ère fois, nommément citées).

La question qui se pose est : pourquoi le rôle privilégié assigné aux associations et chambres d'agricultures, par rapport aux coopératives agricoles et autres organisations rurales ? Mais, pour répondre à cette question, il faudrait d'abord connaître la réponse à celle-ci : quelle est la différence entre coopération et association?

Etymologiquement, il n'y en a aucune. Le nom « association » a pour synonyme « coopération » et le verbe « s'associer » celui de « coopérer » (17).

Au plan juridique et économique, les coopératives sont des associations de producteurs. « Les associations font partie, avec les coopératives et les mutuelles, des *formes sociétales de l'économie sociale* qui ont en commun de participer à la vie économique sans rechercher le profit. » (18). Si les associations sont unanimement considérées comme le pilier de la *société civile*, les coopératives sont définies comme des *sociétés civiles* de personne, à personnel et capital variables, et leurs membres sont

présentés comme des « *associés* » et des « *sociétaires* » (19), et ce, qu'elles aient pour vocation uniquement la prestation de services ou également la production agricole.

C'est sur le plan doctrinal que la différence est de taille. Elle réside dans les buts et dans les fonctions qui leur sont imparties.

1. Les unes sont à *but lucratif*, les autres sont à but *non lucratif*. Dans le décret de 1996 régissant les coopératives, celles-ci sont définies, pour la première fois, comme étant à but non lucratif.

2. Les unes relèvent du ministère de l'agriculture tandis que les autres sont sous la tutelle du ministère de l'intérieur et des collectivités locales.

3. Les unes ont eu les faveurs du régime socialiste, qui en a fait son cheval de bataille pour la modernisation des conditions de travail et de vie du monde rural, les autres sont l'objet de prédilection du régime libéral qui en a fait une alternative à l'Etat et à l'administration. A l'inverse de la période socialiste, où il y avait plus de coopératives que d'associations (20) agricoles, la période dite libérale comporte plus d'associations que de coopératives agricoles.

A. Les coopératives, stigmates de la période socialiste

Il faut d'abord savoir que, dans le régime socialiste, le système coopératif englobe tant les services que la production agricole. Il est régi par une panoplie de formules correspondant aux différentes situations concrètes. Sa mission est très vaste : il est conçu comme moyen de diffusion du progrès et de modernisation des conditions de vie et de travail (21). Le critère et moyen terme de cette modernisation est le regroupement des moyens de travail ou, en d'autres termes, la socialisation des forces productives. Après les domaines autogérés, ce sont les Coopératives Agricoles de Production de la Révolution Agraire (C.A.P.R.A.) qui seront chargées de remédier à terme à l'archaïsme des méthodes de production et au parcellement des terres. Ce processus de regroupement des forces productives reposera principalement sur les travailleurs agricoles du secteur public : ceux-ci seront prioritaires et majoritaires dans toutes les instances de représentation des producteurs et exploitants agricoles. Mais, ce programme d'envergure, qui avait l'ambition de faire arrimer les ruraux à la modernité, sera rendu caduc sur simple décision politique, à la suite d'un simple changement de personne à la tête de l'Etat.

Le droit de l'ère libérale (1988) (22) ne tolèrera que les Coopératives Agricoles de Services (C.A.S.), de surcroît sous certaines conditions. Les coopératives de production sont proscrites en tant que stigmate du régime collectiviste honni. Une exception sera introduite plus tard (23), sans effet probant.

Il sera exigé de ces C.A.S., au risque de devoir disparaître, de se soumettre à la nouvelle orientation libérale, non seulement par l'organigramme qui limite le pouvoir de représentation des producteurs agricoles, mais aussi et surtout par l'obligation du rachat leur patrimoine, comme cela fut exigé des Exploitations Agricoles Collectives (E.A.C.) et Individuelles (E.A.I.), lors de la scission des unités-mères, les Domaines Agricoles Socialistes (D.A.S.).

a) Mais, le changement d'orientation politique est d'abord d'ordre lexical.

Ainsi, le mot « *modernisation* » est banni, comme si le fait de l'employer dans le nouveau contexte de *libéralisation*, équivaudrait à se dédire. On lui préfère le mot « *rationalisation* ». Ainsi, la C.A.S. a notamment pour mission « la *rationalisation* des conditions d'approvisionnement, d'équipement, d'accès au crédit et aux marchés agricoles.» (24) .

Ce discours symptomatique est aussi manifeste dans la modification de l'organigramme : ni administrateur et conseil d'administration (modèle de la période antérieure à la révolution agraire), ni gestionnaire ni conseil de gestion (période de la révolution agraire), mais un *gérant* et un *conseil de gérance* et, surtout, une rétrogradation du rôle du président, réduit à n'être plus que l'animateur des débats des assemblées générales, un simple président de séance, alors qu'il est emblématique du pouvoir des producteurs agricoles.

En même temps que le mot « *coopérateur* » est banni pour désigner les membres des *coopératives*, les mots « petits paysans » et « paysans moyens » ne sont plus évoqués, comme si le mot servait de voile pour cacher ce que le législateur ne veut plus voir. Celui-ci préfèrera un retour au « sociétaire » (25) plus conforme à la nouvelle philosophie, et l'adoption d'un nouveau vocable, consécutivement à la création des chambres d'agriculture, « *la* profession » (26), les vertus de l'usage du superlatif n'étant plus à démonter. Il sera question de « besoins professionnels » des adhérents (27) et aussi de filières – filière lait, filière de la tomate, de la pomme de terre, etc. – englobant tant les industriels, les commerçants que les agriculteurs, même si, en principe, les « coopératives agricoles doivent être constituées par des agriculteurs » (28), seulement.

b) Cependant, la condition la plus draconienne exigée des C.A.S. est celle du rachat du patrimoine, comme ce le fut le cas pour les E.A.C./E.A.I. En fait, ni la loi de 1987 (29) concernant les E.A.C. et les E.A.I., ni le décret de 1988 (30) régissant les coopératives de service ne soufflent mot de cette condition : le rachat du patrimoine. Il faudra attendre 1990 (31) pour comprendre le contenu du statut libéral. Ce texte sera relayé par un grand nombre de circulaires et arrêtés ministériels et interministériels, c'est-à-dire par le *journal officieux*.

Toutefois, les mises en demeures transmises par les décrets de 1989 et de février 1990 laissent à penser que l'adaptation des C.A.S. se fait difficilement. La mise au pas « libérale » tarde à se faire, si l'on en juge par la succession d'ultimatums imposés :

– La 1ère échéance, fixée à la fin du mois de mars 1989, est brandie aux C.A.S. « qui ne satisfont pas aux *prescriptions énoncées* » pour « apporter les modifications nécessaires ou renoncer à la forme coopérative » (32). Le décret de 1988, inaugural de l'ère libérale, est aussi le seul qui promet à ses créatures la pérennité et son contraire (33) !

– Cette échéance est elle-même reportée au 30 septembre 1989 (34), puis au 31 décembre 1992, ensuite au 31 mai 1994 (35). Il n'est plus alors question de mise en conformité mais des modalités de liquidation de ces ex-C.A.S.

– Un autre délai – d'une année – est fixé par le décret de 1996 (36) (à partir de cette date, les voies du législateur nous furent impénétrables).

Cette « ultime » tentative de liquidation du système coopératif laisse toutefois pantois. En effet, ce décret de 1996 abroge des décrets de constitution de coopératives de production *et* de services (37) qui ont cessé d'exister depuis la restructuration foncière de 1982, date à partir de laquelle les domaines autogérés et les C.A.P.R.A. furent dissouts pour donner naissance aux D.A.S. et ce, parallèlement à la mise au rebut des structures coopératives d'accompagnement. En effet, ce décret de 1996 ne s'adresse plus aux seules C.A.S. survivantes qu'il veut casser mais aussi aux défuntes C.A.P.R.A., C.E.P.R.A. (38), C.A.P.C.S.(39), C.O.F.E.L. (40) et autres coopératives du système institutionnel de la révolution agraire *depuis longtemps aboli* (plus de 14 ans) ! Le Ministre de l'agriculture ne peut pas ignorer le sort qu'il a réservé à ses progénitures d'antan et force est de supposer que le commanditaire de cet étrange décret n'est autre que le ministère des finances, auquel a dû être confié le soin de gérer le « désordre » qui règne dans le domaine national, et qui se retrouve confiné, à son corps défendant, non pas au rôle de sous-traitant mais à celui de gérant ignorant de l'agriculture.

La succession des injonctions, des ultimatums, des mises en demeure et des menaces de dissolution éclaire sur l'existence de deux logiques sociales renvoyant à deux positions inégales :

– Celle des agriculteurs et travailleurs agricoles qui ont mis en place ou aidé à mettre en place, dans les structures promises à la liquidation, une organisation du travail, et ne peuvent en faire leur deuil aussi rapidement que le souhaite le décideur politique ;

– Celle de l'acteur politique qui, ignorant cela, déplore la « lenteur » des liquidations, comme s'il avait affaire à des ratures sur une page de cahier d'écolier qu'il suffirait de gommer. Et ce pouvoir de réduire à néant toute un système institutionnel s'apparente à un abus de pouvoir... exercé en parfaite équanimité.

B. Le droit de vie ou de mort de la tutelle

Si, dans les deux régimes (41), les coopératives sont sous la tutelle du ministre de l'agriculture et cessent d'exister par la volonté de cette tutelle qui exerce donc un pouvoir plénipotentiaire, la mainmise des pouvoirs publics sur le fonctionnement des coopératives est en effet, contre toute apparence, *plus forte dans le système libéral*.

Officiellement, cependant, la dissolution est d'abord le fait de la coopérative elle-même et ce, dans le cas où la majorité des sociétaires le décident et en cas de perte d'une grande partie du capital (42). *Pratiquement*, elle est le fait des pouvoirs publics, pour d'autres motifs que ceux-là. Les coopératives sont dissoutes, en effet, non pas pour des raisons d'échec de fonctionnement, ou d'inefficience de gestion des responsables mais pour des raisons strictement politiques. Certes, tout acte est « motivé » et celui-ci a pour prétexte les déficits chroniques : or, les coopératives de comptabilité n'ont pas été pour autant épargnées. Cela explique que, jusqu'à l'heure actuelle, il n'existe ni bilan ni évaluation de cette importante hécatombe.

Les correspondances administratives qui ont lieu à ce sujet en donnent, toutefois, une idée : elles s'apparentent à des notes nécrologiques, où les commis de l'Etat (libéral) enterrent scrupuleusement ce qui rappelle la période de gestion socialiste. Or, à cette époque, libéralisme et terrorisme sont les deux faces de la même médaille. Pendant qu'on *libéralisait* économiquement, on *terrorisait* politiquement. Aussi bien, les injonctions administratives à se conformer à la nouvelle donne libérale, à un moment où les algériens — les ruraux en particulier — étaient occupés à sauver leurs peaux, s'apparentent à des exactions.

Or, les conditions de dissolution des associations ne sont guère différentes de celles des coopératives. La dissolution peut-être volontaire ou statutaire ou au contraire administrative ou judiciaire.

La dissolution volontaire ou statutaire d'une association est celle qui est fixée par ses statuts. La cessation d'activités met automatiquement fin à l'association. La dissolution statutaire intervient dans le cas où l'association, ayant atteint le terme de son mandat, n'a pas cessé ses activités.

Avant et après la fin du régime socialiste, la dissolution peut être aussi *administrative*, lorsqu'une association *est accusée de* poursuivre des buts autres que ceux déclarés (43). *Avant*, cela signifiait porter « porter atteinte aux options politiques, économiques, sociales et culturelles du pays » (44), *après* « aux choix fondamentaux du pays » (45). La loi libérale de 1987 a ajouté une autre circonstance justifiant la dissolution administrative : lorsque l'association « refuse de fournir les informations demandées par l'autorité administrative compétente » (46). Ce motif est abandonné dans la loi de 1990. Dans celle-ci, qui paraît mettre fin au caractère transitoire et hybride de la loi de 1987, la *dissolution administrative* est remplacée par la *dissolution judiciaire*, dont l'avantage est d'offrir à l'association la possibilité de recours, et l'inconvénient est de prévoir le cas de figure où sa dissolution intervient sur plainte de tiers (et pas uniquement à la demande de l'autorité publique). En fait, le motif est, au fond, le même : la dissolution judiciaire intervient lorsque « l'association exerce des activités qui *contreviennent aux lois en vigueur* ou autres que celles prévues dans ses statuts. » (47). Or, le problème est que ces *lois* ne restent pas longtemps *en vigueur* : elles tombent vite en désuétude, avant même que leurs destinataires finissent de s'y conformer. Après une période où les institutions créées ont le vent en poupe, vient le moment où, inéluctablement, elles deviennent en porte-à-faux.

De nombreuses coopératives sont dissoutes parce qu'elles sont devenues « hors-la-loi » ou plus exactement « hors *la nouvelle* loi », parce que « *la* » loi n'existe pas. Il y a l'ancienne et la nouvelle loi, antagoniques et incompatibles.

A aucun moment, qu'il s'agisse du droit coopératif ou du droit associatif, il n'est évoqué le mode de dissolution le plus fréquent et, par suite, le plus probable : celui de la décision politique et des revirements de politiques, principale cause de mortalité institutionnelle. La particularité de la mortalité d'origine politique est qu'elle est identique au niveau national –, sans différence entre les régions riches et les régions pauvres, entre les institutions performantes et celles défaillantes... L'autre trait distinctif est que toutes mises à mort sont prématurées et... illégales : les textes stipulent que liquidations et autres dissolutions ne peuvent survenir qu'à l'initiative des

adhérents, pour leurs raisons propres. Les défuntes C.A.S. (et tant d'autres coopératives) ont disparu, non pas comme le prévoyaient les textes (sur décision de leurs adhérents), mais par les pouvoirs publics, dès lors qu'elles ont cessé de correspondre à l'air du temps.

Combien de ces coopératives de service ont résisté et survécu au laminage qui a suivi la mort du père de la révolution agraire, Houari Boumediene? On l'ignore, parce qu'il n'existe ni bilan, ni évaluation de cet ensemble institutionnel qui devait servir d'instrument de modernisation des campagnes et d'amélioration des conditions de vie et de travail des agriculteurs.

Une enquête de terrain conduite en 2004 indique que 45% des C.A.S. sont des « coopératives *restructurées* (issues dans anciennes coopératives étatiques) », le reste étant constitué de « coopératives créées *ex nihilo* ». (48) Ces rescapées méritent, de la part du chercheur, une attention particulière, au moins parce qu'elles sont assimilables aux organismes vivants produits de la sélection naturelle où seuls les plus résistants s'en sortent et que, par conséquent, c'est avec celles qui ont survécu, qui ont pu *durer* que le développement *durable* est envisageable.

Certes, cette période est celle de l'ajustement structurel. Autrement dit, c'est le F.M.I. qui, par le truchement du système politique en place, dissolvait à bout de bras. Mais, le statut est-il pourtant différent aujourd'hui, avec l'embellie financière que connait actuellement le pays ? Quelle qu'elle soit, l'explication ne devrait pas ignorer que le droit coopératif, de même que le droit associatif, est d'abord un droit de vie et de mort exercé par son auteur, l'acteur politique. Pour l'instant, les associations sont sur la crête de la vague, mais pour combien de temps ?

C. Les associations, noyaux des chambres d'agriculture

Par O.P.A., expression qui distingue la politique libérale, ou, plus précisément, qui matérialise, par le vocabulaire, l'adoption du modèle agricole européen et en l'espèce français, il est fait référence essentiellement aux associations et aux chambres d'agriculture.

■ ***Le droit associatif***, cependant, ne date pas de cette période. Le premier dispositif règlementaire des associations remonte à l'année 1971 (49) et les principes fondamentaux n'ont pas, depuis lors, changé. La règlementation distingue les associations à caractère politique des autres. L'association apolitique est à but non lucratif et consiste en regroupement des connaissances, des moyens et des activités. Cependant, à partir de 1987 (50), la loi concède que les associations puissent « avoir des revenus liés à leurs activités ».

La contemporanéité de ce premier texte libéral régissant les associations et celui portant réorganisation du secteur public productif agricole (loi du 8 décembre 1987) (51), toutes deux signées par le successeur, à la tête de l'Etat, de Houari Boumediene –, n'est pas fortuite.

Bien qu'elle soit la première et restera la seule à parler de « liberté d'association », la loi de 1987 fait partie de la législation de cette période de transition qui, tout à la fois reste marquée par le modèle socialiste et annonce l'ère libérale, à l'inverse de la loi de

1990 qui est plus résolument libérale (l'usage de l'adjectif « professionnel » en étant le plus symptomatique). Ainsi, tandis que l'ordonnance de 1971 et la loi de 1987 définissent l'association comme une convention (loi de 1971) ou un groupement (loi de 1987) « entre des personnes » qui « mettent en commun [...], leurs connaissances, *leurs activités* et des moyens », dans un « but non lucratif » (52), la loi de 1990 proscrit le regroupement *des activités* (qui rappelle l'ère collectiviste), comme *moyen* de réaliser le « but non lucratif » de l'association, et hisse celui-ci au rang d'*objectif à atteindre*. Le « but non lucratif » est alors défini comme étant « la promotion d'*activités* de nature notamment *professionnelle*, sociale, *scientifique*, religieuse, éducative, culturelle ou sportive »(53).

Le mot « révolution » est banni : il n'est question ni de « *révolution* socialiste » (loi de 1971) ni de « *révolution* de libération » (loi de 1987). Pour créer une association, il suffit de ne pas avoir eu une conduite « contraire aux intérêts de la lutte de libération nationale » (Art. 4. de la loi de 1990) (54).

L'introduction de l'expression « liberté d'association » (dès l'article 1er) prend son sens comme mise à distance de l'option socialiste, bien que la création des associations continue d'être encadrée et rigoureusement règlementée.

A partir du moment où les associations deviennent le noyau des chambres d'agriculture, leur rôle sera approfondi. Elles seront conçues, au même titre que les chambres d'agriculture dont elles sont la composante essentielle, comme des instruments de consultation et de concertation entre les agriculteurs et les institutions publiques pour la défense des intérêts *professionnels* de leurs adhérents. Cette fonction de relais auprès des pouvoirs publics est assurée par les bureaux des associations, dans la mesure où ceux-ci constituent l'assemblée générale des chambres d'agriculture de wilaya, avec les représentants d'autres personnes morales.

■ ***Les chambres d'agriculture***, en revanche, sont de création récente et représentent en fait la quintessence de l'orientation libérale de la politique agricole. Mais, à l'instar des coopératives et des associations, elles sont l'émanation d'une décision politique : leur acte de naissance est représenté par le décret exécutif de février 1991 (55). Comme les coopératives et contrairement aux associations, elles sont placées sous tutelle du ministère de l'agriculture (art.2).

Cette loi « prévoit de leur confier une grande partie des prérogatives actuelles de l'Administration, et un rôle global d'animation et de représentation, *à l'image des chambres d'agriculture des pays développés* » (56). Il est prévu que les chambres d'agricultures soient des « *partenaires privilégiés* » des autorités « dans tous les domaines intéressant le développement agricole » (art. 3 du décret exécutif du 16 février 1991). Peuvent y adhérer « les exploitants agricoles *organisés en associations professionnelles* », « les représentants des personnes morales de droit privé ayant à titre principal une activité liée à l'agriculture. », ainsi que « les institutions publiques ou privées ayant une activité en rapport avec le secteur agricole » (art. 9).

A la différence du décret de 1991 qui limite la composition de l'assemblée générale des chambres de wilaya aux bureaux des associations (et aux représentants des personnes morales ayant un lien avec l'agriculture), le décret de 2010 (57) pare à une

omission flagrante et ajoute les coopératives de service. En effet, cette fois-ci, « sont membres des chambres d'agriculture, au titre des intérêts professionnels des agriculteurs, les associations professionnelles agricoles, *les coopératives agricoles* et leurs unions ainsi que toutes autres personnes morales exerçant à titre principal une activité de production de biens ou de services liés à l'agriculture » (art. 4). Il est cependant loisible d'observer que les coopératives agricoles ne sont citées qu'en *deuxième* position, après les associations et ce, bien que les premières relèvent du ministère de l'agriculture (à l'instar des chambres d'agriculture) et les secondes du ministère de l'intérieur. Il faut ajouter que cette évocation est éphémère : l'article suivant traitant de façon spécifique des chambres de wilaya ne les mentionnera pas (art. 10) (58). Il n'aura d'égards que pour les associations, les coopératives étant probablement confondues avec les autres personnes morales.

Déjà très importantes, puisqu'elles consistent à représenter et à gérer les intérêts de « *la* profession », les prérogatives des chambres d'agriculture seront élargies : à partir de 1996 notamment, elles auront pour mission de délivrer *la carte d'agriculteur* (59), qui sera *le* moyen de reconnaissance de la qualité d'agriculteur.

Certes, ce schéma est théorique. Il y a loin, parfois, de la coupe aux lèvres. En pratique, on ne sait pas qui s'appuie sur l'autre : les associations ou les chambres d'agriculture. On ignore de quels moyens dispose la chambre d'agriculture pour se substituer à l'administration agricole, qui a été dessaisie des fonctions d'encadrement et de conseil qu'elle exerçait. En effet, entre la théorie et la pratique, entre les prescriptions et les réalisations, il y a un monde (60).

Les chambres d'agriculture, dans lesquelles les associations occupent une fonction dynamique, sont aussi marquées par leurs conditions de naissance.... Ce sont des créations *ex-nihilo* de cette même administration qu'elles sont appelées à remplacer. Apparemment, elles n'ont pas les moyens de se conformer, aux attentes officielles qui en font des canaux de libération de l'initiative privée et de soutien de *la* profession. Elles ont besoin, elles aussi, de l'aide publique –, les chambres d'agriculture se révélant, à quelques exceptions près, aussi demandeuses d'assistance que les organisations qu'elles doivent assister.

« La chambre d'agriculture accuse des insuffisances en matière d'encadrement technique mais aussi de financement, qui l'empêchent d'exercer un pouvoir de décision et d'accomplir le rôle consultatif et persuasif qui lui revient de droit », relèvent certains observateurs. (61)

Pour ce motif et pour d'autres, la chambre d'agriculture n'a aucune prétention à modifier le cours des choses, à améliorer le sort des campagnards et de la campagne. Elle ne cherche pas à hisser les « petits paysans » et les « paysans pauvres » à un meilleur statut et à de meilleures conditions de vie. Pire, ils n'existent même pas pour elle. Le bilan du nouveau dispositif libéral peut se résumer dans ce mot : l'exclusion.

2. A l'heure de la profession : l'exclusion

En effet, la nouvelle politique a tourné la page du « social » qui caractérisait le régime socialiste. Le principe du faire valoir direct n'est plus requis, même si les

chambres d'agriculture s'adressent, officiellement et en priorité, aux agriculteurs et éleveurs.

A la dissolution des coopératives non conformes à l'orientation libérale et à l'amoindrissement de celles qui ont été agréées, il faut ajouter l'exclusion de la majorité des producteurs agricoles. C'est une exclusion de droit et de fait.

A. L'exclusion de droit

La chambre d'agriculture, en effet, en ne s'adressant à ceux qui ont les moyens de s'adresser à elle – les agriculteurs organisés en *associations* (62) – a déjà fait son choix. Cette condition, s'ajoutant à la suppression d'une ancienne condition (l'obligation du faire valoir direct), peut expliquer que des actifs et des possédants de différentes catégories sociales disposent de cartes d'agriculteurs et rarement les agriculteurs. Mais, la réalité à laquelle renvoie « la profession » exclut surtout les exploitations du secteur public agricoles, les E.A.C., issues du démantèlement des D.A.S., à la faveur de la réforme libérale de 1987.

a) L'exclusion des E.A.C.

