

جامعة منتوري قسنطينة - الجزائر



العدد 36 ديسمبر 2011

ISSN 111- 505 X

مجلة  
الإحصاءات  
العلوم  
الرياضية

مجلة علمية محكمة تكلف سنوية

منشورات جامعة منتوري  
قسنطينة

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

مجلة  
العلوم  
الإنسانية

عدد 36 ديسمبر 2011

الهيئة العلمية	مدير المجلة
أ.د. يسمنية شراد، جامعة منتوري، قسنطينة	أ.د. عبد الحميد جكون
أ.د. زهية موسى، جامعة منتوري، قسنطينة	رئيس جامعة منتوري قسنطينة
أ.د. عبدالله بوخلخال، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة	مدير النشر
أ.د. عبدالرزاق قسوم، جامعة الجزائر	أ.د. ندير بلال
أ.د. مصطفى بونفوشيت، جامعة الجزائر	رئيس التحرير
أ.د. بلقاسم سلاطينية، جامعة بسكرة، الجزائر	أ.د. الهاشمي لوكيا
أ.د. عبد الوهاب شمام، جامعة منتوري، قسنطينة	هيئة التحرير
أ.د. عزوز كردون، جامعة منتوري، قسنطينة	أ.د. ابراهيم هاروني
أ.د. محمد الصغير غانم، جامعة منتوري، قسنطينة	أ.د. عزيز لعكايشي
أ.د. الهاشمي لوكيا، جامعة منتوري، قسنطينة	د. حورية بن بركات
أ.د. عبدالعزيز شرابي، جامعة منتوري، قسنطينة	د. رياض بوريش
أ.د. محمود بوسنة، جامعة الجزائر	د. عبد الفتاح بوخمخ
أ.د. علي سعد وطفة، جامعة الكويت	د. عبد الحق بوعتروس
أ.د. جان فرنسوا غارسييا، جامعة نيس، فرنسا	د. سعيد كسكاس
أ.د. عبد الكريم بلحاج، جامعة أكدال، الرباط، المغرب	د. عبد العزيز بن موسى
أ.د. طارق بلعج، جامعة تونس، تونس	
أ.د. حسان سعدي، جامعة منتوري، قسنطينة	
أ.د. عبدالعزيز خزاعلة، جامعة اليرموك، الأردن	
د. أمزيان فرقان، جامعة غرونبل II، فرنسا	
د. محمود خليل أبودف، جامعة غزة، فلسطين	
د. عبدالعزيز فيلال، جامعة منتوري، قسنطينة	

## المراسلة و الاشتراك

مديرية النشر و التنشيط العلمي، جامعة منتوري، 25000 قسنطينة، الجزائر.  
الهاتف/الفاكس: 02 31.81.87. (0) 213 // بريد الكتروني: revue\_sh@yahoo.fr

الجزائر: 400 د.ج. لعدد واحد - 700 د.ج. للاشتراك السنوي.  
الخارج: 12 دولار أمريكي لعدد واحد - 20 دولار أمريكي للاشتراك السنوي.  
توجه طلبات الاشتراك إلى: عون محاسب جامعة قسنطينة.

حساب الخزينة: 125.140

حساب مركز الصكوك البريدية: 300008/59

العنوان: طريق عين الباي، جامعة منتوري، قسنطينة، 25000 الجزائر.

## قواعد النشر بالمجلة

### قواعد عامة

تتشر مجلة العلوم الإنسانية الأبحاث والدراسات العلمية، الفكرية والأدبية في تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية مكتوبة باللغة العربية، الفرنسية أو الإنجليزية. وتكون المقالات مصحوبة بملخصين، إحداهما بلغة المقال والآخر بإحدى اللغتين المتبقيتين، وعدد الكلمات **150** (أو ستة أسطر أقصى تقدير)، مع ذكر الكلمات الأساسية أو المفتاحية.

### كيفية تقديم المقالات

يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث عن 20 صفحة مطبوعة على آلة الكمبيوتر، على ورق  $29.7 \times 4$  سم (A 4) وبمسافة واضحة بين السطر والسطر، وأن يترك هامش بثلاث سم على يسار الورقة.  
يكتب المقال بطريقة منظمة: مقدمة، النتائج، المناقشة والخاتمة.  
بعد قبول المقال يطلب من الباحثين كتابته على آلة الكمبيوتر على قرص مضغوط (CD ROM) ليسهل عملية الطباعة بواسطة الكمبيوتر.

### المراجع

يجب أن تذكر المراجع داخل النص بالإشارة إلى رقمها في الفهرس بين قوسين. مثال (5) يشير إلى المصدر في قائمة المراجع و المصادر المستخدمة في البحث.  
عندما يشتمل المرجع على أكثر من مؤلفين يذكر اسم المؤلف الأول متبوعاً بعبارة "آخرون".  
إذا كان المرجع مقالا تذكر أسماء المؤلفين، اسم المجلة ورقمها، سنة النشر وعدد الصفحات المستغلة من البحث.  
بالنسبة للكتب يذكر في الإحالة إلى المرجع اسم المؤلف، عنوان الكتاب، اسم الناشر، مكان النشر، سنة الطبع، ورقم الصفحات المستخدمة من الكتاب.  
عندما يكون المرجع أشغال الملثقيات العلمية فإن الإحالة تتضمن اسم المؤلف أو أسماء الباحثين، السنة للتعريف بالملثقي، تحديد مكان وفترة الملثقي، اسم الناشر والصفحة الأولى الخاصة بمناقشة النتائج.

### وسائل الإيضاح

يجب أن تقدم الجداول الإحصائية والرسوم البيانية والخرائط والصور الأصلية مستقلة عن النص في ورق A4 بشكل فردي أو جماعي مع ذكر رقم الجدول أو الشكل.  
للحصول على أشكال وجداول وصور واضحة فإن استعمال الطابعة ليزر أو الحبر أمر ضروري.  
يجب أن تنسم وسائل الإيضاح بالوضوح والنقاء لتسهيل عملية إعادة تصويرها.

- تصوف الأمير بين التأصيل والإبداع: فكرة "البرزخ" نموذجا  
د. ساعد خميسي ..... 7
- قراءة في المقاربات النظرية المفسرة لاستخدام وامتلاك التكنولوجيا  
أ. فضيلة سيساوي ..... 19
- المرأة داخل العائلة بين الموروث الثقافي والحداثة  
أ. يونس لعوبي ..... 35
- طرائق تعليم النحو العربي بين القديم والحديث  
أ. زين الدين بن موسى ..... 45
- دور المعلومات في اتخاذ القرارات داخل قطاع التربية: المؤسسات التعليمية لولاية سطيف  
أنموذجا  
أ. نجمة علاوش ..... 61
- دراسة نظرية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة  
أ. صبرينة حديدان ..... 83
- التفكير الإبداعي قدراته ومقاييسه: اختبار التفكير الإبداعي اللفظي لـ بول تورانس النسخة  
(أ) نموذجا"  
أ. مريم غضبان ..... 105
- صورة الأنا عبر الآخر من خلال رحلتي ابن فضلان ومكايل كريشتن  
د. وداد بليل ..... 121
- علم النفس العمل والتنظيم ودوره في تفعيل اتخاذ القرار من خلال الاتصال الفعال  
أ. سليم كفان ..... 131
- الطريق إلى الجودة  
د. العمري فنطازي ..... 141

- المفهوم القانوني للتركيز الاقتصادي في قانون المنافسة  
د. سامي بن حملة ..... 165
- مسؤولية الدولة في تعويض المضرورين من أعمال العنف والإرهاب  
أ. نذير عميرش ..... 175
- تقييم الفاعلين في النظام الجامعي لبعض جوانب منظومة التعليم العالي: التكوين، البحث العلمي، الإعلام والهيكل.  
أ. شهرزاد دهيمي ..... 191
- أحكام تطبيق عقوبة العمل للنفع العام على ضوء التشريع الجزائري  
ميروك مقدم ..... 204

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

□ Clinique psychopathologique de l'échec scolaire <b>Mourad MERDACI</b> .....	<b>7</b>
□ Evaluation quantitative de la perception du rapport au réel à travers le Rorschach de 18 collégiens <b>Ourida BELKACEM</b> .....	<b>15</b>
□ L'alternance dans le cadre de l'apprentissage professionnel en Algérie <b>Abdelmadjid BOUDJEBBOUR</b> .....	<b>27</b>
□ Eléments de réflexion pour l'émergence de la neuropsychologie en tant que post-graduation à l'université d'Alger <b>Saida BRAHIMI</b> .....	<b>41</b>
□ Transition à l'économie de marché: Entre globalité et spécificités <b>Ahmed Toufik BOURAHLI</b> .....	<b>55</b>
□ Developing Leadership Qualities in Practice Teachers <b>Mohamed Rafik FADEL</b> .....	<b>71</b>
□ Stress Reaction to Dyslexia <b>Bachir CHERFOUH</b> .....	<b>89</b>
□ Motivating Students to Perform Better Orally in a Communicative Language Teaching Framework <b>Rym Ghosn El-Bel CHELBI</b> .....	<b>95</b>

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

## INSTRUCTIONS AUX AUTEURS

### I- Généralités

La revue Sciences Humaines publie dans trois langues: arabe, français et anglais. Deux résumés doivent être fournis, l'un dans la langue de l'article, l'autre en arabe si l'article est rédigé dans une autre langue, ou en français (ou anglais) si l'article est rédigé en arabe. Les résumés ne doivent pas dépasser 150 mots. Les articles non publiés ne sont pas renvoyés à leurs auteurs.

### II- Manuscrits

Les articles soumis à la publication (trois exemplaires) ne doivent pas dépasser 20 pages dactylographiées (tableaux, figures, graphiques, bibliographie,... compris) avec une large marge à gauche (3 cm), imprimé sur papier de format 21 x 29,7 cm (A4) avec interligne de bonne lisibilité. Une certaine flexibilité est permise aux auteurs, mais ils doivent organiser le texte clairement en sections telles que: Introduction, Détails expérimentaux, Résultats, Discussion et Conclusion. Les articles plus longs seront publiés par partie dans des numéros successifs, chaque partie étant déterminée par les auteurs. Il est demandé en outre aux auteurs de bien vouloir accompagner le résumé de leurs articles de mots clés les plus complets possibles.

Dans le souci de gain de temps et de respect des échéances de publication, il est recommandé aux auteurs de prendre en charge la saisie complète de leur article sur micro-ordinateur, et de le transmettre à la revue, après qu'ils aient été avisés de l'acceptation pour publication, sous forme de fichiers sur CD.ROM, lesquels seront recopiés par les soins du service.

Toutefois, étant donné que la mise en forme finale de l'article est réalisée par P.A.O. (Publication Assistée par Ordinateur), il est demandé aux auteurs d'éviter tout formatage de leur texte. Aussi faudra-t-il éviter de le styliser.

### III- Bibliographie

Les références bibliographiques citées dans le texte doivent ne comporter que le N° de la référence entre crochets (ex.: [5]). Si le nom de l'auteur apparaît dans le texte, il doit être suivi par le N° de la référence. Lorsque la référence comporte plus de deux auteurs, seul le premier est cité, suivi de "et al".

Pour les articles, la référence complète comporte les noms des auteurs suivis des initiales de leurs prénoms, le titre de l'article, le titre du périodique (en se conformant aux abréviations admises), le volume, le N° du périodique, l'année de publication et les pages concernées.

Pour les ouvrages, la référence doit comporter les noms des auteurs suivis des initiales de leurs prénoms, le titre complet de l'ouvrage, le volume, le tome, la première et la dernière page se rapportant aux résultats discutés, le numéro de l'édition s'il y en a plusieurs, le nom de l'éditeur, le lieu et l'année d'édition.

Pour les rencontres scientifiques (congrès, proceedings,...), la référence comporte les noms des auteurs suivis des initiales de leurs prénoms, le titre de la communication, l'identification de la rencontre, le lieu, la période et les pages concernées.

### IV- Iconographie

Les tableaux, planches, graphiques, cartes, photographies, etc. doivent être fournis à part, en hors-texte. Ils doivent être présentés sur feuilles blanches de format A4, individuellement ou en groupe, et comporter en dessous, la mention "tableau" ou "figure" affectée d'un numéro.

Les illustrations et les figures doivent être claires, faites professionnellement et adéquates pour la reproduction: une réduction éventuelle de 50% doit conduire à une taille et une épaisseur des caractères convenables pour une bonne lisibilité. Par ailleurs, pour les figures réalisées sur ordinateur, afin que le contraste soit maximal, l'usage d'une imprimante laser ou à jet d'encre est indispensable.

Les légendes affectées de leurs numéros doivent être regroupées dans une page à part.

La présentation finale de l'article sera laissée à l'appréciation du comité de rédaction.



### Comité de Rédaction

Pr. Brahim HAROUNI  
Pr. Azziz LAKAICHI  
Dr. Houria BENBARKAT  
Dr. Riadh BOURICHE  
Dr. Abdelfettah BOUKHEMKHEM  
Dr. Abdelhak BOUATROUS  
Dr. Saïd KESKES

### Directeur de la Revue

Pr. Abdelhamid DJEKOUN  
Recteur  
Université Constantine 1

### Directeur des Publications

Pr. Nadir BELLEL

### Rédacteur en Chef

Pr. Hachemi LOUKIA

### Comité Scientifique

Pr. Yasmina CHERAD, *Université Mentouri, Constantine (Algérie)*  
Pr. Zahia MOUSSA, *Université Mentouri, Constantine (Algérie)*  
Pr. Abdellah BOUKHELKHAL, *Université Emir Abdel-Kader, Constantine (Algérie)*  
Pr. Abderazak GUESSOUM, *Université d'Alger (Algérie)*  
Pr. Mostefa BOUTEFNOUCHET, *Université d'Alger (Algérie)*  
Pr. Belkacem SELATNIA, *Université de Biskra (Algérie)*  
Pr. Abdelouahab CHEMMAM, *Université Mentouri, Constantine (Algérie)*  
Pr. Azzouz KERDOUN, *Université Mentouri, Constantine (Algérie)*  
Pr. Hachemi LOUKIA, *Université Mentouri, Constantine (Algérie)*  
Pr. Abdelhadi LAROUK, *Université Mentouri, Constantine (Algérie)*  
Pr. Abdelaziz CHARABI, *Université Mentouri, Constantine (Algérie)*  
Pr. Mohamed Seghir GHANEM, *Université Mentouri, Constantine (Algérie)*  
Pr. Mahmoud BOUSSENA, *Université d'Alger (Algérie)*  
Pr. Ali Saad OUATFA, *Université du Koweït (Koweït)*  
Pr. Jean-François GARCIA, *Université de Nice (France)*  
Pr. Abdelkarim BELHAJ, *Université Agdal, Rabat (Maroc)*  
Pr. Tarek BELLAJ, *Université de Tunis (Tunisie)*  
Pr. Hacene SAADI, *Université Mentouri, Constantine (Algérie)*  
Pr. Abdelaziz KHAZALI, *Université de Yarmouk (Jordanie)*  
Dr. Ameziane FERGUENE, *Université de Grenoble II (France)*  
Dr. Mahmoud Khalil ABOUDAF, *Université de Gaza (Palestine)*  
Dr. Abdelaziz FILALI, *Université Mentouri, Constantine (Algérie)*

### Correspondance et Abonnement

---

Direction des Publications et de l'Animation Scientifique, Université Mentouri, Constantine, ALGERIE  
e-mail: [revue\\_sh@yahoo.fr](mailto:revue_sh@yahoo.fr) // Tél./Fax.: 213 (0) 31.81.87.02

**ALGERIE:** 400 DA le numéro, 700 DA l'abonnement annuel.

**ETRANGER:** 12\$ le numéro, 20\$ l'abonnement annuel.

*Chèque à l'ordre de:* Monsieur l'Agent Comptable de l'Université de Constantine.

**Compte Trésor: 125.140**

**Compte C.C.P.: 300008/59**

**Adresse:** Route Aïn El Bey, Université Mentouri, 25000 Constantine, Algérie.

Publication de l'Université Mentouri  
CONSTANTINE

Revue scientifique semestrielle à comité de lecture

Revue  
SCIENCES  
*HumaineS*

N°36, Décembre 2011

Université Mentouri Constantine - Algérie



N° 36 - décembre 2011

ISSN 111- 505 X

**Revue**

**SCIENCES**

**Humaines**

Revue scientifique semestrielle à comité de lecture

## تصوف الأمير بين التأصيل والإبداع فكرة "البرزخ" نموذجاً

### ملخص

لقد عمل "الأمير" على إحياء التصوف وتجديده بما يعبر عن نظرة صوفية جديدة وحركة إصلاحية في التصوف يدعمها جهاد ومحاربة الاستعمار، فالتصوف كحركة فكرية وممارسة عملية تأتي تنويجاً لمسار ثري يعج بالأفكار وبالبحث المضني عن اليقين وعن الكمال. ولا أدل على ما نقول من الصدى والأثر الذي أحدثته الصوفية في العالم مغربه ومشرقه، ويأتي الأمير بتصوفه وارثاً أكبر للشيخ الأكبر محي الدين بن العربي ويشكل حلقة مهمة في مسار التصوف الإسلامي وتطوره.

د. ساعد خميسي

كلية العلوم الإنسانية  
والعلوم الاجتماعية  
جامعة منتوري قسنطينة  
الجزائر

### مقدمة

**إن** "الأمير عبد القادر" و"شيخه" ابن العربي" وبالاستناد لتجربة "أبي مدين شعيب" قد خالفوا القول السائد بأن المشرق العربي هو المؤثر دوماً في المغرب. ومن عجائب القدر أن اجتمع شملهما في تربة واحدة بسفح جبل قسيون بدمشق.

تمتزج وتتداخل في فكر "الأمير عبد القادر"، من خلال إشارات وتنبهات "المواقف" المنطلقة من النص، المسائل الصوفية (الروحية) والفلسفية والكلامية وحتى الفقهية، بما يُصعّب علينا الفصل والتمييز بين الأمير المتكلم والصوفي والفقهاء، وبالأحرى بما يثبت لنا أن التصوف والفلسفة والكلام والفقه محاور لفلسفة إسلامية شاملة، أو

### Résumé

Héritier du grand maître "Ibn al-Arabi", l'émir Abdelkader se révèle un grand rénovateur du mysticisme islamique. La présente étude tente de montrer comment sa quête de la certitude et du parfait l'a mise au devant du mysticisme occidental et oriental.

لنقل لحكمة إسلامية و عرفان يصل الظاهر بالباطن والمعقول بالمتقول، والقول بالعمل.

ولعل مسائل مثل الرمزية وما تمثله من حقيقة التصوف التي كلها رموز وإشارات يصعب على أفهام العامة دركها، ومثل فكرة البرزخ (الخيال) وما لها من أبعاد وجودية ومعرفية وقيمية، لها المنحى العقدي الواضح، وبعدها الكشفي والعملي المقترن بعلم السلوك والمبرر لكثير من الآراء والأفعال الصوفية التي يستغربها وقد يستهجنها من يجهل حقيقتها أو من يعمل العقل بقواعده الأرسطية الجافة، أو بتعبير "طه عبد الرحمن" من يُعمل العقل الصلب. بينما من يسلك دروب التصوف، أو على الأقل من يُعمل العقل الرطب، ولا يلتزم بصرامة المنطق الأرسطي، فإنه يكبر من شأنها ويستفيد مما تعطيه من معارف ومن صور فنية جميلة تتعالى عن رتابة الواقع، وتخلق في سريالية سبقت "وليام بليك" وغيره بزمن طويل.

### أولا- الأمير الوارث الأكبر للشيخ الأكبر:

لا شك في أن الصوفي والمجاهد "الأمير عبد القادر الجزائري" الذي تحقق حلمه بأن يدفن بجانب الشيخ الأكبر "محي الدين بن العربي" وهو ما لم يتحقق للكثير من مشايخ التصوف الذين تمنوا مجاورة ضريح شيخهم كـ"صدر الدين القونوي" (ت 672هـ-1274م) وسائر تلامذته المباشرين الذين كان يدعوهم بعبارات: الولد والابن والمخلص، مثل " بدر بن سودكين الحبشي" وغيره... الخ أقول : لاشك أن الأمير تجاوز مجرد التأثير بالشيخ الأكبر إلى العمل على إحياء فكره وتجربته الصوفية، وهو ما دفعه إلى التأكيد بكل وثوق أنه الوارث الأكبر للشيخ الأكبر، حيث يذهب في "مواقفه" إلى أنه أحسن الناس فهما لـ: "فصوص الحكم" على حقيقة ما تلقاها "ابن العربي" إلهاما، ويذهب إلى أنه تلقى المعاني الحقيقية لـ"فصوص الحكم" إمدادا وفي الرؤى، كما تلقاها هو من النبي - ص- (1)

ولم يقتصر الأمر على " الفصوص" فحسب، بل تعداه إلى مختلف النصوص "الحاتمية" نظما ونثرا. وفي هذا الشأن يقول "الأمير عبد القادر" مشيرا إلى "ابن العربي" بعبارة "سيدنا" و"رضي الله عنه"، ومشيرا إلى نفسه بـ"الحقير": «... وهذا الذي ذكرناه في حل هذه الأبيات هو من أنفاس سيدنا - رضي الله عنه- وإمداد لهذا الحقير بالإلقاء في الواقعة، وإن كان مرمى سيدنا - رضي الله عنه - جل أن يصل إليه رام، وقد كنت رأيته، رضي الله عنه في مبشرة من المبشرات، فذاكرته في مسائل من "فصوص الحكم"، فقال لي: الشراح كلهم ما فهموا مراده... فجعلت أتفكر في نفسي، لم قال مراده بضمير الغائب؟ ثم ظهر لي في الحال أنه يريد بذلك رسول الله، فإنه هو الذي جاءه بكتاب "فصوص الحكم".» (2) وليست هذه الرؤيا الوحيدة التي يسردها الأمير، هناك غيرها من الرؤى التي يقول عن تأويل إحداها: «...عبرتها على أنني قاربت المراد فيما كتبت.» (3) وهي إشارة واضحة منه أنه في شرحه للنص الأكبري أصاب أكثر من سواه.

ومن أهم ما قام به "الأمير عبد القادر" تجاه شيخه "محي الدين بن العربي" أنه أول من قام بنشر "الفتوحات المكية"، حتى أن "عثمان يحيى" محقق هذا الكتاب أهدى عمله

كما هو مدون في أول صفحة من كتاب "الفتوحات المكية" لـ"لأمير عبد القادر" وجاء في هذا الإهداء قوله: «إلى رب السيف والقلم الأب الروحي الأول للثورة الجزائرية الخالدة الأمير عبد القادر الجزائري، تلميذ الشيخ الأكبر في القرن التاسع عشر وناشر الفتوحات المكية لأول مرة...» (4)

ولقد كان لثمار بعث "الأمير" للتصوف في العصر الحديث الأثر والامتداد في متصوفة القرن العشرين ممن ذاع صيتهم شرقاً وغرباً، وكان لهم مكاناً في الفكر الإسلامي المعاصر أمثال: "التادلي" و"الشيخ أحمد بن مصطفى العلاوي" - ابن عليوة- (1286هـ/1869م-1353هـ/1934م) مؤسس الطريقة العلاوية بمستغانم، وأحد أبرز المتصوفة فكراً وممارسة إلى درجة أن أحد مفكري الإسلام المعاصرين عدّه و"التادلي" « من أعظم أولياء الله المسلمين وأعظمهم نفوذاً في هذا القرن، قد اتبعوا أساساً تعاليم محي الدين». (5)

## ثانياً- نماذج من الفكر الصوفي المتجدد عند الأمير:

### 1- الرمزية:

إن الرمزية شكل من أشكال التعبير اعتمده المسلمون في أشعارهم وفي مؤلفاتهم للتعبير عن أفكارهم وعن وجدانهم، متأثرين في ذلك بمصادر هامة منها: القرآن وما به من قصص رمزي، أو غير رمزي قابل للتأويل وموجه لاستلهام العبر. ولعل من مبررات اعتماد فلاسفة الإسلام والمتصوفة الرمزية في أعمالهم:

- الإفلات من تكفير أهل الظاهر لأهل النظر وأهل الباطن.
- يتيح الرمز لهم إمكانية التعبير عن أمور ومسائل توصلوا إليها أو بلغوها لا تقدر اللغة العادية على حمل معانيها.
- تفتح الرمزية النص على إمكانية الخلود من خلال الإمكانيات اللامحدودة في تأويلها، فالنص الرمزي مفتوح على المطلق.
- تتيح الرمزية إمكانية التحرر من قيود العقل وضوابطه، وتمكن صاحبها من التعبير عن أحاسيس وعواطف بعبارات تتخطى المألوف والمعقول، مثل الشعر.

إن الأمير عبد القادر واحد من هؤلاء الذين اعتمدوا الإشارة والرمز في التعبير عن أفكارهم، ليس خوفاً من سلطة الفقهاء، لأنه يُقر في مستهل كتابه: "المواقف" بأنه إذا وقف الفقهاء على ظاهر العبارة ورموه بالتكفير، فلا رد عليهم سوى تركهم وشأنهم، بل والدعاء لهم مع لزوم أن يعذرهم، لأنه كما قال: «الأمر عظيم، والخطب جسيم، والعقل عقال، والتقليد وبال، فلا عاصم إلا من رحم ربي» (6) واستدل قبل ذلك بقوله تعالى ↓ وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا ↑ (7). فالذي يتضح من خلال محتوى نصه الرمزي ومحاولة إدراك مدلوله أنه يحتوي علماً لا طاقة لمن يقف عند ظاهر النصوص عليه، ولا طاقة لمن يقف عند حدود ما أعطاه العقل من معرفة مفيدة بقوانين صارمة على استيعابه، لذلك قال بأن العقل عقال. ولهذا لجأ إلى الرمزية ليتمكن من التعبير عمّا وصفه بالأمر العظيم بلغة تتجاوز اللغة العادية المتداولة بين الناس. وهنا يلتقي الأمير

مع من سبقه في اعتماد الرمز والأسلوب القصصي، ويحاول أن يكون امتدادا ومبدعا لا مجرد مررد، بما في ذلك شيخه وقدوته الشيخ الأكبر "محي الدين بن العربي".

فالناظر في مستهل كتاب "المواقف" يدرك أن الأمير حاكى "ابن العربي" بأن استهل كتابه بالحديث عن عقيدته الإسلامية الملزمة بالكتاب والسنة، حتى لا يرمى بالتكفير، لكن بسرعة فاقت سرعة الشيخ الأكبر، إذ راح مباشرة، وباعتماد الرمز إلى التلميح الواضح بما يريد الوصول إليه من خلال الكتاب ككل، وهي فكرة الكمال والتحقق بالوحدة، كما تصورهما لا كما يعتقدونها البعض من اتحاد وحلول. وعبر عن فكرة محاولة الوصول إلى الكمال وإدراك اليقين برمزية تلتقي وتتشابه مع رمزية "طواسين الحلاج" و"مواقف النفري" و"رسالة الطير"، و"حي بن يقضان" لابن سينا، و"رسالة الطير" للغزالي" وقصة "الشجرة الكونية والطيور الأربعة" لابن العربي، وحتى "حي بن يقضان لابن طفيل".

وفي محاولة لتجاوز شيخه "ابن العربي"، قال الأمير عن ما أراد الشروع في سرد من قصة رمزية تحمل معنى السفر نحو المطلق، نحو تحقيق الوصال والتحقق بالاتصال، قال على لسان جليسه في نادي من أندية العرفاء: «أحدثكم بحديث هو أغرب من حديث عنقاء مغرب، فاشربوا لسماعه، ومدوا أعناقهم...» (8) ثم يسرد الأمير ما جاء على لسان صاحبه من حديث عن الحقيقة المطلقة، وعن السبيل إلى الوصول إليها، وعن العجز في التعبير عليها، ثم عن تكذيب القوم لما يخبرهم وبه واتهامه بالجنون والسفه والعتة (9).. ومن جملة ما يصل إليه هذا القائل هو التيقن بعد طول السفر بأنه كان يبحث عن شيء فوجده في ذاته، وعبر عن ذلك بقوله: «وبعد التعب والعناء، ومعاناة الضنا، وجدت هذه المعشوقة: أنا!! وتبين لي أنني الطالب والمطلوب، والعاشق والمعشوق. فما كان هجري للذاتي، إلا في طلب ذاتي... ولا وصولي إلا إلي». هذه النتيجة يعبر عنها الأمير في بعض أشعاره ويرددها في أكثر من موضع، حيث يقول (10):

ومن عجب، ما همت إلا بمهجتي ولا عشقت نفسي سواها، وما كانا

أنا الحُب والمحبوب والحب، جملة أنا العاشق المعشوق، سرا وإعلانا

ولا يتوقف الأمير عند هذا الحد من الرمزية وهي المشابهة نصًا ومضمونًا لما جاء في "قصة الطير" لابن سينا و"الغزالي" وبعض رسائل "ابن العربي" مع اختلافات ليس هذا هو مقام توضيحها، بل يتوغل أكثر في الرمزية ليتحدث عن نفسه بأنه النموذج القادر على تحمل مشاق السفر نحو المطلق والتنعم بمجاورة المطلق، بل والفناء فيه، حيث يقول: «فلما تمت القصة... قلت لهم: يا قوم أستم تعلمون أنني طلاع الثنايا؟... فأنا أتيتكم بحقيقتها ومجازها، وأفك لكم المعنى من ألغازها، أو أموت فأعذر، ولا علي إن لم أقبر... فقال لي بعض المستبصرين من الحاضرين، وكان ممن جرب هذا الأمر، وفر عن تجربة الدهر: إن صدقت لهجتك، وهانت عليك مهجتك، وأردت الوصل إلى ذلك

الجناب، وقطع تلك الجبال والبحار والهضاب، فاركب نسرا أو غرابا، وإنه لا ينال ما قصصت، إلا من كان علي الهمة قوي العزيمة (11)... وما زلت ممتطيا صهوة النسر والغراب، محملا نفسي كل مكروه... إلى أن ظهرت لي الأعلام... وقد عرفت الحقيقة والمجاز...» (12)

## 2- البرزخ (الخيال):

بالإضافة إلى هذه النماذج من الفكر الصوفي الأصيل والمطور في أعمال "الأمير عبد القادر" هناك نماذج أخرى تحتاج إلى وقفة أطول وإلى تحليل أكبر وأعمق، مثل نظرة الأمير لقوة الخيال في الإنسان باعتبارها البرزخ بين المحسوس والمجرد، وباعتبار البرزخ هو الخيال وهو العماء وهو الوجود والعدم، بل الكون كله خيال في خيال، كما قال "ابن العربي" وحاول الأمير شرحه وتوظيفه في كثير من المسائل الصوفية والفلسفية والعقدية التي تطرق إليها في مواقفه وفي مختلف أشعاره، بل وفي ممارسته العملية التي تعج بالمواقف الأخلاقية والجمالية الدالة على صفات الإنسان الكامل التي تحدث عنها المتصوفة عبر العصور ورام الأمير الوصول إليها، وهي ما رفعته إلى المنزلة العلية في العالم بأسره ودعت إلى وضع النصب التذكارية له في مشارق الأرض ومغاربها.

### أ- وحدة مفهوم الخيال:

عند دراستنا للخيال عند "الأمير عبد القادر"، كما عند شيخه، تتداخل مفاهيم كثيرة تتعلق به، منها: "العماء" و"عالم الخيال" و"حضرة الخيال" و"عالم المثال"، إلى غير ذلك من المصطلحات التي تعبر كلها عن الخيال، لكن بمعان تختلف باختلاف وظائف الخيال وطبيعته الوجودية والمعرفية، وتجتمع جميعها في كلمة "البرزخ".

والبرزخ في اللغة هو: «ما بين كل شيئين» (13). وقد ورد ذكر هذه الكلمة في القرآن الكريم في قوله تعالى: [بَرَزَخُ إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ] (14) وفي قوله تعالى: [مَرَجَ الْبَحْرَيْنِ يَلْتَقِيَانِ بَيْنَهُمَا بَرَزَخٌ لَا يَبْغِيَانِ] (15) وكذلك في قوله تعالى: [...وَجَعَلَ بَيْنَهُمَا بَرَزَخًا وَحَجْرًا مَحْجُورًا] (16).

يضبط "الأمير عبد القادر" مفهوم البرزخ من خلال تفسيره وتأويله لقوله تعالى: [مرج البحرين يلتقيان بينهما برزخ لا يبغيان] فيعرفه قائلا: «كل شيئين متقابلين فلا بد أن يكون بينهما حاجزا معقولا يفصل بينهما، بحيث لا يختلط أحدهم بالآخر، يسمى برزخا، لا يكون عينهما ولا غيرهما، وفيه قوتها معا... يكون بين محسوسين، كالخط المعقول الفاصل بين الظل والشمس، وقد يكون بين معقول ومحسوس، وقد يكون بين موجود ومعدوم، وبرزخ البرازخ كلها وأجمعها: الحقيقة المحمدية.» (17)

وعلاقة البرزخ بمعنييه اللغوي و القرآني بالأمير عبد القادر وبشيخه "ابن العربي" تكمن في أن كبير فلاسفة المتصوفة اعتقد بأن البرزخ لا يقتصر على مجرد الحاجز بين شيئين، يفصل بينهما أو يصلهما، كالخط الفاصل بين الظل و الشمس، بل الإنسان موجود في برزخ (18)، والكون كله عبارة عن برزخ، لأنه أي الكون- إن هو إلا



مجموعة من أشياء منفصلة أو متصلة فيما بينها، فلدينا برزخ بين فناء قديم قبل الخلق، وبين فناء لاحق بعد الموت، وللنهار برزخ جامع بين الليل والنهار، والإنسان برزخ اجتمعت فيه الروح من المملأ الأعلى أو من عالم الغيب بيدن من المادة أو من عالم الشهادة (عالم الكثافة)، والحياة في القبر برزخ بين الحياة الدنيا ويوم البعث، كما نص على ذلك الحديث الشريف.