Ainsi, si le nouveau droit coopératif (décret de 1988 (63) relatif aux coopératives de services) évoque les E.A.C. comme personnes morales, le suivant (décret de 1996) n'en fera aucune mention, prenant ainsi acte de la réalité produite par la privatisation du secteur public : l'émiettement absolu du secteur public, voire sa disparition. En effet, la règlementation porte en filigrane l*a privatisation du secteur public agricole.*

Le texte inaugural de la politique libérale sur les coopératives (restreintes aux services) stipule : « Les E.A.C. souscrivent nominalement *pour chacun de leurs membres* une part sociale » (art. 22 du décret de 1988).

Le dernier texte régissant les coopératives de services (1996) (64) admet les personnes morales, mais ne dit mot des E.A.C. (art. 17 et art. 52), probablement confondues avec « *les* agriculteurs ». L'admission des personnes morales ne paraît les concerner, ni de loin, ni de près, comme si le ministre de tutelle cautionnait par là le « partage interne » généralisé dans ces exploitations qui, ainsi, n'ont plus de « collectif » que le nom (65).

Un bilan récent indique que parmi les adhérents des chambres d'agriculture, il n'y a plus aucune personne morale. Les membres des E.A.C. ainsi que les E.A.I. y figurent, mais en tant qu'individus, de surcroît confondus avec la masse des agriculteurs privés.

Tableau – **Exclusion des E.A.C. en tant que personnes morales**.

Catégories	Population concernée	% de la population adhérente globale
Propriétaires exploitants	Agriculteurs possédant individuellement les titres de propriété de leur exploitation	35
Propriétaires non exploitants	Agriculteurs devant faire état, documents à l'appui, des exploitants actuels de leur propriété	1
Exploitants non propriétaires	Exploitants en EAI,* locataires, exploitants sans titre ni acte	**50**
Co-exploitants	Exploitants en EAC, exploitants en indivision	13
Eleveur itinérants	Eleveurs sans adresse fixe de l'exploitation	1
Personnes morales	Sociétés d'exploitation agricole, fermes pilotes, SARL	0

Source : Site Gredal, 2010-2011, Répartition des adhérents de la CNA selon les catégories *professionnelles*
* Souligné par nous.

Ce tableau confirme, par ailleurs, deux tendances :

– les exploitations collectives ont cessé officiellement et officieusement d'exister comme telles (comme personnes morales), bien qu'aucun texte législatif ou règlementaire ne l'interdise pas expressément ;

– L'attribution individuelle des terres du secteur public, qui est théoriquement l'exception, est devenue la règle, au mépris de la loi (66) qui, jusqu'à la date de son abrogation, en août 2010, faisait de l'exploitation collective la norme.

En effet, le système coopératif n'est pas, parmi les acteurs et institutions qui rappellent la période socialiste, le seul à faire l'objet d'un ostracisme politique. En plus des E.A.C., héritières des domaines autogérées et C.A.P.R.A., l'Union Nationale des Paysans Algériens (U.N.P.A.), qui a servi jusqu'ici de cadre d'expression et de mobilisation collective, est aussi concernée. Survivance d'une époque révolue, cette organisation agricole *historique*, en est aussi exclue, de même que les catégories sociales qu'elle représente habituellement, les ouvriers agricoles du secteur public ainsi que les petits paysans et les paysans pauvres du secteur privé.

b) L'exclusion de l'U.N.P.A.

L'U.N.P.A. n'est pas « reconnue », en tant que stigmate de la période socialiste et satellite du parti unique, le F.L.N. Pourtant, les autres « organisations de masse » sont reconnues dans leurs rayons respectifs d'action : l'U.G.T.A., pour le secteur secondaire et tertiaire, ainsi que l'U.N.J.A., pour les jeunes et l'U.N.F.A., pour les femmes. Alors qu'elle était et est parfois nommément citée comme partenaire dans nombres d'actions et opérations de développement agricole, elle est superbement ignorée dans la règlementation libérale, notamment celle des chambres d'agriculture.

On dit souvent des O.P.A. qu'elles sont conçues pour prendre la place de l'administration. En pratique, les chambres d'agriculture et les associations prennent surtout la place de l'UNPA. Les ouvriers agricoles du secteur public et les petits paysans cotisaient à l'UNPA. Ils sont désormais obligés de le faire auprès des chambres d'agriculture, surtout parce que celles-ci détiennent le droit de les reconnaître ou non comme agriculteurs.

L'U.N.P.A. faisait sourire en englobant sous le titre de « fellahs » des agents administratifs et des ingénieurs exerçant dans l'agriculture, mais la chambre d'agriculture ne suscite aucune ironie aujourd'hui lorsqu'elle regroupe toutes les catégories sociales, *sauf les agriculteurs*.

Aujourd'hui, depuis l'avènement du terrorisme, *le corps* de l'UNPA, appelé au front de la lutte antiterroriste, est coupée de *la tête*, confinée à Alger. Le bilan élogieux que fait Claudine Chaulet en 1991 (67) de cette ancienne organisation de masse est celui d'une époque aujourd'hui révolue.

L'U.N.P.A. n'assure plus « l'expression des besoins et revendications », parce qu'elle n'a plus aucune « assise » : elle ne regroupe plus « les paysans, les travailleurs du Secteur public agricole, les cadres, les travailleurs et les employés du ministère de l'Agriculture ou des organismes para-agricoles dépendant de lui. ». Elle n'est plus « ramifiée à travers tout le pays » et ne joue plus « un rôle de régulation politique entre l'Etat et les producteurs ». Elle a perdu sa « position d'interlocuteur incontournable ».

Son seul mouvement d'envergure se situe bien en août 1990 et en février 1991, durant lesquels elle a organisé « la protestation contre les restitutions de terres nationalisées », mouvement qui s'est dilué et estompé à cause de l'avènement du terrorisme qui lui a substitué d'autres priorités : la survie de soi, des siens et de... l'Etat. Vidée de sa substance, elle a cessé de « représenter la voie de la modernisation paysanne avec l'aide de l'Etat », d'autant plus que la revendication moderniste de sa base, qu'elle n'entend plus, n'a pas cessé d'être d'ordre statutaire, ouvrier et collectiviste, c'est-à-dire totalement antithétique à la conception libérale éminemment paysanniste et privatiste.

Elle a bien pu paraître « active » quelque temps, « contre l'élévation des prix des intrants et des taux de crédit, la revendication d'aides pour les victimes de la sécheresse, etc. »., mais c'était de temps en temps, par l'unique bouche de son inamovible secrétaire général, et qui exprimerait, selon certains, un souci personnel, notamment lorsqu'il revendique l'importation d'Europe de vaches laitières, sans se préoccuper de l'anéantissement des exploitations d'élevage du secteur public. En effet, l'illusion d'optique actuelle est de confondre une organisation avec un homme qui en est totalement déconnecté. Pour preuve, il ne s'est jamais inquiété de la disparition de sa base, des changements de missions de très nombreux leaders de l'UNPA, des déchéances qui sont tombées sur nombre d'entre eux et d'E.A.C. Mais, le bilan actuel et circonstanciel négatif de l'UNPA n'est pas compensé par un meilleur bilan des organisations qui s'y sont substituées.

A cette époque, début de la décennie noire, les analystes, tel que Claudine Chaulet, prenant appui surtout sur les prescriptions officielles, ne pouvaient qu'appréhender les

« risques » et les limites de la nouvelle tournure de la politique agraire : « Le mode de fonctionnement à partir d'associations professionnelles risque de favoriser l'expression d'intérêts catégoriels [...] *Il risque évidemment de marginaliser les paysans modestes*, polyvalents et peu habitués au maniement de l'écrit. » (68). Mais, ce *risque* deviendra réalité.

B. L'exclusion de fait

a) Les bilans : l'exclusion des agriculteurs

D'après ce que révèlent les quelques enquêtes et bilans effectués, les O.P.A. « s'avèrent peu représentatives de l'ensemble du monde agricole, en particulier des agriculteurs et des ruraux pauvres. » (69). En particulier, les agriculteurs organisés en associations sont minoritaires. Le caractère marginal du mouvement associatif est confirmé par une autre enquête qui établit que « les petits paysans et les agriculteurs pauvres sont absents des structures et des organes de représentation *professionnelle.* » (70)

Cette exclusion est lourde de conséquences : dans la mesure où seuls les exploitants agricoles organisés en associations peuvent prétendre accéder aux chambres d'agriculture et à leurs services, les personnes, morales et physiques, qui en sont évincées sont aussi privées de l'aide publique qui transite par elles. L'organisation en associations ne permet pas seulement d'être représenté et défendu dans les chambres d'agriculture. Elle parait être aussi le plus sûr moyen d'accéder aux aides des programmes du ministère de l'agriculture. Mais, celles-ci sont davantage à la portée d'une autre catégorie sociale : les techniciens et les ingénieurs. La sociologue rurale Claudine Chaulet prévoyait, dès l'amorce du tournant libéral de la politique agricole, que « le mode de fonctionnement à partir d'associations professionnelles [...] sera vraisemblablement le champ de déploiement privilégié des compétences des ´agronomes´ », d'autant plus que la restriction des responsabilités du ministère de l'Agriculture va entraîner un déplacement des postes de travail accessibles pour eux. » (71)

Que les intellectuels et les techniciens soient des candidats idoines pour les chambres d'agriculture, nul ne peut en douter, sachant que cette composante est celle qui est à même de correspondre au modèle européen importé, comparativement à la masse des agriculteurs illettrés, exclus d'office de ce modèle. De fait, des voix s'élèvent pour réclamer une plus grande implication des techniciens, comme garant de la « modernisation » de l'agriculture. Par là, elles ne cherchent pas à rétablir l'osmose entre les vieux producteurs agricoles analphabètes et les jeunes diplômés instruits. Implicitement, elles réclament le départ des premiers et leur remplacement par les seconds.

Cette inefficacité des O.P.A., alors que le retrait de l'Etat de la gestion des affaires agricoles était censé induire un plus grand élan des producteurs agricoles, intrigue *a priori*... autant que les explications qui en sont données : ignorance, indifférence et individualisme de ces mêmes agriculteurs (72).

Cette « explication » ne peut évidemment concerner les agriculteurs du secteur public, car ils ont l'expérience du travail en commun au sein de collectifs, depuis l'indépendance, y compris après la réforme de 1987 qui a démantelé les grands domaines agricoles et réduit à néant l'action collective au sein de l'U.N.P.A. En effet, alors que la politique libérale dont la raison d'être est la liquidation de tout ce qui rappelle le travail solidaire et collectif, invitait à l'appropriation privée, les producteurs agricoles, dans leur grande majorité, ont fait alors le choix de l'organisation collective. Ces anciens ouvriers agricoles s'étaient déjà distingués en 1962, en refusant une appropriation privatiste des « biens vacants ». Mais, le morcellement – voire la dilapidation – du patrimoine public n'est pas, objectivement, un facteur favorable à l'action solidaire, qui est au fondement de l'association.

Ce type d'explication de l'exclusion qui incrimine ses victimes fait aussi peu cas de la congruence libéralisme et terrorisme qui a affaibli ou détruit le potentiel existant. Combien de ces *laboureurs* sont devenus des *soldats* ? Combien ont-ils survécu ? Dans quel état sont-ils ? Combien d'entre eux ont été déracinés et éloignés de leur terroir ? On ne le saura jamais, tant le déni de cette réalité fait office de politique (73).

b) L'exclusion est inhérente au modèle libéral

Cette exclusion de la majorité des agriculteurs n'a pas l'air d'inquiéter les responsables, sans doute parce qu'elle fait partie de la logique de l'économie de marché. Imitée du modèle européen, et en l'espèce français, la politique agricole libérale en charrie toutes les caractéristiques.

. Ainsi, à propos des associations françaises, le sociologue français Christian de Montlibert (74) relève que « quelle que soit l'explication avancée, le fait est là : la clientèle habituelle n'est pas celle que l'on avait prévue au départ, et la population qui aurait dû être concernée ne se manifeste ou ne participe pas ». Celle qui exerce une dominance et qui est le plus représentée dans les bureaux est constituée des cadres et professions libérales, et l'auteur de se demander : « Ces catégories, urbaines pour une large part, ne sont-elles pas impliquées directement dans l'importance accordée aujourd'hui aux associations ? ». Non seulement cette tendance va crescendo, mais en plus « ces contradictions, ces différences *entre buts officiels et buts atteints*, [...] cette indifférence du public potentiel ou même parfois son opposition, n'entraînent pourtant pas la disparition des associations. En effet, elles jouent un rôle important qui est de permettre à des individus de cristalliser autour d'eux des signes de dominance. Ce faisant, elles engendrent une structure d'autorité, ou une bureaucratie minimale qui justifie pour elle-même l'existence de l'association. »

L'action associative, au sens libéral du terme, suppose un minimum d'aisance matérielle, ou tout au moins un minimum « vital » de conditions matérielles, ce qui est de moins en moins le cas dans les pays pauvres ou appauvris, tels que ceux d'Afrique, après la « libéralisation » de leurs politiques économiques.

Ce diagnostic fait sur l'Afrique du sud qui souligne « la position de plus en plus marginale des producteurs et des travailleurs agricoles » et indique que « des pans entiers de la société sud-africaine sont exclus de ces dynamiques » (75), est, à peu de choses près, celui qui peut être fait sur tous les autres pays africains.

Cette exclusion est corrélative de la paupérisation de la population agricole, induite par la libéralisation, notamment par le biais de la politique d'ajustement structurel chère au F.M.I., et imposée dans la plupart des économies dominées depuis 1990. Ainsi, à propos des pays méditerranéens du sud, il est établi que « si au cours des décennies 1970 et 1980 des progrès importants [y] avaient été enregistrés [...], l'ennui, depuis les années 1990, provient non seulement du *mal-développement* qui se perçoit mais aussi du *non-développement* qui, parfois, se ressent » (76).

Conclusion

Il est de bon ton, aujourd'hui, de créditer la politique économique libérale de la volonté de libérer les initiatives, lesquelles auraient enfouies et réprimées durant la période de gestion socialiste. Le *credo* sur la libération des initiatives individuelles à partir des années 1990 doit être remisé, en tenant compte des bilans plutôt mitigés des O.P.A. Si le régime socialiste est réputé dirigiste, le régime libéral n'y déroge pas. L'autonomie en régime libéral apparaît comme une vue de l'esprit, voire une illusion d'optique, ce qui est souvent le cas lorsqu'on observe la réalité à travers le prisme des discours politiques. Nous avons vu que c'est durant l'ère « libérale » que les liquidations des coopératives atteignent leur summum, et que les mises en demeure, les menaces et les ultimatums pour se conformer à la nouvelle donne, sont légion. Pire encore, la genèse du libéralisme est étroitement liée à celle du terrorisme. Les O.P.A. apparaissent dans le champ juridique en même temps que l'irruption, dans le champ politique, de l'islamisme politique et donc du terrorisme, ce qui n'est pas peu dire.

En fait, on peut dire que la politique agricole libérale en Algérie – pour autant que les organisations rurales en soient un pertinent révélateur – consiste à « *trouver des problèmes aux solutions* » (77).

1. *L'avenir de l'agriculture est basé sur des structures incertaines*. Le drame n'est pas le fait, pour le ministère de l'agriculture, d'asseoir désormais sa stratégie d'intervention sur des structures relevant du ministère de l'intérieur, mais de subordonner l'avenir de l'agriculture au fonctionnement de structures incertaines, qui peinent elles-mêmes à exister comme telles. Conçues comme antidotes à la bureaucratie, et investies d'une fonction de régulation sociale et d'intégration, ces nouveaux « acteurs » du développement rural ne peuvent *agir* sans son aide. Conçues comme un moyen de dynamiser la « société civile », elles prouvent son asthénie et son besoin vital de la « société politique ».

2. *La promotion de la société civile prime sur la construction de la société*. Alors que le régime socialiste s'adressait à la majorité des agriculteurs et tablait sur le « sociétal », le régime libéral, postulant que la construction sociétale est une question réglée, se fait une priorité de faire émerger sa partie « *civile* », selon une conception très particulière, qui la met en rapport d'adversité avec l'Etat. Le critère de pertinence généralement choisi est la distance par rapport au politique, non par rapport au risque communautariste, comme si le sociétal, devenait, à partir de là évident ou découlait de source. Or, la construction de la société est primordiale, y compris, éventuellement *avec* l'Etat et les pouvoirs publics, et pas nécessairement et toujours *contre* eux.

3. *Le modèle occidental supplante la réalité algérienne*. Les O.P.A., en l'occurrence, ont leur propre histoire et celle-ci est plus que séculaire (78). Elles « sont en effet à l'image du milieu dont elles émanent. Elles ne peuvent naître et se développer que portées par lui. » (79). Le propre de cette approche hégémonique et européocentriste est de mettre la charrue avant les bœufs, d'occulter les différences et donc d'ignorer la réalité du sous-développement économique et d'inachèvement sociétal. Il y a là, à l'œuvre, une sorte de mentalité magique qui paraît dire, à la manière de l'un des personnages de Molière : « *cachez-moi* [cette réalité impudique, ce chantier sociétal] *que je ne saurais voir* » (80).

Notes et références bibliographiques

1- Le sociologue algérien, Rachid SIDI BOUMEDIENE, au sujet des désordres urbains en Algérie : « ce qui semble structurer puissamment les nouvelles évolutions est une pratique simple et brutale des bases d'un capitalisme marchand, dans un contexte où l'Etat lui-même a lancé le mot d'ordre du "sauve qui peut". Son désengagement du rôle qu'il s'était donné d'opérateur économique (à commencer par les désinvestissements dans l'économie depuis le début des années quatre-vingt, jusqu'au laisser-faire des années quatre vingt dix et deux mil), et de son rôle de régulateur, sa nouvelle doctrine étant de laisser faire le "marché", a été poussé à son extrême, *donnant le sentiment que n'importe qui peut faire n'importe quoi pourvu qu'il ait les appuis nécessaires* » (« Occupation des espaces publics à Alger : incivismes paradoxaux et paradoxes des incivismes », dans *Raconte-moi ta ville. Essai sur l'appropriation culturelle de la ville d'Alger*, sous la direction de Fatma OUSSEDIK, E.N.A.G. Editions, Alger, 2008).

2- Loi n° 87-19 du 8 décembre 1987 déterminant le mode d'exploitation des terres agricoles du domaine national.

3-Art. 2 de la loi n°90-31 du 4 décembre 1990 relative aux associations.

4- Décret exécutif n°96-459 du 18 décembre 1996 fixant les règles applicables aux coopératives agricoles (Art. 2)

5-Décret exécutif n°96-459 du 18 décembre 1996 fixant les règles applicables aux coopératives agricoles (Art. 7).

6- Art. 3 du décret exécutif n°91-38 du 16 février 1991 portant statut général des chambres d'agriculture.

7-Décret exécutif n°91-38 du 16 février 1991 portant statut général des chambres d'agriculture.

8-Art. 10 du décret exécutif n°96-63 du 27 janvier 1996 définissant les activités agricoles et fixant les modalités de reconnaissance de la qualité d'agriculteur.

9-Décret exécutif du 16 février 1991 portant statut général des chambres d'agriculture

10-Art. 9 du décret exécutif du 16 février 1991 portant statut général des chambres d'agriculture, confirmé par l'art. 10 du décret exécutif n° 10-214 du 16 septembre 2010 fixant le statut des chambres d'agriculture.

11-P.N.D.A. : Plan National de Développement de l'Agriculture, mis en œuvre en 2000-2001 ; P.N.D.RA. : Plan National de Développement Rural et Agricole (2001-2006) ; P.P.D.R.I. : Plan National de Développement Rural et Agricole (2001-2006).

12-Décret exécutif n°91-38 du 16 février 1991 portant statut général des chambres d'agriculture.

13- Art. 3 du décret exécutif du 16 février 1991.

14- Art. 34. du décret exécutif du 16 février 1991.

15-Art. 4 de la loi n°08-16 du 3 août 2008 portant orientation agricole, dont l'objectif est de « promouvoir une *politique participative* par la concertation avec les *organisations professionnelles de l'agriculture* en vue d'impulser une *dynamique mobilisatrice* de l'ensemble des acteurs du secteur de l'agriculture ».

16- Décret exécutif n° 10-214 du 16 septembre 2010 fixant le statut des chambres d'agriculture.

17-Grand dictionnaire de la langue française, Larousse, 1972.

18-http://fr.wikipedia.org/wiki/Association, consulté le samedi 25 juin 2011

19-Les associations sont, comparativement, de simples groupements de personnes réunis par une convention visant la mise en communs de leurs moyens pour un but. Le statut des membres des associations, à l'exception des fondateurs, n'est pas défini.

20-Les associations « étaient quasiment inexistantes avant les années quatre vingt dix, mises à part deux ou trois s'occupant de l'élevage équin. En 1999, on en compte, d'après les services du Ministère de l'Agriculture, environ 1 300 regroupant 112 000 adhérents, toutes ayant été créées dans le cadre de la loi 90-31 sur les associations de 1990 », », d'après une enquête effectuée en 2004 (BEDRANI Slimane, Alia MECHRI Alia, Ahmed BENMIHOUB Ahmed, *Les institutions agricoles et rurales en Algérie: résultats d'une enquête.* Contribution à l'étude Réseau agricultures familiales comparées, RAFAC-CIHEAM IAM-Montpellier, 2004).

21- « Les coopératives et les groupements pré-coopératifs ont pour but d'unir et de coordonner le travail et les moyens des exploitants agricoles à quelque titre que ce soit, afin de *promouvoir les meilleures conditions de vie et d'emploi dans les campagnes*. Ils constituent un *instrument de modernisation des structures agricoles*, de mise en valeur des terres exploitées, d'amélioration des conditions de production et d'échange, de *diffusion* du *progrès technique* [...] Ils constituent un moyen d'*amélioration des conditions de vie et de travail dans les campagnes* par leur intervention dans les domaines de *l'habitat*, de l'*organisation de la vie collective*, *des loisirs*, *des transports*, *de la consommation*, de la *formation professionnelle* et, plus généralement, dans tout domaine ayant pour objet le relèvement du *niveau culturel et social* de leurs membres. (Art. 1er du Décret n° 72-106 du 7 juin 1972 portant statut de la coopération agricole).

22-Décret n° 88-170 du 13 sept. 1988 portant statut-type de la Coopérative agricoles de services, modifié par le décret exécutif n°89-53 du 18 avril 1989.

23-Le décret exécutif n°96-459 du 18 décembre 1996 fixant les règles applicables aux coopératives agricoles envisage la création de « coopératives d'exploitation en commun » (art.8) destiné aux agriculteurs qui veulent mettre en commun leurs moyens de production, « y compris la terre ou les équipements d'élevage » (art. 12). Allusion est simplement faite aux *petits paysans*, comme s'il s'agissait là d'une réalité difficile à admettre. En fait, ce type de coopérative aura le même sort que les précédent (du régime socialiste) visant le secteur privé pauvre, en raison, entre autres, du contrôle tatillon, que ce décret a le mérite de traduire clairement : « Les coopératives agricoles sont soumises *au contrôle* du ministère de l'agriculture qui a pour objet de s'assurer de l'observation de l'ensemble des prescriptions législatives et règlementaires applicables à ce type de sociétés » (art. 101).

24-Art. 2 du décret n° 88-170 du 13 septembre 1988 portant statut type de la coopérative agricole de services.

25- Décret n° 88-170 du 13 sept. 1988 portant statut-type de la coopérative agricole de services, modifié par le décret exécutif n°89-53 du 18 avril 1989.

26-Décret exécutif n°96-459 du 18 décembre 1996 fixant les règles applicables aux coopératives agricoles.

27-Art. 7 du décret exécutif du 18 décembre 1996, *op. cit.*

28-Art. 13 du décret exécutif du 18 décembre 1996, *op. cit.*

29-Loi n° 87-19 du 8 décembre 1987 déterminant le mode d'exploitation des terres agricoles du domaine national et fixant les droits et obligations des producteurs bouleversera totalement les structures de l'agriculture publique.

30-Décret n° 88-170 du 13 septembre 1988 portant statut-type de la Coopérative agricole de service.

31- Décret exécutif n°90-52 du 6 février 1990 définissant les modalités de mise en œuvre du décret n°88-170 du 13 septembre 1988 portant statut-type de la coopérative agricole de services.