خلاصة القول أن البرزخ هو كل ما توسط أمرين ففصل بينهما أو وصلهما، وما هو إلا الخيال لهذا قال "ابن العربي" بأن الكون كله خيال في خيال (19)، وهو الأمر نفسه الذي يذهب إليه الأمير عبد القادر فيردد قول الشيخ الأكبر نظماً (20):

**إنما الكون خيال وهو حق في الحقيقة  
كل من قال بهذا حاز أسرار الطريقة**

ويزيد في تبسيطه وتوضيحه وربطه بمسائل فلسفية فيخالف جزئياً موقف السفسطائية في نسبية الحقيقة وتعلقها بالخيالات ولو كانت حسية، مما يعني أنه يوافقها جزئياً، وليست هي المرة الوحيدة التي يتفرد فيها الأمير وشيخه بموافقة السفسطائية، خاصة في فكرة أن الحس لا يخطئ عندما يقر بحركة البحر وثبات السفينة، أو عندما يقر بمرارة العسل إذا كانت الأداة الحسية بها داء، فما وصف الحس إلا ما أدرك، ولا يمكنه أن يقول خلاف ذلك، وعن اعتبار الكون خيال يشرح الأمير قائلاً: « وقد وافقت السفسطائية على كون كل محسوس من العالم خيالا، ليست له حقيقة. فلو قالوا كقول العارفين: العالم خيال، وباطنه حق ثابت، أي هو حق في صورة خيالية، لأصابوا الحق... » (21)

يتواجد الخيال في فلسفة الأمير عبد القادر وشيخه ابن العربي في الكينونة الإلهية قبل أن يخلق الكون، إلى الصورة في المرأة، إلى ظلال الأشياء التي تقابلها أضواء فتدركها أبصار قد ترى بعين الخيال، وقد تكون رؤى المنام، وقد تكون لا شيء؛ لأن الخيال له الوجود كما له العدم. هو أداة معرفية، من جهة، وله وجوده المعقول في ذاته، من جهة أخرى.

وكنموذج عن الحضور القوي لمفهوم البرزخ بتعدد معانيه و بأبعاده المختلفة من مناح فلسفية وكلامية بطابع صوفي جوهري لدى "الأمير عبد القادر"، وهو امتداد لما ورثه عن الشيخ الأكبر نقف عند أحد الأبعاد الوجودية لمفهوم البرزخ عند صاحب المواقف، من خلال تفسيره وتأويله لقوله تعالى [هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ] (22)

إنها آية تتضمن صفات متضادة، حقيقة البرزخ جامعة بينها، سواء من حيث تجاوزها لمبدأ عدم التناقض وهو تجاوز لقوانين العقل، أو من حيث اجتماع المتضادات في إطار الوحدة التي تقف دوما خلف الكثرة، فالصيف والشتاء وسائر الفصول المختلفة تجمعها السنة الواحدة والليل والنهار يجمعهما اليوم الواحد.

وهنا يحدد الأمير البرزخية في حقيقة الممكن الذي ينتقل من حال الأعيان الثابتة إلى حال الوجود الفعلي، وإن شئنا القول بالمصطلح الفلسفي: الانتقال من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل، وهذا في صدد طرحه لمسألة فلسفية وكلامية احتدم حولها النقاش في الحقل الفلسفي والكلامي في التراث الإسلامي، وهي مسألة الحدوث والقدم، والتي يعتقد الأمير أن القائل بأحد الأمرين إما الحدوث أو القدم محبوب عن عين الحقيقة، وينسب القول بالحدوث للمتكلمين والقول بالقدم لبعض الفلاسفة، حيث يقول عن العالم وعن الإنسان باعتباره نموذج العالم، في مستهل تأويله للآية السالفة الذكر: «المحجوب حال حجابيه يعتقد أن له وجوداً مستقلاً منفصلاً من الوجود الحق، أما حادثاً كما هو معتقد المتكلمين، وأما قديماً كما هو معتقد بعض الحكماء. كما يعتقد أنه هو الظاهر بالصورة المحسوسة المنسوبة إليه، المسماة يزيد أو عمرو، وكما يعتقد أن له صفات مغايرة لصفات الحق-تعالى- من قدرة وإرادة وعلم ونحوها، كما يعتقد أن له أفعالاً صادرة عنه، هو فاعلها، إما خلقاً أو اكتساباً.» (23)

لم يكتف الأمير بالحديث عن مسألة القدم، بل ساوقها بمسائل فلسفية وكلامية في: الألوهية، وتعنى بالصفات الإلهية وعلاقتها بالذات، وأخرى لها بعدا إلهيا لكنها تتعلق مباشرة بالإنسان وبصفاته وأفعاله. هل هي من خلقه كما يعتقد المعتزلة؟ أم من خلق الله ومن كسب البشر، كما يذهب إلى ذلك الأشاعرة؟

ويلاحظ لدى الأمير أسلوب نبوي في تناول المسائل المختلفة وهو الأسلوب نفسه الذي يتبناه ابن العربي، ومؤداه أن الخوض في مسألة يجر إلى تناول مسائل أخرى لا يقتضيها مقام المقال بشكل مباشر، اقتداء بالرسول - ص - الذي أجاب عن سؤال صلوحية ماء البحر للوضوء بالقول: «الحل ميتته (24)» فأجاب ضمناً على أن الماء صالح للوضوء، وعلى سؤال لم يطرح وهو: هل يجوز أكل ميتة البحر؟

إنها أفكار صوفية فلسفية، تعبر عن تصوف عملي، وعن فكر فلسفي، وعن عقيدة تنسجم مع الممارسة والفكر الصوفي، مما يدفعني إلى البحث في ما يمكن تسميته بعلم كلام صوفي، وهذا التداخل بين الفلسفي والصوفي والكلامي هو من طبيعة التداخل والتكامل بين العقل والكشف، من جهة، وبينهما والدين، من جهة أخرى، مع الإشارة أن الكل يصب في خدمة الحقيقة الدينية. ونموذج التداخل فكرة البرزخ أو الخيال المطلق أو العماء وسائر ما تعرف به من أسماء تنتهي سواء إلى الفكرة الفلسفية العقدية القائلة بأن خلف الكثرة لا بد من وحدة، أو الفكرة اللغوية بأن الشيء الواحد قد يكون له تعدد في الأسماء. ولهذا تعبر كلمة "العماء" على الحقيقة المحمدية، وتعبر كلمة الخيال عن العماء، مما يعني أن الحقيقة المحمدية هي الخيال من حيث شموليته وجمعه، لا من حيث الفصل والتجزؤ.

ب- البرزخ و تعدد أسماء الحقيقة المحمدية:

يذهب "الأمير" في الموقف التاسع والثمانين في تأويل قوله تعالى: [ وَمَا أَمْرُنَا إِلَّا وَاحِدَةٌ كَلَمْحٍ بِالْبَصَرِ ] (25) إلى أن إرسال محمد - ص - رحمة للعالمين لم يكن إرسالاً

من حيث الجسد الظاهر وإنما من حيث الحقيقة الباطنة أو حقيقة الحقائق، ولذلك عمت الرحمة كل شيء، سواء في زمن بعثه جسدا في قومه، أو قبل أن يخلق الله آدم والخلق كله. ويتعلق هنا مفهوم البرزخ بالحقيقة المحمدية من حيث أن وجودها مقترن بأسماء الله وصفاته قبل أن تصبغ الأعيان الثابتة بوجود الوجود بعد أن كانت في حال العدم، أو في حال الأعيان الثابتة. فالحالة الوسطى بين العدم الوجود هي البرزخ، وهناك كان الأمر الإلهي بإرسال محمد -ص- رحمة للعالمين، لهذا كانت تلك الرحمة هي الحقيقة المحمدية وهي البرزخ كما أنها هي بعينها روح الأرواح والعماء وسائر الأسماء التي يجعلها "الأمير" مرادفة للحقيقة المحمدية.

وفي هذا الصدد يقول الأمير: «.. المراد من إرساله رحمة للعالمين... هو إرساله من حيث حقيقته التي هي حقيقة الحقائق، ومن حيث روحه الذي هو روح الأرواح. فإن حقيقته -ص- هي الرحمة التي وسعت كل شيء، وعمت...حتى أسماء الحق -تعالى- من حيث ظهور آثارها ومقتضياتها...وهذه الرحمة هي أول شيء فتق ظلمة العدم، وأول صادر عن الحق - تعالى- بلا واسطة، وهي الوجود المفاض على أعيان المكونات...ولهذه الحقيقة المحمدية أسماء كثيرة باعتبار كثرة وجوهها واعتباراتها...فإن كثيرا من الناس الذين يطالعون كتب القوم - رضوان الله عليهم- حين يرون هذه الأسماء الكثيرة يظنون أنها لمسميات متعددة، وليس الأمر كذلك...» (26) ويشبه الأمير هذا التعدد في الأسماء للحقيقة المحمدية، والذي يتضمن مفهوم الخيال والبرزخ والعماء بتعدد أسماء: «السيف، والصارم والقضيب، والهندواني والأبيض، والصقيل...ونحو ذلك لمسمى واحد.» (27)

ومن هذه الأسماء الكثيرة تستحوذ الأسماء التي لها مدلول واعتبار البرزخ والخيال على النسبة الغالبة فيها، ومنها (28): التعيين الأول، أمر الله، سدرة المنتهى، الحد الفاصل، مرتبة صورة الحق، الإنسان الكامل، القلب، الروح الأعظم، التجلي الثاني، حقيقة الحقائق، العماء، الروح الكلي، مرآة الحق، المادة الأولى، الفيض الأول، الدرّة البيضاء، مرآة الحضرتين، البرزخ الجامع، واسطة الفيض والمدد، حضرة الجمع، الوصل، مجمع البحرين، مرآة الكون، الظل الأول، حضرة الأسماء والصفات، الحق المخلوق به كل شيء...إلى غير ذلك مما يطول ذكره، على حد تعبير الأمير عبد القادر. ولا غرابة في أن يكون للخيال كل هذه المعاني التي ترادف الحقيقة الجامعة، فهو الوحيد الذي يجمع بين المتضادات ويشملها جميعا فيشمل الكون كله، إنه: واسع، ضيق، موجود ومعدوم، واصل وفاصل، هو كالخط بين الشمس والظل، وهو في الآن نفسه "العماء" حيث كان فيه الإله قبل أن يخلق الكون.

هو عالم الخيال المطلق، وهو أعلى مراتب الخيال وعوالمه، وأول خيال من حيث الوجود، كما أنه برزخي، لأنه يتوسط عالم الوجود المطلق وعالم العدم المطلق، يسمى هذا النوع من الخيال بـ"العماء" (29) أو السحابة الأولى، أو "الغمامة" ومصدر هذه التسمية ما يورده "ابن العربي" من حديث للرسول-ص- عندما «قيل له: أين كان ربنا

قبل أن يخلق السماء والأرض؟ فقال صلى الله عليه وسلم في عماء بالقصر والمد ما فوقه هواء وما تحته هواء» (30).

عند ذكر العماء يطرح الأمير التمييز من حيث الاعتبار، أيضاً، بين الخيال المتصل والخيال والمطلق، فالعماء هو الخيال المطلق، أو المنفصل، بينما الخيال الذي هو قوة معرفية في النفس البشرية فخيال متصل، مقيد بما هو متاح للإنسان من أدوات معرفية قاعداً ببياناتها ما يعطيه الحس، لذلك كان مقيداً، بينما العماء أو الخيال المطلق، فله الوجود المعقول لا المحسوس كما يبين الأمير في نصوص كثيرة في موافقه. وهنا خطأ السفسطائية في نظر الأمير لما اعتقدوا أن الشيء المتخيل هو عدم، بينما الحقيقة التي قصدها الصوفية بقولهم العالم كله خيال، حسب الأمير، هو التعدد والتغير والتحول الذي يطبع الأشياء بين الكم والكيف، والظاهر والباطن، فكل هذا يخالف مفهوم الثبات الذي للحقيقة، مما يجعله خيالاً في خيال.

وعندما نقول على لسان الصوفية بأن العالم خيال، فلا يعني ذلك أن إدراكه يكون بقوة التخيل التي في أنفسنا، بل هو خيال في ذاته وله الوجود المعقول من حيث هو كذلك، لا من حيث ما تدركه قوى النفس، كما يذهب إلى ذلك "ابن خلدون" وهو مذهب خاطئ في رأي "الأمير" الذي يقول في صدد حديثه عن الخيال المطلق: «...ومن هنا قول سادتنا أهل الله: العالم كله خيال، لا يريدون أنه عدم محض، كما تقول السوفسطائية، أو أنه لا وجود له إلا في الخيال المتصل، كما توهم ذلك كثير من الجهلاء بطريق أهل الله، كابن خلدون في مقدمته للتاريخ الكبير، وأضرابه، فردّ عليهم بجهل» (31)

فالمراد بالخيال المطلق، أو العماء في نظر الأمير هو: « جوهر العالم...[و] هو الخيال المنفصل، ويقال: الخيال المطلق، ويقال الخيال المحقق، بمثابة المرآة التي بسبب التوجه عليها ظهرت الصور الخيالية في المرآة، وظهور صور العالم فيه هي المتخيلات، وإنما سمي بالخيال لأن كل شيء ظهر فيه ظاهر، بخلاف ما هو عليه... ولا شيء مما سوى ذاته- تعالى- على حالة واحدة، بل يتبدل من صورة إلى صورة دائماً أبداً، وليس الخيال إلا هذا، فلو كان وجوداً حقيقياً ما تغير ولا تبدل، لأن الحقائق لا تتبدل.» (32)

يحتل الخيال في نظر الأمير كما كان من قبل في نظر شيخه مكانة مركزية على كل المستويات: الوجودية الغيبية والشهودية، وما بينهما من اتصال أو انفصال، ومعرفية بحيث يشكل موضوعاً معرفياً ووجودياً يجب أن يدرك ويعرف، وبمعرفته يعرف الله، كما أنه أداة معرفية هامة توجد في الإنسان كما توجد كل حقائق العالم فيه مختصرة. هذا التواجد في كل شيء دفع إلى الاعتقاد بأن الكون كله خيال، وبأن الإنسان خيال أيضاً، فالخيال له وجوده المستقل عن الإنسان، بمعنى أنه إذا كان الخيال أداة معرفية في الإنسان تستفيد من الحس وقد تفيد بالتأثير فيه، فإنها تفيد العقل في بناء الأقيسة المنطقية ومختلف الاستدلالات والبراهين أيضاً، باعتماد العقل على الفكر وعلى ما

خزن في الحافظة من صور محسوسة أو ما بخزانة الخيال من صور قابلة للاستحضار أو صور مبدعة، فهو برزخ بين المحسوس والمعقول، بين المتوهم والحقيقي، بين ثلاثية الأبعاد الزمنية: الماضي والحاضر والمستقبل، يتخلل كل احتمالات الثنائية بينها، كوجوده برزخا بين الحاضر والماضي وبين الحاضر والمستقبل أو بين الماضي والمستقبل وغير ذلك من الممكنات، وصولا إلى تجاوز الكل أو الجمع بينهم، لأن من خصائصه أنه موجود ومعدوم. وقبل أن يكون أداة معرفية لها ما ذكرناه فإنه ذو وجود مستقل سابق عن وجود الإنسان ومرافق له، كان محلا للموجودات في حال عدمها، وعندما نقول محلا فإنه يحوز رمز الأنوثة مما يعطيه القدرة على الخلق والإبداع، وعند خروج تلك الأعيان الثابتة إلى وجود في عالم التمثل والتجسد، فذاك هو عالم الخيال أيضا.

إن الخيال هو القدرة الإلهية الممنوحة للإنسان كي يتمكن من أن ينزل المعاني المجردة في قوالب حسية، ويعلو بالمحسوسات فيجردها من كثيفها، يصغر الكل ويستحضره في جزء متناه في الصغر، ويكبر الجزء حتى يرقى به إلى المطلق، ولهذا كله كان الخيال في نظر "ابن العربي" وتلميذه "الأمير عبد القادر" هو التمثل واللاتمثل، هو الوجود وهو العدم، ومن حاز قدرة الخيال كأداة معرفية وأدركه مجالا معرفيا له صلة بالألوهية فقد بلغ الكمال وذاق علما أحلى من مذاق العسل. وهنا تمثيل آخر ونشاط آخر للخيال الأكبري بأن تمثل الخيال علما له ذوق أحلى من ذوق ما يخرج من بطون النحل ووصفه الله بأن فيه شفاء للناس.

وانطلاقا من النظر إلى الخيال كموجود خارج عن الإنسان، ثم كقوة معرفية في الإنسان، يصبح هو العارف وهو المعرفة، وانطلاقا من كل ما يعطيه الأمير عبد القادر من خصائص يصبح الخيال عنده أهلا لأن يكون الأحق باسم الإنسان الكامل، المرادف للحقيقة المحمدية، كما رأينا، وهو الذي يدرك حقيقة الصلة بين الحق والخلق، فيدرك ما في الخلق من صفات إلهية وما في الحق من صفات الخلق، وذلك كله بحكم إدراكه لذاته ومعرفة لها، لأنه "من عرف نفسه عرف ربه".

#### خاتمة

إن النظر للخيال بهذا المعنى له من الراهنية ما يدل على القول بأحد الأمرين: إما أن الأمير وسائر الصوفية الذين استقى منهم أفكاره سابقين لعصرهم، وخاصة الأمير الذي كان بمثابة من يسبح عكس التيار في عصره، فإذا كان "ابن العربي" و"أبو مدين شعيب" قد عاشا في فترة ازدهار التصوف وتقهقر أنصار العقل من النظائر ومن فلاسفة وعلماء الكلام، كما يقر بذلك "ابن خلدون" في مقدمته، فإن الأمير عاش في قمة عصر العقلانية بفكر يفرض نفسه اليوم في عصر ما بعد الحداثة. وإما أن مسار الفكر الإنساني يلتف على نفسه ويتلون في كل زمن بلون ليشكل دائرة التداول ثم الجمع بين ألوان شتى.

لقد عمل "الأمير" على إحياء التصوف وتجديده بما يعبر عن نظرة صوفية وحركة إصلاحية في التصوف يدعمها جهاد ومحاربة الاستعمار. إن التاريخ لم ينصف المجددين في التصوف، وعدهم في مجابهة المصلحين الذين حاربوا في التصوف منحى سلبياً لبعض أتباعه ومظاهر تعبر عن جمود، ولا تمت بصلة لحقيقة التصوف كحركة فكرية وممارسة عملية تأتي تنويجاً لمسار ثري يعج بالأفكار وبالبحث المضني عن اليقين وعن الكمال. ولا أدل على ما نقول من الصدى والأثر الذي أحدثه هؤلاء الصوفية في العالم مغربه ومشرقه، ومما زاد من قيمتهم هذه الموجة العالمية اليوم التي وجدت في التصوف حلولاً لمشاكل كثيرة أوقعتها سلطة علم لم تكن مقيدة بضوابط، فكانت لها نتائج وخيمة على الإنسانية. ويكفينا فخراً أن يكون "الأمير عبد القادر" من السباقين إلى العمل على إحياء التصوف علماً وسلوكاً راقين، ويتنبه لذلك المستشرقون فيحدثون سبق بالاهتمام بفكره وإنجازاته السياسية والعرفانية التي نعمل اليوم على إحيائها ومحاولة التعمق أكثر في محتوياتها لسبر أغوارها وإبداع الجديد منها.

### المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم
- الفتوحات المكية: ابن عربي- تح: عثمان يحيى- القاهرة- الهيئة العامة للكتاب- ط2، 1985.
- المجتبى من السنن: النسائي- تح: عبد الفتاح أبو غدة - حلب- مكتبة المطبوعات الإسلامية- ط2، 1986م.
- ثلاثة حكماء مسلمين: سيد حسين نصر- تر: صلاح الصاوي- بيروت- دار النهار للنشر- 1971م
- رسالة الطير: ابن سينا- مدينة ليدن- مط: بريل- ط1، 1889.
- رسالة القسم الإلهي: ابن عربي- حيدر آباد الدكن- مط: جمعية دائرة المعارف العثمانية- ط1، 1948.
- سنن الترمذي: الترمذي محمد بن عيسى- بيروت- دار الفكر- ط02، 1403هـ/1983م
- فصوص الحكم: ابن عربي- تح: أبو العلا عفيفي-بيروت- دار الكتاب العربي- ط2، 1400هـ/1980م
- قصة الطير: الغزالي (أبو حامد)- ضمن مجموعة رسائل الإمام الغزالي- بيروت- دار الكتب العلمية- 1986.
- كتاب الجلالة وهو كلمة الله: ابن عربي- حيدر آباد الدكن- جمعية دائرة المعارف العثمانية، 1368هـ/1948م.
- كتاب المواقف: الأمير عبد القادر- تح: عبد الباقي مفتاح- عين مليلة، الجزائر- دار الهدى للطباعة والنشر- 2005.
- كتاب المواقف: الأمير عبد القادر- دمشق- دار اليقظة العربية للتأليف والترجمة والنشر- ط2، 1967م.
- لسان العرب: ابن منظور- تح: بإشراف عبد الله علي الكبير- القاهرة- دار المعارف- 1981.

- مجموعة الرسائل والمسائل، ابن تيمية، علق عليها وصححها مجموعة من العلماء بإشراف الناشر- بيروت - دار الكتب العلمية- ط 1، 1403هـ/1983م.
- رسالة الاتحاد الكوني في حضرة , Le livre de l'arbre et des quatre oiseaux d'Ibn Arabi , dans Annales Islamologiques, الإتهاد العيني بمحضر الشجرة الإنسانية والطيور الأربعة, Tome XVII, Institut française d'Archéologie Orientale de Caire, 17- 1981.

## قراءة في المقاربات النظرية المفسرة لاستخدام وامتلاك التكنولوجيا

### ملخص

يقترح هذا المقال قراءة في أهم المقاربات النظرية التي اهتمت بدراسة استخدامات التكنولوجيا، في سعيها لبناء تصوراتها النظرية حول كيفية تحقيق امتلاك التكنولوجيا. أين يلاحظ المنتبع المهتم كيف تطورت الطروحات في هذه المقاربات، وذلك بالانتقال من تحليل آثار انتشار التكنولوجيا، إلى الاهتمام بفهم عمليتي تجديد وامتلاك التكنولوجيا، وهي إشارة واضحة إلى تغير مركز الاهتمام في التحليل من التكنولوجيا، إلى مستخدمي هذه التكنولوجيا.

أ. فضيلة سيساوي  
قسم علم الاجتماع  
جامعة جيجل  
الجزائر

### Résumé

L'approche rétrospective des principales théories, ayant pour objet le transfert de technologie, révèle un renouvellement des perspectives d'approche et d'analyse de celle-ci. En effet, l'examen attentif des modes d'acquisition et de maîtrise des technologies traduit un changement dans le phénomène de ce phénomène qui ne se suffit plus de l'analyse des effets multiformes du transfert de technologique mais s'élargit au double processus de son innovation et appropriation. Cette transition exprime un déplacement et une extension du centre d'intérêt au niveau de l'analyse qui ne se limite plus à la seule technologie mais intègre, dorénavant, son usager.

### مقدمة

**يبدو** أنه من المفيد، ولأجل تحقيق فهم موضوعي لمسألة امتلاك التكنولوجيا في المجتمعات النامية المرور عبر عملية استنتاج للمقاربات النظرية، التي تناولت موضوع استخدامات التكنولوجيا حرصا على كشف الفائدة النظرية، والعملية في تناول نقل التكنولوجيا، من خلال الأبعاد المرتبطة بعملية امتلاك التكنولوجيا ودلالاتها التي تؤكد، على كونها عملية واعية، مقصودة تحتاج إلى تجنيد معارف كيف الضرورية لجعل هذه التكنولوجيا شيئا خاصا، ومندمجا في الواقع المعاش لهذه المجتمعات. ذلك أن التحدي الفعلي الذي تطرحه مشكلة نقل التكنولوجيا إلى البلدان النامية يتعلق في الأساس بإنجاز مثل هذه الخطوة، التي وإن كانت معقدة للغاية، فإنها في واقع الحال ليست مستحيلة.

وهي بوصفها عملية اجتماعية، تاريخية تحتوي على معنيين أساسيين: معنى التكيف، ومعنى الملكية. وهو ما لا يتأتى إلا بوجود علاقة ما بين التكنولوجيا، والفاعل،



ضمن وسط معين، يعكس واقع التأثير الذي ينجر عن مثل هذه العلاقة، ويؤشر على وجود ديناميكية اجتماعية، تعبر عن استيعاب للتكنولوجيا المستوردة ، وعن التمكن منها بجعلها طيعة في خدمة الأهداف المسطرة، وتحويلها إلى واسطة للتعبير عن الذات وعن الخصوصية القائمة.

وقد حاولنا في هذا المقال تأكيداً على هذا الفهم استعراض أهم المقاربات النظرية التي سعت على اختلافها إلى تحليل إشكالية استخدام التكنولوجيا، بتوضيح و شرح كيف تطورت هذه المقاربات بالانتقال إلى طرح إشكالية امتلاك التكنولوجيا من خلال مقارنة الامتلاك.

## 1- مقارنة الانتشار:

تولي الأبحاث التي تنضوي تحت هذا النمط من المقاربات عناية خاصة لتحليل كيفية تبني (adoption) تجديد تكنولوجيا ما وقت انتشاره. بمعنى أنها لا تعطي أدنى اهتمام لفهم مرحلة تصور هذا التجديد التكنولوجي، ذلك أن هذه الأبحاث لا تهتم سوى بالتعرف على كيفية انتشار التجديدات التكنولوجية، وعلى الذين تبنا هذه التجديدات التكنولوجية، بصياغة أنماط أو نماذج سلوكية أو بقياس تأثير هذا التبني من خلال دراسة التغيرات التي يحدثها في الممارسات.

جدير بالذكر أن مقارنة الانتشار، قد تولدت عن نظرية انتشار التجديد، لصاحبها "إفيريت.م. روجرز" "Everet M. Rogers"، التي ظهرت سنة 1962 واستطاعت أن تؤثر في العديد من الأبحاث. التي تنظر إلى التبني على أنه سياق يتميز بعدد من المراحل، تبدأ أول ما يتعرض المستخدم (usager) للتجديد إلى غاية تأكيده، أو رفضه تبنيه. ويعتبر "روجرز" أن مميزات التجديد مثلما يراها المستخدم هي التي ستحدد معدل التبني. مع العلم أن هناك خمسة<sup>(05)</sup> خصائص تميز تجديداً ما وتتمثل في: ميزته، أو فائدته النسبية، وانسجامه و قيم جماعة الانتماء، وتعقده وإمكانية اختباره، وإمكانية الرؤية. وأما المستخدمون فموزعون إلى خمسة أنماط: المجددون المستعملون الأوائل، والمجددون، والأغلبية الأولى، والأغلبية الثانية، و المتأخرون.

إن عمل "روجرز" على ترتيب الذين يتبنون التجديد ضمن مجموعات متميزة يختلف اندماجها ضمن سياق الانتشار على سلم زمني، ينتقل فيه ملمح المتبنين من جماعة ضيقة وهامشية، إلى جماعة أوسع، ثم إلى جماعة أكثر اتساعاً، تمثل السكان بصورة عامة<sup>(1)</sup>.

مما يوضح بأن مقارنة الانتشار، وعلى المستوى المنهجي تبحث في المرحلة الأولى، عن تقديم صورة، أو وصف عام للوضع، يكشف عن الفروق في مستوى أو معدل التجهيز عند الجماعات الاجتماعية. (من يملك ماذا)، ثم بعدها تحليل شروط، واختلافات الاستعمال (من يفعل ماذا وبأية وتيرة). ليليه في مرحلة لاحقة، البحث عن شرح، أو تفسير لهذه الفروق والاختلافات، من خلال ربطها بالمتغيرات السوسيو-

ديمغرافية الكلاسيكية، بغرض تحديد الجماعات الاجتماعية: كالسن، والجنس والمهنة، والدخل، والسكن، وحجم العائلة... الخ. حيث تتم الاستعانة بالتقنيات الإحصائية بغرض تحديد المتغير، أو المتغيرات المفسرة للفروق الملاحظة في مستوى التجهيز، ووتيرة الاستعمال بالإضافة إلى ممارسات مجتمعة التي تسمح بالحصول على المعطيات الخاصة باحتمالات التغير التي يمكن أن تحدث على مستوى الممارسات.

هذا ولقد سمحت مقارنة الانتشار، باعتمادها على التقنيات الكمية، من إجراء العديد من الدراسات الميدانية باستخدام المقابلات عن طريق الاستمارات، بالحصول على وصف للشبكة الاجتماعية لانتقال التجديد داخل المجتمع<sup>(2)</sup>، إلا أنها ومع ذلك لم تسلم من الانتقادات، خاصة ما تعلق منها بالنماذج المثالية لتبني التجديد، وبتصورها للمستخدم. وهو ما أدى من وجهة نظر "بوليه" «Boullier» إلى نشر فكرة خاطئة عن مفهوم الانتشار، خاصة فيما تعلق بانتشار تجديدها والذي لا يحدث إلا عند انتهاء عملية التجديد، أو عندما يكون جاهزا للتبني. فكأن المستخدم يوجد على حالة من السلبية. وهي الانتقادات التي أدت لاحقا بـ "روجرز" إلى إعادة صياغة فكرته حول التجديد بطرحه لمفهوم "إعادة الاختراع" من أجل الأخذ بعين الاعتبار لكيفية تعديل المستخدمين للجهاز أو للعدة التي يتبنونها<sup>(3)</sup>.

الأمر الذي يدفع إلى القول بأن مقارنة موضوع استخدام التقنيات سواء تمثلت في التبني، أو التجديد، أو حتى الامتلاك تحتاج إلى أكثر من اللجوء إلى الإحصاءات والتقنيات الكمية، التي تعجز بمفردها عن أن تقدم فهما واقعيًا وموضوعيًا للأبعاد الاجتماعية، بل وحتى لعملية التبني ذاتها. ولذلك فإن الحل يكون في تجديد الإجراءات المكتملة التي تفي باختيار، ومراجعة الأبعاد الكمية، كما أنّ الكيفية لهذه العملية باعتبارها عملية اجتماعية، تتأثر بجملة هذه الأبعاد، التي لا يؤدي تناولها منفصلة إلا إلى ابتسار الواقع الاجتماعي المعاش. وهو ما لا تقدمه مقارنة الانتشار التي تكتفي بالاهتمام بالتجديد التكنولوجي وقت انتشاره، حيث ينحصر الهدف النهائي في وصف وضع اللاتكافؤ في معدلات التجهيز فيما بين الجماعات الاجتماعية، والسعي الحثيث إلى التأكيد والتذكير بالمنافع المؤكدة للتطور التقني المتواصل للجماعات الاجتماعية، كما لكافة المجتمعات، بما في ذلك المجتمعات النامية التي عليها أن تحذو حذو البلدان المتطورة، إذا ما كانت تريد التخلص من تخلفها الاجتماعي، والاقتصادي. محتمية بذلك بالمنطق الزائف، القائل بقبول الفكرة "...بأن المجتمعات النامية سوف تمر بنفس العمليات التي مرت بها المجتمعات الصناعية المتقدمة، وفضلا عن ذلك.... أن نقل التكنولوجيا والصناعة إلى الدول النامية سوف يؤدي إلى تغير الثقافة والبناء الاجتماعي لهذه المجتمعات بحيث سيشبه في النهاية النموذج الغربي للمجتمعات."<sup>(4)</sup>

من الواضح إذن أن مقارنة الانتشار، لا تهتم بالبحث فيما يسبق، أو فيما هو سابق على عملية الانتشار. فهي تتجاهل عند التحليل تاريخ التقنية، أو التقنيات، والتجديد التكنولوجي، مركزة اهتمامها على لحظة الانتشار وما تحدثه من آثار، أو تلافية من

معوقات. وهي بذلك تنفي ولو ضمناً، حق وقدرة المستخدم على تقبل، أو تبني تقنية أو تكنولوجيا معينة، كما على رفض هذه التقنية أو هذه التكنولوجيا. إنها مقارنة تركز بشكل أكبر على عملية العرض. عرض المواد و الأدوات في سوق التكنولوجيا. مما يعني أن مقارنة الانتشار تعتقد في أن التكنولوجيا سلعة مثلها مثل بقية السلع التي يمكن بيعها وشراؤها في السوق، وهو ما يدعو إلى القلق، لأن التكنولوجيا ذات طبيعة خاصة، يجتمع فيها الاجتماعي، الثقافي، بالاقتصادي، بالسياسي، أو هي سلعة من نوع خاص.