32- Art. 69 du décret du 13 septembre 1988, *op. cit*.

33-« Art. 10. – La durée de la coopérative est fixée à *99 ans* » ; « Art. 54. - Outre les cas légalement prévus, notamment d'incapacité juridique de la coopérative, ou de perte des ¾ du capital ainsi qu'à la demande des ¾ de ses membres, l'A.G. extraordinaire est convoquée pour se prononcer sur la *dissolution anticipée* de la coopérative. »

34-Décret exécutif n°89-53 du 18 avril 1989 portant statut-type de la C.A.S. modifiant le décret n° 88-170 du 13 septembre 1988.

35- Selon le récapitulatif effectué dans l'instruction du ministre de l'agriculture n° 188 SPM du 19 mars 1994 portant *liquidation des C.A.S*. Ce texte informe d'abord sur de précédentes et nombreuses mises au pas décrétées depuis le 13 septembre 1988, *demeurées vaines*, puis rappelle qu'une *date butoir avait été fixée au 31.12.1993 et indique* qu'un *énième autre* délai est accordé pour le dépôt de bilan : « *avant le 31 mai 1994, délai de rigueur* » afin que la mission des liquidateurs prenne fin « le 30 juin 1994 *au plus tard* ». Le « bilan sur le déroulement de cette opération » au *31 janvier 1994* » fait ressortir que [...] *15% seulement des coopératives ont effectué un paiement partiel ou global* du montant du patrimoine dont elles ont bénéficié ».

36- Art. 115. du décret exécutif n°96-459 du 18 décembre 1996 fixant les règles applicables aux coopératives.

37- « Art. 116. – Les décrets :

- n° 72-106 du 7 juin 1972

- n° 151 à 156 du 27 juillet 1972

- n° 74-199 du 1er octobre 1974,

- n° 75-169 du 30 décembre 1975,

- n° 88-170 du 13 septembre 1988, modifié et complété, *sont abrogés*. » (Décret exécutif du 18 décembre 1996, *op. cit.*)

Le libellé exact et complet de ces décrets est le suivant :

– Décret n° 72-106 du 7 juin 1972 *portant statut de la coopération agricole.*

– Décrets n° 151 à 156 du 27 juillet 1972 *portant statut-type du groupement agricole d'indivisaires* ; *du groupement d'entraide paysanne* ; *de la coopérative agricole d'exploitation en commun* ; *de la coopérative agricole de production de la révolution agraire* ; *de la coopérative agricole de services spécialisés* ; *de la coopérative agricole polyvalente communale de services*.

– Décret n°72-199 du 1er octobre 1974 *portant statut-type de la coopérative de commercialisation des fruits et légumes de la wilaya*

– Décret n°75-169 du 30 décembre *1975 portant statut-type de la coopérative d'élevage pastorale de la révolution agraire.*

38- Coopérative d'Elevage Pastorale de la révolution agraire.

39- Coopératives Agricoles Polyvalentes Communales de Services (C.A.P.C.S.)

40- Coopératives des Fruits et Légumes.

41- En effet, du premier décret de référence, pour la période de gestion socialiste (à savoir le décret n°70-162 du 2 novembre 1970 portant statut de la coopération agricole) au dernier en date de la règlementation libérale du système coopératif (décret exécutif n°96-459 du 18 décembre 1996 fixant les règles applicables aux coopératives agricoles) la tutelle est de mise. Ainsi, quand le premier décrète « Les coopératives agricoles sont placées sous la tutelle du ministre de l'agriculture et de la réforme agraire » en précisant que celui-ci « est assisté dans sa mission, par un conseil supérieur de la coopération agricole composé paritairement de représentants de l'administration, du Parti et des coopératives agricoles » (art. 7), le second confirme cette condition « la coopérative agricole est placée sous l'autorité du ministre de l'agriculture » et explicite cela : « A ce titre, le ministre de l'agriculture propose la règlementation en la matière ; accorde son agrément ; suit et contrôle son évolution et ses activités » (Art. 5) ; « Les coopératives agricoles sont soumises *au contrôle* du ministère de l'agriculture qui a pour objet de s'assurer de l'observation de l'ensemble des prescriptions législatives et règlementaires applicables à ce type de sociétés » (art. 101 du décret de 1996).

42- Aussi bien dans le décret n° 72-106 du 7 juin 1972 portant statut de la coopération agricole (art. 11 et art. 50) que dans le décret n° 88-170 du 13 septembre 1988 portant statut-type de la C.A.S. Modifié par le décret exécutif n°89-53 du 18 avril 1989 (art. 54), la dissolution de la coopérative peut être prononcée par l'assemblée générale, dans le cas où elle perd les ¾ de son capital ou lorsque les ¾ de ses membres le demandent, démissionnent où en sont exclus.

43- Art. 7 et 8 de l'ordonnance n° 71-79 du 3 décembre 1971 ; art. 6 et art. 23 de la loi n°87-15 du 21 juillet 1987 relative aux associations.

44- Art. 7 de l'ordonnance n°71-79 du 3 décembre 1971.

45- Art. 8 de la loi n°87-15 du 21 juillet 1987 relative aux associations.

46- Art. 16 de la loi de 1987 relative aux associations.

47-Art. 35 de la loi n° 90-31 du 4 décembre 1990 relative aux associations.

48-L'enquête a porté sur un échantillon de 125 coopératives de services (Slimane BEDRANI et *al*, *op. cit*., p. 11).

49- Ordonnance. n°71-79 du 3 déc. 1971 relative à l'association.

50- Loi n°87-15 du 21 juillet 1987 relative aux associations.

51- Loi n° 87-19 du 8 décembre 1987 déterminant le mode d'exploitation des terres agricoles du domaine national et fixant les droits et obligations des producteurs. En réalité, le changement libéral que cette loi préconise a été mis en branle par l'arrêté interministériel d'août 1987.

52- Article 1er de l'ordonnance n°71-79 du 3 décembre 1971 relative à l'association. et Art. 2. de la loi n°87-15 du 21 juillet 1987.

53- Art. 2 de la loi n°90-31 du 4 déc. 1990 relative aux associations.

54- Art. 4. de la loi de 1990. Mais, la distance prise par le lobby de la « famille révolutionnaire » à l'égard de l'option socialiste ne date pas cependant de 1987, ni de 1990, mais de quelques années auparavant (1984-85), grâce à une dérogation accordée aux membres des Coopératives Agricoles de Production des Anciens Moudjahidine (C.A.P.A.M.) : le privilège de l'attribution individuelle.

55-Décret exécutif n°91-38 du 16 février 1991, modifié 10 ans plus tard par le décret exécutif n° 10-214 du 16 septembre 2010 fixant le statut des chambres d'agriculture.

56-Claudine CHAULET, « Agriculture et nourriture dans les réformes algériennes : un espace pour les paysans ?», *Revue Tiers Monde*, t. XXXII, n°128, octobre-décembre 1991, p. 741-770.

57-Décret exécutif n° 10-214 du 16 septembre 2010 fixant le statut des chambres d'agriculture.

58- « Art. 10. Sont membres de l'assemblée générale des chambres d'agriculture de wilaya à laquelle ils adhèrent :

1- les exploitants agricoles et les éleveurs organisés dans le cadre d'*associations professionnelles agricoles* reconnues et établies dans la wilaya ;

2- les représentants de personnes morales de droit privé établies dans la wilaya et exerçant à titre principal une activité de production de biens ou de services liés à l'agriculture ;

3- les représentants des institutions publiques implantées dans la wilaya et ayant un lien avec l'agriculture. »

59- Décret exécutif n°96-63 du 27 janvier 1996 définissant les activités agricoles et fixant les conditions et modalités de reconnaissance de la qualité d'agriculteur.

60- Houria BENBARKAT, « Les politiques de développement rural en Algérie : Entre le dire et le faire», *Revue Sciences Humaines*, n°32, déc. 2009, p. 45-54.

61- M. Djebbara, M.N. Chabaca, T. Hartani, B. Mouhouche, B. Ouzri, « Rôle de l'action collective dans le développement de la profession agricole dans la wilaya de Blida (Algérie) », Actes du séminaire Wademed, Cahors, France, 6-7 novembre 2006, *L'avenir de l'agriculture irriguée en Méditerranée*.

62- Art. 9 du décret exécutif du 16 février 1991 portant statut général des chambres d'agriculture, confirmé par l'art. 10 du décret exécutif n° 10-214 du 16 septembre 2010 fixant le statut des chambres d'agriculture

63- Décret n° 88-170 du 13 septembre 1988 portant statut-type de la Coopérative agricole de services, modifié par le décret exécutif n°89-53 du 18 avril 1989.

64-Décret exécutif n°96-459 du 18 décembre 1996 fixant les règles applicables aux coopératives agricoles.

65- La loi n° 10-03 du 15 août 2010 fixant les conditions et les modalités d'exploitation des terres agricoles du domaine privé de l'Etat, prévoit la conversion de l'ancien droit de jouissance collective *en acte de concession individuel* « par l'administration des domaines *au nom de chaque exploitant* » (art. 6), à l'image du mode de souscription des membres des E.A.C. dans coopératives de services, version libérale. Cette loi mise sur l'émiettement de cet immense patrimoine public et le regroupement des parcelles entre de nouvelles mains.

66-Art. 3, 9, 37 de la loi n° 87-19 du 8 décembre 1987 déterminant le mode d'exploitation des terres agricoles du domaine national.

« Art. 3. - Les terres visées à l'article 1er de la présente loi, ainsi que les autres moyens de production y attachés, sont constitués en *exploitations agricoles collectives* homogènes, dont la dimension est en rapport avec le nombre et la capacité de travail des producteurs constituant *le collectif*, les systèmes de production en place et les potentialités des terres. »

« Art. 9. - Les terres sont exploitées *collectivement et dans l'indivision*, avec des quotes-parts égales entre chacun des membres du *collectif* librement associés. [...]

L'exploitation individuelle peut *exceptionnellement* être envisagée dans les cas et aux conditions fixées par la présente loi. [...]. »

« Art. 37. - *Lorsque* après constitution des EAC, *il subsiste* des parcelles de terre *dont la taille ne pourrait satisfaire à la capacité de travail du collectif le plus réduit* et/ou ne pourraient être intégrées dans une exploitation du fait de leur enclavement ou de leur éloignement**,** *elles peuvent être attribuées à titre individuel* [...]. »

67-C. Chaulet, *op. cit*.

68- C. Chaulet, *op. cit*.

69- S. Bedrani et *al*, *Les institutions agricoles et rurales en Algérie: résultats d'une enquête*. *Op. cit*., p. 16.

70- Omar BESSAOUD, « Les organisations rurales au Maghreb. Leur rôle dans le développement : un essai d'évaluation », *Économie rurale,* N°303-304-305, janvier-juin 2008.

71- C. Chaulet, *op. cit*.

72- « L'impact réduit des organisations de la profession agricole sur le monde agricole n'a pas convaincu les agriculteurs, qui restent en marge du mouvement associatif et *n'arrivent pas à assimiler* clairement le rôle effectif et concret du mouvement associatif [...] Les motifs recensés qui ont empêché les agriculteurs d'adhérer aux associations sont principalement le manque d'information et de sensibilisation, de crédibilité, d'intérêt ainsi que l'*esprit individualiste* et l'éloignement. » (M. Djebbara et *al*, *op. cit*.)

73- Il est encore plus alarmant de constater que les P.N.R. (Plans Nationaux de Recherche) du ministère de l'enseignement supérieur ne comptent pas, parmi leurs priorités, les séquelles du terrorisme en ville et à la campagne.

74- Christian de MONTLIBERT, « Problèmes des associations strasbourgeoises », *Revue des Sciences Sociales de la France de l'Est*, n° 9, 1980, p. 203-219.

75- Antoine Ducastel et Ward Anseeuw, « La libéralisation agricole post-apartheid en Afrique du sud : nouveaux modèles de production et d'investissement », *Afrique contemporaine,* 2011/1 - n° 237*,* p. 57-70.

76- Bertrand Hervieu, « Dix enjeux pour l'agriculture en Méditerranée », *Cahiers Agricultures*, vol. 16, n° 4, juillet-août 2007, p. 247-250.

77- « On sait que l'histoire des dispositifs de développement montre une propension constante des projets et des politiques à "trouver des problèmes aux solutions" » (Jean-Pierre Chauveau, « Sociétés agraires, urbanisation et question foncière : une exception africaine ? », *Cahiers Agricultures*, vol. 16, n° 5, septembre-octobre 2007, p. 374-378).

78- Revue *Pour*, n°196/197, mars 2008, Dossier « L'univers des organisations professionnelles ».

79- Jacqueline MENGIN, « Vers une organisation des associations en milieu rural : un exemple, le CELAVAR », *Économie rurale*, n°238, 1997. pp. 6-8.

80- « Cachez-moi ce sein que je ne saurais voir » est une réplique dans la pièce de théâtre de Molière, *Tartuffe ou l'imposteur* (1669).

Bibliographie citée

- Bedrani S. et *al*, *Les institutions agricoles et rurales en Algérie: résultats d'une enquête.* Contribution à l'étude Réseau agricultures familiales comparées, RAFAC-CIHEAM IAM-Montpellier, 2004.

- Benbarkat H., « Les politiques de développement rural en Algérie : Entre le dire et le faire», *Revue Sciences Humaines*, n°32, déc. 2009, p. 45-54.

- Bessaoud O., « Les organisations rurales au Maghreb. Leur rôle dans le développement : un essai d'évaluation », *Économie rurale,* N°303-304-305, janvier-juin 2008, p. 8-21.

- Djebbara M. & *al*, « Rôle de l'action collective dans le développement de la profession agricole dans la wilaya de Blida (Algérie) », Actes du séminaire Wademed, Cahors, France, 6-7 novembre 2006, *L'avenir de l'agriculture irriguée en Méditerranée*.

- Ducastel A. et Anseeuw W., « La libéralisation agricole post-apartheid en Afrique du sud : nouveaux modèles de production et d'investissement », *Afrique contemporaine,* 2011/1, n°237*,* p. 57-70.

- Chaulet C., « Agriculture et nourriture dans les réformes algériennes : un espace pour les paysans ?», *Revue Tiers Monde*, t. XXXII, n°128, octobre-décembre 1991, p. 741-770.

- Chauveau J.-P., « Sociétés agraires, urbanisation et question foncière : une exception africaine ? », *Cahiers Agricultures*, vol. 16, n° 5, septembre-octobre 2007, p. 374-378.

- Djibo-Donguey M., *Contribution à l'étude des organisations professionnelles agricoles en Algérie, cas de la chambre d'agriculture et des associations agricoles par filière dans la wilaya de Blida*, mémoire d'ingénieur, 2005, Université de Blida, Algérie.

- Hervieu B., « Dix enjeux pour l'agriculture en Méditerranée », *Cahiers Agricultures*, vol. 16, n°4, juillet-août 2007, p. 247-250.

- Mengin J., « Vers une organisation des associations en milieu rural : un exemple, le CELAVAR », *Économie rurale*, n°238, 1997. p. 6-8.

- Montlibert Ch. de, « Problèmes des associations strasbourgeoises », *Revue des Sciences Sociales de la France de l'Est*, n° 9, 1980, p. 203-219.

- Sidi-Boumediene R., « Occupation des espaces publics à Alger : incivismes paradoxaux et paradoxes des incivismes », dans *Raconte-moi ta ville. Essai sur l'appropriation culturelle de la ville d'Alger*, Sous la direction de Fatma OUSSEDIK, E.N.A.G. Editions, Alger, 2008.

Revue SCIENCES HumaineS n°35, Juin 2011 - pp.53-61

Impact de la ménopause sur le vécu psychologique de la femme dans l'est Algérien

Résumé

La ménopause est définie comme un simple phénomène physiologique, marquant la cessation des menstruations et de la procréation chez une femme normale. Notre étude a montré que celle-ci est également une construction sociale qui dépasse largement la survenue des « règles » et l'arrêt de la fonction reproductive féminine. Cette étape de la vie se caractérise par des modifications somatiques donnant une nouvelle apparence souvent mal acceptée, des transformations de valeurs et des rôles sociaux attribués et imposés aux femmes. C'est aussi l'âge à partir duquel émergent certaines maladies (diabète, hypertension artérielle, etc.…) qui viennent compliquer un équilibre psychologique mis à mal par l'âge et la ménopause, marqué par ce qu'on appelle communément les troubles du climatère. Notre enquête, menée auprès de 38 femmes ménopausées de 48 à 60 ans, montre une représentation très variée de la ménopause. Pour certaines, il s'agit d'un sentiment de perte importante du fait de l'arrêt des règles et de la fécondité, d'une dégradation progressive de l'état de santé, de l'aspect esthétique et surtout la perte du capital symbolique. Pour d'autres, la ménopause est acceptée comme une étape de la vie, certes difficile, mais vécue comme une évolution physiologique sans conséquences particulières quant à leurs valeurs sociales notamment. Enfin une minorité exprime un soulagement et une profonde satisfaction.

Fatima Zohra SELLAHI
Faculté des Sciences Humaines et des Sciences Sociales
Université Mentouri
Constantine (Algérie)

ملخص

يعرف سن اليأس على أنه ظاهرة فيزيولوجية، تمثل انتهاء دورة العادة الشهرية ومرحلة الإنجاب لدى المرأة.
أظهرت نتائج الدراسة أنه بناء اجتماعي يتعدى زمن حدوث العادة الشهرية وانتهاء وظيفة الإنجاب لأنه تصاحبه تغيرات جسدية تعطي مظهرا جديدا للمرأة يكون في أغلب الأحيان غير مقبول لديها مما يؤدي إلى تغيرات لقيم وأدوار اجتماعية جديدة تكون أحيانا مفروضة عليها.

Introduction

La ménopause, évènement normal et physiologique dans la vie de chaque femme, signifie cessation des menstruations. Au XIXè, les médecins de l'époque avait une vision obscure de la ménopause et la décrivait comme une période dangereuse qui bouleverse toute la vie de la femme. Aux maladies que génère la cessation des menstruations s'ajoute la blessure narcissique provoquée par la perte de la féminité. La femme entre dans une phase de décadence essentiellement par la perte de la capacité à procréer. Cette fonction noble a une

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2011.

كما تعتبر هذه المرحلة العمرية سببا في ظهور عدة أمراض كالسكري، الضغط الدموي ...الخ مما يؤدي إلى تعقيد التوازن النفسي والذي يتجلى في شكل تحول واضطراب في المزاج.
شملت هذه الدراسة نساء بين 48-60 سنة، أظهرت نتائجها تباينات فكرية وسلوكية في كيفية التعامل مع هذه الظاهرة.
الفئة الأولى والتي هي أقلية جد محدودة تعتبر هذه المرحلة من العمر، ضياع لقيمة اجتماعية وجسدية، وهي القدرة على الإنجاب وذلك بعد اختفاء العادة الشهرية، وتقهقر في الحالة الصحية والمظهر الخارجي، وكذلك المكانة الاجتماعية بفعل عامل السن.
الفئة الثانية، وهي الأغلبية من النساء تعتبر أن سن اليأس مرحلة من مراحل العمر، وهي بدون أي أثر نفسي أو اجتماعي عليهن.
وأخيرا فئة محدودة العدد تعتبر هذه الفترة من العمر مرحلة مريحة جدا وتعبر عنها بالرضى.

grande valeur sociale. Ne plus pouvoir concevoir est vécu comme une véritable mort sociale. Privée de sa capacité de séduction, fragilisée par le changement physiologique, physique et psychologique, la femme ménopausée se destinait à une vie sobre et vertueuse.

La ménopause se définit comme la cessation de tout écoulement sanglant menstruel autrement dit, la disparition des « règles » depuis au moins douze mois. Ce délai est nécessaire pour confirmer cliniquement la ménopause définitive car son installation n'est pas brutale, mais s'étale sur plusieurs années. Cette période préliminaire de la ménopause est appelée pré-ménopause ou péri-ménopause. Elle se caractérise par une irrégularité du cycle menstruel avec très souvent des saignements abondants entre et au cours des règles appelés métrorragies ou ménorragies. Ce saignement, conséquence de la faillite de la réserve ovarienne c'est-à-dire l'appauvrissement en follicules au niveau des ovaires, et leur mauvaise qualité du fait de leur vieillissement physiologique, entraine des perturbations hormonales notamment une insuffisance lutéale avec hyper-estrogénie, responsables de saignements. Ces saignements et cette irrégularité menstruelle « affolent » la femme, l'angoissent et la fragilise sur le plan psychologique puis sur le plan physique par la durée dans le temps d'autant plus que parfois, une intervention chirurgicale s'impose devant l'abondance du saignement.

La cessation des règles est le signe le plus évident de la ménopause. Mais cette aménorrhée secondaire (disparition des menstruations) est accompagnée progressivement par un cortège de signes fonctionnels, conséquence des modifications physiologiques, dont le point de départ est l'absence d'ovulation et de sécrétion d'estrogène. Cette défaillance ovarienne va entraîner une riche symptomatologie dont les plus précoces sont les troubles vaso-vasomoteurs dominés par les bouffées de chaleur, les sueurs, les céphalées, les palpitations et des troubles neuropsychiques responsables d'insomnie, d'anxiété, d'irritabilité, d'asthénie et de dépression. L'hypo-estrogènie, c'est-à-dire un taux d'estrogène insuffisant dans le sang va entrainer également une diminution de la libido, une prise de poids, une altération de la peau et des muqueuses. Ces changements sont tous liés au processus de vieillissement des ovaires.

La vie physiologique de la femme se divise en trois périodes : la période pré pubertaire correspondant à l'enfance, la phase pubertaire durant laquelle la femme vit épanouie et jouit de toutes ses fonctions physiologiques dont la fonction de reproduction. La dernière phase, correspond à la ménopause, appelée en arabe « omr el yaes » et qui signe la fin de sa vie de reproduction par l'épuisement de son capital folliculaire.

La traversée de cette troisième phase de la vie est profondément influencée par un certain nombre de facteurs psychologiques et socioculturels, car nos pensées, nos croyances, nos représentations, notre regard sur nous même et les autres sont façonnés par nos sociétés et nos cultures d'origine. Notre corps et les rapports que nous entretenons avec lui le sont également. Les sociétés et les cultures modulent nos relations et notre perception de la santé et de la maladie, de la douleur et de la souffrance. Cela explique la grande variabilité des symptômes et des doléances au cours de la ménopausiques, qui diffèrent selon les femmes même à l'intérieur d'une même culture.

Mimoun S. (1992) gynécologue français, souligne l'importance de la reconstitution de l'histoire de la malade pour comprendre l'origine des symptômes. Ceci a conduit ~~laissé~~ plusieurs médecins à changer leur méthode classique de prise en charge des femmes, pour dépasser l'opposition entre « organique et psychologique » et utiliser le dialogue avec la patiente, parce que, dit-il « le trouble actuel ne vient pas de nulle part comme un accident, mais qu'il y a des points de repère tout au long de la vie ».

Contrairement à une idée reçue et largement partagée par les médecins, qui réduisent cette période de transition à un évènement biologique, la ménopause est un processus à la fois biologique et social et représente une étape « délicate » pour la femme.

Nul ne conteste l'impact des modifications hormonales sur les troubles psychiques, les fonctions cognitifs et notamment la mémoire verbale. Les œstrogènes stabilisent l'humeur et améliorent la sensation de bien être. Certaines études affirment même, qu'il est possible de réduire l'incidence de la maladie d'Alzheimer par un traitement substitutif, c'est-à-dire donné par voie exogène, les estrogènes que l'organisme ne produit plus. Pour le médecin, et maintenant pour beaucoup de femmes, la ménopause est avant tout une crise hormonale, c'est-à-dire un trouble fonctionnel qui peut être corrigé médicalement et éviter ainsi tous les désordres aussi bien somatiques que psychologiques avec leur retentissement sur la personne elle même, sur sa famille et sur tout son entourage.

Il faut reconnaitre que grâce au traitement médical substitutif et l'accompagnement psychologique, la ménopause n'est plus une fatalité impitoyable. Il n'en demeure pas moins que la variabilité des manifestations cliniques de la ménopause et son évolution, montrent nettement que les réalités psychologiques personnelles et sociales interfèrent grandement pour en dessiner des tableaux cliniques différents.
Tabet P. (1985) pense « que si le statut de femme est acquis à partir du premier enfantement, c'est aussi avec lui, que le corps féminin devient un enjeu de pouvoir considérable entre les univers sociaux masculins et féminins ». Le corps est un acquis

construit à travers un processus de socialisation infantile, un corps n'est pas simplement un objet. Au contraire c'est un moyen de communication, un ensemble de signes et d'indicateurs sociologiques et psychologiques potentiels ; il nous permet de comprendre les conflits sous jacents et les réactions. Le ressentiment des symptômes, qui touchent au corps et à l'esprit, peut causer des perturbations et conduire à un changement d'état non seulement physique et psychique mais aussi de statut social.

En fait, pendant cette période de transition, plusieurs changements profonds se produisent dans la vie de la femme, mais ne sont pas tous directement liés au processus de vieillissement des ovaires. La ménopause est considérée comme un évènement aussi bien biologique que socioculturel, elle est largement influencée par les convictions sociales, les expectatives et les stéréotypes.

Pour Deutsch (1949), la ménopause est même un « désastre », la femme a terminé son existence en tant que créatrice d'une vie nouvelle, elle a atteint « sa fin naturelle, sa mort partielle, en tant que servante de l'espèce ».

Les changements du corps et d'humeur influent sur les relations de la femme avec son corps, avec sa famille et son environnement social. La femme est maintenant engagée dans une lutte active contre sa décadence. Deux attitudes s'offrent à elle : soit sombrer dans la dépression, ce qui accélérera son vieillissement et sa mort, soit se fixer un autre objectif, trouver une autre occupation, une activité pour surmonter l'éloignement des ses enfants et aussi s'affirmer par sa compétence, son savoir faire, sa culture, ses relations, par ses centres d'intérêts qui ne se limitent pas à la maternité, à la féminité, et à la jeunesse.

Tous ces facteurs réunis peuvent avoir une influence profonde sur le fonctionnement psychosocial et le bien-être général de la femme en période ménopausique. A ce niveau, l'activité de la vie de la femme est un mécanisme de défense, une échappatoire qui lui permettra de vivre une ménopause plus clémente, plus optimiste.

Benedek Th (1950) affirme que la capacité de la femme à réaliser cette réorganisation dépend de sa personnalité. L'idée que la personnalité antérieure joue un rôle important dans l'expérience de la ménopause, est reprise par Dolto F. (1989) et Gueydan M. (1991). Chaque femme vivra ce moment avec une différente intensité de sentiment et d'états d'âme, en raison de son caractère et de son histoire. Si elle est capable d'affronter les changements et si elle est suffisamment forte pour être optimiste et réaliste, elle fera cela d'une manière différente contrairement à une femme fragile et pessimiste. La ménopause est aussi un terme qui fait peur à plus d'une femme parce qu'il traduit la fin de quelque chose, la mort d'un organe qui fait de la femme une femme, la fin d'une fonction noble, celle de concevoir des enfants. Pour Deutsch H. « la perte des organes reproducteurs équivaut pour la femme à la castration ».

A la ménopause, plusieurs facteurs somatiques, liés à la baisse des œstrogènes et aux troubles trophiques locaux qui l'accompagnent, notamment la baisse de la lubrification du vagin et l'amincissement de la muqueuse vaginale entraînent une irritation de l'urètre et de la vessie contribuant ainsi à l'émergence de troubles urinaires et au déclin de la fonction sexuelle. Mais la "retraite sexuelle" puise surtout

sa source dans des motivations psychologiques souvent inconscientes liées en partie à l'aspect reproductif inexprimé de la sexualité. "Une fois que l'excuse de la procréation disparaît, une culpabilité sans justification peut envahir l'esprit de la femme" (Douki S.2001). Beaucoup de femmes ont, en effet, le sentiment que les rapports sexuels ne sont légitimés que par la procréation. Sullerot E. cité par Douki S. 2001 affirme que " la définition de la vie de la femme s'est toujours confondue avec sa période de fécondité et de maternité. Les autres périodes de sa vie étaient bien souvent présentées ou ressenties comme n'étant que la préparation ou la survie de cette apothéose justificatrice ". C'est dans ces cultures que la perte de la capacité à procréer reste un déclin de l'activité sexuelle et la vraie femme reste la mère. Dans ce sens Boucebci M., (1990) rapporte que « le premier devoir du couple étant la procréation, le couple va vivre ses premières années au rythme des grossesses successives. C'est-à-dire que le statut de la femme sera d'abord fonction de sa fécondité. »

Toutefois, la perte de la fonction capitale de procréation est souvent compensée par l'accession à un statut social privilégié. Si la femme se trouve dépossédée des privilèges liés à la maternité ou à la séduction physique, elle gagne en revanche une revalorisation sur d'autres plans et d'autres niveaux. Ammar S., (juin, 1988) rappelle ainsi que la femme musulmane acquiert généralement plus de dignité et de vie autonome avec l'âge et particulièrement lorsqu'elle atteint la ménopause. "En fin de compte, c'est souvent la période la plus agréable de sa vie, celle où elle est enfin plus indépendante, moins soumise aux caprices de l'homme et bénéficiant de plus d'autorité sur les autres femmes. C'est pour elle la nomination à une position honorable et la fin des tabous attachés à la fonction féminine, le droit de sortir dévoilée, l'accès aux cultes, aux rites et aux objets sacrés".

Cet aspect positif a été confirmé par Ghazali M. et *al*. (1998), à travers ~~d'~~une enquête auprès de 1000 femmes Marocaines ménopausées. Il a relevé dans son étude, une incidence très faible des états dépressifs. Ce résultat favorable est dû très probablement au statut privilégié de la femme âgée au Maroc.

Même si la majorité des femmes redoutent cette période qui symbolise le début de la vieillesse, beaucoup d'entre elles accueillent cet évènement comme un soulagement, du fait de l'arrêt de la période de fécondité et l'arrêt des menstruations. Mais derrière la diversité des mécanismes psychiques mis en jeu, il existe un fond fantasmatique commun qui est d'origine culturelle. Le vécu psychologique de la ménopause est ainsi indissociable du contexte socioculturel et du vécu subjectif de la ménopause qui varie selon les femmes et leur histoire personnelle. Autrement, comment expliquer que les japonaises ignorent les classiques «bouffées de chaleur » dont le terme n'existe même pas dans leur langue, ou la grande variabilité des manifestations psychiatriques ?

Une étude épidémiologique de la ménopause a été menée par plusieurs équipes de chercheurs étrangères. Nous n'avons retrouvé aucune publication Algérienne indexée dans une revue Algérienne ou étrangère sur le vécu psychologique de la femme ménopausée Algérienne. Ceci peut s'expliquer par la difficulté à mener ce genre d'étude d'abord par la réticence des femmes à répondre aux questions qu'elles estiment intimes, par pudeur ou par réserve, par exemple sur tout ce qui concerne la sexualité ou la vie dans le couple. Il faut souligner l'absence de prise en charge

psychologique des femmes ménopausées dans notre pays, contrairement aux pays occidentaux où la ménopause est prise en charge tant sur le plan psychologique que médical. La ménopause dans notre pays n'est pas encore un axe prioritaire dans le cadre de la santé publique, ni dans les pays à culture arabo-islamique de façon générale, malgré les complications qu'elle génère immédiatement (troubles vasomoteurs et psychologiques), à moyen terme (les complications cardiovasculaires) et à long terme (les troubles orthopédiques dont les fractures, liés à l'ostéoporose).

Dans notre pays, la ménopause n'est pas encore un sujet de préoccupation. Elle n'est ni un sujet de valorisation ni un sujet de dévalorisation. Elle passe en silence et demeure une préoccupation personnelle très privée, un problème de santé ou de société sans intérêt particulier. La ménopause n'est pas une maladie, elle sera vécue comme les femmes qui l'ont vécue avec ou sans ses déboires. Dans « l'imaginaire arabo-musulman » Chebel M. (1984, p 323) évoque cette formule lapidaire : « le sort de la femme arabe est indissociablement lié à la fécondité de son utérus », ce qui revient à dire qu'avec la fin de son rôle de femme et de procréatrice, sa santé psychologique n'est pas une préoccupation sociale. Le manque flagrant de recherches dans ce domaine en Algérie, confirme cette opinion.

Vue l'importance de l'impact de ce phénomène sur la vie de la femme, nous avons effectué une étude en prenant en considération un certain nombre de paramètres psychologiques et sociaux dans le but de comprendre le mieux possible l'impact de la ménopause sur la femme algérienne, en apportant quelques éléments de réponse aux questions suivantes :

– Pourquoi la ménopause n'est elle pas pareille pour toutes les femmes ?

– Est ce que la ménopause est vécue comme une valorisation, une étape de maturation et de sérénité ?

– La ménopause est elle le début de la vieillesse pour la femme ?

– Le vécu de la ménopause est il différent chez la femme moderne et la femme traditionnelle ?

– La ménopause signifie-t- elle la fin la féminité et de la sexualité chez la femme?

Nous rapportons quelques points des résultats préliminaires de l'enquête, que nous avons réalisée auprès de 38 femmes ménopausées.

Notre étude a concerné des femmes ménopausées, dont l'âge varie entre 50 et 60 ans. Nous pensons que c'est l'âge où la femme vit pleinement sa « crise ménopausique ». Nous avons délibérément questionné des femmes mariées, des femmes veuves, des femmes divorcées et des femmes célibataires. Parmi les femmes mariées, veuves ou divorcées, certaines possèdent des enfants, d'autres sont stériles ou sans enfants. Nous pensons, qu'avec un tel échantillonnage, nous avons cerné les différentes catégories de femmes ménopausées.

Les premiers résultats ont démontré que même si la ménopause n'est pas vécue de la même manière par les femmes, elle reste une source de préoccupation pour leur santé, leur jeunesse et leur féminité. Nous exposons brièvement quelques points des principaux résultats de l'enquête.

- 80% des femmes trouvent l'arrêt des règles satisfaisant sur le plan pratique.

- Sur le plan symbolique, 62% des femmes approuvent l'affirmation : « les règles sont un signe de féminité important ». Cette valeur positive des règles augmente, chez les femmes ayant un niveau d'études primaire et secondaire. Les femmes universitaires estiment que les années ne sont pas un obstacle pour bien vivre, mais plutôt « un capital » expérience qui permet l'épanouissement et un meilleur profit sur le plan relationnel et intellectuel. On remarque que cette perspective d'analyse ne parait pas excessivement négative quant au vécu de la ménopause chez la femme algérienne. Le vécu diffère chez les femmes instruites ou modernes, par le fait que celles-ci ne renoncent pas à la vie active, se considèrent toujours jeunes, dynamiques et féminines. Contrairement aux femmes traditionnelles, 73% d'entre elles se voient vieilles ou vieillissantes, la ménopause ayant affecté leur pouvoir de séduction, ne se préoccupent plus ni de leur santé physique ni de leur aspect esthétique.

Dans le tableau ci-dessous, nous rapportons les réponses concernant l'impact de la ménopause sur la santé physique et psychique chez la femme ménopausée. 49% d'entre elles rapportent des symptômes fonctionnels comme les bouffées de chaleurs en premier lieu, ensuite des difficultés physiques représentées essentiellement par les maladies articulaires. 35% des femmes évoquent les symptômes psychiques, sous forme d'instabilité d'humeur, de trouble du sommeil et de tristesse. 3% seulement de toutes les personnes questionnées se sentent tout à fait normales et n'éprouvent aucune gène psychique ou somatique.

Tableau 1-les troubles attribués à la ménopause

Quelles difficultés éprouvez vous pendant la ménopause ? si oui lesquelles ?	Nb=38	Symptômes rapportés
Syndromes physiques dont :	62%	
Bouffées de chaleur		49%
Maladies articulaires		13%
Syndromes psychiques dont :	35%	
Instabilité d'humeur		20%
Trouble du sommeil		12%
tristesse		3%
Aucun des symptômes	3	3%
Total	100%	100%

Ces résultats montrent que la ménopause est vécue comme un phénomène physiologique, connu de mère en fille, sans attribution de dimension pathologique. En d'autre terme, la ménopause n'est pas une maladie même si elle s'accompagne de difficultés qui sont plus ou moins surmontées en fonction du statut personnel de chaque femme. Les femmes instruites cernent mieux certains aspects de la ménopause, parce qu'elles ont accès à l'information, aux médias, sont plus incommodés par les signes fonctionnels parce qu'elles sont souvent actives sur le plan professionnel et savent qu'il existe un traitement hormonal substitutif avec les aléas du risque cancérigène sur le sein et l'endomètre. Ceci constitue une autre source d'angoisse : suivre un traitement médical et s'exposer un peu plus au risque de cancer ou

s'abstenir et supporter les désagréments, en premier lieu, des troubles fonctionnels. Il faut noter que les femmes instruites ont plus accès à la consultation médicale et sont plus sensibilisées à la notion de prévention en médecine. Les femmes, décrivent plus une gêne qu'une inquiétude. Elles trouvent normale que leur ménopause s'accompagne de troubles.

Tableau 2- L'attitude envers l'arrêt de la fécondité

A la ménopause, on ne peut plus avoir d'enfants, comment vivez-vous cette situation ?	Nombre de cas = 38
C'est surtout une libération, je ne risque plus d'être enceinte	42%
C'est surtout un regret, je n'ai plus aucun espoir d'être enceinte	15%
C'est à la fois une libération et un regret	10%
Ça m'est plutôt indifférent	33%
Total	100%

Les femmes expriment des sentiments très divers, face à l'arrêt des menstruations. Selon nos résultats, ils varient du regret à la satisfaction. Pour 42% des femmes questionnées, c'est une libération, 15% regrettent de ne plus pouvoir concevoir des enfants, 10% expriment une ambivalence associant un sentiment de libération et un sentiment de regret, enfin 33% sont plutôt indifférentes à l'arrêt de la fécondité.

Les incommodités évoquées en premier lieu par les femmes ménopausées sont les bouffées de chaleur, les sueurs nocturnes, les insomnies et les difficultés articulaires. Si les troubles vasomoteurs sont les plus évoquées (49%), ils sont rarement considérés comme ayant un impact négatif sur la santé, mais ils constituent les seuls signes visibles précoces de la ménopause. De ce fait, ils occupent une place importante dans les interactions avec l'entourage.

Quant à l'arrêt de la fécondité, nombreuses sont celles qui considèrent minime la perte de cette fonction de reproduction. La satisfaction d'avoir conçu les enfants qu'elles ont désirés les comble et leur suffit. Elles attendent la conception de leurs petits enfants comme une suite de l'histoire naturelle de la vie. L'arrêt de la fécondité n'est donc plus un sujet d'inquiétude. C'est plutôt l'aspect esthétique et la perte de la beauté qu'elles redoutent et la crainte de ne plus être désirable.

Nous concluons par le commentaire d'une femme, qui résumera l'avis de la majorité des femmes de notre enquête « la fin de la fécondité n'est pas le spectre, n'est pas la fin de la féminité, parce que ça n'empêchera pas d'être coquette, ça n'empêchera pas d'être ce que je suis sous prétexte que je n'ai plus mes règles. »

Bibliographie

1 Ammar. S., « La Ménopause », Médecine Méditerranée II, Marseille, 10 et 11 juin 1988.

2 -Arnaud. R., La ménopause à travers l'histoire, Edition laboratoires Ciba Geigy, 1995.

3 -Assoun. P.L , Le pervers de la femme, Anthropos diffusion : économica, Paris, 1989

4 -Benedek Th. Climacterium: "a developmental phase"1950 cité par «Delanoë D, Critique de l'âge critique, » thèse Doctorat , 2001, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales –Paris 6

5 - Boucebci. M., La psychiatrie tourmentée, Editions Bouchène, Alger, 1990.

6 -Bouhdiba. A., La sexualité en Islam, Edition P.U.F., Paris, 2001.

7-Beauvoir. S., Le deuxième sexe, Tome 2, Edition Gallimard, Paris, 1968.

8- Chaby. L. , La ménopause, Edition Domino/Flammarion, 1995.

9- Check. W.A., « La conception de la ménopause », Orgyn, n°3,1996.

10- Chebel. M., Le corps dans la tradition du Maghreb, Editions PUF, Paris, 1984.

11-Delanoë. D., « Variations transculturelles sur la ménopause », Gynécologie et psychosomatique, N° 9, trimestre 3, 1993. Edition laboratoire Searle Gynécologie.

12- Deutsch. H., La psychologie des femmes,Tome 2, Edition P.U.F., Paris, 1964

13- Dolto. F., Libido féminine, VDN-Ergo-Presse, Paris, 1989.

14- Douki S., Nacef F., Bouzid R., Choubani R., Les conséquences psychologiques de la ménopause : Réalités, symboles et mythes, Les conférences d'actualités - Société tunisienne de médecine interne, Hôpital Razi Tunis, 2001

15- Gueydan. M., Femmes en ménopause, les transformations psychiques d'une étape de vie. Editions Ères, 1991.

16- Lacoste-Dujardin. C., Des mères contre les femmes, maternité et patriarcat au Maghreb, Editions la découverte, Paris, 1985.

17- Ghazali M., Hermas S., Abbassi H., Mikou F., Bouhya S., Bekkay M., « La ménopause en milieu Marocain; enquête auprès de 1000 femmes, Maternité lalla Meriem, CHU Ibn Rochd, Casablanca, Maroc », Maghreb Médical, n°325, mai 1998.

18- Mimoun. S., La consultation psychosomatique, Éditions Les empêcheurs de penser en rond, Paris, 1992.

19- Naamane Guessous. S., Printemps et automne sexuel : puberté, ménopause, andropause au Maroc, Editions autre temps, Marseille, 2000.

20- Tabet. P., « Fertilité naturelle, reproduction forcée, l'arraisonnement des femmes. Essai en anthropologie des sexes », Cahiers de l'homme, Paris, 1985, pp 61-147.

Revue SCIENCES HumaineS n°35, Juin 2011 - pp.63-67

Le comportement du consommateur algérien : Une approche psycho-graphique

Résumé

La consommation est au cœur du processus de construction identitaire des individus ; elle permet d'exprimer qui nous sommes et/ou qui nous voudrions être. Par ailleurs, la consommation présente souvent une dimension mythologique qui trouve ses racines au plus profond de la société : consommer est une façon de prendre place dans notre histoire collective (Darpy & Volle, 2003, 2).

L'approche psycho-graphique, appelée aussi : «approche par style de vie », permet de tracer le profil d'un individu appréhendé de manière globale face à son environnement (Guichard & Vanheems, 2004, 93).

Abderezzak IDDIR
Département de psychologie
Université de Tizi-Ouzou
(Algérie)

ملخص

يعد الاستهلاك جزءا من البناء الشخصي للأفراد ، فهو يسمح لنا بمعرفة هويتنا وماذا نرغب أن نكون عليه. كما أنه يمثل بعدا " ميتولوجيا" نجد مصادره في غمق المجتمع.

فالاستهلاك حسب داربي وفولي هو صورة للتموقع في التاريخ الجمعي.

إن المقاربة السيكوبيانية تسمح لنا بتشكيل " البروفيل الشخصي" للفرد في علاقته بالبيئة الاجتماعية.

Introduction

La consommation est au cœur du processus de construction identitaire des individus ; elle permet d'exprimer qui nous sommes et/ou qui nous voudrions être. Par ailleurs, la consommation présente souvent une dimension mythologique qui trouve ses racines au plus profond de la société : consommer est une façon de prendre place dans notre histoire collective (Darpy & Volle, 2003, 2).

L'approche psycho-graphique, appelée aussi : «approche par style de vie »,permet de tracer le profil d'un individu appréhendé de manière globale face à son environnement (Guichard & Vanheems, 2004, 93).

Le style de vie est ainsi la résultante globale du système de valeurs d'un individu, de ses attitudes et activités et de

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2011.

son mode de consommation (Valette-Florence, 1989).

Parmi les techniques utilisées pour étudier les styles de vie, nous citons : le questionnaire sur les valeurs et les styles de vie, qui a fait l'objet, dans le cadre de notre recherche de Doctorat en psychologie, d'une adaptation sur le contexte algérien et nous sommes actuellement dans la phase de traitement statistique des données du terrain. Nous présentons ci-après un descriptif sommaire du dit questionnaire :

1. Le questionnaire sur les valeurs et les styles de vie

Values and life styles (valeurs et styles de vie), appelé par abréviation : VALS, représente un modèle de dimension internationale qui explique la relation entre les traits de la personnalité et le comportement du consommateur. VALS s'appuie sur la psychologie pour analyser la dynamique latente des préférences et des choix du consommateur. VALS ne distingue pas seulement des différences dans la motivation, mais il appréhende également les contraintes psychologiques et matérielles liées au comportement du consommateur. VALS est basé sur les recherches récentes sur la personnalité concernant les déterminants du comportement social. VALS affirme que les individus expriment leurs personnalités à travers leurs comportements. Les individus avec des personnalités différentes engagent des comportements différents ou exhibent des comportements similaires pour des raisons différentes. Le système original de VALS a été conçu par Arnold Mitchell, pour expliquer le changement des valeurs et les styles de vie des américains dans les années 1970. VALS a été lancé officiellement comme produit de l'institut international de recherche de Stanford (Stanford Research Institute) en 1978, et il a été enrichi en 1989 pour maximiser son aptitude à prédire le comportement du consommateur.

Une équipe d'experts de plusieurs organismes : l'institut international de recherche de Stanford, l'université de Stanford, l'université de Californie, l'université de Berkeley, a déterminé que les consommateurs devraient être segmentés selon les traits durables de la personnalité, plutôt que sur les valeurs sociales qui changent avec le temps (Brée, 2004).

En s'appuyant sur la psychologie pour analyser et prédire les préférences et les choix du consommateur, le système de VALS actuel crée un lien explicite entre les traits de la personnalité et le comportement de consommation. Ce système est décrit en profondeur dans les segments de VALS.

2. Les segments de VALS

VALS classifie les consommateurs adultes américains suivant huit segments selon leurs réponses au questionnaire de VALS. Les principales dimensions de la structure de la segmentation sont la motivation fondamentale (la dimension horizontale) et les ressources (la dimension verticale).

2.1. La motivation fondamentale

Les consommateurs achètent des produits et des services et cherchent des expériences qui réalisent leurs préférences caractéristiques et donnent une forme, un contenu et une satisfaction à leurs vies. La motivation fondamentale d'un individu

détermine ce qui est particulièrement significatif sur soi-même ou sur le monde qui gouverne ses activités. Les consommateurs sont inspirés par l'une des trois motivations fondamentales suivantes : les idéaux, la réalisation, et l'expression de soi. Les consommateurs qui sont fondamentalement motivés par les idéaux sont guidés par la connaissance et les principes. Les consommateurs qui sont fondamentalement motivés par la réalisation cherchent des produits et des services qui démontrent leurs succès vis-à-vis de leurs pairs. Les consommateurs qui sont fondamentalement motivés par l'expression de soi désirent les activités sociales ou physiques, la variété, et le risque.

2.2. Les ressources

La tendance d'une personne à consommer des biens et des services s'étend au-delà de l'âge, du revenu et de l'éducation. L'énergie, la confiance en soi, l'intellectualisme, la recherche de la nouveauté, l'esprit d'innovation, l'impulsivité, le leadership et la vanité jouent un rôle critique. Ces traits de la personnalité conjointement avec les variables démographiques déterminent les ressources d'un individu. Les différents niveaux de ressources rehaussent ou contraignent l'expression de la personne de sa motivation fondamentale.