فالتكنولوجيا بنت المجتمع الذي أوجدها، ولذلك فإنها حينما تنتقل من مجتمع معين له خصوصياته التاريخية إلى مجتمع آخر يختلف عنه من حيث خصائصه الاجتماعية وغيرها، تحتاج لأن تعدل وتكيف بما يتلاءم وهذه الخصائص، حتى تتحقق الاستفادة المطلوبة منها. مما يحتم تجاوز طرح التمحوّر حول مفهوم التبني (adoption) إلى الطرح الذي يتعداه إلى القول بمفاهيم أخرى مثل: مفهوم الملاءمة أو التكيف والتطويع (adaptation)، أو مفهوم الامتلاك (appropriation) وهي المفاهيم التي تركز، وتؤكد على الحرية وعلى الديناميكية الاجتماعية التي لا بد أن يتميز بها مستخدم أو مستقبل التكنولوجيا. بمعنى تخطي مرحلة التبني إلى مرحلة لاحقة تعقبها ولكن تتفوق عليها إلى الضبط والتعديل الضروريين اللذين ينطويان على عملية تجديد يمكن أن تكون جزئية أو جذرية.

وبناء على ما تقدم، يتبين أن مقارنة الانتشار لا تسمح بتحليل وفهم عملية التحكم التكنولوجي وبنائها داخل البلدان النامية لأن المسألة لا تكمن في الحصول، أو الوصول إلى التكنولوجيا أو باستخدامها بقدر ما ترتبط بالقدرة على امتلاكها، والتحكم فيها، وبإدماجها ضمن النسيج الاجتماعي بحيث لا تعود غريبة عنه. فتحليل شروط الحصول على التكنولوجيا يتطلب أيضاً تحليل تلك المرتبطة باستخدامها، إذ يقضي المنطق بعدم الاكتفاء، بالتوقف عند طرق، وأشكال نقل التكنولوجيا، وإنما المرور إلى مرحلة أرقى تحتاج إلى الاهتمام بطبيعة التطورات اللاحقة على عملية النقل، بالبحث في المسائل المرتبطة بالسياسات اللازمة لتحقيق التحكم التكنولوجي، وبناء القدرات التكنولوجية المحلية. وهما عمليتان معقدتان للغاية بالنسبة للبلدان النامية، في ظل استمرار الأوضاع الحالية والطرق التي يتم التعامل بها مع مسألة نقل التكنولوجيا والتي تفتقد إلى تصور واقعي للتكنولوجيا ذاتها، وذلك عندما تغفل أهمية معارف كيف، والمعارف الضمنية المدمجة في التكنولوجيا، والتي تعيق بشكل أو بآخر تحقيق نقل فعلي للتكنولوجيا، فالمعلوم أن ".... للمعارف.... بعد ضمني معتبر يجعل عمليات البحث، والحصول، والنقل، والتخزين، والتبادل صعبة بل ومستحيلة الإنجاز... فنحن نعرف دائماً أكثر مما يمكننا التعبير عنه.... إن المعارف الضمنية - (غير الصريحة) - غير تجريبية وخارج فعل من يتحكم فيها"<sup>(6)</sup>. لذلك من غير الممكن تحديدها وتصنيفها، أو فهرستها وفق منهجية، أو تنظيم معين مثلما هو الشأن بالنسبة للمعارف الصريحة، أو المدونة التي يسهل التعرف عليها، والتعامل معها وإمكانية إخضاعها لعملية النقل، أو التحويل، شريطة أن تكون قابلة للقراءة، أو غير مشفرة. هذه المعارف التي تحظى بأهمية فائقة

ضمن النماذج الذهنية، والتجهيزات التقنية التي يجندها المخترعون أثناء عملية التجديد، والتي تشكل جزءا من الثقافة التقنية للمخترعين.

وهو ما يدل على أن المخترعين لا ينشطون ضمن فراغ. فسياق إنتاج التقنيات مرتبط بالمعارف حول الأدوات التقنية، وبفهم تطورها. أي بالثقافة التقنية، التي توجد في قلب الكفاءات الضرورية لأجل الاختراع والتجديد. هذا وإذا كان المخترعون لا ينطلقون من فراغ، فإن العملية ليست عملية خطية بالضرورة، وهي تكشف عن التفاعلات العديدة، وعن الحاجة إلى التغذية العكسية فيما بين المراحل والخطوات الوسيطة، مما يؤكد أن عملية التجديد، عملية اجتماعية، ديناميكية ومعقدة. وبأنها مهمة عدد من الأطراف التي تتفاعل فيما بينها<sup>(6)</sup>.

إن التفاعل ما بين التكنولوجيا والمجتمع، ظاهرة اجتماعية قائمة، وتفصح عن نفسها باستمرار في أشكال وصور مختلفة. حيث يتعلق الأمر بمسألة ذات اتجاهين اثنين: فمن جهة هناك الاحتياجات الاجتماعية، التي تدعو إلى ضرورة التجديد في مختلف الميادين، وفي الجهة المقابلة، توجد هذه الثورة التكنولوجية والصناعية التي أحدثت تغيرات راديكالية امتدت لتشمل مجالات حياتية عديدة، في كافة المجتمعات رغم الاختلافات التي يمكن تسجيلها، أو ملاحظتها لاختلاف المجتمعات والثقافات. ولذلك يمكن لهذه التكنولوجيا، أن تنسجم والظروف الاجتماعية لمجتمع ما، مثلما يمكنها أن تشكل قوة تزيد من خطورة التفاوت الاجتماعي، واللامساواة الاجتماعية. فالعلاقة التبادلية ما بين التكنولوجيا، والمجتمع جزء من الديناميكية الكلية للساحة الاجتماعية، القائمة على التطور الاجتماعي، الثقافي والاقتصادي للمجتمعات ضمن السياق الاجتماعي - التاريخي القائم.

وعليه ففهم الطبيعة المزدوجة للتكنولوجيا، ملائم لدعوة المجتمعات النامية إلى العمل على توقع وتفادي الوضعيات غير المناسبة في تعاملها مع التكنولوجيا المستوردة، باتخاذ الاحتياطات اللازمة لتجنب الوقوع في بعض الإشكالات، التي ترتبط بهذه التكنولوجيا المستوردة، والتي يمكن أن تؤدي إلى فقدان الارتباط بالواقع المحلي، الذي يتطلب إعطاء عناية خاصة للتكنولوجيا المحلية أيضا بغرض بناء تكنولوجيا ملائمة، تسمح بإحداث التغيرات المنشودة من دون حدوث هزات اجتماعية. باختصار يمكن القول بأن ملائمة تكنولوجيا معينة ومجتمع معين، تعد فائقة الأهمية في إنجاح أية محاولة لتبني، أو تكييف التكنولوجيا المستوردة، خاصة وأن الدراسات المهمة قد أثبتت بأن التكنولوجيا الأجنبية يمكن أن تكون مدمرة، وأن تشكل تهديدا، يخلق شعورا بعدم الرضا، والريبة لدى المجتمعات التقليدية، في حال أدت إلى تقويض، والقضاء على القيم التقليدية، التي قد تنهار تاركة وراءها فراغا رهيبا يصعب مهمة التعامل مع التكنولوجيا الأجنبية<sup>(7)</sup>.

لذلك لا بد من التحذير من النظرة المبسطة، أو الفجة للتكنولوجيا، ولعملية نقل التكنولوجيا، ومن الاعتقاد في سحر عمل التكنولوجيا لمجرد انتشارها بين الأفراد، أو

في مجتمع معين. أو التي تكتفي بالوقوف عند مرحلة تبني التكنولوجيا، دون الانتباه إلى ما قد يحدث لاحقاً لهذه التكنولوجيا المستوردة كاحتمال التخلي عنها. فقد يحدث أن يتخذ مستخدمو هذه التكنولوجيا قراراً برفضها في أي وقت. ثم إن هذه النظرة للتكنولوجيا تحكم على المستخدم الذي قد يكتفي بتبنيها، أو باستخدام هذه التكنولوجيا أو تلك بعد أن يتم طرحها في السوق بالسلبية. ما معناه أن مقارنة الانتشار في الواقع، لا تركز اهتمامها سوى على تحليل مسألة العرض عرض التكنولوجيا، والتبني، تبني المستخدمين لها.

## 2- مقارنة التجديد:

يمكن القول في هذا الصدد بأن الأبحاث التي تنضوي تحت هذه المقاربة النظرية تولي عناية خاصة لسياق عملية التجديد. إذ تهتم بدراسة العملية - عملية التجديد - منذ تصور التجديد، مع ما يتطلبه من عمليات تتعلق باتخاذ القرارات، إلى القيام بالاختيارات اللازمة في المجالات التقنية، الاجتماعية الاقتصادية والسياسية.

ومن دون الدخول في التفاصيل حول الموضوعات ذات العلاقة بهذه المقاربة، وبعملية التجديد في علاقتها بالابتكار، وبالانتشار، يمكن التذكير بأن الفضل في القول بالتجديد، يعود إلى "شومبتر" «Schumpeter» الذي يبقى تعريفه للتجديد قاصراً بسبب تصوره الخطي له، وإن عمل على التمييز ما بين الاختراع والتجديد، اللذان يعدان مسألتين مختلفتين. ثم إنه ورغم اجتهاده ذلك، فإن بعض المسائل النظرية المتعلقة بنشاط الخلق، وبمكونات الإبداع ظلت غير واضحة بسبب الصورة الأسطورية بعض الشيء التي أعطاها للمقاول، الذي يعد من وجهة نظره صاحب الفضل الأول في عملية التجديد. وهو الإشكال الذي انتبه إليه لاحقاً أصحاب هذا الاتجاه، الذين اهتموا بتطوير أفكار "شومبتر" وعلى رأسهم "فريمان" Freeman الذي نبه إلى أن عملي الاختراع والتجديد تعبران عما أطلق عليه "ظاهرة التزاوج" ما بين السوق والتقنية. فهما وإن كانتا مختلفتين، فإنهما متشابكتان ومتداخلتان إلى حد بعيد. حيث يتعين تناول موضوع التجديد كسيرورة<sup>(8)</sup>. حيث يكتسي التجديد التكنولوجي، الطابع التدريجي لنشاطات التجديد بفضل التراكم الطويل، والمستمر للمعارف، للعمل الهندسي الضروري لعمل التقنية، وللعمل الخاص بالمواءمة، حسب احتياجات السوق.

بمعنى أن التجديد نتاج مجهود عمل جماعي، استطاع أن يرسم عمل جماعات عمل أخرى مثلاً برهن عليه لاحقاً بعض الباحثين، وبشكل خاص السوسيولوجيون "ميشال كالون" "M. Callon" و"برونو لاتور" "B. Latour"، عندما أكدوا على البناء الاجتماعي للأنظمة التقنية، من خلال الفكرة القائلة، بأن سير عملية التجديد تحتاج ليس فقط إلى تجميع العديد من الكفاءات، ورؤوس الأموال الفزنية والمالية، الموزعة على عدد من الفاعلين المختلفين، ولكن كذلك إلى التوصل، إلى بناء الشروط اللازمة لتقبلها ضمن محيطها التقني، والاجتماعي-الاقتصادي.

فالتجديد، بمثابة عملية لتوظيف، و تجديد حلفاء حول مبدأ، أو مشروع. وبالتالي فإن التحليل لن يتمركز حول الفاعل، أو التنظيم، وإنما حول التفاعلات التي تنشأ، ما بين الفاعلين المساهمين، أو المشاركين في عملية التجديد. وهي الفكرة التي يمكن تتبعها لدى أصحاب نظرية الترجمة، عبر تناولهم لمفهوم سلسلة الترجمة، الذي حاولوا فيه، الكشف عن هذه التفاعلات، التي تظهر في أثناء السعي باتجاه إنجاز هدف أو مشروع معين، أو عن نظام العلاقات المسبقة التي تقوم بين مختلف الفاعلين ومنه عن شبكة التفاعلات التي تظهر، والضرورية لعملية التجديد التكنولوجي<sup>(9)</sup>.

لقد كان انشغال أصحاب مقاربة التجديد، منصبا على الربط ما بين البعد الماكرو اجتماعي لتحليل العرض التقني أو التكنولوجي، والبعد الميكرو اجتماعي في دراسة الاستخدامات الميدانية. بتعبير آخر، حاولت هذه المقاربة تجسير العلاقة ما بين المقاربات التي تركز بشكل حصري على تحليل سيرورة التجديد، وتلك التي تقوم أساسا على تحليل الاستخدامات، بالوقوف على المنطق المختلف الذي يوجه تشكل هذه الاستخدامات.

هذا وقد استطاع هؤلاء، الكشف عن التجاذبات التي ترافق عمليات التجديد، والتي تعبر عن التشابك الشديد ما بين محتوى كل من التقني والاجتماعي. الأمر الذي يفسر كيف يؤدي التنافس بين مشروعين، إلى التواجه ما بين تصورين مختلفين للعالم وللمجتمع. والفكرة هي أن تدعم واستقرار نظام اجتماعي تقني ما هو إلا حصيلة سلسلة عمليات الترجمة<sup>(10)</sup>.

أما و الأمر يتعلق بمقاربة التجديد، فلا بد من الإشارة إلى أن مفهوم "الوساطة" "mediation" هو الآخر واحد من المفاهيم المحورية لهذه المقاربة. وهو يسمح بتوضيح التشابك القائم ما بين التقني والاجتماعي، من خلال تمثيلات المستخدم المختلفة، المسجلة ضمن الجهاز التقني. كما يمكن فهم الموضوع التقني، انطلاقا من كونه سلسلة اتصالات بين مختلف الفاعلين، الحاملين لمشروع اجتماعي مسجل ضمن اقتراحاتهم التقنية<sup>(11)</sup>.

ويبقى القول أن عملية التجديد، بهذا الفهم يمكن أن ينظر إليها، على أنها عبارة عن إنجاز أو تجسيد لسيناريو يتشكل من برنامج عمل، ثم توزيع هذا البرنامج على كليات متنوعة، ما بين الأجهزة التقنية موضوع التجديد، والأجهزة الأخرى التي سيرتبط بها هذا التجديد. وبالأحرى المستخدمين، الذين سيتولون عمليات التركيب، والتوزيع وغيرها من العمليات، بما في ذلك العمليات التقنية، ثم تمثل المحيط الذي ستنتم في إطاره عملية إنجاز برنامج العمل.

باختصار يمكن القول بأن عملية التجديد، عبارة عن سلسلة عمليات متتابعة للتحويل، يلتقي خلالها جملة من الفاعلين. الوضع الذي يبرهن على أنها عملية لا يمكن أن تختزل في مجرد علاقة تجمع بين التقنية والمستخدم، في انفصال تام عن السياق الذي قد تجري فيه، وتأخذ معناها، بحيث يصبح محيطا خاصا. وهو ما يحتاج من

الفاعلين التمتع بكفاءات بسيكو-حركية واجتماعية. و عليه فان العلاقة التي تقوم ما بين المستخدم، والجهاز يمكنها أن تكون علاقة تعاون. لأن "هناك تسجيل للمستخدم ضمن الجهاز، مثلما هناك تسجيل- عن طريق الممارسة- للجهاز على جسد المستخدم، عن طريق اللجوء إلى وسائط، من مثل طريقة استعمال الأدوات الملحقة، أشكال جتمعة التعلم، وغيرها"<sup>(12)</sup>.

إن مقارنة التجديد وإن استطاعت أن تبرهن على أنه مجهود جماعي، وأنه بوصفه عملية تؤكد على العلاقة الجدلية الديناميكية ما بين مختلف الفاعلين سواء كانوا فيزيقيين، أو مستخدمين ضمن سياق محدد من أجل إنجاز هدف معين، مع ما ينشأ عن ذلك من نظام للعلاقات المنسقة، التي تنبني ما بين الفاعلين، فإنها لم تول العناية اللازمة لبحث دور الممارسات لاحقاً. بمعنى أنها قد غفلت عن الاهتمام بدور المستخدم، أو تأثير أفعاله في تشكيل الموضوع التقني. وهو ما اعترفت به "مادلين أكريش" "M.Akrish" إحدى ممثلات هذه المقاربة، عندما أكدت على أن مقارنة التجديد تتوقف عن تحليل الموضوع التقني بمجرد أن يتحول إلى موضوع للاستهلاك أو الاستخدام<sup>(13)</sup>. فكأنها - مقارنة التجديد - لا ترى المستخدم إلا كامتداد غير إشكالي للشبكة التي شكلها المجدد. ما يدعو إلى القول بأن مقارنة التجديد، قد أولت الاهتمام الأكبر للموضوعات أو الأشياء، على حساب الفاعلين الذين سيأخذون بها، خصوصاً وأن "الإطار السوسيو-تقني" على حد تعبير "فليشي" "Flichy" مزيج من التقني والاجتماعي. كما أن وضع الإطار الخاص للعمل يتعدى المجددين، إلى عدد من الفاعلين، خصوصاً المستخدمين الذين يمكنهم المساهمة في خلق هذا الإطار، الذي هو في الواقع غير قار، و غير ثابت، يمكن أن يعدل أو أن يحور على حسب المستخدمين، و بحسب الظروف المحيطة، أو العصر والمكان، رغم أن الفاعلين يمكن أن لا يتمتعوا بنفس الوضعية أو بذات الميزة التنافسية<sup>(14)</sup>، كاعتراف بأن هناك من الفاعلين من يتمتعون بالسلطة، و بالقدرة على التأثير، في تعديل سلوك الفاعلين الآخرين ضمن شبكة العلاقات التي تجمعهم، و تربط بينهم، و التبادلات التي قد تطرأ بينهم عن طريق الوسائط المختلفة التي يتداولونها فيما بينهم، كالثائق العلمية، والكفاءات، والخبراء، والأدوات التقنية وغيرها، مثل براءات الاختراع، والتعاون في مجال البحث والتطوير... الخ

إلا أنه ورغم الاعتراف بسلطة بعض الفاعلين على غيرهم، فإن تفسير أو فهم هذه السلطة حدودها، ومدى تأثيرها في رسم السياسات، واتخاذ القرارات المتعلقة بالتجديد، والتطوير، تبقى غير واضحة لصعوبة جمع الدلائل الكافية الدالة على ذلك، أو التي ترتبط بوصف العلاقات غير الرسمية بين الفاعلين أثناء عملية التجديد. ما يوشر على عدم وجود وصفه جاهزة خاصة بالتجديد، وأن المتوفر منها لا يخرج عن بعض الشروط الضرورية: كالتوقيت المناسب، والأفكار الجيدة، والإستراتيجية الهجومية، إلى غير ذلك.

إن التجديد يشترط من المؤسسات أن تكون قادرة على تسيير تحدي الفعالية، والمواعمة. بمعنى أن تحدث التغيير بالدرجة المناسبة، لكي تتفادى حدوث الفوضى، خاصة في ظل عدم وجود الدليل الذي يمكن أن يلعب دور المرشد بالنسبة لها عندما تكون في قلب عملية التجديد.

ثم إن النماذج المتوفرة في هذا الصدد هي ثمرة لاجتهادات لاحقة، وإذ ينصح كل من "فان" "Van" و"بول" "Poole" بمتابعة التجديد طيلة عملية التطوير: من ظهور الفكرة الأصلية إلى غاية وضعه في السوق، يمكن القول أن مثل هذه الوضعية تبقى "مثالية". ومن المؤسف حقا أنها يصعب أن تتحقق في الواقع. وغالبا ما يجد الباحثون أنفسهم مجبرين على تحليل عمليات التجديد بعد حدوثها انطلاقا من الوثائق و/أو في أحسن الأحوال بمراجعة الشهود والفاعلين. ثم إنه ورغم ذلك، فإن ما يحدث في الغالب، مهما كان مصدر المعلومات، هو أن هذه المعلومات، تتعلق إما بما قبل، وإما بما بعد التجديد<sup>(15)</sup>. مما يدل على أن استحضار الوقائع أو الممارسات الفعلية الناتجة عن هذا التجديد يظل أمرا مستعصيا.

إن مقارنة التجديد ورغم الإضافات التي قدمتها، في فهم العمليات المختلفة المرتبطة بموضوع التقنية بصفة عامة من خلال صياغة وشرح عدد من المفاهيم المساعدة على ذلك، مثل سلسلة الترجمة الشبكة، الفاعلين، فإنها لم تتجاوز في طرحها عتبة الاهتمام باللحظة الراهنة في تصورهما للعملية. فلم تذهب في تحليلاتها، إلى تصور المرحلة أو المراحل اللاحقة على التجديد، التي ستسمح متابعتها بالتعرف على نتائجها في الحياة الاجتماعية، أو على صور وأشكال تعامل المستخدمين مع التكنولوجيا أو التقنيات الجديدة، بإدماجهم لها ضمن ممارساتهم الحياتية أو الاجتماعية، خصوصا وأن هذه التكنولوجيا، لا تأتي لتتغرس ضمن فراغ، فهناك دائما حياة اجتماعية سابقة، بكافة مكوناتها وخصائصها الثقافية والتاريخية المتميزة، مع ما يترتب على هذا الإنعراس من آثار اجتماعية، وثقافية، واقتصادية وحتى سياسية، و ما يرتبط به من عمليات تجنيد لتلك التكنولوجيا، بوصفها وسيلة لتحقيق الأهداف المسطرة. بصيغة أخرى محاولة التعرف على ما أسماه "جاك برييو" "Jacques Perriault" بـ "منطق الاستخدام" "La logique de l'usage" وذلك باقتراحه إجراء تحليل مقارن مابين "الاستخدامات المطابقة" و"التحويلات" "détournements" التي تظهر أثناء احتكاك المستخدمين بتقنية معينة. ذلك أن المسألة هنا لا تتعلق بالوصول إلى التقنية، بقدر ما ترتبط بما سينجر عن استخدام هذه التقنية<sup>(16)</sup>.

ومن ثمة فإن الاستخدام لا يعدو مجرد مرحلة، أو حلقة في سياق عملية تطويرية لامتلاك التكنولوجيا. في إشارة واضحة إلى أن مفهوم "الامتلاك" "Appropriation" يحتل مكانة خاصة، و متميزة في فهم، واستيعاب موضوع التكنولوجيا، واستخدامات التكنولوجيا، وبالتالي نقل التكنولوجيا الذي يجب أن يفهم على أنه سيرورة للخلق، و للتجديد، يلعب فيها مستخدمو هذه التكنولوجيا دورا ديناميكيا فاعلا في سياق تجسيد



عملية امتلاك التكنولوجيا، بإخضاعها للشروط الخاصة، كي تتواءم وظروفهم المعيشية الأمر الذي يحتاج إلى تجنيد كافة الموارد الضرورية، التي تسمح بالوصول إلى مرحلة الاستيعاب، الذي يؤشر على أن التكنولوجيا المنقولة قد تم امتلاكها، أو/و بأنها قد ترسخت، وتأسست كأسلوب استخدام واضح القواعد يمكن نشره. بل ويمكن لهذا الاستيعاب على المدى البعيد، أن يُنسي سياق التوطين، بظهور صيغة الاستخدام الجديدة، ولكنها العادية.

### 3- مقارنة الامتلاك:

يمكن اعتبار مقارنة الامتلاك، مقارنة واحدة بالنسبة لعملية التحكم التكنولوجي، بسبب الميزة الخاصة بها، التي تؤكد على التفاعل المتبادل الذي يقوم، بين التكنولوجيا، ومستقبل هذه التكنولوجيا والذي يتم فصل والطرق أو السياسات، التي قد تعتمد، ويعمل بها من أجل تحقيق مشاركة هذا الأخير في الاستراتيجيات، والتكتيكات الخاصة بالامتلاك. ذلك أن مقارنة الامتلاك لا تتوقف عند الإجابة على الإشكال المتعلق بالحصول، أو الوصول إلى التكنولوجيا، بل تتخطاه إلى ما بعد ذلك، إلى تحليل استخدامات هذه التكنولوجيا، والآثار المترتبة عن هذه الاستخدامات، سواء تعلق الأمر بالمحيط، أو بممارسات مستخدمي هذه التكنولوجيا<sup>(17)</sup>.

إن ما يؤكد على أن امتلاك التكنولوجيا عملية ديناميكية، وخلاقة يلعب فيها مستخدمو التكنولوجيا دور الفاعل، هو تعريف "برولكس" "Proulx" الذي يقول فيه بأنها -امتلاك التكنولوجيا-: هي "التحكم الإدراكي المعرفي والتقني في حد أدنى من المعارف، ومعرفة - كيف، الذي يسمح عند الضرورة بإدماج دال، أو معبر، ومولد لهذه التكنولوجيا في الحياة اليومية للفرد، أو الجماعة"<sup>(18)</sup>.

إن تعريف "برولكس" لامتلاك التكنولوجيا، مثله، مثل غيره من التعريفات الأخرى العديدة التي يتبنى أصحابها "مقاربة الامتلاك"، يؤكد على الدور، والمكانة المتميزة، التي يحتلها مستخدمو التكنولوجيا ضمن السياق الاجتماعي لعملية امتلاك للتكنولوجيا. مع الإشارة إلى أن مقارنة "الامتلاك" تتغذى من الناحية المنهجية، وتستعير طريقتها في تناول من المقاربات الاثنوغرافية، حيث يفضل الباحثون توجيه أبحاثهم ضمن الإطار الكيفي، بالارتكاز على الملاحظة، المقابلة، وغيرها من الأدوات التي يوفرها مثل هذا الإطار المنهجي في تحليله للظواهر الاجتماعية والثقافية.

ويمكن هنا، التذكير بالعديد من الأبحاث، والدراسات النظرية، والميدانية، التي جرت بتبني هذه المقاربة، حيث سعت إلى تناول بعض التساؤلات، أو الإشكالات النظرية الأساسية من مثل: الإطار المفهومي للامتلاك الاجتماعي، دور التكنولوجيا في تقنية (technicisation) الممارسات الاتصالية الثقافة التقنية، والعلاقة الاجتماعية، والمخيل التقني، وغيرها من الإشكالات النظرية الأخرى التي اشتغلت ببحث مسألة الامتلاك الاجتماعي للتكنولوجيا، في معارضة لتلك النظرة السائدة، التي تعتقد في أن التكنولوجيا، هي المسؤولة عن بناء الاستخدامات القائمة، وليس العكس، وحيث تنفي

عن مستخدمى التكنولوجيا، القدرة على الفعل، و على التأثير فيها<sup>(19)</sup>، مثلما تؤكد ملاحظات "دي صارتو" «De Certeau» الذي استعان بمفاهيم اللسانيات، في البناء النظري لنموذجه الخاص بتحليل الممارسات.

إذ وبتطبيقه للأصناف الأربعة للفعل الإيضاحي (الإنجاز، الامتلاك، التواجد ضمن علاقات والتموضع في الزمن) على الممارسات اليومية استطاع أن يفهم الفارق، ما بين العرض الذي يقدمه الإنتاج المهيمن، وما يستطيع المستخدمون امتلاكه بالفعل، كنشاط لـ "الترقيع" "bricolage" و"الخلق" "création"، انطلاقاً من منتجات مفروضة، أو عن طريق "الحيل" "ruses"، و"عمليات الصيد المحظورة" "opération de braconnage"، التي تأخذ مكانها يومياً. فعبر هذه "الفنون" وطرق العمل "ينبني" الاستخدام، ويتحرر من الرموز المفروضة<sup>(20)</sup>. ما يدل أو يعني بأن عملية امتلاك التكنولوجيا، في جميع الحالات، وتحت مختلف الشروط، تبقى عملية اجتماعية، تهدف إلى إدماج التكنولوجيا و أسلوب الحياة الاجتماعية السائد. وهي لا يمكنها أن تنفصل عن عملية التجديد التكنولوجي. فكأن العملية - عملية الامتلاك - في الواقع، عبارة عن وجهي العملة الواحدة اللذان لا ينفصلان عن بعضهما، أين يلعب العنصر البشري الدور الأهم، و الحاسم فيها. و هو ما يستدعي اجتماع ثلاثة شروط كافية وضرورية هي:

- أ- وجود حد أدنى من التحكم الإدراكي والتقني في الموضوع أو الجهاز التقني.
- ب- إدماج اجتماعي دال لاستخدام هذه التكنولوجيا في الحياة اليومية للإنسان.
- ج- إمكانية أن تؤدي هذه التكنولوجيا المستخدمة إلى ظهور القدرة على الإبداع والخلق.

وهي الشروط التي تفيد بأن امتلاك التكنولوجيا لا يمكن فهمه إلا باعتباره سيروية. وبأنه عملية دائمة ومستمرة، لا يمكن أن تؤخذ على أنها الحالة الأخيرة، أو النهائية في مسار معين. أو هي عملية للخلق، لتأكيد الذات، والهوية ضمن ثقافة معينة، يعمل فيها على تجنيد المعارف ومعارف - كيف لجعل الموضوع، أو الشيء يتماشى وفق الحاجات، أو المتطلبات القائمة لمجتمع من المجتمعات. وحتى يتحقق ذلك لابد من وجود مستوى معين من القدرة على استخدام التكنولوجيا، وجعلها في خدمة أهداف مستخدميها، مما يتطلب منهم انخراطاً معتبراً، ويستدعي الحاجة إلى تحديد الأهداف، التي قد تلقى الإجماع حولها. فبحسب "نوربر ألنار" «Norbert Alter» لا يمكن الحديث عن الامتلاك، إلا حينما يتمكن الفاعلون من إعطاء معنى للاختراع الابتدائي. ما معناه أن الامتلاك، يمثل خلقاً للمعنى لدى المستخدمين. وهو ما يسمح لنا بالقول أن "ألنار" يؤكد على أن بعد الخلق -الإبداع - لا يمكن إلا أن يكون متضمناً في الامتلاك<sup>(21)</sup>، الذي يمكن أن يوصف بأنه إعادة تحديد، أو إعادة تعريف للروح الأولى للتكنولوجيا، من قبل أولئك الذين تبناها، بما يتواءم ومتطلبات المهام المرتبطة بها

بشكل خاص. مع العلم بأن المقصود بالروح الأولى للتكنولوجيا، يتمثل في الهدف الذي كان قد حدده مصممو هذه التكنولوجيا عند الانطلاق.

إن ما يكمن الإقرار به في هذا الخصوص، هو أن التكنولوجيا كيفما كانت طبيعتها، ودرجة تعقدها منتج إنساني، تبنى فيزيقيا ضمن السياق الاجتماعي القائم، واجتماعيا من خلال الدلالات المختلفة التي يعطيها إياها الفاعلون. وهي الثنائية التي يقول عنها "أركوفسكي" "Orlikowski" بأنها لا تفرض بالضرورة، أن يتم تناول التصور، والاستخدام، كما لو كانا يشكلان أوقاتا منفصلة خلال دورة حياة تكنولوجيا معينة<sup>(22)</sup>.

هذا ويمكن أن نزيد على ذلك أن إنباء عملية التحكم التكنولوجي، تحتاج ليس فقط إلى توفر الشروط الموضوعية الضرورية لها، ولكن أيضا إلى الشروط الذاتية المساعدة، وهي عملية اجتماعية أو ليست تقنية بحتة، يمكن التحكم في الشروط المحققة لها. زد على ذلك بأنه حتى وإن توفرت المعطيات المفروضة لتحقيقها، فإن النتائج النهائية لا يمكن توقعها بشكل كامل. ما يسمح بالقول بأنها كعملية من هذا الصنف، غير القابل للتوقع الموضوعي، كما لو كانت عملية حسابية، أو رياضية، تحتاج إلى الاعتقاد فيها، في فعاليتها، وفي أهميتها الحاسمة، سواء بالنسبة للمجتمع أو بالنسبة للأفراد، أو حتى للتنظيمات والمؤسسات، "... فالاعتقاد في فعالية وكفاية الأجهزة الاقتصادية والتسييرية هو الذي يدفع إلى الاستثمار في الآفاق المرتبطة بالتجديد، وليس الحساب العقلاني.... ذلك أن الآثار المترتبة عن الفعل لا يمكن إدراكها منذ الوهلة الأولى، كما لا يتم اكتشافها إلا بالتدرج، أو لن تتم دفعة واحدة"<sup>(23)</sup>.

من خلال ما سبق ذكره، يمكن التأكيد على أن الاعتقاد في الشيء يستطيع أن يفعل فعل السحر، ومن دون التفصيل يمكن فقط التذكير في هذا الباب بأراء "باريتو" "Pareto" حول دور المعتقدات التقليدية وبأفكار "بودون" "Boudon" التي ميز فيها بين المعتقدات كأسباب، أو كدوافع، و المعتقدات كدليل أو كبرهان. لذلك لن يجانب الصواب التحليل الذي يرى بأن فهم عملية التحكم التكنولوجي، عبارة عن تحليل لتاريخ عملية، تبرز أثناءها بعض المظاهر التي تتميز باللايقين، أو بنجاحات غير مبرمجة أو غير مخطط لها، أو حتى بتحولات، ومنعرجات، قد تفتح آفاقا اقتصادية، واجتماعية غير معلومة، بل و قد تكشف هذه المظاهر عن ضحالة، وعن ضعف في بعض القرارات الإستراتيجية.

وباختصار، يمكن القول أن تحليل عملية التحكم التكنولوجي، يسمح لا محالة بالكشف عن تعاضل كل هذا الجمع من المظاهر، بما يعني التكنولوجيا بصورة عامة، ليست خالية من الجوانب غير التقنية، أو مما يشير إلى أن وراء كل عقلانية ظاهرة تتخفى لاعقلانية تؤثر تأثيرا واضحا في هذه العملية برمتها، وهو التأثير الذي قد يكون إيجابيا أو سلبيا، قد يقضي عليها، وقد يعرقلها.

فالمنطق الذي يوجه هذه العملية، ويتحكم فيها، ليس منطق الشيء فقط ، وإنما منطق نظام الأشياء أيضاً، في تمفصله مع النظام الاجتماعي ككل. من منطلق أن التصور الأداتي للتقنية باعتبارها "وسيلة" "محايدة" بالنسبة لـ "الغايات" قاصر، وغير كافي في فهم عمل الأنظمة المركبة بصورة عامة. بالإضافة إلى ما يمكن أن ننتعه بمستوى التقنية، وبنوعية ، وطبيعة العلاقة التي تنشأ فيما بين "المرسل" و"مستقبل" التكنولوجيا ، في أثناء عملية النقل، أو تحويل التكنولوجيا، مع ما يترتب عنها من نتائج مشروطة بتاريخ هذه العلاقة.

إن مناقشة إشكالية "التحكم التكنولوجي" لدليل على أن التكنولوجيا لا تعمل كنظام مستقل واعتراف بأن نشر التكنولوجيا إشكال قائم، الأمر الذي يسمح بفهم لماذا لم يكن تبني التكنولوجيا الحديثة واحداً، ولا موحداً عند كافة المجتمعات، ثم كيف تأثر ذلك التبني بالخصائص التي تميز فيما بين هذه المجتمعات، و بين الاستراتيجيات التي اعتمدت في هذا الخصوص.

وعليه فإن التأكيد على البعد الاجتماعي - السياسي لعملية التحكم التكنولوجي، شرط أساسي وضرورة، لفهم المکانیزمات المرتبطة بها، كما أنّ العمليات والظواهر الناتجة عنها، سواء تعلق الأمر بالمجتمع بصورة عامة، أو بالتنظيم بصفة خاصة. ستختلف عن بعضها البعض إذا ما اختلفت الاستراتيجيات، والسياسات، والطرق المعتمدة في ذلك. ثم إن فهم عملية التحكم التكنولوجي يحتاج من الدارس المهتم أن يحلها بربطها بجملة المفاهيم التي ترتبط بها، وتسهم في الاقتراب منها بشكل عميق، وأكثر واقعية من مثل: الهوية، والخلق، والمعارف، والسلطة، والتغير، والدافعية<sup>(24)</sup>.

وجملة القول هي أن مقارنة الامتلاك، تؤكد على أن عملية التحكم في و/ أو امتلاك التكنولوجيا لا يمكن استيعابها، إلا باعتبارها عملية، أو سيروية. إذ ليست وضعا نهائياً، وهي ترتبط بالميزات الجوهرية لأية تكنولوجيا، و بخصائصها البنائية - الاجتماعية، كما بالخصائص البنائية - الاجتماعية لأي مجتمع، أو تنظيم. هذا، و لا يمكن الحكم بوجود التحكم في التكنولوجيا، إلا في ظل ظهور الإمكانية، لخلق أو ابتداع تكنولوجيا جديدة. فهو بوصفه عملية مرتبط أشد الارتباط بعملية التعلم، كما يفترض تجنيد معارف كيف المتوفرة في عملية إدماج التكنولوجيا، ضمن الحياة اليومية للفرد والمجتمع. مما يتطلب وجود الدافع، أو الحافز الذي يساعد على تأكيد الهوية، وإثبات الذات الفاعلة، بإنجاز عملية التحكم في التكنولوجيا، التي تبقى رهينة بتوفر الشروط الضرورية لها. فهي تتأثر بالعوامل المحيطة كما تظل في جميع الأحوال عملية غير خطية، تتفاوت أو تختلف باختلاف فرص النجاح والإخفاق.

تبقى الإشارة إلى أن مقارنة الامتلاك، وإن اشتملت على تصورات مختلفة حول عملية الامتلاك إلا أنه يمكن أن نصنفها إلى مجموعتين أين نجد: تلك التي تركز اهتمامها على سير عملية الامتلاك داخل الجماعة، في مقابل تلك التي تهتم بتحليل الامتلاك ضمن السياق الأوسع، لتشكيل الاستخدامات الاجتماعية. و لقد سمحت رغم

المعاني المختلفة التي قد يأخذها هذا المفهوم، باختلاف الدارسين الذين قد يستعينوا به لمتابعة تحليل استخدام، وإدماج التكنولوجيا ضمن حياة الأفراد، و المجتمعات، بالكشف على: الاهتمام الكبير بفعل المستخدم، أو المستخدمين في عملية الامتلاك، التي ينظر إليها كسيرورة تتعرض فيها التكنولوجيا إلى التعديلات المطلوبة، على يد مستخدميها الذين يبذلون الجهد اللازم لتكييفها، تماما مثل الأهمية المعطاة، لديناميكية الجماعات، وللمحيط التنظيمي، من دون أن تغفل عن تعقد العمليات، والجوانب السيكلوجية المرتبطة بعملية الامتلاك، أين تتداخل التمثلات الجماعية، مع التصورات الفردية، والميكانيزمات الخاصة بعملية، أو بعمليات التكيف التي تسمح بتسيير الوضعيات المعقدة أو التعامل معها، ومع الضغوطات المتباينة.

وبالتالي جاز الحكم بأن مقارنة الامتلاك تستمد أهميتها، وفائدتها في التحليل من أنها قد استطاعت أن تبرهن على السماح بتحقيق فهم متميز، لذلك الترابط القائم، بين الميكرو، والماكرو اجتماعي، أي مابين الجزء والكل، اللذان يعبران عن وجودهما ضمن علاقة جدلية، تكشف عن تأثيرهما ببعضهما كيفما كان شكل، وطبيعة هذا التأثير، انطلاقا من أن فهم الجزء بعيدا عن الكل، لا يعبر سوى عن فهم مبتسر، وجزئي للواقع المعاش، ويفتقد إلى الواقعية و إلى الموضوعية المطلوبة.

### خاتمة

إن ما يمكن الخروج به من قراءة جملة الأفكار السابقة، التي قد تروج لها هذه المقاربة أو تلك بشأن التكنولوجيا، نقل التكنولوجيا، والتحكم التكنولوجي، هو أن التكنولوجيا في الواقع، ليست متغيرا مستقلا عن النظام الاجتماعي، بل ويتم استنباطها، بلورتها، وتنميتها، وتطبيقها، وتجديدها، عندما تستدعي الضرورة الاجتماعية ذلك أن الاختيارات التكنولوجية ترتبط به ارتباطا وثيقا. الأمر الذي يستدعي من المجتمعات النامية وعيا دقيقا بعدم التضحية بالهدف الاستراتيجي، في بناء قدرة علمية، وتكنولوجية وطنية، مواكبة للتطور الحاصل في هذا المجال، بالقدر الممكن والضروري، بما يمكنها من امتلاك التكنولوجيا. فهي بوصفها عملية تنطوي على رهانات فعلية تحتاج إلى البحث عن حالة للتوازن، تتوافق وديناميكية خاصة، ترتبط بنوع الخبرات القائمة، بالمحاولات، وبالقدرات المساعدة على إدماج ما هو خارجي أو أجنبي بما هو محلي أو داخلي، موجود وسابق عليه.

### المراجع والهوامش

- Pierre Chambart: «NTIC et représentation des usages», en Media et nouvelles technologies, pour une sociopolitique des usages, sous la direction de A. vitalis, Rennes, Apogée, 1994, pp45-59.
- Patrice Flichy: L'innovation Technique, Récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l'innovation la découverte, Paris, 1995, p30.

- Thierry Bardini: «Changement et réseaux sociotechnique: De L'inscription à l'affordance » in Réseaux, n°76, 1996, pp 126-155.
- السيد الحسين وآخرون: دراسات في التنمية الاجتماعية، دار المعارف، القاهرة، ط5، 1984، ص75.
- Dominique Foray: L'économie de la connaissance, Casbah édition, Alger, 2004, pp46-47.
- لمزيد من التفاصيل حول سياق تصور التجديد، الإجراءات، النماذج والمقاربات لممكن العودة إلى الفصل الرابع في
- Jacques Perrin: Les Transfert de technologie, la découverte, paris, 1983.
- Andrew Robertson: introduction: Les innovations techniques et leurs incidences sociales, in Revue internationale des sciences sociales, vol XXXIII, 1981, pp 481-484.
- لمزيد من التفاصيل حول سلسلة الترجمة والتجديد، ونظام علاقات الفاعلين يمكن العودة إلى:
- Michel Callon: L'innovation technologique et ses mythes, in Annales des Mines, Gérer et comprendre, N°34, pp 5-17.
- Thierry Vedel: sociologie des innovations technologiques des usagers, introduction à une sociopolitique des usage, in media et nouvelles technologies, op. cité, p21.
- Pierre Chambât: usage des technologies de l'information et de la communication, in Revue: technologie et société, 6 (3), 1994, p 257.
- Madeleine Arkich: Les objets techniques et leurs utilisateurs, de la conception à l'action in Revue: Raisons pratiques, N° 04, 1993, p56.
- Patrice Flichy: L'action dans un cadre sociotechnique comment articuler technique et usage dans une même analyse? In J-G Lacroix , G. - Tremblay Sainte-Foy, Press de l'Université du Québec, 1995, p 424.
- Florence Durieux: Management de l'innovation, une approche évolutionniste, FNEGE, paris, 2000, p 12.
- Nicolas Pijout: Contrôle et contestation, sociologies des politiques et mode d'appropriation des technologies de l'information et de la communication en Afrique du sud postapartheid, thèse de doctorat, Ecole des Hautes études en sciences sociales, Université Paris V- René Descartes, 25 juin 2007, pp 55-56.
- حول هذا التصور ولمزيد من التفاصيل لأجل فهم وتناول التقنيات وعلاقة المستخدم بها يمكن العودة إلى:
- M. De Certeau: L'invention du quotidien, Arts de faire, édit Gallimard, paris, 1990, pp 10-14.
- Serge Proulx : Usage de l'internet: La « pensée- réseaux », et l'appropriation d'une culture numérique, in Guichard. E: comprendre les usages d'internet, édit rue d'ULM, paris, 2001, p142.
- Thiery Vedel: op. cit, p13.
- De Certeau : op. cit, pp38-39.
- Norbert Alter: L'innovation Ordinaire, édit, P.U.F, paris, 2000, P278.
- Christelle Mallet : L'appropriation d'une Tic par utilisateurs, un nouveau pour la gestion de projet, Doctorales du GDR, Tic et société, université de Metz, 28-29 janvier, 2004.
- Norbert Alter: op. cit, p33.
- Christelle Mallet: op. cit, pp 4 – 6.

## المرأة داخل العائلة بين الموروث الثقافي والحدثة

### ملخص

تتغير مكانة المرأة من مجتمع إلى آخر، ومن حقبة زمنية إلى أخرى بتغير الأنظمة والبنى الاقتصادية والاجتماعية التي سادت وتسود المجتمعات. كما أن للتغير الاجتماعي والتطور العلمي والاقتصادي الذي تعيشه المجتمعات في العصر الحاضر أثرا كبيرا في تغير وضعية المرأة داخل العائلة، إذ أتاح لها تعلمها وحصولها على شهادات علمية وخروجها إلى العمل الفرصة بأن تشارك في مختلف المجالات ومنها المشاركة في اتخاذ القرارات العائلية.

أ. يونس لعويبي  
قسم علم الاجتماع  
جامعة جيجل  
الجزائر

### مقدمة

**يتصور** البعض أنّ صنع القرار إنما يرتبط فقط بالمجالات السياسية والاقتصادية كالتواجد في الهيئات التشريعية والتنفيذية والقضائية أو العمل الاقتصادي، أو الإسهام في القطاعات المالية وغيرها، إلا أن مستوى العلاقة بين تأثير المرأة في صنع القرار العائلي لا يقل أهمية عن صنع القرار التشريعي أو التنفيذي، فالأسرة مؤسسة اجتماعية مصغرة، تمثل الهيكل الأول لأوسع دوائر القرار المجتمعي انتشارا ومن خلالها يمكن رصد التطور والتقدم نحو النهوض بالمرأة وتعزيز دورها ليس فقط على مستوى العائلة بل على مستوى المجتمع العام كذلك. ولاشك أن تمكين المرأة من المشاركة في صنع القرار العائلي يتطلب إزالة النظرة الدونية اتجاهها وبالتالي التخلص من الثقافة التقليدية التي تضع المرأة في

### Résumé

La femme est de plus en plus un acteur de la vie professionnelle et de la vie familiale. L'objet de cet article tente de comprendre les mutations statutaires à l'œuvre, en tant qu'indicateurs des transformations des structures économiques et sociales affectant la société globale.

مرتبة هامشية مقارنة بالرجل، كجزء من البناء الفكري والحضاري حتى يتسنى تغيير السلوك الاجتماعي لأفراد المجتمع، إن تمكين المرأة من المشاركة في صنع القرار العائلي سواء كانت زوجة أو أما لا يعني صراعا أو مزاحمة لسلطة الرجل داخل العائلة وإنما يحقق شروط قيام المرأة بدورها بوصفها شريكا كاملا مما يحقق التوازن في العلاقات والأدوار والمكانة فالمرأة التي تشعر بتوازن العلاقة مع أفراد عائلتها، إنما تشعر بالأمان والاستقرار، مما يتيح لها فرصة أفضل للقيام بدورها في تحمل مسؤولياتها كزوجة وكأم.

وإذا كانت الحياة الزوجية تقوم على المشاركة والتعاون فهل هذه المشاركة متوفرة؟ ومن يدبر دفة المنزل ويتولى شؤون الأطفال؟ وانجاز المهام اليومية المنزلية؟ ومن يتخذ القرار وينفذه؟ وهل الرجل حاضرا طوال الوقت كي يشارك في صناعة القرار أم أنه يقرر لوحده ويترك للزوجة مهام التنفيذ والقيام بأعباء المنزل والأبناء مستأثرا لنفسه بمرجعية القرار وفرض الكلمة الأخيرة؟ أم أن الرجل هو السيد وصاحب كل القرارات المتعلقة بالعائلة فتكون المرأة من ثمة مجبرة على تنفيذ كل ما اتخذه الرجل من قرارات باعتبارها عنصرا تابعا وقاعدة للشخصية المستقلة؟ وبين هذا وذاك ما هي المكانة التي تحتلها المرأة داخل العائلة؟

إن مكانة المرأة تتغير من مجتمع لآخر بتغير الأنظمة والبنى الاجتماعية والاقتصادية، حيث سادت وتسود المجتمعات درجات متباينة لمكانة المرأة وأشكال متعددة لممارسة أدوارها داخل العائلة والمجتمع إذ أثر تطور المجتمعات بما أصاب بناها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية من تحولات وتغيرات على أدوار المرأة ووظائفها وما تفرضه تلك الأدوار من مكانة اجتماعية. فكان أن مارست المرأة بعض المراحل أدوارا رئيسية مكنتها من الحصول على مكانة رفيعة في المجتمع في حين تقلصت أدوارها في مراحل أخرى فاقترنت على إنجاب الأطفال ورعاية شؤون الأسرة والمنزل بوصفها واجبات ملزمة بأدائها في غياب تام لحقوقها الشرعية فخبث عندها مكانتها وأصبحت مجرد أداة متعة و وسيلة ترفيه للرجل تدخل في نطاق ملكيته الخاصة.

إن فهم وضع المرأة ومكانتها التاريخية يتطلب استعراض النظريات الفلسفية والاجتماعية المكونة للأطر التحليلية لدراسة موضوع المرأة ومكانتها داخل العائلة (1).

#### المرأة في الثقافات الإنسانية القديمة:

لقد أشارت العديد من الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية إلى أن المرأة في المجتمعات القديمة المختلفة كانت عموما مهضومة الحقوق فالمصريون القدماء كان اهتمامهم بالمرأة ودورها في توطيد ركائز المجتمع في سياق الاهتمام بالنظام الأسري ككل حيث اتجهوا بتفكيرهم إلى ما ينبغي أن تكون عليه الأمور الأسرية، حرصا منهم على الاستقرار في المعاملات الإنسانية، ونبهوا إلى كثير من المشاركات الوجدانية



والودية الطيبة وعواطف الإيثار التي تربط الأفراد بالعالم الآخر. وأشادوا بفضل العمل الإنساني واعتبروه فضيلة إنسانية (2).

وتأكدت أهمية دور المرأة في تحقيق المجتمع المستقر المرتبط باستقرار النظام الأسري من خلال مشاركتها في تحمل أعباء الحياة.

لقد كانت المرأة في المجتمع المصري القديم تشارك الرجل على قدم المساواة ومسؤوليات الحياة ومشاغها وتشاركه قسوة الحياة ورخائها، وقد حافظ المصريون القدماء على العلاقات الزوجية متينة قوية إلا أن هذا الوضع لم يستمر لانتشار فوضى المحظيات والغنيات، مما أضعف من تماسك الأسرة وسار بها نحو التفكك (3).

أما في المجتمع الصيني القديم فقد تحددت مكانة المرأة بوضعها ضمن النظام الأسري، وما حظي به من اهتمام كبير في أغلب النظريات الصينية ومنها النظرية الكنفوشوسية التي ترى أن الحياة الأسرية المنظمة تفرض على الأفراد نظاما اجتماعيا طبيعيا يفوق في دقته ورقبه ما ترمي القوانين الوضعية إلى فرضه عنوة، فالأسرة ذات الدعائم الفاسدة والنظم المختلفة لا يتوفر التضامن الاجتماعي بين عناصرها، ولا تستطيع أن تهئ النظام الاجتماعي المنشود لذلك يجب على أفراد الأسرة أن يقوّموا أنفسهم وعقولهم ويتزودوا بالمعارف الإنسانية بالقدر الذي يكفل القضاء على بواعث الشهوات ومن ثم تنظيم شؤون الأسرة عن طريق التطهير والإخلاص والتضامن وطاعة الأبناء للأباء والزوجات للأزواج، وتهيأت البلاد من تلقاء نفسها لنظام اجتماعي يساعد إلى حد كبير على قيام نظام سياسي يكفل الحرية والمساواة ويحقق العدالة (4).

إن تحقيق النظام الاجتماعي الجديد من وجهة نظر الصينيين القدماء يتم من خلال تنظيم أسري تلعب فيه المرأة دورا يتحدد بالعمل على استمرار الأسرة واستقرارها باعتبارها الخلية الأولى التي نشأت المجتمعات فيها ولا بد من استقرارها ليتحقق استقرار المجتمع واستمراره، ولا يتعدى الدور المنشود.

للمرأة في هذا المجال وجوب خضوعها للرجل وطاعة الزوجة لزوجها وعدم مخالفته في أي أمر كان، وعلى أي مستوى سواء كان شخصا أو اجتماعيا يخص الأسرة نفسها أو يتعلق بأمر من أمور علاقاتها بالمجتمع (5).

أما في المجتمع اليوناني فقد تمتعت المرأة بمنزلة رفيعة في عصر البطولة مثلها وضع آلهات الأساطير في تلك الحقبة، لكنها ما لبثت أن تقهقرت نتيجة سيطرة الرجل خاصة مع ظهور العائلة الوحدانية ما بعد عصر البطولة.

وتتميز هذه العائلة بأن حل الرباط الروحي بين الزوجين لم يعد مرتبطا برضى الطرفين بل انفرد الرجل بهذا الحق، فأصبحت المرأة بالنسبة لزوجها مجرد أم لورثته الشرعيين وحامية منزله الأولى (6). ولا يمكن التمييز عند اليونانيين المتأخرين بين الدوريين واليونانيين فالنساء الدوريين (كنساء اسبرطة) يذكرهن الأقدمون باحترام ويعتبرون آثارهن جديرة بالحفظ بينما كانت الأمور بين اليونانيين (منهم سكان أثينا)

تختلف تماما، فقد كانت المرأة حتى وإن تعلمت الغزل والنسيج والخياطة وقليلاً من القراءة والكتابة تبقى منعزلة تسكن جزءاً خاصاً منفصلاً عن المنزل في الطبقات العليا أو في بناء خلفي لا يسهل وصول الرجال إليه لاسيما الغرباء ولم تكن المرأة في نظر الرجل الأثيني أكثر من رئيسة للخدم عليها الإنجاب وتحقيق متعة الرجل وإسعاده. وكان للزوج أعباءه الرياضية وشؤونه العامة التي لم تكن المرأة تشارك في بعضها أو تعارض في بعضها الآخر(7).

ما يميز مفكري اليونان الأوائل أنهم كتبوا بعضاً من البحوث الخاصة بالمرأة وعالجوا العديد من الظواهر الاجتماعية الخاصة بالعائلة، والتي منها الحقوق والواجبات المترتبة على الرجل والمرأة في حياتها العائلية.

فنظرية أفلاطون تركز على مبدأ المساواة بين الجنسين في الحقوق والواجبات وجميع الالتزامات، وتقلد الوظائف الاجتماعية العامة. وقد كان موقف أفلاطون ناجماً عما رآه من تدهور وضعية ومكانة المرأة في المجتمع اليوناني وخضوعها لسلطة الرجل محرومة من جميع حقوقها.

أما أرسطو فقد وضع الرجل على رأس الأسرة لأن الطبيعة وهبته القوة الجسمانية والعقل الكامل بينما المرأة فأقل عقلانية وأقل استعداداً وبالتالي فإن المرأة لم تهيأ لمشاركة الرجل في مختلف المسؤوليات والمهام لذلك يجب أن تقتصر وظيفتها الرئيسية على العمل المنزلي وإنجاب وتربية الأبناء.

إذا كان هذا حال ووضع المرأة في المجتمع اليوناني فإن المرأة في المجتمع الروماني وعندما نسبر التاريخ البشري نجد أن المفكرين الرومان اهتموا بشؤون الأسرة خاصة فيما يتعلق بالمرأة باعتبارها عنصراً أساسياً ومهماً في قيام أسرة سوية ويستمد منها المجتمع قوته واستقراره لذا نجدهم قد وضعوا بعض القوانين التي تنظم شؤون الحياة العامة وشؤون الأسرة من حيث سلطة رب الأسرة والعلاقات الزوجية ومكانة ونشاط المرأة(8).

وما يلفت النظر في هذا السياق أن المرأة الرومانية كان لها الحق في الخروج للقيام بالزيارات ومشتريات حاجياتها المنزلية من الأسواق دون أن تتعرض لأيّة رقابة أو حراسة. فهي حرة بأن تتجول في المكان الذي تحتاج إلى التجول فيه لقضاء حاجاتها بشرط أن تأخذ إذناً مسبقاً من زوجها إذا كانت متزوجة أو من ولي أمرها إذا كانت عذراء(9).

ومع تغير المجتمع تطورت أشكال العائلة أو النظام الأسري والتسلسل القرابي وظهرت العائلة الوحدانية بشكلها التقليدي الذي يحفظ للرجل وحده حق السيطرة والنفوذ وخضعت المرأة لسلطة رب الأسرة التي لا حد لها والتي تصل إلى بيع النساء اللاتي في حوزته وثيقتين أو تعذيبهن أو قتلهن،

حتى جاء لوسطيان فأعطي المرأة بعض الحقوق، لكنها بقيت محرومة من حقوق كثيرة كحق التملك (10).

### المرأة في الديانة اليهودية:

تنظر اليهودية المحرفة إلى المرأة نظرة الدونية فالتاريخ اليهودي أظهر أن المرأة ملعونة، بل وضعها بأنها مسؤولة عما يقترفه الرجل ويقوم به من أعمال شريرة لذلك كانت في مستوى العبيد ووالدها وزوجها يتحلمان فيها وبجميع أمورهما، بل إن والدها يحق له بيعها وهي طفلة إذا أراد ذلك (11).

وقد حرمت الديانة اليهودية المحرفة المرأة من بناء شخصية مستقلة إذ جعلتها بدون إرادة ولا تستطيع أن تتصرف في أمر من أمورهما فهي تابعة للرجل يتصرف فيها كيف يشاء.

والخلاصة أن الفكر اليهودي ينطلق من منطلق أن المرأة تتحمل مسؤولية خطيئتها الأولى وضرورة تسلط الرجل عليها واستعبادها.

### المرأة في الديانة المسيحية:

لم تحظ المرأة لدى أتباع الديانة المسيحية المحرفة بأهمية كبيرة، ولم تلق من الاهتمام والحقوق إلا قدرا بسيطا جدا، بل قد اعتبرت أنها المسؤولة عن انهيار المجتمع، وانهيار النظم الاجتماعية لأي مجتمع. أما وظيفتها الأساسية فهي خدمة الرجل والعمل

داخل المنزل وليس لها الحق في المشاركة خارج نطاق منزلها، وإنما تلك المشاركة مقتصرة على الرجال فقط. هذه المكانة الممتثلة والدور الاجتماعي الهامشي للمرأة عند أتباع الديانة المسيحية في الماضي، كانت بخلاف تعاليم المسيحية الحقبة التي أعطت كل ذي حق حقه سواء أكان رجلا أم امرأة كما أعطت المرأة أيضا حق المشاركة في الحياة العامة في المجتمع بل والمشاركة في نشر الدعوة المسيحية وإسهامها فيها بالجهد والمال (12).

### المرأة عند العرب:

#### أ- المرأة في المجتمع الجاهلي:

إن دراسة المجتمع العربي قبل الإسلام تظهر قيامه على فكرة القبلية والعشائرية، إذ لا يختلف في صفاته العامة عن أي مجتمع إنساني ما قبل الدولة ساد فيه شكل العائلة

البطريكية الأبوية، إن الميزة الرئيسية التي تتميز بها هذه العائلة ليست تعدد الزوجات فقط وإنما يحسب مورغان تنظيم عدد معين من الأشخاص، الأحرار وغير الأحرار في عائلة تخضع للسلطة الأبوية لرئيس العائلة. وقد كانت المرأة في هذه الفترة مهانة ومضطهدة، ولم يكن لها أية مكانة مقارنة مع الرجل بل إن الأنثى كانت تعتبر من سوء ما يبشر به الرجل، لذلك كان يتشائم عند ولادتها وربما يئدها خشية العار أو الفقر وقد صور القرآن الكريم كراهية الرجل للأنثى قبل الإسلام في قوله عز وجل: " وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِالْأُنثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ، يَتَوَارَىٰ مِنَ الْقَوْمِ مِنْ سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ أَيُمْسِكُهُ عَلَىٰ هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ أَلَا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ" (13). هذه الصورة التي كانت عليها المرأة العربية في العصر الجاهلي، عموماً فهي لم تحظ بمكانة اجتماعية عالية ولم يكن لها في الغالب الحق في المشاركة في الحياة العامة للمجتمع.

هذه بعض من الصور الاجتماعية لما كانت عليه المرأة من وضع اجتماعي محدود، ومكانة اجتماعية غير مرموقة، ومشاركة محدودة لا تخرج عن نطاق دورها كأم ومربية ومسئولة عن شؤون المنزل.

### ب- المرأة في الإسلام:

لقد جاء الإسلام بتغييرات كبيرة وجوهرية في الحياة العامة للمجتمع، وفي كل نظمها الاجتماعية، وتظهر تلك التغييرات بصورة واضحة في الحياة الاجتماعية وبالذات ما يخص المرأة، أي في وضعها الإنساني فهي كالرجل في الإنسانية وفي مكانتها الاجتماعية في العائلة والمجتمع(14):

وقد أرسى الإسلام مبادئ اجتماعية واقتصادية وأخلاقية جديدة، وعادلة لتحرير المرأة من قيود عبوديتها وجهالتها، وقد نزلت آيات قرآنية تدعم هذه المبادئ وتخص المرأة بسورة مخصصة لها من بين المائة والأربعة عشر (114) سورة الأ وهي سورة النساء، بينما لم تخص الرجل بسورة واحدة.

كما خاطب القرآن الكريم الرجل والمرأة معا باعتبارهما الخلية الاجتماعية الأولى في المجتمع ويخضعان لظروف وشروط اجتماعية واقتصادية واحدة ومصير واحد (15). كما أعطى الإسلام المرأة اعتباراً اجتماعياً وإنسانياً مميّزاً عن بقية الحضارات والثقافات، وجعلها تتبوأ مكانتها الحقيقي في المجتمع بوصفها إنساناً له مكانته ودوره في الحياة لتكون عنصراً فعالاً ومشاركاً في قضايا المجتمع المختلفة. كما أعطى الإسلام المرأة حقها في الحياة الذي جعله الله عز وجل حقاً لكل البشر، وألغى كل ما في شأنه أن يحط من قيمة وكرامة المرأة وكل ما كان يمارسه الرجال ضدها في الجاهلية، إذ حارب التشاؤم فيها والحزن لولادتها وحرم وأدها كما منح الإسلام المرأة الحرية الكاملة في إبداء رأيها فيمن يريد الزواج منها وليس للوالدين الحق في إرغامها على القبول بالزواج من شخص لا ترغبه ومنحها أيضاً الأهلية الكاملة في التملك والتصرف فيما تملكه من أموال وعقارات. وأقر لها حق الميراث حسب مكانتها في النظام الأسري

سواء أكانت أما أم زوجة أم بنتا أم أختا. هذه الأحقية في الميراث تعلقو وتسمو في المجتمع بخلاف ما كانت عليه في الحضارات والثقافات القديمة.

والخلاصة أن التشريع الإسلامي بلور شخصية المرأة بشكل جديد جعلها تشعر بكيانها وشخصيتها وأن لها حقوقا وعليها واجبات مثلها مثل الرجل.

إن تأكيد التشريع الإسلامي على تلك الصورة لمكانة المرأة ودورها في العائلة والمجتمع مرتبط بنظرته للمرأة كإنسان مساو للرجل من خلال رفضه التمييز بين الرجل والمرأة في القيمة الإنسانية ، إذ ورد في سورة الأعراف قوله عز وجل: " هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا فَلَمَّا تَغَشَّاهَا حَمَلَتْ حَمْلًا حَقِيقًا فَمَرَّتْ بِهِ، فَلَمَّا أَثْقَلَتْ دَعَا اللَّهَ رَبَّهُمَا لَئِنْ آتَيْتَنَا صَالِحًا لَنُكَوِّنَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ". (16)

رغم أن الإسلام لم يأت كدين فقط بل كثورة اجتماعية من خلال عمله على القضاء على كل العلاقات الاجتماعية القائمة بشكلها القديم وترسيخ دعائم الدولة الجديدة على أنقاض المجتمع القبلي العشائري وإلغاء الفوضى الاجتماعية وتطبيق الأنظمة الاجتماعية للمجتمع الجديد والتي من بينها تطوير شكل العلاقة بين الرجل والمرأة وحصول المرأة على مكاسب مهمة إلا أن المرأة بقيت تتعرض لمختلف أشكال التهميش والتحقير بسبب استمرار سيادة الكثير من المفاهيم والتي ترسخ عوامل انحطاط المرأة ودونيتها بسبب الإشباع التاريخي لقيم توصل المنع والحظر والانتشار الذكوري دون غيره وعدم تكوين حقول من المساواة بين الرجل والمرأة إضافة إلى العوامل والظروف السياسية والاقتصادية والثقافية السائدة في المجتمع قديما وحديثا من حيث وجود الكثير من آليات التقبل والخضوع والسيروعة المطلقة والثابتة ضمن المفاهيم التي لا تنتج عالما متكافئا ومتوازنا في طبيعة العلاقات الإنسانية بين الرجل والمرأة. فالتهميش والعنف المنزلي الذي تعددت أشكاله وطرائقه بدءا بكيفية خضوع المرأة ضمن جاهزية ثقافة ترسخ الدونية وتؤكد هيمنة الذكر وجميع رغباته المدعومة اجتماعيا وثقافيا وانتهاء بفاعلية الاعتداءات والتجاوزات المادية على المرأة بطرق وأشكال متعددة ومختلفة من الضرب والإهانة والتجريح. وهذا لا يدل على وجود سلطة ذكورية فحسب بل وجوب الخضوع النسائي أيضا من أجل الانتصار الدائم لقيم الذكر.

فالمجتمع قائم بالرجال، أما المرأة فهي عنصر ثانوي داخل العائلة والتي تجد تمثيلها الاقتصادي والاجتماعي والسياسي في الرجل وحده.

إن مكانة المرأة إن وجدت فهي دونية تتحسن أو تسود تماشيا مع مراحل الأسرة الحياتية، فمكانة المرأة الحديثة العهد بالزواج تختلف عن مكانتها أما أو حماة وبين النساء أنفسهن فالاعتبار الأكبر يذهب إلى المرأة التي تجتمع فيها الصفات الإيجابية من نسب أصيل وشرف وحسب ودين (17).