3. La typologie de VALS

VALS classifie les consommateurs adultes d'après les huit segments suivants :

3.1. Les innovateurs

Les innovateurs sont prospères, sophistiqués, prennent des gens en charge et ils ont une estime de soi élevée. Et parce qu'ils ont de telles abondantes ressources, ils exposent les trois motivations fondamentales dans des degrés variables. Ils sont des leaders du changement et ils sont les plus réceptifs aux nouvelles idées et aux technologies. Les innovateurs sont des consommateurs très actifs, et leurs achats reflètent un goût cultivé pour la haute gamme, les produits de niche et les services. L'image est importante pour les innovateurs, non pas comme une évidence de statut ou de pouvoir, mais comme une expression de leurs goûts, indépendances et personnalités. Les innovateurs sont parmi les leaders établis et émergents dans les affaires et les fonctions étatiques. Cependant, ils continuent de rechercher les défis. Leurs vies sont caractérisées par la variété. Leurs propriétés et leurs loisirs reflètent un goût cultivé pour les choses raffinées de la vie.

3.2. Les penseurs

Les penseurs sont motivés par les idéaux. Ils sont matures, satisfaits, confortables et ils sont des gens réflectifs qui apprécient l'ordre, la connaissance et la responsabilité. Ils ont tendance à être bien instruits et ils recherchent activement de l'information dans le processus de prise de décision. Ils sont bien informés sur le monde et les événements nationaux et ils sont alertes aux opportunités pour élargir leurs connaissances. Les penseurs ont un respect modéré pour le statu quo des institutions de l'état et le décorum social, mais ils sont ouverts aux nouvelles idées. Bien que leurs revenus leur permettent d'avoir plusieurs choix, les penseurs sont des conservateurs, des

consommateurs pratiques ; ils cherchent la durabilité, les fonctionnalités et la valeur des produits qu'ils achètent.

3.3. Les réalisateurs

Motivés par le désire d'accomplissement, les réalisateurs ont des styles de vie orientés vers des objectifs et un engagement profond pour la carrière et la famille. Leurs vies sociales, qui reflètent ce centre d'intérêt, sont structurées autour de la famille, les endroits de culte et le travail. Les réalisateurs mènent des vies conventionnelles, ils sont politiquement conservateurs et ils respectent l'autorité et le statu quo. Ils apprécient le consensus, la prévision et la stabilité plus que le risque, l'intimité et la découverte de soi. Ayant beaucoup de manques et besoins, ils sont actifs dans les situations de consommation. L'image est importante pour les réalisateurs ; Ils préfèrent les produits et services reconnus et de prestige, qui démontrent leurs succès vis-à-vis de leurs pairs. A cause de leurs vies chargées, ils s'intéressent souvent à une variété d'appareils qui économisent du temps.

3.4. Les aventuriers

Les aventuriers sont motivés par l'expression de soi. Etant jeunes, enthousiastes et consommateurs impulsifs, ils deviennent rapidement enthousiastes au sujet de nouvelles possibilités, mais ils sont également rapides à se refroidir. Ils cherchent la variété et l'excitation et ils savourent tout ce qui est nouveau, excentrique et risqué. Leurs énergies trouvent des débouchés dans l'exercice, le sport, les loisirs de plein air et les activités sociales. Les aventuriers sont des consommateurs avides et ils dépensent, comparativement, une grande partie de leurs revenus dans la mode, les divertissements et les rencontres sociales. Leurs achats reflètent l'importance qu'ils accordent à leurs aspects extérieurs et le fait d'avoir de belles choses.

3.5. Les croyants

Tout comme les penseurs, les croyants sont motivés par les idéaux. Ils sont des personnes conservatrices et conventionnelles avec des croyances concrètes basées sur le traditionnel, les codes établis : la famille, la religion, la communauté et la nation. Plusieurs croyants expriment leurs codes moraux qui sont profondément enracinés et littéralement interprétés. Ils suivent des routines établies, organisées en grande partie autour de la maison, la famille, la communauté et les organisations sociales ou religieuses auxquelles ils appartiennent. En tant que consommateurs, les croyants sont prévisibles ; ils choisissent des produits familiers et des marques établies. Ils préfèrent les produits locaux et généralement ils sont des clients loyaux.

3.6. Les lutteurs

Les lutteurs sont à la page et ils aiment s'amuser. Parce qu'ils sont motivés par l'accomplissement, ils se préoccupent des opinions et de l'approbation des autres. Pour les lutteurs, le succès est défini par l'argent, dont ils n'ont pas assez pour satisfaire leurs besoins. Ils préfèrent les produits élégants pour imiter les achats des gens riches matériellement. Beaucoup d'entre eux se voient comme ayant un travail plutôt qu'une carrière, et le manque de compétences et de concentration les empêchent souvent d'aller de l'avant. Les lutteurs sont des consommateurs actifs parce que le shopping

pour eux est, à la fois, une activité sociale et une opportunité pour démontrer aux pairs leurs capacités d'achat. Comme consommateurs, ils sont impulsifs tant que leurs conditions financières le permettent.

3.7. Les faiseurs

Comme les aventuriers, les faiseurs sont motivés par l'expression de soi. Ils s'expriment et expérimentent le monde en agissant sur lui - construire une maison, élever des enfants, réparer une voiture ou faire du jardinage- et ils ont assez de compétence et d'énergie pour mener à bien leurs projets. Les faiseurs sont des personnes pratiques qui ont des compétences constructives et ils apprécient l'autosuffisance. Ils vivent dans un contexte familial traditionnel, avec un travail pratique et des activités physiques comme loisirs, et ils ont peu d'intérêt pour ce qui se trouve en dehors de ce contexte. Les faiseurs sont méfiants à l'égard des nouvelles idées et les grandes institutions telles que les grandes affaires. Ils sont respectueux de l'autorité de l'état et du travail organisé, mais ils n'acceptent pas l'ingérence de l'état dans les droits individuels. Ils sont peu impressionnés par les biens matériels, mis à part les biens pratiques ou utilitaires. Pace qu'ils préfèrent la valeur de l'objet plutôt que son côté luxueux, ils achètent les produits de base.

3.8. Les survivants

Les survivants mènent des vies étroitement concentrées. Avec peu de ressources avec lesquelles ils peuvent se débrouiller, ils croient souvent que le monde change trop rapidement. Ils sont confortables avec tout ce qui est familier et se soucient de la sécurité. Parce qu'ils doivent se concentrer sur la satisfaction des besoins plutôt que sur le désir d'accomplissement, les survivants ne montrent pas de motivation fondamentale élevée. Ils sont des consommateurs prudents. Ils représentent un marché très modeste pour la plupart des produits et services. Ils sont loyaux aux marques favorites, surtout s'ils peuvent les acheter avec des remises (Derbaix & Brée, 2000).

Conclusion :

Le questionnaire des valeurs et les styles de vie (VALS 2) a fait l'objet de plusieurs applications dans le monde, couronnées par l'identification des profils psychologiques des consommateurs dans différents pays. Nous ambitionnons, à travers cet essai d'adaptation et d'application de cette dite technique dans le contexte algérien, d'arriver à une meilleure connaissance du comportement du consommateur algérien et de dégager son profil psychologique. Ce qui pourrait nous aider à développer, éventuellement, un « VALS algérien ».

Bibliographie

- Darpy D. & Volle P. (2003), Comportements du consommateur : concepts et outils, Paris, Dunod.
- Guichard N. & Vanheems R. (2004), Comportement du consommateur et l'acheteur, France, Bréal.
- Valette-Florence P. (1986), Les démarches de styles de vie : Concepts, champs d'investigation et problèmes actuels, Recherche et applications en marketing, I (1), 93-109.
- Brée J. (2004), Le comportement du consommateur, Paris, Dunod.
- Derbaix C. & Brée J. (2000), Comportement du consommateur : Présentation de textes choisis, Paris, Economica

Revue SCIENCES HumaineS n°35, Juin 2010 – pp 69 -88

Developing the EFL Teaching Process through Electronic Teaching- Portfolios Techniques. Case of: EFL Secondary Schools Teachers in Bejaia.

Abstract

This paper explores and examines the role the Electronic Teaching Portfolios play in developing the EFL teaching process in secondary schools in Bejaia. For this aim, important considerations have to be taken because we strongly believe that these tools if introduced and implemented by EFL teachers, they can not only serve as developmental and summative assessments for teachers, but they can also contribute in the conceptual experience in developing the teaching process as well. The general research questions directed in the present study are: (1) - How can web-based teaching portfolios bridge the gap between two parties typically not communicating with one another in order to promote the teaching practices? (2) – Do the web-based teaching portfolios prove to be effective tools with which to solicit participation of faculty and teaching staff towards progress?

Salima MAOUCHE Née KETFI
Department of English
University Abderrahmane Mira of Béjaia,, Algeria.

ملخص

تهدف هذه المقالة إلى الكشف وتحليل دور الوثائق التربوية التعليمية الإلكترونية في تطوير عملية تعليم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في التعليم الثانوي في ولاية بجاية (الجزائر). ولبلوغ هذا الهدف افترضنا أن الوثائق التربوية المستخدمة ستساهم في التقييم التلخيصي والتطويري. وعليه فان المعطيات المتحصل عليها من خلال الاستبيان المطبق على الأساتذة وتحليله ساعدنا على تحديد نقاط القوة والضعف للوثائق التربوية التعليمية الإلكترونية.

Introduction

Nowadays, in a world where English is used almost in every field because of the communicative importance it represents, teachers in all educational institutions mainly in secondary schools have to move forward toward a more developed and updated teaching process.

As a matter of fact, we believe that the environmental changes, particularly in teaching and learning, need the very appropriate strategies and long terms planning. This is why it is very important for teachers of the secondary schools to adopt fundamental rules and styles that will form the required strategies which will comply with the accelerating needs of today's world. This will cement and foster

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2011.

the competition of the global environment of an effective teaching/ learning process. Consequently, professionals need to acquire certain strategic discourse with an eye to teach English more effectively and purposefully since developing teaching and teachers is based on constantly refreshing and adopting new techniques that suit best the demands of the learners and the world.

1. Statement of the Problem

We know that the teacher's professional development plays an essential role in a successful educational reform. High quality professional development refers to rigorous and relevant content strategies and organizational support that will ensure long-term teacher development. However, all along our teaching experience in a secondary school we have noticed that teaching as a profession and teachers of EFL in secondary schools of the targeted location have remained almost peripheral to the used strategies and methods of more than a past decade, and that the techniques to improve the teaching process have been restricted to seminars that chewed the same ideas.

2. Aim of the paper

Through this research paper, we aim at:

- Setting better connections with technology literacy;
- Emphasizing the need for a long-term commitment to training, not only through formal methods such as conferences or seminars, but informally as well, for instance using internet for electronic learning sessions which we hope can be delivered on an ongoing basis in institutions, or in other public places or even at home and
- Capturing and transmitting to the cohort of teachers' expertise, and figuring out a way to encourage information sharing.

3- Basic Assumptions

Throughout the present study, we will be assuming that:

- Teachers' self-reflection and self-assessment are indeed key factors to ensure effective and successful teaching/learning processes,
- Teachers become more aware about their teaching weaknesses and strengths when they engage in the process and project of electronic teaching portfolios implementation,
- Teachers will, as they perceive it, be able to react to new acquired experiences through this device and thus, develop their objectives in the directions that help them evolve and meet their learners' needs, and
- Teachers' involvement in the project is not only a major aspect of teachers' expertise but a collaborative endeavour through which they will be able to determine how to implement changes into the professional teaching as well.

I. Theoretical Background

According to Teresa Pica, (1985), teaching language learners is also carrying out research on language learning. They both share common concerns. As language teachers and advocating the term research, we would rather refer to a type of reflecting constant personal and practical inquiries which are informed by their own belief systems as they continuously analyze the teaching practice, their students' progress too.

They not only plan classroom activities and organize course content but they tend to teach through appropriate techniques and strategies to meet their students' needs as well.

Based on Swales', (1988) claim, Dudley Evans, (1998) describes language teachers as needing to perform five different roles which are: 1)- teacher, 2)- collaborator, 3)- course designer and material provider, 4)- researcher, and 5)- evaluator. The author suggests that in order that language teachers meet their learners' needs and adopt the methodology and activities of the target objective, they must first work in close collaboration with one another, a fact that has been emphasized by Orr, (1995) and who has declared that "collaboration does not have to end at the development stage but rather, it can extend as far as the teaching process occurs."

If we agree with these statements, we will surely share the concept that there should be one ultimate alternative which is to develop the teaching process and teachers as professionals and practitioners of the target language. Therefore, we are quite confident that the delivery of teachers development based on finding out adequate and appropriate new techniques to undertake their teaching task is the key to progress and thus to success, and that learning to teach is a process of a constant and continuous production whose grounding is to supply it with good raw materials and a solid design in short and long term programs. Gina Abu Fadel, July 5th, (2003: 91), states: « *L'enseignement est sans doute l'un des terrains d'expérience les plus fertiles pour celui qui se donne pour objectif de réfléchir sur la pratique. »*

In that sense Rebecca Smoak, (2003: 27), states that teaching is a real challenge in itself and it offers virtually unlimited opportunities for professional growth which is why we must be prepared to find out how language is used in real world situations and how to teach this language. She adds that knowledge of discourse and genre analysis is crucial for every teacher and that we must be ready to develop courses that teach authentic language from many different fields, based on accurate needs analysis and appropriate materials and methodologies. Marjorie Rosenberg, (2004) expresses the urgent need for professional development stating:

Our students deserve the best we can give them and that includes a relaxed but energetic and lively atmosphere in the classroom, creating a community to which both learners and teachers are eager to belong.

Marjorie Rosenberg, 2004: 34

On this perspective, many researchers have chosen to speak about teaching education and most of the time this refers to teacher learning for instance, Strevens, (1976); Spolsky, (1978); Kaplan, (1980), and Larsen-Freeman, (1990). Nevertheless, a great deal of work towards developing teaching and teachers remains to be done.

Jack C. Richards, (1998: xiv), *"Beyond Training*" book examines the nature of second language teacher development and how teacher's practices are influenced by their beliefs and principles. In the preface of the book, the author says that this is the primary focus of teacher preparation toward an orientation that seeks a more holistic approach to teacher development built on the notion of the teacher as critical and reflective thinker and that teaching can be defined in terms of a given set of effective

teaching, and that their application is enough to produce good Second/Foreign language teaching. He puts:

Such competencies, or skills are often identified with procedural and managerial aspects of teaching, such as lesson planning, rules and routines for classroom management, strategies for setting up grouping and seating arrangements, ways of opening and closing lessons, techniques for effective questioning, eliciting, and giving feedback.

Jack C. Richards, 1998: xiv

So, teacher education towards development needs, according to the author, to engage teachers not only in the mastery practice rules but in an exploration of knowledge, beliefs, attitudes, and thinking that uniform such practice. We consequently agree that this is a long-term process but it is achievable through ongoing dialogue and contact with colleagues in order to acquire more experience in the field.

At this level and as teachers develop their skills, awareness and knowledge, they move from the level of technical rationality as stated by Putorak, (1993), where the stress is on mastery of basic teaching techniques and skills, to a level of critical reflection where teaching is guided by the teacher's personal theory and philosophy of teaching, and is constantly renewed by critical reflection and self-assessment.

Seeking information about preconceived notions of the professional development, David Nunan and Clarice Lamb, "*The Self-Directed Teacher*", (1996: 55), give more importance to collaboration with colleagues under planning and staff meetings because they believe that the professional growth embedded in the potential of collegial collaboration presents "*an essential strand in the fabric of any educational institution*." They add that this can be enhanced if procedures such as managing the meeting, contributing to the agenda of the meeting and affording a regularly scheduled time with a degree of sensitivity are adhered to. Rebecca Smoak, (2003) emphasizes this idea saying:

Naturally, to prepare ourselves (teachers/practitioners) to do all of this, we must take advantage of training and professional development opportunities, and we should rely on the expertise of more experienced colleagues.

Rebecca Smoak, 2003: 27

Furthermore, there exists in the EFL/ESL situation a real need for the continuing professional development. Therefore, in order to meet the demands of the profession, we must create awareness that continuing professional development is deemed to be the systematic maintenance, improvement, and widening knowledge and skills, and the development of personal qualities necessary for the function of professional and technical duties. This development as underlied by Marks, (1990: 8), will aim at updating the teacher with knowledge about the field as well as refining his/her skills in using procedures and exploiting materials.

The teacher should be more aware of his/her role as a facilitator of the process of teaching and learning, of choice made in the domains of methodology, material, interaction; enabling self-propelled and self—monitored further development. Teacher

development is thus a continuous process encompassing pre-service preparation, induction into the teaching profession and in-service activities. This might be conducted by teacher-educators (known in Algeria as Inspectors), personnel from the Ministry of education, and professional as English language teacher (known as the English subject responsible: (*responsable de matière*) as a community and as a learning resource for the individual teacher.

In a more recent research, compared to Marks', Pennington, (1995: 706), says that teacher change and development require an awareness of a need to change. She defines this development as "*a metastable system of context-interactive change involving a continual cycle of innovative behaviour and adjustment to circumstances*." This development, as also seen by Jack C. Richards, (1990: 5), is based on two key components: innovation and critical reflection.

Consequently, Farrell, (1996), suggests five core components of a teacher development model which are not isolated but are all connected. These are:

1. Provide different opportunities for teachers to reflect through a range of different activities such as

-Group discussions: it can simply be a group of teachers for regular meetings

-Observation: self-observation, in pairs,

-Journal writing: in a form of a diary, alone or in pairs (Brock et al. 1992, "*Journaling Together*").

-Critical friends: Francis, (1995: 234), says that critical friends can "stimulate, clarify, and extend thinking…and feel accountable for their own growth and their peers' growth".

1.Build in some ground rules to the process and into each activity

2.Make provisions for four different kinds of time:

-Individual: for self-professional development

-Activity: time spent on each activity providing more dialogue, and observation

-Development: Elbaz, (1998: 173), says that "teachers have a common concern to reduce the complexity of the situation, to accept neat and obvious accounts of the causes of the problems."

-Period reflection: to put in mind that "we have an end insight"

3.External input: Ur, (1993: 20-22), says:

Reflection emphasizes personal experiences and promotes a relative neglect of external input, this is why teacher education requires input from vicarious experiences, other people's observations and reflection…and from other people's experiments, and from theories learnt from research and literature.

*4.*A low affective state: for in-depth reflection to occur which is not automatic; anxiety is present. Therefore, a non-threatening environment should be fostered in the group by the individuals themselves. As the objective is traced, Lange, (1990: 240-250), says, "*It begins the developing teacher's path toward becoming an expert teacher."*

Freeman, (1982), saw that professional development was through developing knowledge, skills and habits in teachers and these almost always included the use of

self-assessment, peer learning and positive attitudes. With a coordination of English language teachers' professional development, Liz England, (1998: 20-23), suggests three steps identifying the changes needed:

-Pre-service teacher education: based on pre-service programs, the aim is to prepare teachers with a variety of techniques and strategies to be fully involved into their profession,

-In-service teacher education and accountability: this is related to an in-service training program to develop teacher's skills and provide the environment for teachers to gain an identity as individual professionals,

-Developing an in-service training program: this should include opportunities for learning and for sharing ideas on one's own, with colleagues and with a supervisor. It should contain a core of self-requirements, elements of self-assessment, chances for brainstorming, planning and identifying ways of meeting the needs of a specific student, or a group of students, and building on individual teacher strengths.

By viewing professional development as a coordinated effort and a life-long process extending throughout one's career, we thoroughly agree that providing the teachers as professionals with the necessary support for positive efforts is an urgent condition. To reinforce this idea, Christopher N. Candlin and Henry Widdowson in Tony Wright's book "*Roles of Teachers and Learners*" (n.d: 3), state:

We believe that advances in language teaching stress from the independent efforts of teachers in their own classrooms. This independence is not brought about by imposing fixed ideas and promoting fashionable formulas. It can only occur where teachers, individually or collectively explore principles and experiment with techniques.

In addition to this, the real world communication problems of the twenty first century are already on our shoulders. We obviously admit that successful international communication will become more critical than ever and that "Global" matters and difficult problems will be addressed more effectively by people who can speak and write clearly to one another. More, this communication, either we want it or not, will actually take place in English, and this is why it is advisable that teachers become more critical in performing their role and delivering courses being forcefully equipped with the necessary skills to encounter these challenges. For this reason, Watanabe, (2004: 132), states:

...Now in response to the need for international communication, there is a greater emphasis on active language, involving the exchange of both spoken and written information.

This reality leads us to gather the different propositions and positions that concern the continuing professional development and suggest a new technique that goes along with the objectives traced which consist in encouraging self-reflection, self-monitoring, and self-assessment. We also aim through this technique to reinforce the ideas of keeping journals, concerting colleagues, sharing and discussing new points of view, but in a very updated material; we then say "Teaching Portfolios" which will be electronically framed; simply: "E-Teaching Portfolios".

II- Electronic- Teaching Portfolios in Professional Development.

In recent years, there has been an upsurge of interest in the use of electronic materials in the ELT field. Admittedly, technology is continuously changing the way we get to prepare our lessons in order to be able to employ the most effective teaching and learning strategies for more progress. In fact, we are no more allowed to go backward; we have to cope with the tremendous changes that are moulding our world, and accepting these new technologies and doing with in our professional life is a "must do" because as Gerard Koster, (1994: 47), said, "*Nothing is as old as yesterday's newspaper*." Furthermore, we also believe that the need for more flexibility and freedom in the teaching/learning process has encouraged the digital revolution to be constantly present; if not part of the educational system as it provides an entrée to libraries, research institutions, databases, and myriad other sources of data. As Brown, (1994) has stated: "*The era of methods is over"*, and Woodward, (1996), noted that the profession (teaching) is now in a period of "*post-method thinking*."

We therefore recognise that the electronic transfer of information in the teaching/learning process is so important as it leads to success and progress, and that it is global without any boundaries in order to create chances for cultural and linguistic exchanges impacting on language education and our roles as language teachers.

II- 1. Teaching Portfolios

Educational portfolios, according to Bergman, (1994); Pintrich et al. (1993), are used worldwide because they not only teach to think critically, but encourage also active, independent and self-regulated learners. They have become popular in the educational community because of the different needs expressed either by the teachers or by the learners.

II- 2. Definitions of Teaching Portfolios

A large proportion of the current literature is today available concerning educational portfolios in general and teaching portfolios in particular, although there is no main difference between these two. We would rather accept the fact that teachers in the professional developing phase are simply learners. Therefore, teaching portfolios are a creative form of summarizing and developing stronger teaching. They are as parallel to the more familiar process of presenting one's research achievements, documenting and sharing scholarly activities. They might be seen as an extension of one's curriculum vitae whose reflective and communal activities are a form of personal growth. Frederick and Shaw, (1996: 3), define portfolios as: "*Purposeful collections of student work that exhibit to the student (and/or others) the student's efforts, progress or achievement in (a) given area(s)."*

Through this definition, we openly understand that portfolios are a powerful tool used to demonstrate learning and progress. Arter and Spandel, (1992:36), believe that a portfolio is: "*A purposeful collection of student's work that tells the story of the student's efforts, progress and achievement in a given area."*

Also, Paulson and Meyer, (1991); Adam and Hamm, (1992: 105), have all traced the same conclusion concerning what a portfolio is since the general consensus among

educators is that effective professional development is extremely valuable for teachers as pointed at by Adgers, (1999), and that school improvement is dependent upon professional development as underlied by Darling Hammond and Mc Laughlin, (1995). According to Retallick and Groundwater Smith, (1996: 13), a teaching portfolio is:
…A compilation of evidence which demonstrates the acquisition, development and exercise of knowledge and skills in relation to…work practices. It offers information and interpretation about a practitioner's philosophy, plans, methods and the students learning outcomes they produce.

In essence, it a reflective piece that shows the characteristics of effective teaching practice, and highlights evidences of how the teacher has demonstrated learning, skills and understandings.