إن المجتمع الذي نشأت فيه المرأة يجعلها خاضعة بشكل مستمر للسيطرة الذكورية (الأب، الأخ، الزوج،...) وسلطة المجتمع (التقاليد، الأعراف...) التي تكرر دونية

المرأة وتسهم في إذلالها، فقيام الأب أو الزوج بإعالة العائلة اقتصاديا وتمثيلها في المجتمع أكسبه دورا مسيطرا وأعطى له سيطرة على الزوجة وعلى الأبناء، هذا النمط التقليدي لدور الزوج أو الأب هو الذي ركز السلطة على الأقل من الناحية الشكلية في يد الرجل.

وخلاصة القول في هذا المجال أن المرأة في المنظور التقليدي محكومة بأنوثتها، فأنوثتها تحدد مصيرها وبفضل التربية والتعليم والعمل بدأت الصورة الاجتماعية للمرأة في نظام القيم التقليدي تفقد بعضا من أهميتها. فالتعليم الإجباري خلق جيلا جديدا أكثر ثقافة من الأهل ومكن المرأة من التحرر من الجهل والتخلف والعمل على تحسين واقعها الاجتماعي فمن خلال مراحلها التعليمية المختلفة اكتسبت المرأة ثقافات متعددة سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو صحية، كما مكنتها المستوى التعليمي الذي حصلت عليه من فرض نفسها بين أفراد عائلتها حيث حملهم ذلك على توفيرها واحترامها. هذا الامتياز الذي حصلت عليه أدى أيضا إلى تغيير مكانتها الاجتماعية داخل العائلة خاصة والمجتمع عامة. فالمرأة لم تعد ذلك المخلوق غير المرغوب فيه والمهمش الذي يشكل عبئا اجتماعيا بل أصبحت تمارس أدوارا اجتماعية أكثر أهمية على مستوى العائلة وأكثر فعالية في الحياة الاجتماعية مما أدى إلى اعتراف العائلة والمجتمع بدورها ومسؤوليتها ومن تم مساواتها بالرجل في الحقوق والواجبات وأصبح لها استقلالها الاقتصادي وجعلها شريكة للزوج في صنع القرارات الأسرية.

وتلاحظ سناء الخولي أن مفهوم الدور والحقوق والواجبات للزوج أو الزوجة من الأدوار غير الثابتة، لكنها تتأثر بعوامل اجتماعية وثقافية وتشير بعض الدراسات أن دور المرأة يتعاطم بتزايد ثقافتها ووعياها وانفتاحها على المستجدات والتطورات الحاصلة في مختلف الشؤون التربوية والاقتصادية والاجتماعية.

كما أن دراسات أخرى أجريت على عدد من الأجيال سجلت تقدما ملحوظا نحو أنماط المساواة بين الجنسين، فالدراسة التي قام بها هيل وتلاميذه عبر ثلاثة أجيال من الأسرة تشير إلى أن هناك تحولات وتغيرات بين الأجيال، حيث الميل بين الشباب أقل حتمية وقدرية والاتجاه نحو المرونة والتفاوض (18) كذلك هناك تحول في أنماط السلطة نحو المساواة أكثر مع تقسيم العمل بين الزوجين.

إن العلاقة بين الزوج والزوجة ليست علاقة سيطرة من جانب واحد وخضوع من جانب آخر إنما هي علاقة مشاركة واتحاد، وقد قام الباحث الأمريكي بوين C.P.Popene بدراسة طوائف مختلفة من الأسر لمعرفة العلاقة بين السعادة الزوجية وسيطرة أحد الطرفين على الآخر فتوصل إلى النتائج التالية

- 1- في الزوجات القائمة على سيطرة الرجل تبلغ نسبة السعداء 61% والأشقياء 24%
- 2- في الزوجات القائمة على سيطرة المرأة تبلغ نسبة السعداء 47% والأشقياء 31%

3- في الزوجات القائمة على سيطرة المساواة بين الرجل والمرأة تبلغ نسبة السعداء 87% والأشقياء 7% (19).

هذه الإحصاءات إن دلت على شيء فإنما تدل على أن الزواج الديمقراطي العادل الذي يقوم على توزيع السلطة داخل العائلة هو من بين جميع ضروب الزواج أكثر تحقيقاً لشروط السعادة.

وتعتبر أوضاع درجات القوة من المظاهر المهمة في النسق الزواجي عند كل من الزوجين، ويعرف الباحثون مفهوم بناء القوة في الوحدة الزوجية باستخدام مصطلحات معينة مثل اتخاذ القرار والسلطة والتأثير فقوة الأسرة يمكن قياسها بدمج هذه المصطلحات وفي هذا المجال تقول سوفيلوس روتشيلد Solilios Rothschild إن قوة الأسرة مفهوم متعدد الأبعاد يمكن قياسه بطريقة غير مباشرة على أساس الأفعال السلوكية التي تختبر من خلالها درجة قوة الفرد إذن فالقوة في الوحدة الزوجية يمكن قياسها إذا استطعنا أن نجمع حصيلة اتخاذ القرارات وأنماط إدارة التوتر والصراع ونمط تقسيم العمل السائدة. (20)

ويتضمن قياس القوة من خلال اتخاذ القرار بعدين آخرين هما السلطة والتأثير ومن المعروف أن المعايير الاجتماعية تحدد الشخص الذي بيده السلطة لهذا قد يكون للرجل (الزوج) السلطة على زوجته وأطفاله لكنه يتأثر كثيراً في الوقت نفسه ومن الواضح أنّ الإرضاع القوة هو انعكاس حساس للأدوار التي تلعب في الزواج، حيث يفوق كعامل يؤثر في معظم مظاهر العلاقة الزوجية. إن التفسير النظري لاتخاذ الرجل قرارات في الوقت الذي تتخذ فيه المرأة قرارات يقوم على الإمكانيات أو الوسائل الخاصة أو المتاحة لكل منهما والتي تتعلق بمصدر السلطة والقوة عند كليهما، وقد تكون هذه الوسائل المال أو الجنس أو الاستجابة العاطفية أو المهارات أو قد تكون أي شيء آخر يمتلكه أحدهما ويحتاج إليه الآخر كما أنّ التحاق المرأة بالعمل أصبح يفتح أمامها كل الطرق لكي تتنافس مع الرجل على أساس من المساواة وكلما زادت إمكانيات المرأة زادت قوتها التي تمكنها من اتخاذ القرارات الحازمة اتجاه العائلة.

### المراجع

- 1- هيفاء فوزي الكبرة، المرأة والتحويلات الاقتصادية والاجتماعية، دراسة ميدانية لواقع المرأة العاملة في سوريا، دار طلاس للدراسات والترجمة دمشق، الطبعة الأولى 1987 ص ص 25-26.
- 2- مصطفى الخشاب، علم الاجتماع ومدارسه، تاريخ في التفكير الاجتماعي وتطوره، مطبعة لجنة البيان العربي، القاهرة ص 11.
- 3- حلمي عبد الجواد، يوسف ساري، الأسرة قديماً وحديثاً، مطبعة دار النغون مصر ص 9-10.
- 4- مصطفى الخشاب، دراسات في علم الاجتماع العائلي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت 1981 ص 14.
- 5- هيفاء فوزي الكبرة، مرجع سابق ص ص 28-29.
- 6- هيفاء فوزي الكبرة، مرجع سابق ص 29.
- 7- فريدريك انجلز، أصل العائلة ترجمة أديب يوسف، مطبعة الرشيد بغداد دبت ص 72-74.
- 8- مصطفى الخشاب، دراسات في علم الاجتماع العائلي، مرجع سابق ص 16.

- 9- باسمة كيال، تطور المرأة عبر التاريخ، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، بيروت 1981 ص 37.
- 10- عبد الرحمن الصابوني، نظام الأسرة ومشكلاتها في ضوء الإسلام، دار الفكر ص21.
- 11- أحمد عبد العزيز الحصين، المرأة العربية ومكانتها في الإسلام، مطابع المختار للإسلامية والقصيم 1981 ص 15.
- 12- محمود عبد السميع شعلان، نظام الأسرة بين المسيحية والإسلام، دراسة مقارنة، دار العلوم للطباعة والنشر الرياض، الجزء الأول 1983 ص81.
- 13- سورة النحل الآية 59.
- 14- فاطمة عمر نصيف، حقوق المرأة وواجباتها في ضوء الكتاب والسنة، تهامة للنشر جدة 1992 ص 48.
- 15- إبراهيم الحيدري، النظام الأبوي وإشكالية الجنس عند العرب، دار الساقى، بيروت، الطبعة الأولى 2003 ص 250.
- 16- سورة الأعراف الآية 189.
- 17- محمد حمداوي، وضعية المرأة والعنف داخل الأسرة في المجتمع الجزائري التقليدي، المجلة الجزائرية في الانتربولوجية والعلوم الاجتماعية إنسانيات- عدد 10 جانفي، أفريل 2000 ص 13.
- 18- محمد أحمد بيومي، عفاف عبد العليم ناصر، علم الاجتماع العائلي، دراسة في تغيرات الأسرة العربية، دار النشر الجامعية 2005 ص 284.
- 19- محمد أحمد بيومي، عفاف عبد العليم ناصر، مرجع سابق ص 288.
- 20- سناء الخولي، الأسرة والحياة العائلية دار العربية للطباعة والنشر بيروت ص198.



## طرائق تعليم النحو العربي بين القديم والحديث

### ملخص

لا غرو أنّ المشتغل في الحقل التعليمي بأطواره المختلفة لا سيما العالي منها يلمس ذلك النفور الكبير لطلبتنا من تعلم مادة النحو العربي بشقيها القواعد والصرف، هذا العزوف عادة ما يستدعي البحث من طرف المختصين عن أسبابه ودواعيه التي تبقى محلّ خلاف بينهم، وإن كان إجماعهم واقعا حول سبب بارز من هذه الأسباب ألا وهو شكلانية الدراسة القديمة وإغفال أصحابها لعنصر المعنى الذي لو أقحم - حسب اعتقادهم - لاكتمل الدرس النحوي ولتوافرت مادته على عنصر التشويق الذي يجعل طلبة العلم يقبلون على موضوعاتها وينهلون من معينها الذي لا ينضب. إذا كانت ميزة الدرس النحوي القديم هي الشكلانية الجافة والمعيارية البحتة والتي تبقى من أهم أسباب عزوف طلبة العلم لاسيما الجامعيين منهم عن تعلم المادة النحوية؛ فما هي البدائل المقدّمة من طرف اللسانيين الجدد في ميدان تعليمية المادة النحوية وما مدى تلاؤمها وطبيعية اللغة العربية خصوصا وأنّ معظم هذه البدائل قد اقترضت من لغات أخرى ؟

أ. زين الدين بن موسى  
كلية الآداب واللغات  
جامعة منتوري قسنطينة  
الجزائر

### مقدمة

تشكل البدايات الأولى لنشأة الدرس النحوي منعرجا حاسما في الحياة اللغوية التي عرفت نمطا شديدا من التقييد لم تألف مثيله من قبل لأنّ مستخدمي اللغة قديما لم يكونوا بحاجة إلى قاعدة نحوية تضبط لسانهم من اللحن فهم الذين جبلوا على التحدث بلغة فصيحة لا يعتربها الخطأ إلاّ لماما أو أن يكون الخطأ سهوا أو زلة لسان إلى أن فسدت الألسنة وتغيرت بفعل احتكاك العرب بغيرهم وانتشار الإسلام في حواضر العالم بفعل الفتوحات.

فهذا الانفتاح الحضاري جعل لغة العرب عرضة للتحريف العفوي الذي نتج عن رغبة الأعاجم في التخاطب باللغة العربية أو محاولتهم قراءة القرآن قصد التعبد فكانت نتيجة ذلك أن ظهرت أخطاء على مستوى التركيب عملت على تغيير المعنى

### Abstract

It is natural that in the didactic field at its different levels and especially the higher one, we feel the great repulsion by our students to learn the Arabic grammar, both syntax and inflection. This usually calls for the specialists to investigate the reasons on which they disagree. Yet, they all agree on one main reason: the formalism of older studies and its neglect of the element of "meaning". They believe that introducing this element would make the grammar studies comprehensive, and the students will be eager to know more about them, and to take from their sources.

بالكلية وأهم تلك الأخطاء تلخصت فيما لحن فيه الأعاجم حينما عجزوا عن توظيف الحركة الإعرابية بوصفها دليل التركيب إذا صحَّ ويمكن أن تكون مثل هذه الأخطاء النحوية هي الأكثر انتشاراً من غيرها نظراً لتميز اللغة العربية بظاهرة الإعراب الذي قلما وجد في لغات غيرها عدا بعض أخواتها الساميات.

كل هذه الأسباب حملت المجتهدين من علماء اللغة قديماً على محاولة تأسيس منهج تعليمي يكفل للغة سلامتها ويمنح الفرصة لمريديها من الأعاجم أن يتمكنوا من توظيفها في حديثهم

دونما عوائق ولم يجدوا لذلك سبيلاً غير فكرة بناء هرمٍ من القواعد سمّوه نحواً انطلاقاً من انتحاء سمت العرب في كلامهم فبدأت مرحلة جديدة في الدرس اللغوي عامّة والدرس النحوي خاصّة الذي أخذ في التطور ناهجاً في ذلك سبلاً استهلّت أول ما استهلّت بتعليل الظاهرة اللغوية من أجل توضيح أسباب نشوئها وعليه تمّ للنحاة الأوائل فتح مجال التقعيد لتتطوّر بذلك مسيرة الدرس النحوي<sup>(1)</sup> وتعدّ له حلقات كثيرة ما ضمت مناظرات كان لها عظيم الدور في تأسيس المدارس النحوية التي انتسب إليها العديد من المريدين مثلوا تلاميذ المذهب النحوي وهم الذين حملوا لواءه فيما بعد ونشروه في ربوع الدولة الإسلامية آنذاك.

ولقد تأسست هذه المذاهب انطلاقاً من خلاف في النظر إلى أصل القاعدة التي كان منطلقها الأول القياس الاستقرائي بوصفه مستمداً من لغة العرب الأصيلة لكن الأصل عندهم استبدل وحلت محلّه فروغٌ عدت أصولاً لدى كلّ طرف وهو ما عُرف عندهم بالقياس الشكلي، هذا الذي أسهم في تعدّد القواعد وكثرتها ومن ثمّ تعقيدها فما إن حلّ القرن الرابع حتّى ظهر الصراع بين المدارس النحوية وأنصارها ممّا أنتج زخماً كبيراً من المؤلفات في علم لم يمض على ظهوره إلا وقت يسير حيث ظهرت كتب الأصول والفروع ثمّ اختصرت لخاصتهم وشرحت في مطولات لعامتهم من طلبة العلم وما زاد من تشعب مسالك هذا العلم وضع الحواشي والتعليقات بوصفها نقض عارض أو توضيح لمشكل بدا لصاحب الحاشية أنّ حلّه يضيف جديداً ويكشف غامضاً للنحو دون أن ينتبه أولئك أنّهم أضروا بالمنهج النحوي من حيث أرادوا له النصر والحجّة وهو ما أفضى في النهاية إلى تعالي بعض الأصوات منددة بصعوبة هذا المنهج وأنّ منطلقاته ما هي إلا بقايا الفكر الأرسطي في الفلسفة اليونانية<sup>(2)</sup>.

ولعلّ فكرة العامل النحوي هي التي زادت من حنق خصوم المنهج القديم<sup>(3)</sup> في النحو لأنّ هذه النظرية لا تقود إلا إلى افتراض عوامل معنوية ولفظية تترك الأثر في ما بعدها من الوحدات اللغوية<sup>(4)</sup> فلو غيب العاملُ مثلاً عند القدماء لكان ذلك سبباً في نسف القاعدة النحوية من أساسها الأمر الذي رفضه من أراد التخلي عن هذه الفكرة

ورفضها تيسيرا لمتعلم اللغة الذي لا يشغل ذهنه إلا معرفة الطرائق المثلى التي تمكنه من التوظيف السليم للغة ولو كان ذلك بالحاكاة، لكنّ المحاكاة مطلبٌ متعذرٌ في ظلّ غياب البيئة اللغوية الفصيحة وطغيان العامية في الأوساط الاجتماعية ممّا جعل أنصار المنهج القديم يتمسكون بطرائقهم التعليمية لأنهم رأوا في القاعدة النحوية بما لها وعليها طوق النجاة الذي يحفظ اللغة من الغرق في مستنقع العامية واللغات الأجنبية التي باتت تكتسح عقول الناشئة وبين هذه الخيارات وغيرها بنيت ثنائية تعليمية النحو بين طريقة توصيف القاعدة النحوية و ترصيفها في ذهن الطالب بالحفظ وتلقينه إيّاها بالوصف والمراس المعتمد على نصوص لغوية فصيحة.

### أولاً: سمات الدرس النحوي القديم

تكاد تكون قواعد بناء منهج الدرس النحوي القديم لا تخفى على ذي بصيرة إن هو كان له كبير اطلاع على محتويات كتب الصناعة النحوية التي قلما تتباين في تبويب أو تقسيم عدا ما نجده من إعادة لتنظيم الموضوعات النحوية وفق ترتيب معجمي إن هم أرادوا - أي النحاة - تيسير الحصول على ما يصبو إليه الباحث وهذا ما يلاحظ في كتب المتأخرين منهم مثل: كتاب المغني اللبيب عن كتب الأعراب لابن هشام الأنصاري الذي عدّ نقلة نوعية فيما صنّف لأنه خالف من قبله في إعادة التبويب<sup>(5)</sup> وبقي المضمون على ما هو عليه متقلا بعلل النحاة وأرائهم التي إن هي لم تتباين تقاطعت وشكّلت متاهة بالنسبة لكل مبتدئ يريد تعلم اللغة العربية التي ما عُرف عن خصائصها إلا كثرة قواعدها النحوية.

وهناك من النحاة من أراد أن يتّجه بالدرس النحوي وجهة أخرى بأن جمع المسائل النحوية المتصلة ببعضها البعض ضمن باب واحد<sup>(6)</sup> لأنّ تناثر مسائل النحو وجزئياته المختلفة كان السمة الغالبة للمتقدمين من النحاة<sup>(7)</sup> وقد استحدث السيوطي

(ت 911 هـ) طريقة أخرى تقوم على المقارنة والمقابلة بين المسائل النحوية المتشابهة وهو ما عُرف في الفكر العربي القديم بنظرية الأشباه والنظائر<sup>(8)</sup> التي أثبتت نجاعتها في توضيح الفروق بين الجزئيات الدقيقة لأنها طبقت أول ما طبقت في الدراسات الفقهية.

لكنّ هذه الطرق لم تعد أن تكون إجراءات شكلية لم تقترب من حقيقة المشكلة التي أصابت الدرس النحوي في صميمه على الأقل في نظر المحدثين الذين مجّوا كلّ ذلك وعدّوه من الترف العقلي ومما لا طائل من ورائه لأنهم تتبّعوا مميزات هذا الدرس فوجدوها لا تخرج عن مجموع ملامح طبعت مضمون المنهج عامّة وذلك ضمن أصول المعرفة النحوية وخلفيتها الفكرية التي يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

أ - النزعة الفلسفية: تأثر العلوم الإنسانية بالفلسفة أمر لا بدّ منه لأنها مثّلت بدايات تأسيس كل منهج حيث اعتمد عليها الفكر الإنساني في مراحل الأولى وعدّت أمّ العلوم ومنطلقها يقول: ( لكلّ علم نهج يميّز به عن غيره على حسب موضوعه، ووسائل

البحث التي أتاحت له. ويصير هذا النهج شيئاً فشيئاً معلوماً به، عندما يصير العلم - وقد خرج من تطور التحسس - مالكا لعنانه، محصلاً على جملة من النتائج، يمكن أن تضمن له قيمة أساليب بحثه. وللأخصائي في كل فن من فنون المعرفة أن يستكشفه ويجمله، وذلك بعد أن يستخبر الفلاسفة<sup>(9)</sup>.

وهذا ما كان من شأن النحاة عندما بدأت بوادر الترجمة العلمية لنصوص الفك اليوناني لاسيما المنطق الأرسطي الذي اتخذ مرجعاً لتأصيل بنية القاعدة النحوية التي تقوم على العلة وفكرة العامل والمعمول فكل موجود له واجد يؤثر فيه ويحدّد وظيفته التركيبية، بالإضافة إلى فكرة الحدود في المصطلح النحوي التي استمدت مفهومها من المقولات العشر في الفكر الفلسفي اليوناني وما التقسيم الثلاثي للكلمة العربية إلا ضرباً من هذه الفلسفة، كما أجمع على ذلك المحدثون من النحاة<sup>(10)</sup>.

**ب - النزعة المعيارية:** يوصف التراث اللغوي العربي بما فيه النحو بقيامه على المعيارية والأحكام القيمية خارج حدود الاستعمال اللغوي فكأن أنظمة اللغة لا تنبني إلا على التجريد المحض دون مراعاة صلاحية تلك القواعد في لغة معينة يقول تمام حسّان: ( ظلت دراسة اللغة حيناً من الدهر مقطوعة الصلة بالمجتمع الذي يتكلم هذه اللغة، فكان اللغويون وهم يسجلون دراساتهم أشبه بالمشغلين بما وراء الطبيعة منهم بالمهتمين بالدراسات الاجتماعية.. فقد جرت عادة الباحثين اللغويين في الماضي على أن ينظروا إلى اللغة من زاوية المتكلم لا زاوية الباحث أي أن يفكروا في دراستها تفكيراً معيارياً)<sup>(11)</sup>.

و المعيارية تقابل الوصف الذي لو لم يكن منهج القديم لما تسنى لهم جمع اللغة واستخراج ظواهرها لأن الاختلاف واضح بين طبيعة النسيج اللغوي في العربية وغيرها من اللغات مما يمنع اقتراض الأحكام القبلية التي استنبطت من لغة أخرى.

**ج - نزعة المقارنة:** يعتمد المنهج المقارن على قياس الحدود الفارقة بين الظواهر المختلفة في اللغات مثلاً قصد تحديد علاقة التأثير والتأثر والاستفادة من التطور التاريخي لأنظمة اللغات في مرحلة من المراحل قصد المقارنة بين عناصر الأسرة اللغوية الواحدة ومعرفة جذور التشابك سواء في جميع مستويات اللغة حيث تم الاهتمام بالمستوى التركيبي بوصفه الظاهرة الملمحة في اللغة التي يسهل تطبيق المنهج المقارن عليها وتوصف اللغة العربية بانغلاقها على نفسها في مراحل ازدهار الدرس النحوي لأن ما كان من مقارنات اقتصر على اللهجات المشكّلة للطبيعة اللغوية فهي موازنات داخلية أدت في النهاية إلى اختلاف النحاة فيما بينهم حول مرجعية تأصيل القاعدة النحوية فما رآه البصريون مثلاً مصدر احتجاج فيما يخص اللهجات رآه غيرهم من الكوفيين غير ملزم في باب الاحتجاج بلغة العرب<sup>(12)</sup> لهذا كثرت القواعد عند المدرسة الثانية بفعل الرخص والجوازات التي سمحوا بها.

**د - النزعة التصنيفية:** اشتهر علماء العربية قديماً بجمع شتات اللغة وتصنيفها ومعرفة شاذها من مطردّها فالمطرد حجة ومحلّ قياس والشاذّ يحفظ ولا يقاس عليه،

وهذا التصنيف رأى فيه المحدثون وبعض القدماء كالكوفيين إجحافاً في حق اللغة لأن الملكة اللسانية لا يمكن أن تفصل بين لهجة وأخرى فاللسان العربي يمثل وحدة لغوية تتصل بالأصل الأول ذكر السيوطي أنّ ابن نوفل قال: سمعت أبي يقول لأبي عمرو بن العلاء ( 154 هـ ): أخبرني عما وضعت مما سميت عربية أيدخل فيه كلام العرب كله، قال: لا، فقلت: كيف تصنع فيما خالفتك فيه العرب، وهم حجة، فقال: أحمل على الأكثر وأسمي ما خالفني لغات<sup>(13)</sup>.

فما سماها أبو عمرو بن العلاء لغات مرغوب عنها يمكن أن تكون عند الكوفيين مصدر من مصادر الاحتجاج وهذا ما يقودنا إلى نوع آخر من التصنيف وهو ما يعرف بعصور الاحتجاج التي لم تتجاوز في أحسن أحوالها القرن الثالث الهجري لأن ما قيل في غيرها مردود، علماً أنّ فكرة التصنيف هذه قسّمت البيئة العربية إلى بواد فصيحة وحواضر غالباً ما اعتري ألسنتها اللحن وابتعدت عن الفصح من الكلام.

هـ - النزعة التحليلية: لقد اتسم الدرس اللغوي العربي بتطبيق المنهج التحليلي الذي يقوم على تفكيك وحدات التركيب والاستدلال على صحة توائمها والجمع بينها وتحديد العلاقات التي تحكمها، ويمكن أن نلمس ملامح هذا التحليل فيما يلي:

- أنّ التحليل اللغوي في التراث العربي قد قدّم أصنافاً مختلفة للغة المشتركة القياسية.

- أنّ التراث العربي قد حلّل المادة اللغوية التي تعكس اللغة المشتركة وفق ثلاثة معايير ترد كما يلي:

**المعيار الأول:** وجود أنظمة أو عدم وجود أنظمة: صنّف اللغويون العرب المادة اللغوية التي ترد بنظام لغوي معين إلى صنفين، هما السماعي والقياسي اللذان أشرت إليهم في العنصر السابق.

**المعيار الثاني:** كون هذه الأنظمة قياسية منتجة أو عقيمة غير قياسية.

**المعيار الثالث:** نوع الأنظمة القياسية التي تكشف عن تعدّد في النظام اللغوي الواحد ممّا يعسّر حصره إذا ما تمّ الالتفات إلى بناء القاعدة<sup>(14)</sup>.

### ثانياً: المعنى والحلقة المفقودة في الفكر النحوي القديم

لا شك أنّ المعنى مطلب رئيس بين ثنائيات الخطاب لأنه لو لم يكن لصارت العملية من أصلها هراء أو ثرثرة لفظية وما دام النحو العربي قد بني على أنساق قواعدية مستمدة من تعبيرات مستخدمى اللغة قديماً فهذا حتماً سيفضي إلى الدلالة على المعاني الذهنية التي تنقح إذا ما طبقت القاعدة النحوية سواء بحفظ الرتبة أو الإخلال بها بأن

يُلجأ إلى التقديم والتأخير على نية إحداث أثر بلاغي يزيد المعنى وضوحاً وجملاً اعتماداً على المخالفة التركيبية بين وحدات الجملة.

وهذا ما نلاحظه في السياقات التعبيرية في القرآن الكريم الذي يعدّ نموذجاً يحتذى لاحتوائه على جلّ أنماط التراكيب اللغوية التي أحالت على كمّ هائل من المعاني اعتنى بتتبّع البلاغيين واكتفى النحاة من كلّ ذلك بتبرير صحّة قواعدهم التي لربّما خالفت تركيباً من تراكيب نصّ الذكر الحكيم وهو ما تجلّى فيما بعد على شكل صراع بينهم وبين القراء الذين غالباً ما يعتمدون على لهجة قبيلة يمكن أن تكون متروكة من طرف النحاة فهم الذين لا همّ لهم سوى الدفاع عن موقفهم النحوي ولو على حساب المتواتر من القراءات.

والقراءة لا يحكمها إلا المعنى المعجمي الذي هو رصيد لهجة ينتمي إليها قارئ من القراء أقرّه النبي صلّى الله عليه وسلّم على القراءة وفقها دون أن تخالف هذه القراءة معنى شريعياً، فاهتمام البلاغيين والقراء بالمعنى وديباجته كان في منظور النحاة أبعد ما يكون عن اختصاصهم وإن كان (موضوع أيّ لغة في النهاية هو المعنى وكيفية ارتباطه بالأشكال التعبيرية المختلفة، فالارتباط بين الشكل والوظيفة هو اللغة وهو العرف وهو صلة المبنى بالمعنى. وهذا النوع من النظر إلى المشكلة يمتدّ من الأصوات إلى الصرف إلى النحو إلى المعجم إلى الدلالة ويتمّ ذلك أحياناً بإطراء القديم والإشادة به وأحياناً أخرى باستبعاده والاستبدال به وأحياناً بالكشف عن الجديد الذي لم يشر إليه القدماء مع وضوحه أمام أنظارهم) (15).

والمقصود بالمعنى الذي غيّبه النحاة هو ذلك التصرّو الذي ينشأ عند حدوث عملية الاستبدال الموضوعي بين عناصر الجملة نحو قولنا: زيدٌ في الدار و في الدار زيدٌ، أو الاستبدال في مجال الأدوات مثل قوله تعالى: ( وما أنا إلا نذيرٌ مبينٌ ) الأحقاف9، وقوله: ( إن أنا إلا نذيرٌ مبينٌ ) الشعراء 115.

والتعويض الحركي نحو:

أرهبَ النَّاسُ سلمانَ، أرهبَ النَّاسَ سلمانُ، أرهبُ النَّاسِ سلمانُ، أرهبِ النَّاسِ سلمانُ (16).

فهذه التراكيب تبدو لكلّ قارئ لها أنّها نسيج لغوي متكرّر لا فارق بينه، إلا أنّ وجود العلامات الإعرابية في الجمل الأربع أبان عن المعاني المحتملة ففي الجملة الأولى خاف سلمانُ النَّاسَ وفي الجملة الثانية عمل سلمانُ على إخافة النَّاسِ وفي الثالثة إقرار بشخصية سلمان الإرهابية في حين أن الجمل الرابعة تدلّ على الأمر الذي يحمل سلمان على إرهاب النَّاسِ، فيفتح مثل هذا التنوّع الحركي باب التخمين في حقيقة شخصية سلمان أم أنّ الاسم هو نفسه والمسمى أشخاص أكثر.

يقول الأستاذ فاضل صالح السامرائي: ( نحن محتاجون إلى فقه للنحو يصل إلى درجة الضرورة. صحيح أن قسماً من المسائل المتعلّقة بالمعنى عرض لها علم النحو

وعلم البلاغة، لكن لا يزال كثير منها دون نظر... قد تكون هناك شذرات أو عبارات متناثرة وردت عرضاً في كتاب تفسير، أو في بحث إعجاز، أو في كتاب أدب، ولكن أكثر هذه المسائل بقيت بلا جواب<sup>(17)</sup>

فإشارة كهذه تجعل من البحث النحوي القديم عقيماً في مجال التنقيب عن المعنى وتتبع حركة تغيراته انطلاقاً من تنوع التركيب الواحد تقديماً وتأخيراً مثلاً ولعلها علاقة الوصل التي ضيّعت في ظلّ الدرس النحوي في ظلّ المبالغة في الاهتمام بالقواعد وطرائق بنائها على حساب رصد معانيها الدلالية، فالجمل النحوية (تتضح في التأمل بالمعنى المعجمي للمفردات وصيغها الصرفية، إضافة إلى تلك المفردات بعضها ببعض، مع دلالة العبارة وذلك في جملة صحيحة مستمدة من الاستخدام الحقيقي الواقعي للغة)<sup>(18)</sup>.

### ثالثاً: طرائق تعليم مادة النحو في الوطن العربي

لا تكاد الطرائق التعليمية التي استقرت عليها المناهج الحديثة أو المعاصرة تختلف كثيراً عما قرره القدماء فيما اتبعوه من أساليب قصد تقديم المادة النحوية للمتعلمين الذين أحيطوا بسياج حفظ المتون شعراً ونثراً، ثم تدجوا في فهمها بواسطة كتب الشروح والمختصرات التي قرؤوها أو أجزوا عن تحصيلها من طرف شيخ من شيوخ الصناعة، فهذا سبيل الأولين الذين لم يعيشوا حال المفارقة اللغوية بين التحصيل وواقع الممارسة، فالبيئة اللغوية كانت قادرة على أن تقف شاهداً على صحة كلّ قاعدة تلقاها طالب علم النحو فهو يكتشف أنماط التراكيب اللغوية من خلال حديثه لأنه عرف اللغة استعمالاً ثم حصل قواعدها علماً.

وهذا ما لم يكن له نظير في المناهج التعليمية المعروفة الآن، فهي تُصيغ المقررات انطلاقاً مما حوته كتب النحو وشروحه دون تمحيص، والأمثلة على ذلك كثيرة في الكتب المدرسية عبر الأطوار التعليمية المختلفة، فباب النحو يُنقل كما هو كتابة وتلقينا دون مراعاة الفروق بين اللغة القديمة التي استنبطت منها القواعد واللغة المعاصرة التي إن لم تنفصل عن جذور اللغة الفصيحة فهي مطالبة بأن لا تكون نسخة مكررة عن لغة القدماء، ومطلب كهذا لم يستطع المشتغلون بالدرس النحوي المعاصر تحقيقه نظراً لعدم وجود بدائل علمية تبني منهجاً يستطيع استخراج قواعد من المدونة اللغوية التي تنتشر في البيئة المعاصرة، لهذا فإنّ جهود التيسير والتجديد لم تبتعد في مجموعها كثيراً عن ملامح المنهج القديم المتوارث والذي اختزل معظمه في الخصائص الآتية:

1- الاحتكام إلى نظرية العامل النحوي في تفسير كلّ ظاهرة تركيبية.  
2- اختيار الموضوعات المشكّلة للمقررات الدراسية لا تأخذ بعين الاعتبار تباين المستويات بين الفئات الطلابية.