II- 3. Teaching Portfolios: Profile and Components

Fundamentally, teaching portfolios should present a sampling of the breadth, depth and quality of one's work in order to convey one's abilities, strengths or style and achievements because as defined, these tools can be multi-purposed. They can have a form of summative evaluation as they address an administrative need to summarize one's teaching contribution in a teaching institution. They can also have a formative evaluation if used for self-reflection and growth. More important, not taking these tools as simple folders, the teaching portfolios must be built on some principles which are as follows:

- Content: it might include any of the following criteria:

- Statement of teaching goals: to articulate an agreement on a set of goals that all teachers share together. It can also include other educational members in order to constitute what a good teaching is and what characterizes it.
- Teaching methods: this includes the strategies and teaching environment used to meet these goals.
- Documentation and interpretation: this means collecting and assembling different forms of relevant information and evidence.
- Feedback/evidence from students and/ or from peers.
- Samples of work/products of teaching: this is related to syllabi or any other materials to students' papers.
- Reflection on feedback including self-reflection.
- Setting habits of self-assessment.
- Evidence and discussion of professional development involving research, innovation, publications and grants.

- Format: for a teaching portfolio to be effective, it should be:

- Structured: through organization, creativity, thoroughness and neatness.
- Selective: since a teaching portfolio is not an archive, it must therefore be concise having an argumentative device aspect, interpretative, and goal-focussed profile.
- Representative: a teaching portfolio must be comprehensive, reflecting the achievements of one's responsibilities.

- On-going process: because the aim of a teaching portfolio is to promote and encourage reflective practice so, regular and periodic adding, revising, collecting material are the process to ensure its on-going.

- Guidance: one source of guidance to faculty discussion on evaluating teaching is through exemplars or samples.

II- 4. From Teaching Portfolios to E-Teaching Portfolios

Rick Reis, (2004), states:

The landscape of portfolio development has expanded astonishingly with the advent of multimedia and hypermedia. Yet, though the mediums have changed from print on paper to electronic hypertext, the fundamental process of learning portfolio remains steadfast.

According to the quotation, one may understand clearly that basically there is no difference between the traditional teaching portfolio and the digital one, bearing in mind that the advent of the digital technology has progressively done much to change the way in which learning and teaching are shared, demonstrated and analyzed in multimedia and hypermedia environments.

Considered as a powerful method to enhance and assess student learning, Cambridge, (2001: viii), emphasizes on reading about the practices of individuals and institutions, about imagining *"what it might be as we move at ever more accelerating rates into new possibilities.*" Along with these realities, e-portfolios therefore, have emerged as a valuable online tool that learners, faculty, and institutions can use to collect, store, update, and share information.

They also allow the students to reflect on their learning, communicate with instructors, document credentials, and provide potential employers with examples of their work. In educational institutions, e-teaching portfolios are used to easily capture and share teaching and learning methods both to advance pedagogy and for promotions. Helen C. Barrett, (2003), simply calls them "*the revolutionary tool for education and training*." In a very clear and concise definition Yancey, (2001: 20), states that "*electronic portfolios are created through the same basic process used for print portfolios: collection, selection, and reflection.*" George Lorenzo and John Ittelson, (2005: 1), add that:

E-portfolios are a valuable learning and assessing tool. An e-portfolio is a digitized collection of artefacts including demonstrations, resources and accomplishments that represent an individual, group or institution. This collection can be comprised of text-based, graphic or multimedia elements archived on a web site or on other electronic media such as CD-Rom or DVD. An e-portfolio is more than a simple collection. E-portfolios encourage personal reflection and often involve the exchange of ideas and feedback. E-portfolios can support student advisement, career preparation, the sharing of teaching philosophies and practices. They offer higher education when implemented.

II- 5. How to Use E-Teaching Portfolios

Electronic media and their diversified choices have introduced a host range of strategies for archiving, organizing and reflecting on information about a student's

learning. For instance, when using hypertext links, students can access and explore multiple layers of accessible information in order to reinforce the notion of learning as a shared interactive process, inviting both the portfolio author and audience to progressively deepen and widen the process of learning. Because web portfolios often enable the students to work publicly online, they consolidate what Yancey, (2001: 20), calls "*the social action and interactivity."* For this, the e-portfolio holder and user must know how to use electronic communications and respond to their requirements.

II- 6. Basic Conditions

- **A computer**: we do not really need to have a new, fancy, powerful or expensive one and we do not need to be a computer expert to surf on the net. In fact, it is less complicated than programming a video cassette recorder as stated by Anthea Tillyer, 1995: 4.
- **A modem**: to get "online" requires a connection to a central computer. This is called "hardwiring".
- **An internet address or provider**: to get to the heart of the electronic communication, one needs to be provided with internet address or authorization.

These electronic communications can take different forms called "synchronous" and "asynchronous". For the former, we can mention for instance "chatting"; whereas for the second, we can have electronic mails (e-mails), forums which are the most known and used amongst the public user. In the next chapter, we will provide our readers with ample information that concern the practical side of these revolutionary tools when implementing the e-teaching portfolio.

III- Data Analysis and Interpretations

In order to render the theories, we have been relating and defending, more adaptable and more valid to the situations described so as to respond to the needs expressed, there must be an evaluation design. For this purpose, there should be an analysis of the population sample needs for professional development objectives. We therefore, selected some 23 teachers as a respondent population from various parts of the main city; Bejaia.

1. What makes, according to you, a good and an advanced skills teacher?

As the question requires from our participants to express themselves as freely as possible in respect to the content inquiry, the totality (23) has provided us with the following data:

- The one who received a reliable training course and who still believes in learning teaching; all of which is based on three characteristics: authenticity, respect, and empathy;
- The who masters highly the competencies required for a successful teaching,
- The one who detains the ability to explain well, to involve the students in their learning, to create the conditions which enable these learners to study and learn for themselves,

- The one who believes that teaching is practice and self-training; which also rests on the collaborative principles, and the one who is dedicated;
- The one who is committed to his/her profession, rethinks his/her way of teaching in order to move forward, setting clear objectives in respect to the new teaching strategies in accord to his/her learners' needs.

In front of this great range of answers and data, we therefore, believe that the participants are fully conscious about the requirements that make a good and an advanced skills teacher. We then, may add that within these qualities, the ability to contextualize the teaching process is then another condition to motivate the learners, and that the ability of achieving one's teaching aims, being knowledgeable, patient, passionate, open-minded, tactful, and inspiring are the very highest standards of classroom practice.

2. How would you qualify the different changing methods and approaches in the teaching process?

According to the data provided by all our respondents (23), we could collect the following:

- These changes prove necessary;
- There are changes in the form but absolutely not in the content;
- These changes have been done without real analyses;
- They are simply imperfect;
- These are logical as the world is in a perpetual evolution;
- They are positive as they put competency in the front position, and that
- They are suitable and are a reply to the needs of the learners.

Based on the provided data, our interpretation goes towards underlying the teachers' consciousness about the changes the teaching methods and approaches have witnessed. These points of view vary between being positive and negative. These two different positions may make us think that there is a lack of information, inquisitiveness, and control. Because, we strongly believe, if these conditions were available, the teachers' opinions would not be shared and that every effort would be directed into making of these changes a basic foundation, a starting point to cement the teaching/learning process with more research theories, policies of providing the learners with more adequate and updated knowledge, finding out solid strategies for learning and teaching to render the process more effective and a correlation with the new social an economic evolving world.

3. What positive aspects have you noticed over the recent past in EFL teaching theories?

Only fifteen teachers (15) out of twenty three (23), a percentage of (65.21%) responded to this question. This position goes back to the initial one the teachers revealed. However, we could gather some interesting data and therefore gain insights into:

- Adaptation of the teaching contents, contexts, and materials to the learners' needs and level of difficulty,
- Emphasis on giving importance to learning and teaching theories and strategies,
- Introduction of more real activities and tasks to enable the learners get fully involved in the process,
- Encouraging research-based teaching and learning practices,
- Encouraging twin teaching and learning through using electronic learning platforms.

This is really wonderful but we still deplore the static profile our teaching/learning practices are presented with, because there are, and this is according to the data gathered, some factors that hinder these achievements, amongst which, we can state scarcity of the adequate materials, lack of teacher training and formation, inadequacy of the content-based syllabus as seen in our learners case study, and then inappropriateness of the teaching/learning contexts since all the teaching/learning processes take place within one unique context: classrooms, with unique materials: textbooks.

4. Do you think that these changes encourage more the communicative aspect of the teaching/learning process as well as the teacher's development?

- Yes: ……
- No: …….

Table 1: Teachers' Position towards Teaching/Learning and Teacher Development Changes Impacts.

Alternatives	Numbers	Percentages
Yes	20	86.95
No	03	13.04
Total	23	100%

Despite the fact of being slightly disappointed by the changes which brought very meagre contributions to the teaching/learning process, an interesting number (20) of the respondents affirm the question, while only three (03) answered negatively. We would rather emphasize on the majority's answer to highlight first that both targeted objectives are based on communication and then, to achieve this, there must be available and omnipresent conditions to maintain this communicative aspect. These conditions can be summarized in teachers' strong willingness to communicate

effectively the basics of a consistent teaching content in respect to the learners' learning styles and levels, in the learners pre-disposition to be fully involved in the process, to take their learning in hand for more self-responsibility, and finally in the teaching staff to facilitate the teaching/learning practices to take place.

5. If yes, please justify your position.

In relation to this request, our respondents (20) said:

In fact these changes encourage a lot the teacher's development. With technology, learners today can have access to the Internet, and so they come to the class very well-equipped with materials and knowledge that they use in the group work to defy the teacher with and compete with him-a reflection point the teacher should think of-go and prepare well-before he comes to the class and in the course of preparation, the teacher develops his linguistic competence, improves his shortcomings and learn from his learners at times.

Rightly from these revealing truths, we could understand that:

- There is a field of competition where teachers and their learners are competitors,
- On each competitive field, there should be a winner and a loser. However, because of the fairness the competition is presented with, there should be only winners because in each case, both of them will gain knowledge, will foster pedagogical inquisitiveness, will train better for more presentation and more assimilation, and
- This might be a sound and intelligent way to induce learners in research-based learning, and give teachers a new role of analysts, synthesizers and moderators to play as well.

6. What new teaching/learning tendencies have you already chosen in order to develop your teaching profession and your students' learning process?
Surprisingly, when reading the participants' data, we have found that all of them have mentioned the "Internet".

This is according to the participants, an action research tool when using the Internet. Learners, when guided and framed, may prepare tasks through web-quests. Teachers assign learners projects periodically therefore, the latter in turn can help with mini-exposés during the regular teaching sessions, and can be group leaders helping the teachers with weak peers.

Rather satisfied with the arguments handed above, we would simply imply that thanks to this professional consciousness, teachers can reinforce, re-adjust, and widen their teaching horizons and thus, provide more constant and meaningful contents to their learners.

7. Can continuing professional development help meet professional standards for teachers?

- Yes: ……..
- No: ……..

Table 2: Teachers' Reaction to Continuing Professional Development

Alternatives	Numbers	Percentages
Yes	23	100
No	00	00.00
Total	23	100%

Our participants (23) show a profound awareness through the shared response. This implies that there is an in-depth-reflection about the what, how, and the when to develop one's professional practices. In replying in the way they did, we understand that our respondents realize consciously that the process of Teaching is a dynamic process and that it continuously needs to be refreshed, revised, and adapted to the needs that emerge, and in acting the sort, they reveal a certain ability to endeavour this progress; they express their desires for change, and mostly through the performance of research, analysis, reflection, and evaluation, they emphasize on the necessity to evolve their teaching skills.

8. If yes, is this achieved through?

a- Having permanent training sessions that form teachers' education

b- Attending conferences, seminars and other colleagues' classes whenever this is possible

c- Finding new strategies and techniques in order to develop both your teaching profession and your learners' language acquisition

d- All of them

Table 3: Principles to Achieving Continuous Professional Development

Alternatives	Numbers	Percentages
A	00	00.00
B	00	00.00
C	00	00.00
D	23	100
Total	23	100%

The totality (23=100%) of the participants have decided on "D"; All of them. This is to focus on two major parts:

1.The necessity to plan for a continuing professional development (CPD) idea;

2.The necessity to implement a CPD program.

As we believe that all the elements stated represent the core basis for the teachers to develop their professional skills which mainly will enable them to get more involved in the staff community and supply simultaneously colleagues, especially the novice with constructive and helpful instructions.

9. Which techniques have you already worked with to develop your teaching process and induce your learners towards successful learning?

Most of the respondents (18= 78.26%) have given some interesting and meaningful answers which are as follows:

- Attending conferences, seminars, and other colleagues' classes;
- Reading on and putting into practice some teaching theories and strategies to break the monotonous practices;
- Registering in electronic-learning and conferences to get supplied with the newest techniques on teaching, mainly those related to assessments;
- Selecting, adapting, rejecting, and supplementing (SARS Technique) lessons based on self assessment activities;
- Pair work, role play, simulation, chorus repetitions, and self-assessment;
- Applying the Competence-Based- Approach (CBA);
- Taking every opportunity that comes to us;
- Implementing Internet-based documentation (IBD), electronic mails, electronic forums/blogs-based discussions;
- Creating a web-site and inviting the teaching staff to share, criticize, supplement, and enrich the craft.

Well, three main techniques which reveal actual and updated ones: SARS, IBD, and CBA, and other original ideas have been mentioned. A giant step towards finding out other new and purposeful techniques which rest most of the time on introducing and implementing technology-based teaching techniques (TBTT) and take advantages from, not only to foster and cement the teaching community but to involve and instruct the learners as well through e-learning platforms for instance to encourage collaboration and cooperation.

10. Have these techniques helped you

a- More effectively reflect on your teaching experiences and construct faculty reflection?

b- Be more responsible of your teaching profession?

c- Evaluate your teaching process and adjust it according to the actual situational needs?

d- Construct a staff of collaboration and cooperation around your teaching profession environment?

e- Provide a host of opportunities to be assessed and corrected by your peers?

f- Get a closer and stronger relationship with your learners?

g- All of them?

Table 4: The Suggested Techniques' Role in Developing the Teaching Process.

Alternatives	Numbers	Percentages
A	00	00.00
B	00	00.00
C	00	00.00
D- E- F	03	13.04
G	20	86.95
Total	23	100%

86.95% responded that these techniques helped them in achieving all the objectives set. Three of them (03= 13.04%) opposed the ideas (D- E- F). It is clear for the great majority that the techniques are meant to bring changes and involve both characters. However, concerning the respondents who opposed the ideas that these techniques encourage collaboration and cooperation, provide opportunities for peer-assessment, and set relationship between teachers and learners, we may interpret this as lack of experimentation and experience in the techniques' application domain.

According to us, this activity needs time, patience, determination and a lot of efforts because, we believe that, developing the process is not unilateral. When speaking about progress and development, this should go towards both directions: the teachers and the learners.

11. Which conditions are often set to apply these techniques in your teaching process?
A good range of conditions the totality of our respondents (23) has provided us with. They have shed light on:

- A reduced number of learners in the class;
- Inviting colleagues to attend classes;
- Time and competence as major factors;
- Appropriate class management and syllabi;
- Materials availability;
- Appraising efforts and rewarding devotion;
- Self-training, teaching pause and reflection;
- Asking questions, and considering learners as mature;

Based on the host number of the suggested conditions or requirements, we can say that our respondents have done well because they have tackled the most important points. Therefore, we may only add that some of the necessary conditions relate indubitably to wisdom the teachers carry with them. They would present as individuals who know nothing but question everything, be curious in knowing, go after everything that contributes in improving their teaching, change and vary in techniques and procedures, evaluate themselves, and give opportunities to colleagues and why not learners to evaluate them.

12. Would you evaluate the techniques, bearing in mind all the factors that contribute in their application? As:
a- positive because they have developed a sense of analysis, criticism, and reflection, and a deep sense of autonomy;
b- positive because they have revealed more collaborative and communicative;
c- Negative because of many contributing factors as: time, space, materials, and the learners' and teachers' predisposition to the new techniques.

Table 5: The Suggested Techniques Evaluation

Alternatives	Numbers	Percentages
A	00	00.00
B	00	00.00
A & B	22	95.65
C	01	04.34
Total	23	100%

95.65% evaluate these techniques as positive because they have enabled teachers develop a sense of analysis, criticism, reflection, and a profound sense of autonomy, and because they have revealed in teachers the existence of a certain character of collaboration and a deep communication.

Accordingly and being aware of the factors that may hinder the right functions these techniques provide, we cannot therefore, ignore that time, space, materials, and both learners and teachers pre-disposition to these new techniques play an immense role in achieving the target objectives. This is why, we believe, that teachers should be prepared and trained for, and the factors of time and space as well as materials must be jointly studied and analyzed.

IV- 1. Recommendations for Professional Development

In order to enhance the status and quality of the teaching profession, to further strengthening learning communities, to carry on developing professionals, the curriculum and related systems of assessments, teachers must be prepared to engage into an ongoing developmental process which aims at improving the quality and standard of teaching and learning as well as professional standards which describe the skills, knowledge and values for effective teaching and reflect the teachers expertise and professional aspirations and achievements based on professional knowledge, professional practice, professional values, professional relationships, and professional engagement; all of which are based on foundational elements and dimensions of effective teaching. For this, we recommend that:

1. Teachers should work productively with colleagues and other professionals to enhance the learning of their students,
2. Teachers need to set a relationship that is underpinned by trust, respect and confidence,
3. Teachers must continually analyse, evaluate and enhance their professional practice,
4. Teachers are recommended to possess a repertoire of inquiry techniques and teaching strategies using a range of tools, activities and resources to engage their learners in effective learning,
5. Teachers had better select and organize the content in logical and structured ways to meet learning goals,
6. It is necessary for teachers to create safe and supportive learning environments and integrate information and communication technologies to enhance learning,
7. Teachers' values have to be based on the principles of flexibility, commonality of language, credibility, simplicity and transparency, and structured around innovative learning experiences,

8. It is better for teachers to fully contribute in professional teams and commit to professional practice.

As part of professional development, we also recommend to incorporate technology into the teacher education curriculum in order to foster a general interaction of education and technology, and set a structure and content of pre-and in-service teacher education, content and structure of teaching materials, and structure and atmosphere of school communities.

Moreover, we recommend teachers to build up a teaching portfolio because it has been proved and demonstrated that it is a technique, presented as traditional or as a new electronic document that records the teachers' achievements, which allows reflection on their teaching and supports applications for tenure and promotion.

Additionally, this technique enables teachers to communicate important traits through its organization, creativity, thoroughness and neatness. Being a living document whose main characteristics are flexibility and availability, it enables the teachers to evaluate their teaching, reflect and act on the results and therefore develop different approaches to teaching.

Furthermore, through teaching portfolios, and more exactly collaborative electronic teaching portfolios –because of the great advances in technology in the field of education- teachers can state personal objectives that they can share and discuss via electronic messages, blogs, or forums with their colleagues or peers to agree as well on working plans to foster their craft because, we would rather say that these new revolutionary techniques are active acts highlighted as forms of self-expression in the professional context of teaching. Therefore, teachers can:

- Work with faculty as peers, relating to various teacher audiences, and understanding the challenges of teaching English to specialized fields and streams,

- Have a talent for tutoring and a clear grasp of the most appropriate practices in secondary school level teaching and learning,

- Promote a pedagogical strategy that aims at raising the visibility of key English for specific purposes concepts, and a more active learning environments,

- Acquire techniques to teach target English, stream and class size, and sensitivity to possible problems developing thus an ability to criticize ones own teaching and solve problems,

- Identify and deal with multiple kinds of problems,

- Take every opportunity to gain professional development and be able to show evidence of the new ideas introduced into classes,

- Work willingly and collaboratively with other teachers, share and be open to new ideas, aware of the skills of other teachers and able to ask for advice and help when needed, articulate a consensus on a set of goals that all teachers might share in common.

Finally, being a formative and an informative technique, teachers are thus advised to review and revise it on a regular basis and blend it with clear expectations and frameworks in the form of evidence in order to promote reflective practice. In front of these invaluable characteristics the Electronic-Teaching Portfolio offers, we cannot but strongly recommend teachers to use this technique to take the frameworks accomplished by the team under study (the experiment we conducted in our thesis) as models or samples to engage into self-reflective, self-evaluating and competitive process to develop their teaching practices, and thus meet self-needs and their learners' ones, but most importantly find out answers to their worries and questions.

IV- 2. Answers to the Research Questions

- How can the web-based teaching portfolios bridge the gap between parties typically not communicating with one another in order to promote the teaching practices?

When selecting the population sample, we purposefully have targeted this concept: "communication and bridging the gap". We forwardly based this on the fact that apart from some rarely held seminars whose topics are "workshops", the faculty teachers seldom set the communicative principle and this, we strongly believe, affects negatively both, the teaching and the learning practices.

Therefore, in designing and suggesting these techniques, we provide a crucial concept to increasing the efficiency of the teaching process, the teaching content, and improving the learning strategies and competencies. This online sourcing and online processing bridge proves efficient, since it not only fosters the self-directed approach through which the faculty can manage its own learning but it also provides a direct use of available sources embedded in hyperlinks to wealthy online information as well. More, the bridge sets a direct connection with community peers performed through direct responses and interactions, as well as encourages discussions and group work both synchronous and asynchronous through electronic logs, electronic forums, web-sites, and electronic mails, having as a master trump or asset flexibility of time and space, and this will certainly promote the teaching craft and develop the professional teachers.

- Do the web-based teaching portfolios prove effective tools with which to solicit participation of faculty and staff towards progress?

Yes! This can mean web-based teaching portfolios, research portfolios or some combination of the two, especially used in tenure and promotion. According to us, when committed to improving one's teaching on an ongoing basis and obviously constantly seeking to try new things, or to progress in fields of interest using additional technology as the digitized portfolios, one may feel the satisfaction of:

- Participating in workshops for professional development,
- Attending online teaching and learning conferences,
- Encouraging membership in teaching associations,
- Editing publications related to teaching,
- Participating in teaching practices,
- Allowing faculty and staff to observe progress over time,
- Launching projects that involve collaboration, and

- Understanding and judging the teaching process with peers.

This is to underlie that many teaching and learning activities do not only take place in classrooms, or schools; but can take place in other settings to supply the teaching and learning practices with important supports. Therefore, through these techniques in which committee service composed of the teaching community or staff as whole, can contribute to strengthening the profession.

Conclusion

This paper has discussed and presented much of the current literature related to the topic under study. It has moved gradually and purposefully through the different points that constitute our thesis showing how the teaching process that is cemented by the diverse use of methods and techniques to improve and induce the teaching profession. In addition to this, we have also shown how implementing these new techniques in teaching can serve the professional progress and improvement because it characterizes and gives importance to self-evaluation, self-reflection and self-monitoring.

Magnifying this concept, we would rather say that the successful outcomes in using E-Teaching Portfolios would hopefully result at not only modernizing the teaching and learning processes, but introducing the teachers to maintain and expand in a permanent way into the strategies and the structures of the model application of technical "know-how" to didactics and new learning/teaching events.

References

- Chapelle, C. A. 2003. English Language Learning and Technology. Lectures on Applied Linguistics. The Age of Information and Communication Technology. Amsterdam: John Benjamin's Publishing House.
- Charmaz, Kathy. 1983. The Grounded Theory Method: An Explication and Interpretation in Contemporary Field Research. A collection of Readings. Robert M. Emerson, ed., Boston: Little Brown and Company.
- Chaudron, Craig. 1988. Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning. New York. Cambridge University Press.
- Crystal, David. 2001. Language and the Internet. Cambridge. Cambridge University Press.
- Freeman, Larsen, D. 1986. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane. 2000 Techniques and Principles in Language Teaching. (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Mateva, Galya. 1997. Teacher Development: A Portrait of the Suggestopedic Teacher. Routledge Publishing.
- Nunan, David. & Lamb, Clarice. 1996. The Self-Directed Teacher: Managing The Learning Process. Cambridge University Press.

Revue SCIENCES HumaineS n°35, Juin 2010 – pp 89 -103

Facilitating Reading Comprehension by Making Use of Guessing From Context Strategy to Tackle Unfamiliar Words

Abstract

The present paper is an endeavor to gain an understanding of the students' employed strategies to cope with unfamiliar words while reading. It further investigates whether making use of guessing from context strategy to compensate for unknown words contributes in better comprehension achievement. Foreign language learners are often faced with reading comprehension problems. Even though they have stronger word identification ability, they exhibit relative weakness in vocabulary. When reading different academic materials, they encounter unfamiliar lexical items that block their comprehension. Since reading involves the skill of deducing meaning of unfamiliar words, what strategy learners can use to tackle/approach them so that reading comprehension can be facilitated?