3- الاعتماد على البنيات التركيبية التي انحصرت استعمالها في لغة القدماء دون المحدثين، حيث تقدّم القواعد النحوية من خلال جمل معزولة عن سياقاتها الاستعمالية تسبقها نصوص تمهيدية ليست نصوصاً واقعية وإنما هي نصوص مصنوعة بهدف

تقديم أمثلة عن موضوع الدرس بعيدا عن الاستعمال الوظيفي للقاعدة في اللغة الحياتية والاجتماعية.

4 - طبيعة هذا المنهج وطريقة تلقينه تجعل الطالب يعتمد الحفظ باستظهار القواعد دون فهمها، فهو قادر على حلّ كلّ إشكالية نحوية نمطية إن هي تكررت بعينها أمّا إذا واجهته محادثة لغوية مباشرة فإنّه يعجز عن بناء حوار متكافئ لغويا.

5 - يجتمع في كلّ فصل دراسي كمّ هائل من الموضوعات النحوية التي لو ورّعت على فصول السنة كلّها لما وسعتها، وهذا ما يضيف نوعا من الشمولية في العملية التعليمية والسطحية في المعالجة.

6 - عملية انتقاء النصوص المستشهد بها لا تخضع لضوابط علمية واضحة، فهي غالبا - أي النصوص - ما تحيل على استحضار خلاف بين النحاة قديما ممّا يوقع الطالب في اضطراب يزيد من تشتت ذهنه فيقتنع عندها أنّ الأمر كلّه صوري لا حقيقة له في الواقع اللغوي(19).

فهذه المميزات العامة التي طبعت المنهج في تعليمية النحو العربي كانت ولا تزال محلّ مناقشة بين المشتغلين في حقل الدرس النحوي قصد الابتعاد به عن معوّقات تحصيل مادّته، ولذلك فقد استحدثوا عدّة طرائق تدور بين موضوع النحو في حدّ ذاته وكيفية تعليمه من جهة أخرى، والتي لخصها عبد الفتاح عبد الحميد عند دراسته لظاهرة ضعف تحصيل الطلاب لمادّة النحو، والتي أرجع أسبابها إلى اعتماد طريقة الأنماط اللغوية والمقصود بها تكرار نموذج واحد من التركيب عند إيراد الأمثلة وعدم تخصيص حصّة لدرس القواعد بطريقة مقصودة، ذلك لأنّ منهج اللغة العربية يقوم على طريقة الوحدة، ولذا يعتبر النّص القرآني الكامل دائما هو المحور والمنطلق في معالجة مختلف فروع اللّغة، وبعد عرض الباحث للاتجاهات المختلفة في تدريس النحو والتمثلة في: المباريات اللغوية التي تعني فتح الأستاذ باب الحوار الثنائي أو المتعدّد قصد اختبار مدى تمكّن الطالب من توظيف اللّغة في حديثه توظيفا سليما، والمدخل الوظيفي والطريقة التحويلية وتدريس النحو من خلال القراءة والنصوص والمدخل التكاملي القائم على محوريه النّص وممارسة مختلف فنون اللّغة والنحو المصاحب للتعبير(20)، انتهى في الأخير إلى أنّ أهمّ الطرق الواسعة الانتشار في تعليمية النحو العربي هي:

- الطريقة الاستقرائية: وتعتمد المقدّمة والعرض والربط والقاعدة والتطبيق وأهم دعائمها اكتشاف المتعلّم الدرس المطلوب.

- الطريقة القياسية: وتقوم على توضيح القاعدة بالأمثلة ليجيء التطبيق أخيرا على القاعدة.

- الطريقة المتكاملة: وهذا من خلال نصّ متكامل يدور حول فكرة واحدة، ومن خلال الأساليب المتّصلة لا الأساليب الملتقة، وتعتمد هذه الطريقة على المران المستمدّ من الاستعمال الصحيح للّغة في مجالاتها الحيوية (21).



فكلّ طريقة من هذه الطرق حاول منظروها تيسير النحو من خلالها لا سيما الطريقة الأخيرة التي تبدو أكثر كفاءة وواقعية، لكنّ المتنبّع لمسار تدريس المادّة النحوية في الجزائر مثلا لا يجد كبير اختلاف بين نتائج كلّ طريقة، بل إنّ المستوى في تراجع مستمر رغم كثافة الجهود العاملة على الاستحداث والتطوير، ممّا يدلّ على أنّ المشكلة ليست منحصرة في طرف واحد هو علم النحو وإنّما تتوزع على بقية ثلاثية العملية التعليمية ( المقرّر، الأستاذ، الطالب)، يقول الأستاذ صالح بلعيد موضّحا الفرق بين ما هو علمي وما هو تعليمي: ( للعلوم جانبان: جانب علمي وجانب تعليمي، فالجانب العلمي يقوم على ركائز يتفق عليها الجميع وهي ثابتة، وأمّا الجانب التعليمي فهو ذاتي وخاصّ ومتغيّر يتناول تدريس الحقائق ولا يحتاج إلى كبير تعمّق وغايته اكتشاف أفضل الطرق وأنجع السبل الموصلة للمعلومة)(22) ويمكن التفريق بين علم النحو والنحو التعليمي من خلال هذا الجدول: (23)

النحو التعليمي	النحو العلمي
تطبيقي وظيفته الممارسة	نظري وظيفته العلم والإحاطة
النحو التعليمي تطبيق لبعض القواعد	النحو العلمي تطبيق لكلّ القواعد
النحو التعليمي علم العامّة	النحو العلمي علم الخاصّة
غايته تحصيل الملكة	غايته تحصيل الصناعة
كتبه تعليمية خاصّة	كتبه علمية عامّة
كتبه من المختصرات والشروح	كتبه من الأصول والمطوّلات
النحو التعليمي يدرج فيه حسب المراحل التعليمية	النحو العلمي لا ييسّر
كتبه منهجية موافقة لأنماط العصر	كتبه مرجعية تاريخية
علله أولى تعليمية	علله ثواني وثالث تعليمية
النحو التعليمي معاصر	النحو العلمي تاريخي

#### رابعاً: الجهود المبذولة من طرف اللسانيين الجدد في ميدان تعليمية النحو العربي

ظهرت عدّة اتجاهات تجديدية مرادها الأوّل محاولة الانتقال بالدّرس النحوي من مراحل القديمة إلى مراحل متقدمة تلاؤم طبيعة اللّغة المعاصرة التي تميّزها التراكيب السهلة والبسيطة من حيث عدد عناصر الجملة فدلالاتها فرغبة المحدثين من المجدّدين في طرائق اكتساب المناهج هي العمل على تخليص المادّة النحوية ممّا علق بها من فكر صوري أحالها على تجريد نَفَر الأجيال من الإقبال على تعلّمها شأنها في ذلك شأن علم الرياضيات، وإن كان القياس بينهما مع بعد الفارق فعلم الرياضيات ليست له علاقة بلغة المتحدّث اليومية إلا فيما يحتاجه من قيم عددية بسيطة تلبى احتياجاته القيمية،

عكس علم النحو الذي يمثّل وجه اللّغة الظاهر حيث لا مناص من تعلّمه حتّى يستقيم اللّسان نطقاً ويحقّق جميع أغراض التواصل.

فصار من الضروري أن ينظر إلى تعلّم اللّغة بوصفها حاجة اجتماعية نفسية لا بدّ فيها من التحصيل السريع دونما عوائق تحدّ من حرية الاكتساب فهو إذا الاتّجاه البراغماتي الذي يعمل على تحقيق الغاية بغض النظر عن الوسيلة والنحو العربي مثّل لعصور لطويلة الأداة الأولى لاكتساب اللّغة وحسن استخدامها على الوجه الذي ترتضيه القاعدة النحوية التي ربّما انفصلت عن واقع الاستعمال، فجهود التجديد سلكت كلّ سبيل يقود نحو ترغيب الناشئة في اكتساب اللّغة العربية حتّى وإن كان ذلك على حساب هدم صرح النحو كلّّه وهذا ما نادى به بعض الأصوات المطالبة بتيسير النحو ويمكن حصر هذه الاتّجاهات ومظاهرها في ما يلي:

أ- الاتّجاه النقدي لما جاء في الدّرس النحوي: فيتعلّم التلميذ أو الطالب قواعد النحو متجاوزاً في ذلك كلّ خلاف والاعتماد على الراجح من الآراء أو يقوم الأستاذ بتوضيح أسس القاعدة الأولى ثمّ يتعرض لها بالنقد وربما عجز عن إيجاد البدائل وهذا ما جعل هذا الاتّجاه يعمل على الهدم الذي لا بناء يرتجى من ورائه.

ب - محاولة استنباط نظريات نحوية جديدة من عمق الدّرس النحوي القديم وأصحاب هذا الاتّجاه أرادوا تأصيل القواعد النحوية المعاصرة انطلاقاً ممّا ورد في التراث وهي محاولة تكاد تجد لها صدى في الأوساط العلمية لولا قلّة البحوث المقدّمة في ذلك<sup>(24)</sup>.

ج - المنهج اللّساني المعاصر: اعتمد منظرو المناهج المعاصرة على خصائص الدّرس اللّساني قصد ابتكار منهج جديد تكاملي لا يفصل بين مستويات اللّغة لأنه ينظر إليها بوصفها وحدة لو تجزّأت صعب الإلمام بما تعكسه من دور فاعل في أداء العملية التواصلية<sup>(25)</sup>، حيث يبنى الدّرس النحوي في المنهج اللّساني المعاصر على خمس ظواهر هي: نمط التّأليف الذي يتكوّن من ثلاث علامات رئيسية هي: البنية الكبرى، والبنية الصغرى، وتنظيم بعض الأبواب النحوية وفق منطق مبتكر، ويعدّ السعي إلى ضبط عدد من مصطلحات الدّرس النحوي والتدقيق في صياغتها وإبراز دور الدّلالة في ضبطها الظاهرة الثانية، على حين تتمثل الظاهرة الثالثة في تحوّل الإيجاز في اختيار المادّة النحوية إلى علامة دالّة. وتنتج الظاهرة الرابعة من تفاعل الظاهرتين السابقتين فيما يمكن أن يوصف بأنّه ( بنية تنظيم الموضوع النحوي تنظيمياً وأفياً ودالاً ) وأمّا الظاهرة الخامسة فتبتدئ في التمثيل للظواهر النحوية والصرفية بأمتلّة تراثية؛ أي متواترة في كتب النحاة العرب<sup>(26)</sup> مع شرحها بما يقابلها في اللّغة المعاصرة.

واتّخذ النحاة المعاصرون من النظرية التوليدية التحويلية مصدراً لإعادة صياغة مادّة النحو العربي وفق نظرة تجمع بين ثنائية الشكل والمضمون وهو ما عرف عندهم بالنحو الوظيفي وقد ظهرت هذه النظرية عام 1957 عندما نشر تشومسكي كتابه ( التركيبات النحوية) حيث اهتمت بتحليل اللّغات وتفسير العمليات التي تتم في العقل منذ

أن يبدأ الإنسان التفكير في رأي أو وجهة نظر حتى مرحلة الأداء وهي الكلام أو الكتابة عندما يقوم بالتعبير عن هذا الرأي، ويستطيع كل من يتقن لغة من اللغات أن يفهم أي جملة لم يسمعها من قبل ويستطيع أن ينتج أي جملة لم ينتجها من قبل، إن القدرة على ابتكار عبارات أو فهم عبارات تعني أن لدينا كفاءة لغوية، فالكفاءة إذا هي قدرة المتكلم والمستمع المثالي على أن يجمع بين الأصوات اللغوية والمعاني، في تناسق وثيق مع قواعد لغته<sup>(27)</sup>.

تمرّ مرحلة الاتصال اللغوي بين المتكلّم والسامع بمراحل هي:

- يختار المتحدث محتوى الرسالة الذي يريد إبلاغه للمستمع.

- يستعين بالقواعد اللغوية لنقل هذا المحتوى إلى المستمع.

- تتكون هذه القواعد من مكونات هي:

. المكون النحوي وأكبر شيء يدرسه هو الجملة التي تنشأ في الذهن وهو ما يُعرف بالنظام الأولي للغة.

. بعد الانتهاء من القواعد يُصدر عقل المتحدث أوامره إلى أعضاء النطق لتقوم بتحديد الصورة الفيزيائية للجملة أي تحويل الصورة الصوتية الذهنية إلى أحداث نطقية.

يقوم المخ بتحويل الرسالة الصوتية المستلمة عن طريق الأذن إلى صور فإذا كانت هذه الصور مطابقة للصور التي سبق أن أنتجها المتكلم فهم المستمع المراد<sup>(28)</sup>.

وأساس هذه النظرية كما هو معروف يقوم على البنية العميقة والبنية السطحية، أما البنية العميقة فتضمّ العناصر الأساسية التي يمكن أن تنتج عنها الجمل النحوية السليمة، والأساس في كلّ جملة أنها تتكوّن من نوعين من المشكّلات فإما أن تتكون من مركب إسمي ومركب وصفي وهي الجملة الإسمية أو من مركب فعلي ومركب اسمي وهي الجملة الفعلية، وأما البنية السطحية فتنتج بعد تحويل يطرأ على البنية العميقة، وأثناء العملية التحويلية تطرأ تغييرات على البنية العميقة تتلخص هذه التغييرات في الزيادة أو الحذف أو الاستبدال أو تغيير الموقعية والعلامة الإعرابية وهي قواعد اختيارية<sup>(29)</sup> يلجأ إليها مستخدم اللغة قصد إضفاء مسحة جمالية على تعبيراته وإن كان يحمل المتلقي على الشروع في عملية التأويل وتخريج الأجزاء المتجاوز عنها والمحدوفة وإعادة الجمل إلى حالتها الطبيعية بتقدير ما أضمر منها أو إعادة ترتيب عناصرها بما يتيح له فرصة فهم أوسع وأوضح، وهذه المسالك حتما تقضي في نهايتها إلى البحث عن المسببات والموجدات وهي ظلال نظرية العامل نفسها إن لم تكن هي بعينها، لهذا بدأت بوادر نفور الطلبة من الدرس اللساني الذي أعادهم إلى ما فرّوا منه أولاً خاصّة وأنّ هذا المنهج تغزوه مصطلحات ليس لها آخر ولا حدود لمعانيها، كما أنّ معظم النظريات قامت على نقض سابقتها دون أن يستقرّ لها منهج واضح المعالم نظراً لإغفال أصحاب هذه النظريات طبيعة الخصوصية التركيبية لكلّ لغة.

## نتائج الدراسة:

يمكن تلخيص النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة فيما يلي:

- 1- إنَّ منهج النحاة قديماً في تعليم هذا العلم لم يكن بعيداً عن البيئة اللغوية التي واءمت طريقة تلقينهم للقواعد النحوية، وإلاَّ كيف نفسّر استمرارية هذا العلم على صعوبته قرابة أربعة عشر قرناً، فأصول المنهج القديم وجدت لها صدى لدى المتلقين حتّى وإنَّ ظهر منهم من دعا إلى تيسير هذا العلم.
- 2- عدم اهتمام النحاة بالمعنى الكلي الذي ينشأ عن تلاحم عناصر الجملة وهي متّحدة لا يعني إغفالهم لدور المعنى في عملية التواصل، فلا شكَّ أنّهم كانوا يستحضرونه ويدركون بعده نظراً لدور اللّغة في حياتهم الاجتماعية.
- 3- كثرة الطرائق المقترحة والمستخرجة أصلاً من المنهج القديم لم تستطع أن تكون بديلاً كافياً لما ينشده المجتهدون في تيسير النحو، فلغة العصر اختلفت تماماً عن اللّغة الأولى التي استنبطت منها القواعد، لذلك لا بدّ من استحداث مناهج جديدة تلاؤم اللّغة المعاصرة لا أن نحتكم إلى القديم فيما نظنّ أنّه صالح لمعالجة قضايا اللّغة المعاصرة.
- 4 - ارتباط المناهج التعليمية المعاصرة بما قرّره القدماء دون تمحيص جعل منها نسخة تكرّر نفسها كلّما دعا داعي التجديد والتيسير، لأنّ المحدثين لم يتمكّنوا من الانفصال عن إرث نحوي له تاريخ طويل.
- 5- ما قدّم بوصفه بديلاً عن المناهج القديمة وهو منهج الدّرس اللّساني المعاصر يكاد أن لا يحقق مطلب المجتهدين في مجال تيسير النحو، لأنّه مستمدّ من مناهج بنيت أوّل ما بنيت انطلاقاً من وصف لغات أبعد ما تكون عن طبيعة اللّغة العربية والدليل مجموع الشواهد المقدّمة بوصفها نماذج لتراكيب لغوية يمكن أن تجري أحكامها على أي لغة إنسانية بما في ذلك اللّهجة.
- 6- ما يعانيه الطلبة في علم النحو هو نفسه ما يجدونه في الدّرس اللّساني مع اختلاف في نوعية المشكلة، فالدّرس اللّساني يميّزه تعدّد المصطلح وتميّعه نظراً لكثرة الترجمة وهذا في حدّ ذاته عائق أمام تحصيل أساسيات العلم فما بالك في تطبيق منهجه لاستخراج قواعد لغة ما وتحليل نصوصها وفق قواعد المنهج.
- 7- تعليمية النحو العربي لا يمكن أن تنجح إلاّ بإعادة الاعتبار إلى اللّغة الفصيحة وتمكين مستخدميها من توظيفها في الحياة اليومية وفي الأوساط العلمية والاجتماعية المختلفة وتصير بذلك لغة المحادثة اليومية، أمّا أنّنا نحاول تعليم القواعد النحوية في ظلّ التزاوج بين اللّهجة واللّغة الفصيحة فهذا من قبيل الجمع بين المتناقضين.

الهوامش:

- 1- الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربي: عبد العال سالم مكرم، ص16، ط2، 1993، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
  - 2- الفكر اللغوي بين اليونان والعرب: كريس فرستينغ ترجمة وتعليق: محي الدين محاسب، ص129، دط، 2001، دار الهدى، القاهرة، مصر.
  - 3- كتاب الرد على النحاة: ابن مضاء القرطبي، تحقيق: شوقي ضيف، ص76، ط3، دت، دار المعارف، مصر.
  - 4- مشكلة العامل النحوي ونظرية الاقتضاء: فخر الدين قباوة، ص26، ط1، 2003، دار الفكر، دمشق، سوريا.
  - 5- ينظر فهارس المغني اللبيب عن كتب الأعراب: ابن هشام الأنصاري، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد/1، 369/2، 809/2، ط1، 1999، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت.
  - 6- ينظر مثلا منهج أبي حيان الأندلسي في كتابية: ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان محمد ورمضان عبد التواب، ط1، 1995، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر. وكتاب: تذكرة النحاة، تحقيق: عفيف عبد الرحمان، ط1، 1986م، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
  - 7- ينظر فهارس كتاب سيبويه، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون 208/5، ط1، دت، دار الجيل، بيروت، لبنان.
  - 8- ينظر الأشباه والنظائر في النحو: جلال ألين السيوطي، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، ط3، 2003م، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 9-A.Dauza. La philosophie du langage:199-200
- نقلا عن كتاب القياس في النحو مع تحقيق باب الشاذ من المسائل العسكرية لأبي علي الفارسي: منى إلياس، ص116، ط1، 1985، دار الفكر، دمشق، سورية.
- 10- المصطلح النحوي وتفكير النحاة العرب: توفيق قريرة، ص81، ط1، 2003، كلية الآداب - منوية - دار محمد علي، تونس.
  - 11- اللغة بين المعيارية والوصفية: تمام حسّان، ص25، 26، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
  - 12- ينظر الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين: أبو البركات الأنباري ومعه كتاب الانتصاف من الإنصاف: محمد محي الدين عبد الحميد، دط، 1997م، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان.
- هناك مائة وعشرون مسألة خلافية بين المدرستين نشأت نتيجة اختلافهم في المصدر الثالث من مصادر الاحتجاج.
- 13- المزهرة في علوم اللغة وأنواعها: جلال الدين السيوطي، تحقيق: محمد أحمد جاد المولى وزميليه، 184/1-185، ط3، دت، دار التراث، القاهرة.
  - 14- النظرية اللغوية في التراث العربي: محمد عبد العزيز عبد الدايم، ص73-75، ط1، 2006م، دار السلام، القاهرة، مصر.
  - 15- اللغة العربية معناها ومبناها: تمام حسّان ص9، دط، 2001، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب.
  - 16- ينظر هذا الشاهد وغيره في كتاب الجملة العربية والمعنى: فاضل صالح السامرائي، ص38، ط1، 2000م، دار ابن حزم، بيروت، لبنان.

- 17- معاني النحو: فاضل صالح السامرائي 8/1 ، ط2، 2003، شركة العاتك لصناعة الكتاب، القاهرة، مصر.
- 18- القاعدة النحوية تحليل ونقد: محمود حسن الجاسم، ص104، ط1، 2007م، دار الفكر، سورية.
- 19- علم اللغة التطبيقي وتعليم اللّغة: عبده الراجحي، ص106، دط، 1998م، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- 20- صعوبات التعلّم في اللّغة العربية: محمد عبد المطلب جاد، ص67، ط1، 2003م، دار الفكر، عمّان، الأردن.
- 21- ينظر المرجع نفسه ص67، ومقالات لغوية: صالح بلعيد، ص239، ط1، 2004، دار هومة، الجزائر.
- 22- المرجع نفسه ص232
- 23- المرجع نفسه ص232
- 24- ينظر دراسة الأستاذ فخر الدين قباوة الموسومة بـ التحليل النحوي أصوله وأدلته - التي لم تبتعد كثيرا عمّا قرّره قدماء النحاة لكنّها أثّرت الدّراسة النحوية وأمدتها بروح جديدة بيّنت قيمة القاعدة النحوية في توضيح المعنى واكتساب اللّغة.
- 25- النظرية اللغوية في التراث العربي: محمد عبد العزيز عبد الدايم ص49
- 26- البداية المجهولة لتجديد الدّرس النحوي في العصر الحديث: سامي سليمان أحمد، ص19، ط1، 2004م، مكتبة الثقافة الدينية، مصر.
- 27- الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللّغة العربية النظرية الألسنية: ميشال زكريا، ص32، دط، 1986م، بيروت، لبنان.
- 28- بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللّغوي في المرحلة الجامعية: تقويم كتاب النحو للمستوى الرابع الابتدائي : صلاح الدين صالح حسنين، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 84/2، ط1، 1997م، كلية اللغة العربية، الرياض، السعودية.
- 29- القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللّسان: أوزوالد ديكر و جان ماري سشايغر، ترجمة: منذر العياشي، ص74، ط2، 2007م، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب.

## دور المعلومات في اتخاذ القرارات داخل قطاع التربية: المؤسسات التعليمية لولاية سطيف أنموذجاً

### ملخص

تعتبر المعلومات شريان الحياة في أي جهاز إداري، حيث تلعب دوراً بالغ الأهمية في عملية اتخاذ القرارات. وإن قطاع التربية يعد من أكثر القطاعات حيوية، ذلك لما يقدمه من خدمات، وما يقع على عاتقه من مهام غاية في الأهمية. من هذا المنطلق جاءت فكرة هذه الدراسة، والتي تبلورت مشكلتها في التساؤل الرئيسي التالي: ما هو الدور الذي تلعبه المعلومات في اتخاذ القرارات بالمؤسسات التعليمية؟ وتتبع أهمية هذا البحث من التأكيد على توفير المعلومة الدقيقة، الملائمة والشاملة من أجل أخذ القرارات الأكثر رشداً. أهميته كذلك ملموسة من خلال التوجيه الأكاديمي. في هذه الدراسة استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي مع إنجاز استمارة استبانة مكونة من خمسة محاور و 64 سؤالاً موزعة على أفراد العينة لنتحصل على إجابة 53 مدير ثانوية و 150 مدير إكمالية. إن أهم مصادر جمع المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات بالمؤسسات التعليمية موضوع الدراسة هي: القوانين والنصوص التشريعية، الدراسات والأبحاث، الخطط والمخططات التنفيذية، التقارير الرسمية والكتب المرجعية المتخصصة. كما أن أكبر الطرائق المستخدمة للحصول على المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات بالمؤسسات التعليمية تكمن في جمع أفراد العينة للمعلومات بأنفسهم، استخدام جميع الموارد المتاحة للحصول على المعلومات، جمع المعلومات من عدة مصادر للحصول على المعلومات المناسبة، الاعتماد على القراءة ونتائج الدراسات وتوزيع المهام على عدد من المرؤوسين.

### أ. نجمة علاوش

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية  
جامعة سطيف  
الجزائر

### Abstract

### مقدمة

شهد العالم خلال السنوات القليلة الماضية عدداً من المتغيرات الأساسية التي طالت مختلف جوانب الحياة المعاصرة في كافة دول العالم على اختلاف تكويناتها ومستويات تقدمها، لقد أثرت تلك المتغيرات على أسلوب الحياة ونسق

Information represents a central constituent in all administrative systems, and Educational sector. It occupies a special importance. Based on this generalization, the present study addresses the following main question:

العلاقات المجتمعية لدى سائر الشعوب إلى الحد الذي يبرر القول بأننا نعيش عالماً جديداً يختلف كل الاختلاف عن سابقه الذي امتد عبر قرون سحيقة وحتى بدايات عقد الثمانينات من هذا القرن.

ففي خلال مرحلة تاريخية لا تتعدى قرنين من الزمن انتقل العالم من عصر الثورة الصناعية إلى عصر الثورة العلمية والتكنولوجية وأصبحت الاكتشافات العلمية في مختلف مجالات وفروع العلوم تشكل العامل الرئيسي المؤثر في صنع التطور، ومما لا شك فيه أن مسار تطور منجزات الثورة الصناعية والثورة العلمية والتكنولوجية قد تنامي بصورة متدرجة وبخطوات متتالية تمثل كل واحدة منها قاعدة لانطلاقة أخرى. ولعلنا نجد اليوم أن ذلك المسار قد بلغ ذروته مما أفضى إلى إحداث تبدل جوهري.

لقد أصبحنا نعيش واقعاً بسمات عصر جديد تشكل المعلوماتية ركيزته الرئيسية، والحقيقة أن المعلوماتية بمفهومها المجرّد لا تمثل اكتشافاً علمياً جديداً كان مجهولاً من قبل، إذ لم يحدث في أي مرحلة خلت أن تحققت منجزات للتغيير والبناء والتطور دون أن تكون المعلومات عاملاً رئيسياً في المعرفة والتفكير والإبداع واختيار أنسب الإجراءات والتصرفات ولكن ما نحن بصدد اليوم أن المعلومات انتقلت من عامل هام للتطور إلى عامل محرك يقود التطور ذاته ويؤثر في تحديد اتجاهاته ووتائر نموه، لذلك لم يعد غريباً أن المعلومات غدت ميدان التنافس والصراع الجديد من أجل امتلاك المستقبل.

تعتبر المعلومات شريان الحياة في أي جهاز خاصة قطاع التربية والتعليم حيث تلعب دوراً

What is the relative role on information in the decision making process at all educational establishments? So the importance of the present research stems from the significance of the subject at hand, for a sound and effective decision requires precise, accurate and exhaustive information. Its importance is also comprehensible from another perspective. In its specific areas, it portends a constructive contribution of academic orientation. The present study seeks not only to cherish specification of the important sources related to data collection on decision making in educational establishments, but also aims at identifying the methods used to access needed information relative to the decision making. It also tries to identify the relative effectiveness of information in a decision making process at educational establishments. Finally it aims at identifying the steps pursued towards enhancing the effective role of information in the decision making process, and demonstrating important problems confronted by the decision makers in accessing the information at educational establishments. The present researcher has used a descriptive-analytical approach. She has also employed a questionnaire that comprised 64 phrases and five themes. The questionnaire was handed out to 203 persons. Among the latter 53 were headmasters of secondary schools and 150 were headmasters of college establishments.



بالغ الأهمية في عملية اتخاذ القرارات، لذلك أصبحت كفاءة إدارة هذا القطاع تعتمد على تلك المعلومات وحسن استخدامها، فبقدر ما تكون هذه المعلومات سريعة ودقيقة بقدر ما تزيد فاعلية وكفاءة القرارات المتخذة والعكس صحيح، مما حدا بكثير من الأجهزة إلى إنشاء نظم معلومات تساعد في أداء وظائفها بنجاح وكفاءة عالية. ويمكن القول أن دور المعلومات في عملية اتخاذ القرارات يتمثل في التقليل من درجة الاعتماد على الحدس والتخمين والتجربة ويركز على الأسباب المنطقية والعلمية المنظمة ذات الفائدة الكبيرة في زيادة فاعلية القرارات وانتظامها.

وفي هذا السياق، يقول هيكل أنه لا يمكن الاستفادة من المعلومات في تفعيل عملية اتخاذ القرارات، إلا إذا توافرت فيها الدقة والسرعة، كذلك يتم تلخيصها في جداول ورسومات بيانية حتى لا تضيق وسط المعلومات عديمة الفائدة، وأيضا أن تكون متكاملة ذات دلالة، حيث تسد حاجة الإدارة إلى المعرفة<sup>1</sup>.

## 1. إشكالية وفرضيات الدراسة

وبما أن قطاع التربية والتعليم بالجزائر يعد من أكثر القطاعات حيوية ذلك لما يسهم به في تربية وتنشئة الأجيال، وما يقع على عاتقه من مهام غاية في الأهمية بالنسبة لأفراد المجتمع، فإنه يتعين على مديريات التربية بصفة عامة، والمؤسسات التعليمية بصفة خاصة أن تحصل على معلومات كافية ودقيقة تساعد المديرين والمسؤولين على اتخاذ قرارات رشيدة تحقق الأهداف المنشودة. ولقد ارتأينا تناول الموضوع ضمن الإشكالية التالية: ما هو الدور الذي تلعبه المعلومات في اتخاذ القرارات بالمؤسسات التعليمية؟

في سبيل المعالجة الموضوعية والدقيقة لإشكالية الدراسة، ارتأينا الاستناد على الفرضيات التالية:

**الفرضية الأولى:** إن رؤساء المؤسسات التعليمية يعتمدون في عملية تجميع المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات، على المصادر الرسمية للمعلومات وتواجههم في ذلك عدة صعوبات ومعوقات.

**الفرضية الثانية:** يعتمد رؤساء المؤسسات التعليمية على أنفسهم في الحصول على المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات، وتساهم تلك المعلومات المجمع في تحديد المشكلة وتحليلها.

**الفرضية الثالثة:** يتبع رؤساء المؤسسات التعليمية سلسلة من الخطوات، أهمها العمل على إيصال المعلومات في الوقت المناسب قصد تفعيل عملية اتخاذ القرارات.

## 2. أهداف البحث

تعتبر الإدارة التعليمية المحرك الإيجابي لصنع الحضارة، وهي تحتل مكانة مرموقة في مجال التربية والتعليم، انطلاقاً من الأهداف التي تسعى لتحقيقها. لذلك فالهدف من وراء إنجاز هذا الموضوع هو محاولة إبراز الدور الذي يمكن للمعلومات أن تلعبه في اتخاذ القرارات داخل المؤسسات التعليمية بقطاع التربية في الجزائر. ومن ثمة تسعى دراستنا هاته إلى إبراز هذا الدور بالمؤسسات التعليمية عبر تراب ولاية سطيف، والتي يمكن إدراجها على النحو التالي:

- تحديد مصادر جمع المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات بالمؤسسات التعليمية لولاية سطيف.
- التعرف على الطرائق المستخدمة للحصول على المعلومات اللازمة لعملية اتخاذ القرارات بالمؤسسات التعليمية لولاية سطيف.
- التعرف على مدى فعالية المعلومات في عملية اتخاذ القرارات بالمؤسسات التعليمية لولاية سطيف.
- التعرف على الخطوات التي يمكن إتباعها لتفعيل دور المعلومات في عملية اتخاذ القرارات بالمؤسسات التعليمية لولاية سطيف.
- إبراز أهم الصعوبات التي تواجه متخذي القرارات بالمؤسسات التعليمية لولاية سطيف في الحصول على المعلومات.

### 3. أهمية الموضوع

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي نبخته، وهو دور المعلومات في عملية اتخاذ القرارات، حيث أن المعلومات هي العصب الأساسي في جميع مراحل اتخاذ القرار، فبقدر ما تتوفر المعلومات الصحيحة الدقيقة وفي الوقت المناسب تتوقف درجة فعالية اتخاذ القرار. ومما لاشك فيه أن صحة القرار ومدى فعاليته يتوقفان على مستوى دقة المعلومات المتوفرة وصحتها، فالمعلومات الدقيقة الواقية هي التي تمهد طريق العمل أمام متخذي القرار. كما تتمثل أهمية هذه الدراسة أيضاً، من خلال ما تقدمه من مجموعة الإضافات المتوقعة، والتي يمكن أن تفيد الباحثين في الحقل الأكاديمي والممارسين في الواقع العملي، والتي يمكن تناولها كما يلي:

- **الأهمية العلمية:** تنبع الأهمية العلمية لهذه الدراسة من خلال المساهمات المتوقعة لنتائجها، والتي قد تفيد في تحسين دور المعلومات وتوجيهها الوجهة الصحيحة في عملية اتخاذ القرارات وتفعيلها.