Samir LARABA
Faculty of Letters and Languages
Department of Foreign Languages
University Mentouri
Constantine (Algeria)

ملخص

يهدف هذا المقال إلى دراسة الاستراتيجيات المستعملة من قبل الطلبة لفهم الكلمات غير المألوفة عندهم أثناء القراءة. كما يبحث عن إستراتيجية تخمين المعنى من خلال السياق لتعويض ما يغيب من معنى الكلمات الذي يساهم في فهم أحسن للمعنى الإجمالي. غالبا ما يواجه متعلمو اللغات الأجنبية مشاكل في الفهم أثناء القراءة. وبالرغم من أنهم يمتلكون قدرة أقوى على تحديد الكلمات إلا أن حصيلتهم من المفردات ضعيفة نسبيا وهذا يعني أنه أثناء قراءتهم لمختلف النصوص الأكاديمية تعترضهم كلمات كثيرة غير مألوفة تعيق استيعابهم لمعنى هذه النصوص. وبما أن القراءة تتطلب مهارة استدلال لمعنى الكلمات غير المألوفة من السياق فما هي الإستراتيجية التي يمكن للمتعلمين إتباعها من أجل تسهيل استيعاب المعنى؟

Introduction

Vocabulary knowledge represents a major component of reading comprehension. The relation between them has been well documented by researchers and acknowledged by students. The seminal work of F.B.Davis (1944) and other researchers such as Thurstone (1946) and Spearitt (1972) have constantly identified vocabulary knowledge as an important factor in reading comprehension. Foreign language learners admit that encountering unfamiliar words can be a major impediment in reading comprehension. However, reading comprehension researchers emphasize the fact that there are strategies learners may adopt as an aid to uncover meaning of unfamiliar lexical items. Among the possible and most advocated one is guessing from context strategy.

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2011.

1.1-Reading and Reading Comprehension

Reading makes up one of the four skills in any language learning. As a language skill, reading is accredited to be the most important in learning any subject matter. Moreover, reading in a foreign/second language is seen as a difficult and challenging task. However, the purpose of reading is comprehension, or to get meaning from a written text. Without comprehension, reading is a pointless exercise.

1.2- Definition of Reading

Researchers in the field of reading have attributed different definitions to reading but there is no complete agreement on one definition. However, among the various descriptions provided, overlaps can be found; that is, the different definitions exhibit some similarities and common ideas. Reading has been the focus of a great deal of researchers. According to Smith (1985:99) « r*eading is mistakenly considered as the decoding of letters to sounds […] but reading involves illustrations, descriptions and analysis. So reading is extracting information from a text. »*. Therefore, reading is more than interpreting the sounds carried by letters; it goes beyond that to getting messages from a written text. That is, the reading activity refers to the reader's ability to construct meaning in addition to the decoding ability.

Nuttall (1982: 2) gives three definitions of reading. In the first definition, she sees reading as decoding, deciphering, and identifying. The second definition considers reading as articulating, speaking or pronouncing words. In the third definition, she includes understanding, responding, and interpreting meaning. This idea of decoding is also adopted by Harmer (2001:153) by saying that reading is *"an exercise dominated by the eyes and the brain. The eye receives messages and the brain then has to work out the significance of these messages."*

Grellet (1981: 7) has described reading as a *« constant process of guessing: hypothesising, skimming, confirming guesses, further prediction and so on »*. In this case, the emphasis is on guessing and prediction skills while reading. The reader is more likely to make assumptions than simply identifying words; some basic skills need to be developed. Sharing the same idea of Grellet, Goodman (1982 ; cited in Alderson, 2000 :17) calls *« reading a psycholinguistic guessing game, in which readers guess or predict the text's meaning on the basis of minimal textual information, and maximum use of existing, activated, knowledge ».*

From the above definitions, one can say that reading is more than simply decoding, but rather reading is regarded as a process of extracting meaning, guessing and making predictions. In addition, the reader's prediction and guesses are based on the activated background knowledge. That is to say, the reader is expected to rely on both text information and pre-existing knowledge.

1.3- Models of Reading

Reading models have been developed to describe the way readers use language information to construct meaning from print. Models of reading often describe the act of reading as a communication between the writer and the reader. The three models of reading are: bottom-up, top-down and interactive model (Vacca J, Vacca R, Gove, Burkey, Lenhart and Mckeon (2006).

1.3.1- Bottom- Up Model

Bottom up models assume that the process of translating print to meaning begins with decoding graphic symbols into sounds. Vacca J et al (2006: 25) explain that:

« The reader first identifies features of letters ; links these features together to recognize letters ; combines letters to recognize spelling patterns ; links spelling patterns to recognize words ; and proceeds to sentence ; paragraph ; and text-level processing. ».

In bottom-up processing, reading is triggered by grapho-phonemic information. The reading model by Samuels (1994) is a bottom-up. *« Automaticity »* is incorporated in his model. This concept explains that humans can attend to only one thing at a time, but may be able to process many things at once as long as no more than one requires attention. (Vacca J et al 2006:26)

Nuttal (1982:17) says that the reader builds up meaning by recognizing letters and words, working out sentence structure. This model is used when an initial reading is confused. One can say that this model is a part-to-whole processing of a text. Alderson (2000:16) says *« Bottom-up approaches are serial models, where the reader begins with the printed word, recognizes graphic stimuli, decodes them to sound, recognizes words and decodes meanings ».* The reader will focus on the small parts to understand the whole.

1.3.2- Top-Down Model

Unlike bottom-up model of reading, top down assumes that the process of translating print to meaning begins with the readers Knowledge and experience to construct meaning. As Smith put it (1985:15) *« The more you already know, the less you need to find out* ». That is, the more the reader knows in advance about the topic to be read, the less they need to use graphic information.

According to Nuttal (1982:16) this kind of processing is used when we interpret assumptions and draw inferences. It is used when the reader tries to see the overall purpose of the text. Sharing the same idea of Smith, Nuttal says that *"we draw our own intelligence and experience to understand the text"*. It is a whole-to-part processing. Following this model, readers seem to be involved in a deductive reasoning. To construct meaning of the target language, readers will apply general rules as grammatical or contextual to interpret the written language. The readers' thinking will be directed from the general to the specific. Relying on the prior knowledge and experience, readers will construct meaning.

1.3.3-The Interactive Model

This model can be described as a reading model that recognizes the interaction of bottom-up and top-down processes at the same time throughout the reading process. Alderson (2000 :18) argues that neither bottom-up nor top-down approach is an adequate characterization of the reading process, and more adequate models are known as interactive models, in which every component in the reading process can interact with any other component. It assumes that the process of translating print to meaning entails the use of both knowledge and print. The process starts with making predictions and decoding graphic symbols. As Vacca J et al. (2006:26) state *"The act of reading is*

triggered by the reader's prior knowledge and experience as well as grapho-phonemic information in order to construct meaning". Davies (1995:64), another researcher, explains that interactive models do not predetermine any direction for processing. Instead, the reader engages in parallel processes relying on semantic information.

To sum up, these models of reading attempt to describe how readers use semantic, syntactic, and grapho-phonemic information in giving meaning to print.

1.4- Types of reading

Researchers in the field of reading as Grellet (1981) and Nuttal (1982) have agreed on four types of reading. The way we read is determined by the type of reading we are faced with and our purpose in this reading. That is to say, the readers' type of reading depends on the readers' purpose from the reading task.

1.4.1- Intensive Reading

This kind of reading is usually referred to as guided reading. Its aim is to make the reader gives more attention to the text and to get an understanding of this text. As Nuttal (1982:38) says "*Intensive reading involves approaching the text under the guidance of a teacher […] or a task which forces the student to focus on the text".* That is, reading is not practiced out of the readers' willing. They do so under the teachers' recommendations.

1.4.2- Extensive Reading

This kind of reading refers to the reading practiced outside the classroom settings. Unlike intensive reading, extensive reading is no longer under the teacher's guidance. It can be reading for entertainment or pleasure. Extensive reading is regarded as a slow and careful reading of long pieces of writing like books or novels for gaining general understanding (Davies, 1995: 137).

1.4.3- Skimming

Skimming is a quick selective reading to get the gist of a given passage. The reader is concerned with finding out what the text is about by paying less attention to the detail of the text. For this reason, the reader moves his eyes rapidly throughout the page selecting only few parts to read (Grellet, 1981: 84).

1.4.4- Scanning

It means going quickly throughout a text to look for a particular piece of information. Nuttal (1982: 49) defines scanning as:

« *by scanning we mean glancing rapidly through a text either to search for a specific piece of information or to get an initial impression of whether the text is suitable for a given purpose ».*

The scanning activity is employed to help the reader gain more time in determining the relevance of a given text in relation to a particular purpose.

1.5- Reading comprehension

Reading comprehension is what reading is all about. Whatever our reasons for reading, we read because we want to get something from writing. Comprehension is the culmination of a series of processes. However, its complexity has been documented by many researchers.

1.5.1- Definition

According to Snow (2002 cited in Mc Shane, 2005: 72) *« Reading comprehension is defined as the process of extracting and constructing meaning through interaction and involvement with the written language. »*. Thus, understanding a reading passage means getting the message conveyed in this passage. This comprehension involves three elements:

- The reader who is doing the comprehension using his or her capacities, knowledge and experiences.
- The text which can be understood.
- The activity in which comprehension is part including the reading purposes, and processes and consequences.

Other researchers define comprehension or the understanding of a written text as the extraction of information from this text (Grellet, 1981: 3). From this definition, we notice that reading comprehension means getting information from the text being read; the reader has to gain comprehension as well as deduce meaning otherwise his/her reading will be an unsuccessful activity.

Reading comprehension refers to constructing the meaning of the oral or written messages. Readers make up for their insufficient understanding of the message by using *« bottom-up »* and *« top-down »* approaches. (Stanovich, 1980).

In relation to the bottom-up approaches, the reader focuses on letters, sounds, syllables, words, phrases, sentences, and paragraphs. That is, the focus is put upon the smaller parts of the text. Contrastively, in top-down approaches, readers tend to focus on the text as a whole and search for key information by activating prior knowledge, and compensating for meaning of unknown vocabulary.

Comprehension entails the ability of understanding the intended message of the writer. To make sense of the text, good readers use their experiences and knowledge to make meaning from words when reading.

Other researchers as Tankersley (2003: 90) explain that reading comprehension depends on three factors. The first factor requires a command of the linguistic structures of the text. The second factor is the ability of the reader to exercise meta-cognitive control over the content being read. The third factor that seems to have an impact on comprehension is that the reader must have adequate background in the content and vocabulary being read.

To sum-up Reading comprehension is a complex process. As Mc Shane (2005:57) says "*comprehension requires active, strategic thinking, but requires some basic reading skills: decoding (word identification), fluency and vocabulary (knowledge of word meanings).*" Thus, the reading comprehension is the result of a series of skills the reader should possess to eventually reach an understanding of the text being read. It is initiated with letters, moving to word identification, fluent use of words and eventually reaching understanding the meaning of words and sentences.

2.Vocabulary and Guessing / Inferring From Context Strategy

Vocabulary knowledge is an integral part of reading in a foreign language. However, it is the key to better comprehension achievement. For foreign language learners, encountering unfamiliar words while reading tends to block comprehension. As a remedy, students resort to a dictionary to compensate for unknown words. However, researchers have identified the importance of using contextual clues as a strategy to guess the meaning of new words. This chapter deals with vocabulary knowledge and word attack strategies with more emphasis on guessing / inferring from context strategy.

2.1- Vocabulary Knowledge

Vocabulary makes up one of the components of a language. That is to say, it is very crucial for language learning and which in turn contributes, to a higher extent, in second/foreign language acquisition. The lack or poor vocabulary will prevent learners from developing the language skills like reading.

Tankersley (2003:68) defines vocabulary as:

"*Vocabulary is the meaning and pronunciation of words that we use in communication. It is simply the number of words we understand or can actively use to listen, speak, read, or write. Each person has four different vocabularies: listening, speaking, reading and writing."*

In addition, the word vocabulary has been identified as « *Vocabulary refers to knowledge of word meanings »* (Mc Shane, 2005:58). That is, one's vocabulary makes up the words known by that person. The Partnership for Reading Web site (Cited in Mc Shane, 2005:58) draw a distinction between oral and reading vocabulary by stating that *«oral vocabulary as the words we can use and understand in speaking and listening and reading vocabulary as the store of words we recognize and understand ».*

Word knowledge also comes in two kinds: receptive and productive. By receptive vocabulary we mean the words that we recognize when we hear them as Nuttal (1982:63) says: *"a receptive vocabulary of words you recognize and can respond to, but cannot use confidently ".* Unlike receptive vocabulary, Productive vocabulary refers to the words we use when we speak or write and we are confident to use. That is to say, it is one's production. The distinction between receptive and productive is often referred to by the alternative terms *"passive"* and "*active"* (Read, 2000:154).

To summarize, vocabulary knowledge refers to the knowledge of word meanings in speaking, listening, reading and writing. Moreover, vocabulary varies from receptive to productive forms.

2.2- What Makes Words Difficult?

Vocabulary difficulty has consistently been shown to be having an effect on understanding for Second/foreign language readers (Freebody and Anderson, 1983 cited in Alderson, 2000:69). That is, difficult vocabulary reduces comprehension. Nuttal (1982, 66-69) has identified some kinds of lexical items that frequently present a difficulty to foreign language readers.

2.2.1 Idioms: According to McCarthy and O'dell (2001:158):

"Idioms are fixed expressions with meanings that are not clear or obvious. For example, the idiom to 'feel under the weather', which means to 'feel unwell' is a typical idiom. The words do not tell us what it means, but the context usually helps ".

That is, idioms are composed of a certain number of words whose meaning is not inferred from individual words, but from the whole group of words. To account for the effect of idioms on understanding Alderson (2000:69) says « *Vocabulary difficulty, especially the meaning of idiomatic expressions makes study texts hard to read ».* Therefore, foreign language learners often find difficulty in interpreting such a kind of lexical items when encountering them.

2.2.2 Transfer of Meaning

Metaphors and other similar kinds of transferred meanings cause serious problems for understanding word meaning. The reason behind that these items have a hidden meaning that requires to be inferred (Nuttal, 1982). For example_ 'he is a parrot'_ expresses the fact that this person just repeats things without thinking. In such a kind of lexical items, the reader is not expected to focus on the apparent meaning, but rather on the hidden one. The reader is going to read what is between the lines.

2.2.3 Words with Several Meanings

Many words in English have more than one meaning. Because of multiple meanings a word may have, learners may face a difficulty in deciding about the right meaning. Writers use particular words that have specific meanings which might present a difficulty to readers.

2.2.4 Sub-Technical Words

Some words have a specific technical meanings related to a particular field of study which again makes them difficult for readers. The presence of technical terms tends to make difficulty to foreign language readers.

2.2.5 Super ordinates

These are words of more general meaning in relation to other words of more specific meaning and are referred to by the general term. For example, *Mrs. Hill* came in slowly. *The woman* looked tired, I thought. Here to make sense of the text entails recognizing that the general word *woman* refers to *Mrs. Hill*. In short, Nuttal (1982:67) says that "*interpreting super ordinates and hyponymy can belong to different parts of speech or the hyponymy can be expressed by a sentence or a longer stretch of text".* Therefore, they can be hardly recognized. This difficulty is attributed to the possibility that hyponymy can be referred to by longer sentences or it may be expressed with another part of speech. That is to say, the general and specific are expressed using different parts of speech.

2.2.6- Synonyms and Antonyms

This kind of words may cause trouble to learners since there is no exact synonym or antonym to another word.

2.2.7- Irony

As for irony is concerned, the words may be simple, but the way the writer uses them is not. The difficulty lies in the mismatch between the apparent meaning and the writer's underlying intention as Nuttal (1982:68) says « *Irony is one of the most difficult uses of language. The only way to handle it seems to be at the level of a whole text […]* ».When readers come across irony in a given reading passage, their focus will be expanded to the text as a whole to gain an understanding of such a lexical item.

To summarize what has been said, word difficulties may present difficulties in understanding any text. That is to say, there are a number of lexical items that are said to make text understanding a hard task because of their hidden meanings, multiple meanings or their relation to other words.

2.3- What does it mean To Know a Word?

In order to know a word, it is important for students to develop a thorough understanding of words. Knowing a word involves much more than knowing a synonym for the word or a short definition. From a linguistic perspective, knowing a word involves having phonological, morphological, syntactic, semantic and pragmatic information (Freeman D and Freeman Y, 2004:203-204). That is, to know a word consists of many factors. We can say that the learner knows a word if he knows the following information.

2.3.1- Phonological Information

It is important for the learner to know how the word is pronounced. As Freeman, D and Freeman, Y (2004:203) say:

"Although a person may be able to recognize a word during reading without being able to pronounce it, being able to recognize a word in oral language and being able to pronounce the word constitute part of knowing a word ".

In other words, phonological information represents a major component in knowing a given word. It is not sufficient to recognize a given word, but it is required to develop an ability to pronounce it.

2.3.2- Morphological Information

Word formation is in other words morphology. Knowing a word means knowing the inflectional and derivational affixes it combines to produce complex words. As Sarosdy, Bencze and Farczadi (2006:70) explain that

"When we speak about word formation we mean the grammatical context according to which the word changes, for example, present participles can refer to the past and to the present. Students have to know how suffixes and prefixes change the meaning of the stem, for example,' polite', 'unpolite' ».

2.3.3- Syntactic Information

Part of knowing a word is knowing how it functions in a sentence. A word like *blessed* can be a verb, for example, the priest blessed the couple or an adjective like: It was a blessed event. If a word is a verb, it is necessary to know whether or not it takes an object.

2.3.4- Semantic Information

When someone talks about knowing a word, he / she usually means that he / she can define the word or give a synonym. This is semantic information. Semantics also involves knowing other words related to the level of generality of the different words as Sarosdy, Bencze and Farczadi (2006:70) say:

"Sometimes words have meaning in relation to other words. In this case we speak about sense relations. We have to distinguish super ordinates from hyponyms. […] synonyms and antonyms are further two terms we have to clarify here ".

In relation to semantic information, knowing a word is not only restricted to the ability of defining or explaining its meaning, but rather, it involves further consideration by being aware of other d words related to that new word as, synonyms or antonyms.

2.3.5- Pragmatic Information

According to Freeman D, and Freeman Y (2004:204) *"pragmatics refers to the real world use of a word. Knowing a word involves knowing the contexts in which it is appropriate to use the word ".* That is, students need to be able to produce the word in the right context. Moreover, it is necessary for students to know the style and the register of the target word or expression if a word is used only in informal situations or in formal situations. Freeman D and Freeman Y (2004:204) clarify that « *English learners often have difficulty in learning the level of formality of words; this can lead to situations in which they offend someone unintentionally ».*

All in all, knowing a word requires knowing its phonological, morphological, syntactic, semantic and pragmatic information. That is, all this information must be known by learners each time they know a new word.

2.4- The Importance of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension

Vocabulary is regarded as one of the most important factors that exercise an impact on reading comprehension. That is, vocabulary knowledge makes the way to comprehension accessible while its absence inhibits understanding.

Vocabulary is the basis in language learning, meantime it forms obstacles; vocabulary knowledge has long been recognized to be crucial in reading comprehension as Alderson (2000:35) states "Having *to struggle with reading because of unknown words will obviously affect comprehension and take pleasure out of reading ".* That is, many researchers have claimed that vocabulary knowledge is one of the most important factors in reading comprehension, and that once the reader possesses a good vocabulary background, the reading comprehension will be facilitated. As Mc Shane (2005:58) argues *"readers cannot understand a writer's message unless they understand the meanings of most of the words in the text ".*

The importance of vocabulary knowledge seems to be necessary. It is necessary since that *" words are the basic building blocks of language, the units of meaning from which longer structures such as sentences, paragraphs and whole texts are formed ".* (Read, 2000:1)

Comprehension problems may arise due to vocabulary knowledge. That is, learners with poor vocabulary knowledge will exhibit problems in reading comprehension. Its value in making reading comprehension accessible is stressed by Alderson (2000:99) when he says *"Clearly vocabulary is important to text comprehension, and thus to test comprehension "*. Consequently, vocabulary knowledge correlates strongly with reading comprehension.

Research by Laufer (1989) and Liu and Nation (1985 cited in Alderson, 2000:35) shows that readers need to know 95% of the words in text to gain adequate comprehension and to be able to guess unknown words from context. The relation between knowledge of word meanings and comprehension has also been documented by other researchers. The seminal work of F.B. Davies (1946) and other researchers such as Thurstone (1946 and Spearitt (1972) have consistently identified vocabulary knowledge as an important factor in reading comprehension (cited in Vacca J et al, 2006 :254). To account for the strong relationship between vocabulary and comprehension, a variety of explanations are used. Anderson and Freebody (1981 cited in Vacca J et al, 2006:254) proposed three hypotheses: aptitude hypothesis, knowledge hypothesis and the instructional hypothesis.

According to the aptitude hypothesis, the relation between vocabulary and comprehension is explained in this way *"the more intellectually able the students, the more she or he will know the meaning of words and therefore comprehend better"*. Students with high level of intelligence are likely to attain comprehension.

In relation to knowledge hypothesis, vocabulary and comprehension represent general knowledge rather than intellectual knowledge. That is, students with large vocabularies related to a given topic tend to have more knowledge about the topic. This leads to successfully production of comprehension.

Unlike the previous hypotheses, the instructional hypothesis describes the relation between vocabulary and comprehension as a *"causal chain between vocabulary knowledge and comprehension. The instructional hypothesis can be defined thus: if comprehension depends on the knowledge of word meanings, vocabulary instruction ought to influence comprehension "*.

Indeed, there exist a strong relation between vocabulary knowledge and success in reading comprehension since when the vocabulary of the text is more familiar; students are more likely to carry on reading. In other words, comprehension is related to a higher extent to the knowledge of word meanings, and knowing word meanings is crucial in understanding reading texts as Mc Shane (2005:59) stresses *« vocabulary has been described as occupying an important middle ground in learning to read »*. Without vocabulary knowledge, reading with understanding would be impossible.

2.4.1- Guessing from Context Strategy

In addition to other strategies learners may adopt as a solution to the vocabulary issue, using contextual clues to guess the meaning of unknown lexical items is another strategy learners may use to attack new words when encountering them while reading. This strategy is referred to as inferring / guessing from context strategy. It is among the most advocated strategies by researchers as Read (2000:53) states "*Inferencing is a*

desirable strategy because it involves deeper processing that is likely to contribute to better comprehension of the text as a whole […]".

2.4.2 Definition of Guessing from Context Strategy

The issue of reliance on context for word learning has been the focus of many researchers. Many studies have investigated the extent to which different kinds of contextual information helps in getting the meaning of unknown words from context. Carnine et al. (1984 cited in Alderson, 2000:70) points out that "*Determining the meaning of unfamiliar words proved to be easier when they were presented in context".* Thus, context is more likely to help the reader to get an understanding of the new words encountered while reading than in isolation. This proves the usefulness of the hints the context may provide to readers as an aid to reveal the text meaning.

Guessing and inferring vocabulary meaning from context is among the most common employed strategies to uncover meaning of new words (McCarthy, 1990:125). Sharing the same believe of McCarthy, Nattinger (1988) asserted that "*guessing from context is the most frequent way we discover the meaning of new words".*

According to Vacca J et al (2006:203), when readers use information surrounding the unknown words as an aid to word learning, they are using context or contextual clues to guess the meaning.

McCarty (1990) says that the good learner would follow this process when faced with difficulty in reading, or during a text, or any situation when consulting a dictionary or asking someone was not possible or appropriate.

On the other hand, McCarty (1990:125) says: "that *inferring involves creating a schema for the unknown word, based on the world knowledge and previous experience, both of the world and texts; it means drawing conclusions as to word meaning".*

From the above definitions, we conclude that guessing from context strategy has been defined as the connections readers use to interpret meanings of unknown words. Additionally, they do so without resorting to a dictionary or asking someone for help.