- **الأهمية العملية:** تلتقي هذه الدراسة مع اهتمامات الدولة في دعم هياكلها التنظيمية من مختلف النواحي، وبخاصة الناحية البحثية، كما تتناول قطاعاً استراتيجياً يلعب دوراً بالغ الأهمية في محيط عجلة الحياة في البلاد، هذا بالإضافة إلى ما قد تسهم به هذه

الدراسة بما تنتهي إليه من نتائج في عدة نواحي تطبيقية تهتم القيادات العليا والمخططين والمسؤولين عن عملية اتخاذ القرارات، وذلك من خلال ما تقدمه لهم من بيانات صادقة وموثوقة مستمدة من الدراسات الميدانية، حيث تمكنهم من اتخاذ القرارات بأسلوب علمي أكثر شمولاً و موضوعية.

#### 4. الدراسات السابقة

تشكل الدراسات السابقة تراثاً مهماً ومصدراً غنياً لجميع الدارسين والباحثين إذ تساعدهم في تكوين خلفيات علمية عن مواضيع دراستهم وأبحاثهم. وهناك العديد من الدراسات التي تعرضت للمعلومات أو نظم المعلومات من جوانب متعددة وبشكل شمولي، ومع ذلك لا يتوفر إلا الندر القليل من الدراسات التي تتعلق بصفة مباشرة بدور المعلومات في عملية اتخاذ القرارات، ولهذا سوف سنشير إلى بعض من الدراسات السابقة التي تخدم وتتصل بمشكلة البحث سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة. قمنا بترتيب تلك الدراسات وفق طريقة تنازلية من الأحدث إلى الأقدم، ثم عقبنا عليها وذلك بهدف الوقوف على جوانب الشبه والاختلاف بينها وبين موضوع الدراسة الحالية الذي نحن بصدد تجلية مفاهيمه ونقاطه، هذا بالإضافة إلى تحديد مدى الاستفادة من هذه الدراسات. ومن ثمة فقد قسمنا الدراسات السابقة إلى ثلاث محاور وهي على النحو التالي:

#### 1.4. دراسات متعلقة بالمعلومات.

الدراسة الأولى: "أثر المعلومات والاتصالات داخل المؤسسات الاقتصادية"، دراسة ميدانية طبقها المطوع<sup>2</sup> على بعض المؤسسات الاقتصادية المختارة بإمارة دبي، في عام 2000م. وقد سعى الباحث من خلال دراسته هذه إلى تحقيق عدة أهداف وهي: التعرف على عناصر نظام الاتصالات، وأثر المعلومات والاتصالات في إدارة وتسيير المؤسسات الاقتصادية، ومدى فعالية نظام الاتصالات للمستخدم، هذا بالإضافة إلى التعرف على مراحل جمع البيانات والمعلومات، ذلك بغرض تحقيق الهدف الرئيسي للدراسة وهو: التعرف على نظام المعلومات المستخدم داخل تلك المؤسسات الاقتصادية. ومن أجل تحقيق هذه الأهداف، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي باستخدام تحليل المضمون عن طريق دراسة الحالة للمؤسسات التي تم اختيارها كعينة لمجتمع البحث، وقد اعتمد الباحث في جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالدراسة على الوثائق والسجلات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

الدراسة الثانية: "دور نظم المعلومات في مكافحة الإرهاب"، دراسة ميدانية طبقها النويصر<sup>3</sup> على بعض الأجهزة الأمنية بالمملكة العربية السعودية، في عام 1999م. وقد هدف الباحث من دراسته إلى: التعرف على ظاهرة الإرهاب من حيث تعريفها، تطورها التاريخي، أسبابها، آثارها، أشكالها، طرق وأساليب مكافحتها، موقف الشريعة الإسلامية من الإرهاب، كذلك التعرف على نظم المعلومات، أنواعها، مكوناتها، خصائصها، وتوضيح دور الحاسب الآلي في مجال المعلومات، إضافة إلى الوقوف

على وظائف نظم المعلومات الأمنية ودورها في مكافحة الإرهاب، وكيفية تأمين المعلومات ودورها في اتخاذ القرارات الأمنية وعلاقتها بنظم الاتصالات الأمنية، هذا بالإضافة إلى إبراز جوانب التصور في نظم المعلومات الأمنية المعمول بها حالياً، و تحديد أهم أسباب هذا القصور، وأخيراً تقديم مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تساهم في علاج هذا التصور وتفعيل دور نظم المعلومات في مكافحة الإرهاب. ولتحقيق هذه الأهداف، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، معتمداً على الأسلوب المكتبي القائم على الكتب والمجلات والدوريات والدراسات ذات العلاقة، وذلك لجمع بيانات الدراسة في جانبها النظري، أما بالنسبة لجمع البيانات المتعلقة بالجانب الميداني للدراسة، فقد اعتمد الباحث على صحيفة الاستبيان في جمع البيانات من مفردات العينة حيث صمم استبياناً اشتمل على مجموعة متنوعة من الأسئلة التي تم وضع بعضها على مقياس لكيرت، كما تم استخدام الأسئلة المغلقة، كذلك استخدم الباحث الأسئلة المفتوحة وهي عكس النوع السابق.

#### 2.4. دراسات متعلقة بالقرارات.

الدراسة الثالثة: "صنع القرار الإداري في المؤسسات الاقتصادية: الأساليب، المعوقات، أنماط المشاركة"، دراسة ميدانية أجراها الزهراني<sup>4</sup> على مؤسستين اقتصاديتين بمنطقتي الرياض والشرقية، في عام 2001. وقد هدف الباحث من خلال دراسته إلى: التعرف على الأساليب الإدارية المتبعة، ونمط المشاركة في صنع القرارات، كذلك كشف المعوقات التنظيمية، والاجتماعية، والذاتية التي تحول دون مشاركة المرؤوسين في صنع القرارات الإدارية، هذا بالإضافة إلى التوصل لبعض المقترحات التي تزيد من تفعيل المشاركة في صنع القرارات الإدارية. ولتحقيق هذه الأهداف فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام بجمع المعلومات اللازمة للدراسة النظرية من الكتب والمجلات والوثائق والدوريات والدراسات السابقة ذات العلاقة، كما قام بجمع المعلومات اللازمة لأغراض الدراسة الميدانية عن طريق استمارة الاستبيان التي صممها لهذا الغرض، ووزعها على عينة عشوائية من إدارات المؤسستين الاقتصاديتين.

الدراسة الرابعة: "العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار في الإدارة التربوية"، دراسة ميدانية أجراها العمري<sup>5</sup> على محافظتي دمشق والسويداء، في عام 2000م. وتهدف هذه الدراسة إلى: التعرف على مجموعة من الحقائق العلمية والاستنتاجات المنطقية، والآراء الدقيقة للمهتمين بالقرار والقائمين عليه، ذلك من خلال تعريف القرار الإداري، وبيان عناصره والمراحل اللازمة لانجازه، كذلك إبراز أهم العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار والأساليب المتبعة، سماته وصفاته، هذا بالإضافة إلى تبيان آثار التشابكات المجتمعية وانعكاساتها على إدارات التربية والتعليم ومدى تأثيرها على اتخاذ القرارات. اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدم العديد من المراجع والمصادر الأكاديمية التي تتعلق بموضوع دراسته، كما استخدم طريقة المسح الاجتماعي للتعرف على آراء وخبرات العاملين في مجال اتخاذ القرار.

الدراسة الخامسة: "عملية اتخاذ القرارات"، دراسة ميدانية أجراها العبد القادر<sup>6</sup>، وذلك في عام 1999م. هدف الباحث من دراسته هذه إلى: فهم ودراسة عملية اتخاذ القرارات في الإدارات المركزية في المملكة الأردنية الهاشمية، ذلك من خلال التعرف على أنواع القرارات التي يتخذها مسؤولو الإدارة ومدى ممارستهم لمبدأ المشاركة في عملية اتخاذ القرارات، واهم الطرائق التي تستخدمها تلك الإطار البشرية في الحصول على المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار. هذا بالإضافة إلى محاولة التوصل إلى المقترحات المناسبة والتي يمكن أن تسهم في تحسين عملية اتخاذ القرارات. ولتحقيق هذه الأهداف فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، معتمدا على الأسلوب المكتبي القائم على الكتب والمجلات والدوريات والدراسات ذات العلاقة، وذلك لجمع بيانات الدراسة في جانبها النظري، أما بالنسبة لجمع البيانات المتعلقة بالجانب الميداني للدراسة، فقد قام الباحث بتصميم استمارة استبانة ووجهها إلى عينة من الإدارات بالإدارات المركزية.

#### 3.4. دراسات تجمع بين المعلومات والقرارات.

الدراسة السادسة: "معلومات استخدام نظم المعلومات الحاسوبية في عملية اتخاذ القرارات الإدارية"، دراسة ميدانية طبقها الرشيد<sup>7</sup> على إدارة محافظة الرياض، وذلك في عام 2000م. هدف الباحث من إجراء دراسته إلى: تحديد مدى استخدام نظم المعلومات الحاسوبية في عملية اتخاذ القرارات الإدارية، والتعرف على مصادر الحصول على المعلومات، ومدى إتباع خطوات الأسلوب العلمي في عملية اتخاذ القرارات الإدارية، وأيضا إبراز أهم المعوقات التكنولوجية، التنظيمية، الاجتماعية، والمعوقات المرتبطة بمصادر المعلومات التي تحول دون استخدام نظم المعلومات الحاسوبية في عملية اتخاذ القرارات الإدارية. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال أسلوب المسح الاجتماعي الشامل، معتمدا على استمارة الاستبانة التي أعدها خصيصا لجمع البيانات والمعلومات للإجابة على أسئلة الدراسة، وقام بتوزيعها على جميع أفراد مجتمع الدراسة.

#### 5. الدراسة الميدانية و المنهج المعتمد

في ضوء طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها للكشف عن دور المعلومات في عملية اتخاذ القرارات بالمؤسسات التعليمية بولاية سطيف، وفي ضوء الأسئلة التي تسعى الدراسة للإجابة عنها، استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يبحث الظاهرة في الوقت الحاضر وليس له علاقة بما حدث في الماضي من حيث وصفنا وصفا تفسيريا بدلالة الحقائق المتوافرة للوصول إلى استنتاجات تسهم في تطوير أو تحسين الوضع الراهن.<sup>8</sup>

#### 6. مجتمع الدراسة

يضم جميع الذين يحتمل أن تسهم الدراسة والذين لهم علاقة بموضوع البحث من قريب أو من بعيد، وهم كل الذين يفترض أن تطبق عليهم أدوات البحث من المفردات الموزعة داخل المجال الجغرافي، وعليه اقتضت هذه الدراسة على مديري المؤسسات التعليمية بالطورين (الإجمالي، الثانوي العام، والتكنولوجي)، باعتبارهم القائمين على عملية اتخاذ القرار بالمؤسسة التعليمية، والبالغ عددهم الإجمالي 221 مديراً، موزعين على النحو التالي: 167 مديراً بالطور الإجمالي. و54 مديراً بالطور الثانوي العام والتكنولوجي.

لقد قمنا باختيار عينة مسحية شاملة تمثل جميع مديري المؤسسات التعليمية بالطورين التعليميين: الإجمالي، الثانوي العام والتكنولوجي، والبالغ عددهم 221 فرداً بنسبة 100% من المجتمع الأصلي للدراسة. ثم قمنا بتوزيع 221 استمارة استبانة على مفردات الدراسة، واسترجعت منها 203 استبانة، أي بفاقد 18 استمارة، وبذلك يكون العدد الإجمالي للاستمارات الصالحة للتحليل 203 استبانة، أي بواقع 91.85% من المجتمع الأصلي للدراسة، في حين كانت نسبة الاستمارات الضائعة تقدر بـ: 8.15%. مع العلم أننا سعينا إلى استرداد كافة الاستمارات الموزعة، إلا أن بعد المسافة بين المناطق الشمالية النائية وبين مقر الولاية كان السبب في عدم استرجاع الـ 18 استمارة الضائعة. وقد تم استرجاع: 53 استمارة خاصة بالثانويات و150 استمارة خاصة بالإجماليات.

#### جدول يبين: استمارة الاستبانة: التوزيع والاسترجاع

النسبة	العدد	
100%	221	- الاستثمارات الموزعة
91.85%	203	- الاستثمارات المسترجعة
8.15%	18	- الاستثمارات الضائعة

#### . صدق أداة الدراسة وثباتها

إن صدق أداة الدراسة أو الاختبار المعتمد يمكن خلال الدراسة الميدانية، أن يقيس ما وضع الاختبار لقياسه، وليس أشياء أخرى. ويمكن التمييز ما بين صدق المضمون، الصدق التنبؤي، الصدق التلازمي، صدق المحكمين، والصدق الظاهري وهو المعتمد إلى جانب صدق المحكمين، من طرفنا في معالجة الموضوع.

قمنا بعرض أداة الدراسة في صورتها الحديثة على مجموعة من المحكمين الأكاديميين - أساتذة جامعيين - وقد بلغ عددهم (08) محكمين، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة. طلبنا من المحكمين إبداء رأيهم فيما يتعلق بمدى مناسبة العبارات، لما وضعت لقياسه، ومدى ملاءمة العبارة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى

ملاءمة العبارات لخصائص المستجوبين، ومدى وضوح العبارات، وما إذا كانت تحتاج إلى تعديلات في الصياغة، وهل تلك العبارات يوجد منها ما هو في حاجة إلى إضافة أو حذف. ومن ثمة فقد قمنا بإجراء التعديلات التي اتفق عليها 75% من المحكمين، وجاءت هذه التعديلات في صياغة بعض العبارات لتزداد وضوحاً.

### 1.7. ثبات أداة الدراسة

إن الاختبار الثابت هو الذي يعطي نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة. حيث طبقنا استمارة الاستبانة على عدد من المستجوبين ثم كررنا تطبيق الاختبار نفسه، على المستجوبين أنفسهم بعد فترة زمنية محددة، وقمنا بحساب درجاتهم في التوزيع الأول ودرجاتهم في التوزيع الثاني، ثم قمنا كذلك بحساب معامل الارتباط بين درجاتهم في المرتين. لذا وبعد أن تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قمنا بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (15) مفردة من مجتمع الدراسة، وبعد استعادة الأداة (استمارة الاستبانة) تم تفرغ بياناتها، ثم وزعت الاستمارات مرة أخرى على نفس المجموعة السابقة بعد عشرة أيام، وتم تفرغ بياناتها باستخدام برنامج سفينكس (Sphinx) الإحصائي، وإجراء مقارنة بين الإجابة في المرة الأولى، والإجابة في المرة الثانية، وذلك بعرض حساب معامل ثباتها بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) والجدولين رقم (2 - 3) يوضحان معاملات ثبات أداة الدراسة.

### 2.7. المعالجة الإحصائية

وقد استخدمنا في الإجابة على تساؤلات الدراسة، مقياس رينزيس ليكرت *Rensis 9* و *Likert*، وفق تدرج خماسي حيث تم اختيار إحدى الإجابات (مهمة جداً - مهمة - غير متأكد - غير مهمة - غير مهمة إطلاقاً) وذلك في المحور الأول، أما في المحور الثاني يقوم المبحوث باختيار أحد الإجابات (استخدام كبير جداً - استخدام كبير - استخدام قليل - استخدام قليل جداً - غير مستخدم)، في حين أن المحور الثالث كانت إجاباته هي (فعالة جداً - فعالة - فعالة إلى حد ما - غير فعالة - غير فعالة إطلاقاً)، أما إجابات أفراد عينة الدراسة إزاء المحورين الرابع والخامس فكانت بين اختيارات هي: (موافق جداً - موافق - غير متأكد - غير موافق - غير موافق إطلاقاً). وقد احتوت أداة الدراسة (استمارة الاستبانة) في صورتها النهائية على (64) عبارة موزعة على محاور الدراسة المختلفة.

### مصادر المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات بالمؤسسات التعليمية

المرتبنة	قيمة P	قيمة كا <sup>2</sup>	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإجابة					مصادر جمع المعلومات
					غير مهمة	إطلاقاً	غير مهمة	غير متأكد	مهمة	

## نجمة علاوش

### المصادر الرسمية

الرقم	القيمة	النسبة	المتوسط	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط	الحد الأدنى	الحد الأعلى	النسبة	النسبة	الوصف
01	0.000	92.59	0.19	4.96	-	-	-	8	195	ت	القوانين والنصوص التشريعية
					-	-	-	3.94	96.05	%	
03	0.000	39.38	0.60	4.20	-	-	21	120	62	ت	الخطط والمخططات التنفيذية
					-	-	10.34	50.11	30.54	%	
04	0.000	134.29	0.69	4.03	-	13	6	147	37	ت	التقارير الرسمية
					-	6.40	2.95	72.41	18.22	%	
02	0.00	20.22	0.69	4.31	-	-	26	87	90	ت	الدراسات والأبحاث
					-	-	12.80	42.85	44.23	%	

### المصادر غير الرسمية

06	0.000	80.07	0.72	3.77	-	13	43	124	23	ت	اللقاءات والمؤتمرات
					-	6.40	21.18	61.08	11.33	%	
07	0.000	138.9	0.50	3.76	-	2	51	145	5	ت	الاجتماعات واللجان
					-	0.98	25.12	71.42	2.42	%	
08	0.000	109.8	0.68	3.58	-	21	45	135	2	ت	المحاضرات والندوات
					-	10.34	22.16	66.50	0.98	%	
05	0.000	67.18	0.87	4.03	02	04	51	77	69	ت	لكتب المرجعية المتخصصة
					0.98	1.97	25.12	37.93	33.99	%	
12	0.00	108.07	0.59	3.29	-	9	132	56	6	ت	الكشافات
					-	4.43	65.02	27.58	2.95	%	
09	0.000	48.50	0.54	3.39	-	6	113	84	-	ت	الفهارس
					-	2.95	55.66	41.37	-	%	
10	0.00	38.74	0.82	3.31	-	39	68	88	8	ت	الاتصالات الشخصية
					-	19.21	33.49	43.34	3.94	%	
11	0.00	25.77	1.07	3.30	-	70	28	81	24	ت	وسائل الإعلام
					-	34.48	13.79	39.90	11.82	%	

يتضح من الجدول أن اختبار كاي 2 دال إحصائياً لجميع عبارات المحور الأول وهو: مصادر جمع المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات بالمؤسسات التعليمية، مما يشير إلى وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في الإجابات على العبارات المختلفة المعبرة عن ذلك المحور. كما يتضح أن أعلى متوسط حسابي جاء لعبارة القوانين والنصوص التشريعية حيث بلغ 4.96، بينما أقل متوسط لعبارة الكشافات حيث بلغ 3.29. وهذا يدل على أن أهم مصادر جمع المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية هي القوانين والنصوص التشريعية، بينما أقل ذلك المصادر أهمية هي الكشافات.

### طرائق الحصول على المعلومات في عملية اتخاذ القرار بالمؤسسات التعليمية

الرقم	القيمة	النسبة	المتوسط	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط	الحد الأدنى	الحد الأعلى	النسبة	النسبة	الوصف
الإجابة											طرائق الحصول على



										المعلومات	
						غير مستخدم	استخدام قليل جدا	استخدام قليل	استخدام كبير	استخدام كبير جدا	
01	0.046	6.167	0.79	4.19	-	-	47	70	86	ت	القيام بجمع المعلومات شخصيا
					-	-	23.15	34.48	42.36	%	
07	0.000	76.444	1.30	2.39	94	4	56	45	4	ت	تكاليف أحد المرؤوسين الأكفاء
					46.30	1.97	27.58	22.16	1.97	%	
05	0.00	64.130	1.50	2.52	92	8	26	60	17	ت	توزيع المهمة على المرؤوسين ...
					45.32	3.94	12.80	29.55	8.37	%	
08	0.000	94.870	1.16	1.94	107	26	57	2	11	ت	تشكيل لجنة لجمع المعلومات
					52.70	12.80	28.07	0.98	5.41	%	
06	0.000	85.241	1.46	2.42	94	7	20	75	7	ت	الاستعانة بالحاسب الآلي والانترنت
					46.30	3.44	9.85	36.94	3.44	%	
03	0.000	152.00	0.63	3.70	2	2	62	126	11	ت	تجميع البيانات من عدة مصادر
					0.98	0.98	30.54	62.06	5.41	%	
02	0.000	130.29	0.74	3.91	-	19	9	147	28	ت	استعمال جميع المواد المتاحة
					-	9.35	4.43	72.41	13.79	%	
04	0.000	19.852	0.91	3.34	-	32	81	62	28	ت	الاعتماد على القراءة ونتائج الدراسات
					-	15.76	39.90	30.54	13.79	%	

وبناء على البيانات السابقة، يتضح من الجدول أن اختيار كإحصائيا لجميع عبارات المحور الثاني وهو: الطرائق المستخدمة للحصول على المعلومات اللازمة لعملية اتخاذ القرارات، مما يدل على وجود اختلافات ذات دلالات إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات المختلفة المعبرة عن هذا المحور. كما يتضح أن أعلى متوسط حسابي جاء لعبارة أقوم بجمع المعلومات بنفسني حيث بلغ 4.19، بينما أقل متوسط كان لعبارة أشكل لجنة لجمع المعلومات، حيث بلغ المتوسط الحسابي 1.94. وهذا يعني أن أكثر الطرائق استخداما في الحصول على المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية هي طريقة جمع أفراد العينة للمعلومات بأنفسهم، بينما أقل تلك الطرائق هي تشكيل لجنة لجمع المعلومات.

#### مدى فعالية المعلومات في عملية اتخاذ القرارات بالمؤسسات التعليمية

مدى فعالية المعلومات في		الاجابة	
١	٢	٣	٤

نجمة علاوش

					غير فعالة إطلاقاً	غير فعالة	فعالة إلى حد ما	فعالة	فعالة جداً	عملية اتخاذ القرارات	
										ت	%
03	0.000	82.74	0.68	4.41	02	-	11	90	100	ت	تحديد المشكلة وتحليلها
					0.98	-	5.41	44.33	49.26	%	
08	0.000	135.15	0.54	4.08	-	02	17	147	37	ت	طرح البدائل الممكنة
					-	0.98	8.37	72.41	18.22	%	
02	0.000	101.11	0.70	4.53	-	02	19	52	130	ت	اتخاذ القرارات المناسبة
					-	0.98	9.35	25.61	64.03	%	
05	0.000	64.59	0.72	4.35	-	02	24	77	100	ت	اتخاذ قرارات رشيقة ...
					-	0.98	11.82	37.93	49.26	%	
01	0.000	104.593	0.63	4.56	-	2	9	66	126	ت	تحقيق الأهداف المرجوة
					-	0.98	4.43	32.51	62.06	%	
14	0.000	66.907	0.97	3.61	2	15	94	41	51	ت	الاقتصاد في الجهد والنفقات
					0.98	7.38	46.3	20.19	25.12	%	
07	0.000	40.815	0.79	4.09	-	04	43	86	70	ت	مساعدة الرؤساء على الإدراك
					-	1.97	21.18	42.36	34.48	%	
11	0.000	35.259	0.80	4.02	-	02	58	77	66	ت	مساعدة المرؤسين على استيعاب ...
					-	0.98	28.57	37.93	32.51	%	
06	0.000	42.379	0.59	4.21	-	-	19	122	62	ت	قدرة الرؤساء على متابعة تنفيذ الأوامر ...
					-	-	9.35	60.09	30.54	%	
12	0.000	228.741	0.44	3.91	-	6	13	178	6	ت	مساعدة الرؤساء على اتخاذ القرارات المناسبة
					-	2.95	6.4	87.68	2.95	%	
15	0.000	72.074	0.71	3.56	-	17	64	113	9	ت	توفير القدرة للرؤساء والمرؤسين على ملاحظة ...
					-	8.37	31.52	55.66	4.43	%	
13	0.000	35.389	0.60	3.68	-	-	80	108	15	ت	تحديد الإطار الزمني لتنفيذ القرار
					-	-	39.4	53.2	7.38	%	
04	0.000	86.815	0.62	4.37	-	2	10	103	88	ت	تنفيذ القرار بطريقة صحيحة
					-	0.98	4.92	50.73	43.34	%	
10	0.000	32.815	0.86	4.06	-	4	58	64	77	ت	متابعة تنفيذ القرارات
					-	1.97	28.57	31.52	37.93	%	
09	0.000	32.444	0.86	4.07	-	8	45	75	75	ت	التعرف على ايجابيات وسلبيات القرارات
					-	3.94	22.16	36.94	36.94	%	

وعلى ضوء البيانات السابقة يتضح من الجدول أن اختبار كاي دال إحصائيا لجميع عبارات المحور الثالث وهو: مدى فعالية المعلومات في عملية اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية، مما يدل على وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة إزاء العبارات المختلفة المعبرة عن هذا المحور. كما يتضح أن أعلى متوسط حسابي جاء لعبارة: تحقيق الأهداف المرجوة بأكبر قدر من الكفاءة، حيث بلغ 4.56، بينما أقل متوسط حسابي كان لعبارة: توفر القدرة للرؤساء والمرؤوسين على ملاحظة الأخطاء والأمور غير العادية في القرار، حيث بلغ 3.56. وهذا يدل على أن للمعلومات دور فعال جدا في تحقيق الأهداف بأكبر قدر من الكفاءة، بينما تقل فعالية دورها في توفر القدرة للرؤساء والمرؤوسين على ملاحظة الأخطاء في القرار.

#### خطوات تفعيل دور المعلومات في عملية اتخاذ القرارات بالمؤسسات التعليمية

المرتبنة	قيمة P	قيمة كا <sup>2</sup>	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإجابية					خطوات تفعيل دور المعلومات في عملية اتخاذ القرارات
					غير موافق إطلاقا	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافقا	
02	0.000	31.148	0.42	4.77	-	-	-	47	156	ت العمل على إيصال المعلومات في الوقت المناسب
					-	-	-	23.15	76.84	%
01	0.000	127.722	0.45	4.81	-	-	6	26	171	ت التحديث المستمر للمعلومات
					-	-	2.95	12.8	84.23	%
05	0.000	109.852	0.61	4.65	-	4	2	113	124	ت استخدام التقنية الحديثة في جمع، تخزين وتبادل المعلومات
					-	1.97	0.98	35.96	61.08	%
08	0.000	51.056	0.47	4.48	-	-	2	101	100	ت تدريب المرسل والمستقبل على تبادل المعلومات
					-	-	0.98	49.75	49.26	%

04	0.000	81.722	0.49	4.70	-	-	2	58	143	ت	تنظيم المعلومات لاسترجاعها والاستفادة منها
					-	-	0.98	28.57	70.44	%	...
03	0.000	88.667	0.72	4.72	-	-	4	49	150	ت	توفير وتكامل المعلومات الضرورية
					-	-	1.97	24.13	73.89	%	
09	0.000	16.167	1.01	4.31	-	-	32	77	94	ت	إيصال المعلومات بلغة سليمة للمستفيد
					-	-	15.76	37.93	46.3	%	
11	0.000	74.685	0.72	4.14	04	11	36	54	98	ت	التقليل من القيود على المعلومات
					1.97	5.41	17.76	26.6	48.27	%	
12	0.000	67.333	0.72	4.08	-	6	28	113	56	ت	تصنيف المعلومات وتحليلها
					-	2.95	13.79	55.66	27.58	%	
06	0.000	56.167	0.61	4.58	-	-	13	58	132	ت	توفير المعلومات الدقيقة والمختصرة
					-	-	6.4	28.57	65.02	%	
10	0.000	79.593	0.88	4.18	02	02	47	60	92	ت	الحصول على المعلومات بسهولة ويسر
					0.98	0.98	23.15	29.55	45.32	%	
07	0.000	101.704	0.58	4.53	-	2	4	82	115	ت	الاسترشاد بآراء وخبرات المتخصصين
					-	0.98	1.97	40.39	56.65	%	

وعلى ضوء البيانات السابقة يتضح من الجدول أن اختبار كا<sup>2</sup> دال إحصائياً لجميع عبارات المحور الرابع وهو: الخطوات التي يمكن إتباعها لتفعيل دور المعلومات في عملية اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية لولاية سطيف، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة إزاء العبارات المختلفة المعبرة عن هذا المحور. كما يتضح أن أعلى متوسط حسابي جاء لعبارة التحديث المستمر للمعلومات حيث بلغ 4.81، بينما أقل متوسط حسابي كان لعبارة تصنيف المعلومات وتحليلها حيث بلغ 4.08.

وهذا يدل على أن التحديث المستمر للمعلومات من الخطوات الهامة جداً لتفعيل دور المعلومات في عملية اتخاذ القرارات، بينما تصنيف المعلومات وتحليلها من أقل الخطوات التي يمكن إتباعها لتفعيل دور المعلومات في عملية اتخاذ القرارات بالمؤسسات التعليمية. قمنا بتحليل إجابات أفراد عينة الدراسة إزاء هذا التساؤل، وفيما يلي عرض وتحليل لتلك الإجابات.

#### الصعوبات المواجهة في عملية اتخاذ القرارات بالمؤسسات التعليمية

المرتبة	قيمة P	قيمة كا <sup>2</sup>	الانحراف المعياري المتوسط الحسابي	الإجابة					الصعوبات المواجهة في عملية اتخاذ القرارات
				غير موافق إطلاقاً	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق جداً	

4	0.000	44.000	1.07	4.00	-	37	4	83	79	ت	طول الوقت
					-	18.22	1.97	40.88	38.91	%	اللازم لجمع المعلومات
5	0.000	54.685	1.12	3.95	2	27	41	43	90	ت	عدم تعاون الجهات المالكة للمعلومات
					0.98	13.3	20.19	21.18	44.33	%	
12	0.000	118.00	0.89	3.56	-	46	9	139	9	ت	عدم توفير النوعية المطلوبة من المعلومات
					-	22.66	4.43	68.47	4.43	%	
11	0.000	37.271	1.41	3.65	23	25	41	28	86	ت	عدم دقة المعلومات
					11.33	12.31	20.19	13.79	42.36	%	
1	0.000	63.389	1.06	4.06	2	23	30	56	92	ت	صعوبة المعلومات غير المرتبة
					0.98	11.33	14.77	27.58	45.32	%	
9	0.000	45.981	1.02	3.79	02	23	39	71	68	ت	انخفاض مهارة المتخصصين في تحويل المعلومات
					0.98	11.33	19.21	34.97	33.49	%	
2	0.000	59.185	0.77	4.05	-	9	28	110	56	ت	عدم ملائمة الآلية المستخدمة في تحويل المعلومات
					-	4.43	13.79	54.18	27.58	%	
7	0.000	25.852	1.10	3.94	-	37	17	70	79	ت	نقص المعلومات المتاحة
					-	18.22	8.37	34.48	38.91	%	
10	0.000	7.360	1.04	3.77	-	28	55	56	64	ت	عدم التنسيق بشأن الاحتياجات
					-	13.79	27.09	27.58	31.52	%	
14	0.000	8.815	1.04	3.51	-	47	43	75	38	ت	عدم تميز المعلومات بالندقة والشمولية
					-	23.15	21.18	36.94	18.71	%	
16	0.000	37.648	1.00	3.36	2	42	71	58	30	ت	ضعف المعلومات وعدم وضوحها
					0.98	20.68	34.97	28.57	14.77	%	
17	0.000	14.444	0.95	3.31	-	45	75	58	25	ت	عدم تمثيل المعلومات للواقع الفعلي
					-	22.16	36.94	28.57	12.31	%	

15	0.000	55.981	0.93	3.48	4	21	83	65	30	ت	عدم توافر معلومات المشكلة.
					1.97	10.34	40.88	32.01	14.77	%	
3	0.00	64.963	1.02	4.01	2	25	21	79	76	ت	اتساع حجم العمل
					0.98	12.31	10.34	38.91	37.43	%	
6	0.000	73.574	1.19	3.94	2	45	4	66	86	ت	قلة الإمكانيات المادية
					0.98	22.16	1.97	32.51	42.36	%	
8	0.000	63.019	1.00	3.89	2	26	25	90	60	ت	قلة الإمكانيات البشرية
					0.98	12.8	12.31	44.33	29.55	%	
13	0.000	66.907	1.24	3.55	4	42	75	6	76	ت	سوء العلاقات الاجتماعية
					1.97	20.68	36.94	2.95	37.83	%	

وعلى ضوء البيانات السابقة يتضح من الجدول رقم 22 أن اختبار كاي دال إحصائياً لجميع عبارات المحور الخامس وهو: الصعوبات التي تواجه متخذي القرارات في الحصول على المعلومات في المؤسسات التعليمية لولاية سطيف، مما يشير إلى وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة إزاء العبارات المختلفة المعبرة عن هذا المحور. كما يتضح أن أعلى متوسط حسابي جاء لعبارة: صعوبة استرجاع المعلومات نتيجة لعدم ترتيبها، تنظيمها وتخزينها، حيث بلغ 4.06، بينما أقل متوسط حسابي جاء لعبارة: عدم تمثيل المعلومات للواقع الفعلي حيث بلغ 3.31. وهذا يدل على أن من أهم الصعوبات التي تواجه متخذي القرارات في الحصول على المعلومات بالمؤسسات التعليمية لولاية سطيف هي صعوبة استرجاع المعلومات نتيجة لعدم ترتيبها، تنظيمها وتخزينها، بينما أقل صعوبة تواجه متخذي القرارات هي عدم تمثيل المعلومات للواقع الفعلي.