2.4.3 Kinds of Contextual Clues

Context is usually defined as the words that surround a particular word to help readers determine its meaning. That is, when coming across a word that seems to be new, the reader should examine the sentences which surround it for clues that may help him figure out what it means. As Bonnivier (1984:15) argues "*The clues give you information about the words".* They provide hints to readers as an aid to discover meaning of new words.

Context includes the reader's knowledge of the surrounding text and his or her prior knowledge of the language that tends to help him in discovering the meaning of unfamiliar words while reading as McCarthy (1990) points out, one of the most important things to be said about context is that it excludes any external source of help and restricts it only to the context itself as well as the reader's prior knowledge.

One of the influential studies that have tried to identify and classify the contextual clues that can help readers to make inferences about unknown words is what Sternberg and Powell (1983, cited in Read, 2000:55) have developed.

In their classification of contextual clues, two kinds of contexts have been distinguished: external and internal. On the one hand, "*the external context is categorized according to the kinds of semantic information that is available in the text"*. On the other hand, *"the internal context is simply the morphological structure of the word: prefix, stem and suffix."*

In reading different texts, writers provide a number of clues that may help readers in unlocking the meaning of new words so that reader's comprehension will not be affected. Tankersley (2003:66) says that:

"There are four common techniques that writers use to provide clues for readers within the context of the message (...). One method writer's use is to provide a definition or an explanation of a new term within the body of the passage to clarify the term for the reader. Another technique is to provide a synonym or an antonym for the new term within the body of the text. In some cases, the author has provided no direct clues but the reader can get a feel for what the meaning of the word might be by reading the whole paragraph."

From what has been said about contextual clues, Nuttal (1982:66-68), Sternberg and Powell's (1983 cited in Read, 2000:54-55), Bonnivier (1984) and Tankersley (2003) have listed the different kinds of contextual clues that may be present in a particular text.

2.4.3.1 Morphological Clues

Morphological clues or the internal structure of a word may offer valuable clues to its meaning. It involves the study of affixation and the ways in which compound words are built. According to Tankersley "*The reader should look for identifiable prefixes, suffixes, or root words in the unidentifiable word."*

In this kind of contextual clues, the reader uses his/her knowledge of root words and affixes to figure out the meaning of the unknown word. Armbruster and Aborn (2001 cited in Freeman D and Freeman Y, 2004:190) state that "*Knowing some common prefixes and suffixes (affixes), base words and root words can help students learn the meaning of many new words"*. That is, readers are expected to apply knowledge of word parts to derive meaning of new vocabulary items. Such a kind of clues is regarded as a key in the reader's hand to unlock the meaning of new words.

2.4.3.2 Definition Clues

The reader uses the definition in the text to understand the unknown word relying on certain clues as: is/are refer to, means, is /are defined as; describer as; called. For example, some spiders spin silk with tiny organs *called spinners.*

2.4.3.3- Grammatical Function

The grammatical function of the word can help coping with new words as Nuttal (1982:69) figures out "*Identifying the grammatical function of a lexical item is an important preliminary, which sometimes enables the reader to understand the text sufficiently for his purpose"*. So, by looking at the position of a word in a sentence, readers can make a step toward the way of understanding.

2.4.3.4- Comparison and Contrast Clues

Comparison and contrast clues identify the similarities and differences between persons, ideas or things as Bonnivier says (1984:25) "*The words but, however, and although are clues that a difference is ahead".*

Readers tend to understand the unknown word because it is compared or contrasted with another word in the sentence. They are often signaled by the words such as, whereas, unlike, as opposed to, but, similarly, contrastively. For example, Al loves tradition, but Harry *hates* it. Thus, we see the word' *but*', so we can guess that 'hate' is probably the opposite of 'love'.

2.4.3.5 Restatement

Some difficult words are explained by some other words so that the meaning becomes clear to the reader. They are often signaled by restatement clues as that is to say, that is, in other words, or. These contextual clues tend to provide another explanation of the new word.

2.4.3.6 Synonyms and Antonyms

Some words are used in the text with similar meanings or even an antonym to that word as a clue for readers to reach clear understanding of the new word.

2.4.3.7 Punctuation

Punctuation may help readers to infer/guess the meaning of the unknown word. Readers may rely on certain punctuation clues as dashes which usually give extra information that may provide additional information to clarify the new word. Commas, semicolons, or colons, prantheses are other punctuation clues that may contribute in finding out the meaning of unknown lexical items. For example, they are *tourists* (Visitors from another country). The explanation comes right after the word. It is in parantheses. That is, tourists are visitors from another country.

2.5 Advantages of the Guessing from Context Strategy

The guessing from context strategy is among the most advocated and employed strategies to tackle the vocabulary problem while reading. To account for the importance and usefulness of this strategy, Philippot and Graves (2009:71) stress that *"Using context to infer the meaning of unknown words is clearly the most important word-learning strategy".* They explain that most words are learned from context as students are reading and to a lesser extent listening and discussing.

Another researcher who advocates the use of this strategy is Smith (1985:54) when he says that the guessing from context strategy is a strategy readers resort to whenever they encounter with new lexical items. It develops independence from the other strategies to learn the meaning of unknown words. Sharing the same idea of Smith that guessing strategy develops independence in readers, Bonnivier (1984:15) state that "*Guessing is important. It makes it possible for us to read, without help from a dictionary or a person."*

Supporting the use of this strategy, Nuttal (1982:72) argues that *"In order to arrive at a more satisfactory interpretation of unfamiliar words, the reader needs to make use of the context".* Additionally, she points out that students who can infer meaning from context have a powerful aid to comprehension and will eventually read more quickly.

Consequently, this is a strong argument against the dictionary use which tends to interrupt thinking and make reading slow and less effective.

According to Hulstijn, Hollander and Greidanus (1996 cited in Laraba, 2007:197) shows that "*Inferred meanings are slightly better remembered than given meanings"*. That is to say, looking up a dictionary does not help with better retention of word meanings.

Carnine et al (1984: cited in Alderson, 2000:347), on the other hand, stresses the importance of the guessing from context strategy when they explain that the determination of the meaning of unknown words seems to be much easier when they are presented in context and getting meaning from context is easier when the contextual information is closer to the unknown word.

To summarize all what have been said above, the use of the guessing from context strategy to attack new vocabulary gains superiority over the other strategies since words are better recognized if they are taken in context. Moreover, relying on this strategy develops autonomy in readers and makes their reading more quick and effective.

Conclusion

The present paper investigates students' employed strategies to attack unfamiliar words while reading. It refers to vocabulary knowledge and lists the different information that is involved in knowing a word as well as the kinds of lexical items that may be a source of difficulty to foreign language readers. More importantly it covers the importance of vocabulary in reading comprehension. The emphasis, among vocabulary strategies, is put upon the guessing from context strategy.

All reading comprehension researchers agreed on the idea that guessing from context is a useful strategy to cope with new words since words are better remembered when presented in context as well as developing independence from other dependent strategies, that is, either by consulting a dictionary or asking someone for help.

Moreover, students can benefit from the use of contextual clues to infer the appropriate meaning if they are aware of the different kinds of contextual clues and know that each meaning depends on the kind of the contextual clue provided.

Eventually, the present paper has shed the light on reading and reading comprehension. In addition, it covers vocabulary and vocabulary learning strategies and the significance of guessing from context strategy in making reading comprehension attainable.

Bibliography

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bonnivier, C. S. (1984). *Reading Attack Skills For Adults*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Davies, F. (1995*). Introducing Reading.* London: Penguine Books Limited.

- Freeman, D. E., and Freeman, Y. S. (2004). *Essential Linguistics. What You Need to Know to Teach Reading. Esl, Spelling, Phonics and Grammar.* Portsmouth: Heinemann.
-Graves, M. F., and Philippot, R. (2009). *Fostering Comprehension in English Classes*. New York: The Guilford Press.
-Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education United.
- Laraba, S. (2007). *Developing Vocabulary Strategies in Students of English*. Unpublished Dissertation: University of Constantine.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary.* Oxford: Oxford University Press.
McCarthy, M. and O'dell, F. (2001). *English Vocabulary in Use.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Mc Shane, S. (2005). *Applying Research in Reading Instruction for Adults.* Portsmouth: National Center for Literacy Development
- Nuttal, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarosdy, J., Bencze, T.F., Poor, Z., &Vadney, M. (2006). *Applied Linguistics for BA Students of English*. Bolcsesz konzorcivm.
- Smith, F. (1985). *Reading.* Cambridge: Cambridge University Press.
Tankersley, k. (2003*). The Threads of Reading.* USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Vacca, J. A., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., and McKeon, C. A. (2006). *Reading and Learning to Read.* New York: Pearson Education.

Revue SCIENCES HumaineS n°35, Juin 2011– pp 105-111

Distance and E-Supervising: Experiences and Results

Abstract

This paper presents samples of electronic and distance supervision of Doctorate theses and Magister dissertations, step by step, from research proposal to viva presentation. The method proves to save time and energy for both supervisors and candidates and keeps permanent contact between the candidates and continuous follow-up of research progression by the supervisor and the research institution

Hacene HAMADA
Department of English
Ecole Normale Supérieure
Constantine (Algérie)

ملخص

يستعرض هذا المقال نماذج من متابعة الإشراف عن بعد على رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه منذ الشروع في البحث، خطوة بخطوة، حتى موعد المناقشة. لقد أثبت هذا الأسلوب من الإشراف والمتابعة توفير الوقت والطاقة لكل من الباحث والمشرف، بحيث يبقي هذا الأخير على اتصال دائم بالباحث، ومتابعة مستمرة لتقدم البحث مع مؤسسات التكوين.

Introduction

This paper describes personal experiences of postgraduate courses and Magistère / Doctorate supervision. It gives a brief account of the postgraduate courses taught at Constantine, Annaba and Sétif Universities, and Ecole Normale Supérieure in Constantine. Despite the distant home locations of supervisor, courses and postgraduate students, distant supervision through modern ICT permitted transmission of pre and post conference documents; emails, attached and Pdf files permitted a wide flow and exchange of knowledge. At the personal supervision level, personal contacts and meetings were organised for research initiation and project elaboration. However, on the long run, many candidates kept distant contact for research elaboration (theoretical issues and practical/field implications, and feedback).

© Université Mentouri, Constantine, Algérie, 2011.

At the end of the process, many candidates finished their research work through personal meetings and distant exchange of elaborated chapters, research tools, results sections, etc, while a few others did not or completely abandoned their projects. The evaluation of this experience shows that, and similarly to other experiences, there are some positive and negative aspects of direct / distant supervision. Despite modern ICT, the Local Universities do not offer possible facilities for postgraduate research support and do not exploit to a better extent the available financial and human resources for ICT distant education and supervision.

1-Postgraduate courses

During the last five years, four postgraduate courses in applied linguistics and language teaching and two master/Doctorate programmes in language sciences and applied language studies were designed and taught at Constantine (Magistere 2007, Master and Doctorate 2007), Sétif (Magistere 2008), Annaba (Ecole Doctorale2007-2012), and ENS Constantine (Magistere 2009 and 2010). The researcher's contribution consisted of designing and providing lecture notes, reading documents and resources for Teaching English as a Foreign Language, syllabus and course design, evaluation, language acquisition and English for Academic Purposes/English for Science and Technology discourse. The research task required the elaboration of lecture notes for each programme course which were sent before, during and after lecture sessions to the candidates.

During the course, Information and Communication Technology facilities were exploited according to their availability at the host universities. Further readings related to topical issues in paper back and soft copies (Pdf files) were provided for topics explorations and oral presentations using ICT; as a response, the candidates provided software copies (for every participant) of their research reports and oral presentations in each subject. At this stage, there grew a generous culture of exchanging personal details and sharing general or specific knowledge related to topics of common interest.

Through the course process, the candidates were no longer participants but became contributors who supplied each other with supplementary materials or gathered more electronic documents for their own research perspectives. Exchange of email addresses and phone-numbers, between candidates and lecturer/supervisor lead to a rapid and immense flow of information exchange and knowledge accumulation (Barker and Schaik, 2O10: 110-125). This collaborative /cooperative process contributed in a positive presentation of seminar papers by the candidates themselves. It gave them more self confidence in their academic knowledge and use of electronic resources before and after the presentation of their papers.

2- Research initiation

Although Research Methodology was a subject taught by another lecturer during the course of study, there were many opportunities for the course participants to discuss methodological issues for their research perspectives mostly related to course design and evaluation, materials design and teaching in context, classroom discourse and observation, textbook analysis and evaluation, teaching/learning procedures, academic

and specific/scientific discourse features, and so many other issues related to linguistics, language teaching/learning and methodology.

This commitment of the candidates to dig into these issues of research methodology was the result of the steps and procedures engaged in the postgraduate course design and implementation; the generous flow of information and the rapid exchange of documents using ICT at a distance gave rise to autonomy, curiosity, and determination of the candidates.

As it is the case for every research project, every candidate had to limit the scope of the study according to the research aims and questions, and provide references that best illustrate the theoretical framework. Accordingly, a research scheme is set as a second step in order to write the review of literature. The practical implications would then correlate the research variables with the applied research tools. At this stage, the candidate provides a first draft of the theoretical framework and the research methodology to be applied in the field work.

After the application of the research tools, data gathering and analysis are recorded according to established norms of research methodology; depending on the research method (qualitative, quantitative, experimental, comparative or diagnostic, etc...), data presentation in tables, graphs, diagrams, histograms, observation grids and checklists are often commented and used to discuss the research variables and answer the research questions. At this penultimate stage, the candidate presents the second draft which includes both the theoretical and practical parts of the dissertation or thesis. Finally, the candidate revises the whole version and adds further research implications and a general conclusion. The role of the supervisor is of capital importance at every stage of the research process (Eley and Jennings 2005:63-68, Wiener, etal 2003: 1-14).

At an initial stage of a research project, every candidate had the opportunity for a personal meeting with the supervisor to discuss the research proposal, present his/her scope of the study and research problem, and adapt a relevant research methodology to the project. There follows usually a discussion of the research proposal in terms of the appropriate research questions to be answered, the hypothesis to be tested using appropriate research tools, and the target population / situation / context (Allan, 2010: 95-121). If there is agreement on all the elements of the research proposal, the candidate rewrites the final draft of the research proposal; almost all candidates send it through the email attached files.

3- Research Requirements and Elaboration

Distance supervising starts when the candidate submits a research proposal to be examined by the scientific board; almost all candidates send their proposals as attached files via emails. Once the research proposals are accepted, planned meetings are organised at individual and group levels. Most candidates who live within a distance from the supervisor send their versions as attached files and are informed, later on, of the consent of both scientific board and supervisor to register for the research programme. A second individual meeting is arranged for every candidate to study and plan together the possible steps to be undertaken regarding the theoretical overview of

related literature and the practical necessary measures to be applied in the research context.

E-supervising requires rigorous organisation of time and real and virtual space by the supervisor. The shortage of supervisors in the various fields of English Language Studies puts all the burden of supervising on a limited number of lecturers who can potentially find time and energy to manage their teaching, research, and supervision commitments (Wisker, 2005: 206-212). To avoid confusion, cross connections of files and documents, a virtual portfolio is created for every host university within which a personal portfolio document is created for every candidate. The former contains all the documents sent by and to the candidate. In order to save data and written documents from loss, formatting, airport X rays (on hard disc; USB disc, CD, Email documents), multiple copies of the portfolios are made (Delamont, etal, 2004: 122-123).

Reports and accounts of research progression take place through the net; immediate and delayed feedback are provided to every step taken by the candidates until they submit their first drafts. Compulsory group meetings / chats on Facebook (www.ENS Master as an example) are organised twice a year for every group of postgraduate students at the ENS Constantine and/or at Constantine University. Occasionally, when the supervisor is on a short visit to particular University around the country for a viva or a seminar, a meeting is arranged with local postgraduates. Here, the electronic data and the use of software/hardware equipment give immediate and satisfaction during those short meetings. Both the supervisor and the candidate can consult the required documents on the spot.

4-Process and Final Evaluation

On a regular basis, candidates are evaluated according to the evolution of the research process and achievement of the steps mentioned above. Every document/file, received or sent by the supervisor, automatically indicates the date of reception and the date of modification/correction. Despite this virtual proximity, some candidates occasionally need a face to face meeting to discuss problematic issues that hinder their progression. Depending on the supervisor's time management, special meetings are arranged for every particular case (Paltridge and Starfield, 2007: 163-167). However, a few meetings turn out to be much more focused on the candidate's state of mind, emotional, or social discrepancies to deal with the hard task of research challenges. The role of the supervisor, then, is a constructive one in order to make the candidate more confident, enthusiast and determined to finish the project.

At the end of the process, an evaluation report is sent, via email, to the university postgraduate administration. As the supervisor is involved in other postgraduate courses than those of the institution, expert reports from other university scholars/members of the juries are also communicated to the host university via email and attached files. Finally, a viva voice announcement is communicated to the supervisor, the candidate, and the examiners. Consequently, the candidate prepares a data show presentation, using power point software, and sends a copy to the supervisor for correction and advice if necessary.

5-Particular Experiences

Distance supervising initially started according to personal constraints of some candidates who lived in distant places, had professional and/or family commitments, or settled abroad for along period of time. The common feature of these candidates is basically isolation from the study context; they needed mostly permanent contact for discussion and advice but also some guidance to achieve their academic objectives. Through time, some candidates loose their initial motivation to do research and become locally absorbed by the constraints of their professional and family obligations (Delamont, etal, 2004: 80-100). Through distance discussion they receive hints, encouragements and support. Examples of these cases vary from simple distance supervision requiring email contacts and phone calls for discussion, advice, and feedback, to very complex situations of candidates who settled abroad for long periods of time that lasted more than two years. However a few candidates almost never used ICT for personal reasons.

Some particular cases are to be mentioned here for their outstanding results. For example, a Magistere candidate from the University of Constantine –we will use her initials: A.I henceforth- started working on her dissertation in September 2008 and won an award as a secondary school teacher for an eighteen months leave to the United States in June 2009. During this period of nine moths, she could set the main issues of her theoretical framework and gathered enough data from her research context. During her stay in the US, A.I reconsidered her literature review many times because of the library facilities she could find and consequently sent many sections via attached email documents for correction. A.I had to present and describe the data she had gathered while she was in the US, but meanwhile she got married to an American citizen. Given her family status and expecting a baby, A.I let down her research project for more than six moths but continued emailing the supervisor for advice and encouragement. Despite the break of more than a year, A.I sent her second draft with all sections of the dissertation for correction in December 2010; meanwhile, several emails and chats were necessary to make her correct the final version and send it back in march 2011. Through distance supervision via emails and chats, using ICT facilities at home and at work, the candidate submitted a final copy and a power point viva voice presentation in June 2011; she successfully defended her dissertation in October 2011.

Contrarily, and despite the provided internet facilities, a Doctorate candidate –and full time 52 years old teacher from the University of Annaba- A.B henceforth, did not take any opportunity to save her time and energy to travel from Annaba to Constantine; she used to phone and arrange meetings with the supervisor and insisted on meeting the supervisor in person on all occasions. The only attached file A.B sent to the supervisor was the research proposal in September 2007. However, she was very determined and motivated to undertake all the research tasks and bring all necessary changes to her research project throughout the process. The neglect of the ICT facilities did not necessarily affect her progress simply because she did not rely on it but because she never learnt how to use it; while preparing her viva voice, A.B relied on handwritten notes instead of typed documents. She was very embarrassed to admit that someone else had to type the thesis for her and she had to ask someone else, again, to design a power point presentation for her. During the viva voice, A.B read her notes and

successfully presented her research work while someone else –a teacher colleague- was displaying the slides from the computer desk top. The neglect of ICT, in this case, is not due to a failure of the candidate but to her personal attitude to and mastery of ICT literacy.

The younger generation of postgraduates seem to have a positive attitude to ICT in general and develop particular mastery of ICT literacy. While reviewing the individual portfolios of Annaba university candidates, four out of five Magistere candidates sent regularly their sections for corrections; the fifth candidate lives just next to Constantine University and had enough opportunities to arrange meetings with the supervisor. From Constantine University, four out of five candidates had similar positive attitudes to the distance supervision process as those from Annaba University; the outstanding example was that of A.I (mentioned above). However, the fifth candidate started the process at the same time as A.I (in September 2008) with some attached files and a few emails but let down the whole project later on for medical reasons.

A group of six postgraduate students from the University of Sétif started working on their dissertations in September 2009. Four of them live far from Constantine and consequently followed the distance supervision process till the viva voice session; they met the supervisor in person only three times (group meetings and seminars) during a period of two years supervision. However, the two other candidates live in Constantine city but adhered completely to distance supervision because of their job requirements and family commitments; the electronic portfolios reveal that the amount, nature and quality of their ICT use are equal to the other distant candidates. Similarly, four other candidates at the ENS Constantine started working on their dissertation in October 2010, followed the same process despite their relative home distance from the postgraduate institution and could, on a regular ICT process, defend their dissertation. In sum, the younger generation seems to be more ICT friendly, develops a positive attitude and behaviour towards distance supervision, and keeps regular progress throughout the process.

6-Results and conclusion

This five year experience shows that distance supervision could solve a number of problems for the supervisor and the majority of Magistere and Doctorate candidates. The latter did not waste their time and energy on travelling distances to and from the postgraduate course host institution to meet the supervisor. Although group meetings were necessary at particular stages of the supervision process, almost all candidates took advantage of the ICT using internet facilities. The rapid flow of information through the internet and websites kept regular contact between the candidates and the supervisor and between all the candidates. Not only did the candidates send their research sections as attached files and receive feedback, they also created a generous process of academic materials partnership of electronic resources for their research projects. The initiative is growing among some institutions that are encouraging intranet organisation and access to electronic data. A number of academic institutions, including the ENS Constantine, are providing communication platforms and servers to help both graduates and postgraduates use modern ICT services and electronic

resources centres. The contribution of teachers and postgraduate students to this process is of capital importance.

However, distance supervision and electronic / internet follow up is not always so easy to administer and maintain regularly and continuously. It represents primarily a huge task for the supervisor who has to keep abreast with new developments and progress with every candidate's research project. As every candidate expects feedback, the supervisor has to manage time and energy to focus on particular details by consulting the candidate's portfolio and administer the adequate advice; with a few particular cases the candidate is invited to meet the supervisor for discussion sessions.

At particular periods of the process, internet connection failures may hinder the flow of communication or stop the download of some files. Furthermore, virus infection of data may cause severe troubles to both software and hardware equipment. Some academic institutions do not provide e-space at all or limit its access to the members of staff. In these cases printing the documents / files seems to be necessary and consequently personal meetings are arranged for the candidates.

The use of electronic resources does not go without risks of failure at the level of research ethics. In very few cases, unintentional plagiarism has been noticed and corrected. Although the internet websites provide a huge amount of information that candidates can download and use, the internet web services also provide plagiarism check whenever necessary. Contrary to the presumed idea that internet encourages plagiarism; its services can help to check the authenticity of every piece of discourse. This operation represents another huge task and responsibility for the supervisor.

References

-Allan, B. 2010. *Supporting Research in Academic Libraries and Information Services*. Facet Publishing (Ltd): London

-Barker, P and P.V, Schaik (eds) 2O10. *Electronic performance Support: Using Digital technology to Enhance Human Ability*. Gower Publishing (Ltd): Surrey

-Delamont, S. P, Atkinson and O, Parry. 2OO4. *Supervising the Doctorate: a Guide to Success*. Society for Research in Higher Education and Open University Press

-Eley,A.R and R, Jennings 2005. *Effective Postgraduate Supervision: Improving the Student/Supervisor Relationship*. Open University Press

-Paltridge,B. and S, Starfield. 2007. *Thesis and Dissertation Writing in a Second Language*. Routledge

-Wiener,J. Mizen, R and J, Duckham(eds) 2003. *Supervising and being Supervised: a Practice in Search of a Theory*. Palgrave, McMillan: New York

-Wisker, G. 2005. *The Good Supervisor: Supervising Postgraduate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and dissertations*.