### 13. نتائج ومخرجات الدراسة

من خلال الدراسة الميدانية نجد أن رؤساء المؤسسات التعليمية يعتمدون في عملية تجميع المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات على المصادر الرسمية للمعلومات وتوصلنا من خلال الدراسة إلى أن أهم هذه المصادر هي القوانين والنصوص التشريعية وأنهم خلال عملية التجميع هاته تواجههم صعوبات ومعوقات لتثبيت الدراسة الميدانية بأن أهمها على الإطلاق هو صعوبة استرجاع المعلومات نتيجة لعدم ترتيبها، تنظيمها وتخزينها وهذا ما يجرنا إلى القول بأن الفرضية الأولى للدراسة قد تحققت، فقد تم التوصل إلى طبيعة مصادر المعلومات الرسمية المعتمدة بدرجة أساسية من قبل مسيري المؤسسات التعليمية، ألا وهي القوانين والنصوص التشريعية.

تحققت الفرضية الثانية بصورة جزئية ويظهر هذا التوافق الجزئي مقارنة بالنتائج المتوصل إليها، حيث أن الشق الأول من الفرضية تحقق وهو أن رؤساء المؤسسات التعليمية يعتمدون على أنفسهم في تجميع المعلومات، بينما الشق الثاني من الفرضية لم

يتحقق لأن أفراد العينة أجمعوا على أن فعالية المعلومات في عملية اتخاذ القرارات تكمن في: تحقيق الأهداف المرجوة بأكبر قدر من الكفاءة.

أما عن الفرضية الثالثة والخاصة بخطوات تفعيل دور المعلومات في عملية اتخاذ القرارات فقد تحققت كلياً مقارنة بالنتائج المتوصل إليها في الجانب الميداني، حيث أن رؤساء المؤسسات التعليمية يتبعون سلسلة من الخطوات أهمها العمل على إيصال المعلومات في الوقت المناسب.

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات المتضحة من خلال التحليل الوصفي والتفسير للبيانات، والتي تم الحصول عليها من أفراد عينة الدراسة. وسيتم عرض ملخص للنتائج العامة للدراسة على النحو التالي:

- مدى فاعلية المعلومات في عملية اتخاذ القرارات بالمؤسسات التعليمية بسطيف. أظهرت البيانات أن المعلومات لها دور فعال في عملية اتخاذ القرارات من حيث: تحقيق الأهداف المرجوة بأكبر قدر من الكفاءة، اتخاذ القرارات المناسبة، تحديد المشكلة وتحليلها، تنفيذ القرارات بطريقة صحيحة، اتخاذ قرارات رشيدة تحقق الحد الأقصى من المنفعة، وقدرة الرؤساء على متابعة وتنفيذ الأوامر والقرارات. وقد بلغ المتوسط العام لتقدير أفراد عينة الدراسة حول مدى فعالية المعلومات في عملية اتخاذ القرارات  $4.10$ ، والانحراف المعياري العام بلغ  $0.70$ ، مما يدل على أن للمعلومات دور فعال بدرجة أعلى من المتوسط في عملية اتخاذ القرارات.

- الخطوات التي يمكن إتباعها لتفعيل دور المعلومات في عملية اتخاذ القرارات بالمؤسسات التعليمية بسطيف. أوضحت البيانات الواردة في الدراسة أن الخطوات التي يمكن إتباعها لتفعيل دور المعلومات في عملية اتخاذ القرارات هي: التحديث المستمر للمعلومات، العمل على إيصال المعلومات في الوقت المناسب، توفير وتكامل المعلومات الضرورية، تنظيم المعلومات بحيث يمكن استرجاعها والاستفادة منها في الوقت المناسب، استخدام التقنية الحديثة في جمع، تخزين وتبادل المعلومات، توفير المعلومات الدقيقة والمختصرة، الاسترشاد بأراء وخبرات ذوي الاختصاصات وأصحاب التجارب في الحصول على المعلومات المفيدة التي تساعد في اتخاذ قرار معين، تدريب المرسل والمستقبل على تبادل المعلومات بالطرائق الصحيحة. وقد بلغ المتوسط العام لتقدير أفراد عينة الدراسة حول الخطوات التي يمكن إتباعها لتفعيل دور المعلومات في عملية اتخاذ القرارات  $4.49$ ، والانحراف المعياري العام بلغ  $0.64$ ، مما يدل على أن المديرين بالمؤسسات التعليمية بسطيف يتبعون الخطوات السابق الإشارة إليها بدرجة عالية جداً لتفعيل دور المعلومات في عملية اتخاذ القرارات.

- الصعوبات التي تواجه متخذي القرارات للحصول على المعلومات بالمؤسسات التعليمية بسطيف. تبين من البيانات الواردة بالدراسة أن أهم الصعوبات التي تواجه متخذي القرارات في الحصول على المعلومات هي: صعوبة استرجاع المعلومات نتيجة لعدم ترتيبها وتنظيمها وتخزينها، عدم ملاءمة الآلية المستخدمة في تحويل البيانات إلى

معلومات، اتساع حجم العمل، طول الوقت اللازم لجمع المعلومات، عدم تعاون الجهات التي بحوزتها المعلومات، قلة الإمكانيات المادية والبشرية وكذلك نقص المعلومات المتاحة. وقد بلغ المتوسط العام لتقدير أفراد عينة الدراسة حول أهم الصعوبات التي تواجه متخذي القرارات في الحصول على المعلومات 3.76، وبلغ الانحراف المعياري 1.05، مما يدل على أن هذه الصعوبات تواجه متخذي القرارات في الحصول على المعلومات بدرجة أعلى من المتوسط.

### خاتمة

لقد أصبحت عملية اتخاذ القرارات بمختلف المؤسسات، وبالمؤسسات التعليمية على وجه الخصوص، حتمية وضرورة ملحة بحكم ما تقدمه من حلول شاملة في تطوير الأداء، خاصة ما للمعلومات من دور في إنجاح عملية اتخاذ القرارات، إذ تؤكد لنا ذلك أكثر بعد اطلاعنا على الموضوع عن قرب من خلال دراستنا. أين توصلنا إلى مجموعة من النتائج التي رأينا أنه من الصواب إعادة صياغتها وعرضها في خاتمة بحثنا، وذلك من خلال إعادة إدراج ما توصلنا إليه في نهاية كل فصل. فلقد تمكنا من خلال الوقوف على واقع المؤسسات التعليمية بولاية سطيف من اكتشاف الكثير من النقاط التي بالإمكان أن تساعد في تفعيل دور المعلومات في عملية اتخاذ القرارات. ويمكن التمييز داخل عملية اتخاذ القرارات بالمؤسسات التعليمية، ما بين ثلاث حالات: التأكد، المخاطرة، وعدم التأكد.

- **قرارات في ظل التأكد التام:** تتميز هنا حالة التأكد بتوفير الحقائق والمعلومات الخاصة بالمشكلات. وبالتالي فإن اتخاذ القرار في هذه الحالة من طبيعة المتغيرات والعوامل المؤثرة فيها وبالتالي تكون آثار القرار ونتائج معروفة.

- **قرارات في ظل المخاطرة:** تتميز هذه القرارات بتوفير بعض الحقائق والمعلومات، التي تضمن قدراً كبيراً من المخاطرة. وبالتالي تتخذ القرارات في ظروف وحالات محتملة الوقوع، ويكون من خلالها المدير أو متخذ القرار مجبراً على تقدير الظروف والمتغيرات المتوقعة في المستقبل، ودرجة احتمال حدوثها معتمداً في ذلك على الخبرة.

- **قرارات في ظل عدم التأكد:** وهي القرارات التي غالباً ما تقوم بها الإدارة العليا أثناء تحديد أهداف المشروع العامة، حيث لا تعلم الإدارة مسبقاً بالمتغيرات المتوقعة وجودها بعد اتخاذ القرار، وذلك بسبب عدم توفر المعلومات والبيانات الكافية مما يصعب التنبؤ بها.

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها فيما سبق، يمكن تقديم عدد من التوصيات، وهي على النحو التالي:

1 - رغم حرص رؤساء المؤسسات التعليمية بسطيف على تجميع البيانات والمعلومات من عدة مصادر مختلفة، إلا أننا نقترح زيادة الحرص على تجميع البيانات



والمعلومات المطلوبة من مصادر متنوعة، وزيادة الاهتمام ببعض المصادر التي حظيت بأهمية متواضعة منها: الكشافات، وسائل الإعلام، الاتصالات الشخصية، الفهارس، المحاضرات والندوات.

2 - العمل على زيادة الاهتمام والعناية بالطرائق المستخدمة في الحصول على المعلومات اللازمة لعملية اتخاذ القرارات، وخاصة فيما يتعلق بتشكيل لجان لجمع المعلومات وتبويبها، وتكليف القادة لمؤسسيهم من الأكفاء بجمع المعلومات، وكذلك أهمية الاستعانة بالحاسب وتوظيفه لجمع المعلومات وتخزينها وتبويبها.

3 - ضرورة اهتمام مديري المؤسسات التعليمية بتنظيم دورات تدريبية مكثفة، تهدف إلى رفع كفاءاتهم وزيادة مهاراتهم في كيفية الحصول على المعلومات وكيفية استرجاعها في الوقت المناسب أي عند الحاجة، هذا بالإضافة إلى الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في هذا المجال، وذلك عن طريق تخصيص دورات للدراسة والتدريب على الأجهزة والأساليب الحديثة المساعدة كالحاسب الآلي، والانترنت، والاجتماعات عن بعد وغير ذلك.

4 - يجب وضع ركائز هامة للحصول على المعلومات في المؤسسات التعليمية بسطيف، ومن هذه الركائز توفير الخبرات المؤهلة في مجال تبادل المعلومات، وذلك للعمل على دعم قنوات الاتصال وتبادل المعلومات وتحديثها أولاً بأول. كما يجب وضع نمط تنظيمي يعنى بجمع مصادر المعلومات، والموارد البشرية، والقنوات معا ويدفعها للحركة. بالإضافة إلى توفير أنسب وسائل الحصول على المعلومات وذلك من خلال التكنولوجيا الحديثة في هذا المجال.

5 - ضرورة العمل على دعم أنظمة تبادل المعلومات - تقنيات ووسائل الاتصال - بين المؤسسات التعليمية بسطيف، حيث يساعد ذلك على سرعة الحصول على المعلومات الدقيقة والصحيحة، وتوظيف تلك المعلومات في عملية صناعة القرار واتخاذها.

6 - من القواعد التنظيمية التي لا بد منها لأي مؤسسة، هو أن تكون المعلومات والبيانات شاملة المحتوى مهما كبرت كميتها حتى تساعد المسؤولين على اتخاذ قرارات موضوعية رشيدة مستندة على أسس سليمة.

7 - العمل على أن يكون نظام تداول المعلومات المعمول به داخل المؤسسات التعليمية، ذا مرونة عالية بحيث يمكن إدخال أي تعديلات طارئة عليه.

8 - الاعتماد على الأساليب الرياضية وعلم الإحصاء في تنظيم وتحليل البيانات، وذلك بغية الوصول إلى قرار محسوب بدقة، متضمناً كل البيانات والمعلومات المتوافرة حول الموضوع المطلوب اتخاذ القرار بشأنه.

9 - ضرورة التغلب على المعوقات التي تواجه مديري المؤسسات التعليمية – أثناء عملية اتخاذ القرارات - في الحصول على المعلومات، وذلك من خلال ترتيب وتنظيم وتخزين المعلومات بطريقة صحيحة، وتحديث آليات الحصول على المعلومات بحيث تتلاءم مع مقتضيات الواقع، وتوفير أنظمة معلومات خاصة بكل إدارة حيث أن تسارع العمل يعوق عملية الحصول على المعلومات، والعمل على أهمية التعاون بين الجهات المختلفة خاصة تلك التي بحوزتها المعلومات للاستفادة منها.

كما لا يفوتنا تقديم جملة من التوصيات، التي يمكن الاستفادة منها في الدراسات المستقبلية حول ذات الموضوع:

1 - إعداد دراسة مستوفاة تحدد درجة الصحة والسرعة في تبادل المعلومات بين المؤسسات التعليمية داخل قطاع التربية بالجزائر، والحصول على المعلومات الدقيقة والصحيحة بشكل سريع من الجهات لا سيما المحوسبة منها، والتي تفيد جهة العمل، في عملية اتخاذ القرارات.

2 - إعداد دراسة مستوفاة عن التقنيات الحديثة المساعدة في تبادل المعلومات مثل الاعتماد على الحاسب الآلي والانترنت، تحدد مدى استفادة قطاع التربية بشكل عام، والمؤسسات التعليمية بشكل خاص، من تلك التقنيات في مباشرة وانجاز أعمالها.

### قائمة المراجع

- <sup>1</sup> هيك، عبد العزيز فهمي. الكمبيوتر وإدارة الأعمال. الرياض: معهد الإدارة العامة، 1985. ص. 20.
- <sup>2</sup> المطوع، ناصر محمد. أثر المعلومات والاتصالات داخل المؤسسات الاقتصادية. دبي: مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، 2000.
- <sup>3</sup> النويصر، محمد. دور نظم المعلومات في مكافحة الإرهاب. الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، 1999.
- <sup>4</sup> الزهراني، جمعان عوضة. صنع القرار الإداري في المؤسسات الاقتصادية: الأساليب، المعوقات، أنماط المشاركة. الرياض: أكاديمية العلوم الإدارية، 2001.
- <sup>5</sup> العمري، طاهر حمدان. العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار في الإدارة التربوية. دمشق: دار الفكر، 2000.
- <sup>6</sup> العبد القادر، محمد علي سليمان. عملية اتخاذ القرارات. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، 1999.
- <sup>7</sup> الرشيدي، علي. معوقات استخدام نظم المعلومات الحاسوبية في عملية اتخاذ القرارات الإدارية. الرياض: دار المريخ، 2000.
- <sup>8</sup> عودة، أحمد سليمان؛ مكاي، فتحي حسن. أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. عمان: مكتبة الكتابي للتوزيع، 1992. ص. 112.

<sup>9</sup> وهو عالم اجتماع أمريكي، ولد في مدينة *Cheyenne* ، بولاية *Wyoming* ، في 5 أوت 1903م، وتوفي في مدينة *Ann Arbor* ، بولاية *Michigan* ، في 3 سبتمبر 1981م، حاصل على درجة البكالوريوس في علم الاجتماع والاقتصاد من جامعة ميتشجن عام 1926م. يعد مقياس ليكرت الخماسي (5-1) العمل الأكثر شهرة لليكرت والذي كان نتاجا لبحثه في رسالة الدكتوراه بعنوان: أسلوب لقياس مواقف الاتجاهات *A Technique For The Measurement of Attitudes* .

## دراسة نظرية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة

### ملخص

لقد أصبح البحث عن مفاهيم وأساليب إدارية جديدة ومتطورة مطلبا أساسيا لكل مؤسسة، وذلك للتعامل مع المتغيرات البيئية المعقدة في ظل الانفتاح على البيئة الداخلية والخارجية، فأصبحت المؤسسات تواجه مشاكل تتمثل أساسا في المنافسة الشديدة. وللحفاظ على بقائها واستمرارها في ظل هذه الحركية، وحتى تستطيع المواجهة، اتجهت المؤسسات إلى تطبيق سياسات جديدة حتى تحقق الكفاءة والفعالية من جهة، وتحافظ على استمرارها من جهة أخرى. ومن بين هذه السياسات التي شهدت نجاحا واسعا في البلدان الأوروبية: إدارة الجودة الشاملة. وقد استمدت هذه الورقة البحثية أهميتها من زيادة الاهتمام بالجودة كمطلب أساسي لاقتحام عالم المنافسة وتحقيق التفوق والتميز.

أ. صبرينة حديدان

قسم علم الاجتماع  
جامعة منتوري قسنطينة  
الجزائر

### مقدمة

#### I- مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

**يرتبط** مصطلح إدارة الجودة الشاملة عموما بمصطلح الجودة الذي يعتبر مفهوما نسبيا يشوبه غموض يكمن في كثرة تداوله واختلاف معانيه، وفي كونه أكثر من نسبي. من أجل ذلك سيتم التوقف عنده ليتم تحديد معناه وصولا إلى إبراز أهم خصائصه؛ حيث يجمع الباحثون على عدم وجود تعريف واضح ومحدد للجودة لما لها من خصائص أهمها النسبية؛ فما هو جيد بالنسبة لشخص ما ليس كذلك بالنسبة لآخر، وما هو جيد في مكان ما قد لا يكون كذلك في مكان آخر، وما يعني لنا الجودة اليوم قد يعني نقيضها يوما ما. وهذا ما أوجد تباينا كبيرا في آراء الباحثين في هذا المجال، مما دفع بالقول: دع الجودة دون تعريف.

### Résumé

Les dirigeants d'entreprises et les gestionnaires font appel, de plus en plus, à des consultants pour les aider à améliorer les performances de leurs entreprises. Les nouveaux défis que pose l'environnement les contraint à instaurer un système managérial conforme aux normes internationales en vigueur, ce qui ne va pas sans difficultés.

فالجودة بالرغم من كونها مطلبا ضروريا لجميع المؤسسات، إلا أن معظم الباحثين يجدون أن مفهومها مبهم وغامض ومن الصعب تحديده. وهكذا فإن عملية تعريف الجودة صعبة، غير أنه لا بد من تحديد واضح لهذا المصطلح، وهذا ما سيأتي في ما يلي:

جاء في قاموس واب ستار أن الجودة: "صفة أو درجة تفوق يمتلكها شيء ما". (1) فهي الميزة التي يتوفر عليها المنتج وتميزه عن منافسيه.

"تشير الجودة إلى قدرة المنتج أو الخدمة على الوفاء بتوقعات المستهلك أو حتى تزيد توقعات المستهلك". (2)

وهذا يعني أن الجودة هي مدى مطابقة أو استباق المنتج لتوقعات المستهلك.

ويرى محمد عبد الوهاب العزاوي أن الجودة: "تعني لمعظم الناس التفضيل superlative لذلك تعدّ سيارة مرسيدس هي سيارة الجودة وكذلك ساعة رولكس فهي ساعة الجودة... الخ من الأمثلة، وفي المثاليين السابقين تعد الجودة مرادفا للرفاهية والتميز، وهذه من الصعب قياسها... وتعرف الجودة بأنها المواءمة للاستعمال، وذلك لأهمية الجودة في التصميم والإنتاجية". (3) والمعنى، أن الشيء الذي يستعمل بطريقة ملائمة ويسد حاجات المستهلكين دون الإخلال بها هو شيء جيد.

ونظرا لهذا التباين في تحديد مفهوم الجودة، فقد أثر بعض الباحثين الابتعاد عن تحديده وعن البحث فيه، مشيرين له ببعض الدلالات التي تحمل معنى الجودة كالتميز، النوعية، المعايير... وعلى كل، فللجودة عدّة خصائص منها:

- أنها نسبية: تختلف باختلاف الأشخاص والأماكن والأوقات.

- أنها تعني دوما الإيجابية والفاعلية.

- لا يمكن تحديد جودة الشيء إلا بمقارنته مع ما هو من الجنس نفسه.

- أن الجودة تعني الملاءمة للاستعمال.

وعليه، يمكن الوصول إلى أن مفهوم الجودة يرتبط بفهم واقع اجتماعي معين موجود في إطار زمني (حقب تاريخية) محدد ومنظور إليه بمنظار فكري يحمل إيديولوجية معينة؛ فربّ شيء جيد في واقع اجتماعي اليوم يغدو سيئا في هذا الواقع غدا، أو يُنظر إليه على أنه سيء بالنسبة لشخص آخر...

وانطلاقا من مفهوم الجودة يمكن الوقوف عند إدارة الجودة الشاملة على أنها:

"فلسفة كاملة، أو نظرية جديدة أو نمط عمل، تركز على فكرة التحسين المستمر بشكل متلازم في كل شيء: في المدخلات، والعمليات، والخدمات، والمخرجات. وترتكز أيضا إلى أن الإنسان هو القيمة الكبرى للمنظمة (داخليا وخارجيا). وينبغي الإيمان بقدرته وطاقته. وتقوم هذه النظرية من فلسفة خلاصتها: تنفيذ العمل المطلوب

على الوجه الصحيح في الوقت الصحيح ومن أول مرة؛ ودائماً سعياً للتحسين المستمر من أجل تحقيق احتياجات الجمهور ، وصولاً إلى درجة الإسعاد والإشباع". (4)

لقد فصل هذا التعريف الخدمات عن المخرجات ، وهذا أمر غير مقبول نسقياً ؛ فالنسق المفتوح يتشكّل من مدخلات يتم تحويلها عن طريق الأنشطة والعمليات إلى مخرجات، وهذه المخرجات هي المنتج الذي قد يكون سلعة أو خدمة. وعلى الرغم من هذا، إلا أن التعريف – على طوله – قد أبرز أن إدارة الجودة الشاملة تبتدئ بالفكر (فلسفة، نظرية)، وأن هذه الأفكار جديدة ترفض النظرة الكلاسيكية كسبيل وحيد لمعالجة القضايا العالقة، وأن أهم مرتكز لتحقيق إدارة الجودة الشاملة هو المورد البشري الداخلي (العامل) والخارجي (الزبون أو العميل أو المستهلك)، وهو الذي تطمح المؤسسة من خلال إدارة الجودة الشاملة لإرضائه.

وقد لا نخفى حينما نقول أن هناك مغالاة في هذه الفلسفة من خلال المطالبة بأداء العمل على الوجه الصحيح من أول مرة، إذ أن ذلك أمر غير ممكن في كل الحالات، لأن الأعمال تُجز من طرف بشر يخطئون ويصيبون، ثم أن الاختراعات العظيمة قد بدأت بخطأ.

فالأمر إذن يتعلق بمحاولة الوصول للتقليل من أخطاء الأداء إلى حدّها الأدنى، ولا ينبغي المطالبة بالأخطاء الصفرية لأن الخطأ أمر طبيعي في إنجازاتنا.

وفي تعريف مختصر ومؤيد للمعنى، يذكر عبد الرحمن توفيق أن إدارة الجودة الشاملة تُعتبر " بمثابة التزام شامل نحو أداء الأعمال بشكل صحيح". (5)

فهذا التعريف يحوي كلمات مفتاحية ذات دلالات كبيرة وهي : التزام شامل وأداء الأعمال بشكل صحيح؛ أي أن الإدارة أو القيادة العليا تصوغ فلسفة ترسخ فيها مبدأ الجودة كركيزة أساسية، وتتبنى هذه الفلسفة، وتعمل على ترسيخها لدى العمال حتى تصبح بمثابة العهد أو الميثاق الذي لا حياض عنه، من أجل أداء الأعمال أي إنتاج السلع والخدمات بشكل خال من العيوب والأخطاء.

ويرى Sylvie Mayeur أن نظام إدارة الجودة الشاملة في معيار – ISO 9001 2000 هو : " طريقة لتسيير التنظيم ، ترتكز على الجودة وتعتمد على مشاركة أعضاء التنظيم من أجل النجاح على المدى الطويل ، وذلك عن طريق إرضاء الزبون ". (6). وهو التعريف نفسه الذي نجده عند J . F Soutenain et P. Farcet (7)

وما يمكن استخلاصه من كل هذه التعاريف هو أن إدارة الجودة الشاملة فلسفة جديدة ومتجددة في العمل المؤسسي، ترتكز على أساسيات منها :

- أنها تحتوي على معنى الشمولية؛ أي أنها تعم جميع عمليات ومكونات المؤسسة المادية والبشرية والتنظيمية.

- التوجه نحو التحسين المستمر؛ بمعنى اتجاهها نحو الحسن والجيد دون النظر إلى معنى القدم والجدة، أي الإبداع الإيجابي والتميز حتى في الأعمال القديمة.
- التركيز على التميز، وذلك من أجل كسب الزبون في الميدان التنافسي.
- فعالية أداء المؤسسة، وذلك باعتمادها على معايير متغيرة ومتنوعة من شأنها مواكبة تغيرات البيئة.

- ارتباط هذه الإدارة ارتباطا وثيقا بالثقافة التنظيمية باعتبارها منظومة قيمية في حد ذاتها ، لا يمكن تطبيقها إلا إذا ترسخت ضمن القيم والمبادئ التي يحملها عمال المؤسسة . ففعل التجويد وإجادة العمل لا بد أن يُرسخ في ثقافة العمال ، وإلا فلا مجال لتبني ثقافة الجودة الشاملة ولا لتطبيق هذه الإدارة .

## II- نظريات إدارة الجودة الشاملة :

أسهم في التأسيس النظري لإدارة الجودة الشاملة العديد من الباحثين في مقدمتهم إدوارد ديمينغ الذي يعتبر الأب الروحي لهذه الإدارة . في الحقيقة لقد تبعه العديد من الباحثين ، إلا أنهم لم يختلفوا كثيرا عنه، بل أضافوا فقط بعض الأفكار لأفكاره. ومن بين هؤلاء الباحثين نذكر: فيليب كروسبي، جوزيف جوران، أرماند فينبيوم، كورا إيشيكاوا .

إلا أن الحديث سيقصر على ما جاء به إدوارد ديمينغ باعتباره الأب الروحي لإدارة الجودة الشاملة، وعلى فيليب كروسبي وجوزاف جوران .

**1- إدوارد ديمينغ (8):** يميل ديمينغ للاعتقاد بنظرية Y في السلوك التنظيمي، وتقوم هذه النظرية حسب ماك غريغور دوغلاس (1906 - 1964) على افتراض أن العامل ذو كفاءة ويحب العمل ويسعى جاهدا من أجل إتقانه ، ويبقى على الإدارة فقط أن توفر له الوسائل التي تساعد على تحقيق أهدافه وأهداف المؤسسة . ومن بين هذه الوسائل: المشاركة في اتخاذ القرارات، منح جزء من الحرية والثقة التي تتجسد في الرقابة الذاتية، غرس ثقافة تنظيمية تسمح بتهيئة المناخ التنظيمي الجيد للعمل ...

من أجل ذلك ، وضع ديمينغ نظريته في إدارة الجودة الشاملة مكونة من أربعة عشر مبدأ هي كالتالي: (9)

أ - تحديد المؤسسة لأهدافها ضمن خطة بعيدة المدى .

ب- تبني فلسفة عمل تقوم على اعتماد الجودة ركنا أساسيا في الإنتاج، ولا بد أن تُصاغ هذه الفلسفة ضمن رسالة تُعمم على كافة العمال داخل المؤسسة، الزبائن وحتى المجتمع الذي توجد فيه المؤسسة.

ج- الاعتماد على جودة المنتج لا على سعره الأقل ، وإن كان هذا الأخير (السعر الأقل) هدف لا بد من وضعه في الحسبان حتى تصل المؤسسة إلى درجة : جودة عالية

وسعر أقل .

د- إنشاء مراكز للتدريب الفعّال للعمال حتى يمكنهم أن يتشربوا ثقافة الجودة الشاملة ويحسنوا تطبيقها.

هـ- وجود قيادة فعّالة : وقد ركّز ديمينغ على المعنى الحديث للقيادة، وهي التي تسمح بتسهيل عمل الأفراد والآلات عن طريق التسيير الحكيم.(10)

و- الإبتعاد عن الشعارات والنصائح الجوفاء ؛ حيث أن القيادة لا بد أن تتفانى في تطبيق كل ما تنادي به، وأن تجعل شعارها " قول وعمل "؛ أي أن تقرن مخططاتها بالعمل الجاد .

ز- الإبتعاد عن التقويم الرقمي وتحديد أهداف رقمية للعمال، والتوجّه نحو تعزيز اهتماماتهم بالنوع (الجودة) لا بالكم . ويركّز ديمينغ على الابتعاد عن الأهداف التي تتطلب من العمال الوصول إلى " صفر من الأخطاء ".(11)

ح- تفعيل فريق العمل ؛ فالعمل الجماعي يجنب الوقوع في العديد من المشاكل . وتفعيل فريق العمل لا يعني التدريب، بل هو تمكين العمال من العمل الجماعي وزيادة الدعم الوظيفي لهم في وظائفهم.

ط- تبديد المخاوف التي يمكن أن تتشكّل لدى العمال جرّاء تطبيق إدارة الجودة الشاملة باعتبارها تغييرا تنظيميا، وذلك عن طريق القيادة الفعّالة التي تدعّم اتصالاتها بالعمال لتفهمهم بأهداف ومنافع هذا التغيير .

ي- تغيير هدف الرقابة من رقابة فاضحة عقابية إلى رقابة تصحيحية وقائية، وتنبيه القائمين على العمليات بالأخطاء التي قد يقعون فيها، وبالتالي تمكينهم من تجنب الأخطاء قبل وقوعها.

ك- تحسين العلاقات مع الموردين وإشراكهم في عملية تحسين المنتج باعتبارهم شركاء غير مباشرين في إدارة الجودة الشاملة؛ حيث يتم من خلالهم الحصول على مستلزمات تطبيق هذه الإدارة.

ل- تشجيع التعلم والتدريب الذاتي والتركيز عليهما حتى يتمكّن العمال من اكتساب مهارات ومعارف متجددة تمكنهم من أداء عملهم بجودة أفضل.

م- إجراء التغييرات الملائمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتشمل هذه التغييرات الهيكل التنظيمي، الموارد البشرية والمادية، وكذا الثقافة التنظيمية.

ن- السعي إلى ترسيخ جميع هذه المبادئ لدى العمال والعمل على تطبيقها على أرض الواقع والالتزام بها، وهذه مهمة الإدارة العليا (القيادة) .

إن، إدارة الجودة الشاملة عند ديمينغ عبارة عن حلقة تبدأ بمبادرة القيادة وتنتهي بالالتزامها.



ويمكن تصنيف هذه المبادئ إلى:

- مبادئ تتعلق بعمليات تنمية الموارد البشرية: التدريب، القيادة، الرقابة وتفعيل فرق العمل.

- مبادئ تتعلق بالثقافة التنظيمية: فلسفة العمل، الابتعاد عن الشعارات الجوفاء، ترسيخ مبادئ الجودة.

- مبادئ تتعلق بعلاقة المؤسسة بمحيطها: الاعتماد على جودة المنتج، تحسين العلاقة مع الموردين، والتغييرات التنظيمية.

إضافة إلى ذلك ، فقد حدّد ديمينغ نقاطا اعتبرها أمراضا قاتلة أو مميتة لإدارة الجودة الشاملة وسمّاها : **الأمراض السبع القاتلة** (12)

أ- غموض الأهداف الموضوعية من أجل التحسين المستمر.

ب- قصر النظر والاهتمام بالأرباح على المدى القصير.

ج- اعتماد أنظمة تقييم تقليدية (التقييم السنوي مثلا)، وهذا ما يجعل العمال في حالة من الخوف لعدم كفاءة هذه الأنظمة في التقييم الموضوعي.

د- الاعتماد على الإدارة الكمية وإهمال الإدارة النوعية التي تركز على المعلومات

هـ- إهمال اعتماد نظام جودة المنتج من أول خطوة .

و- التكاليف الباهظة أو المبالغ فيها، والتي تُصرف في الأمور القانونية ولضمان الاستثمارات الثانوية..

" ولقد كان ديمينغ متأكدا من أن 85 % من أخطاء الإنتاج تقع مسؤوليتها على عاتق المسيرين وليس العمال ". (13) " فالإدارة من وجهة نظره لابد وأن تساعد الأفراد على أن يعملوا بذكاء، لا أن يعملوا بعناء. " (14)

وعلى هذا ، فديمينغ يؤكد على أن إدارة الجودة الشاملة ليست فقط طريقة جديدة في العمل، بل هي أيضا طريقة جديدة في التفكير. وحتى تنجح أي مؤسسة في تطبيقها عليها تبني التغيير في جميع أجزائها بدءاً بثقافتها التنظيمية.

**2- جوزيف جوران (15):** كان جوران يعمل في الوقت نفسه مع ديمينغ على

إرساء قواعد الجودة في الإنتاج دون أن يعمل أحد منهما بالآخر. وهو يتفق مع ديمينغ في إعطاء الصبغة الإنسانية لإدارة الجودة الشاملة ؛ فهي عنده تبدأ بالأفراد وتنتهي عندهم . ويرى كما يرى ديمينغ أن نسبة قليلة من الأخطاء سببها العمال ، وترجع

النسبة الأكبر للإدارة التي تملك مفاتيح النجاح لكل المشاريع والمخططات، ذلك أن الجودة تتطلب وجود نمط قيادي يحفز العمال على العطاء أكثر. ومن بين ما قال جوران : " إن المنتج من الممكن أن يطابق المواصفات ولكنه غير مناسب للاستخدام ... الفشل في تحديد الأهداف يؤدي إلى الفشل في وضع الخطة . " (16)

ففي النقطة الأولى يختلف جوران عن ديمينغ في تعريفه للجودة؛ حيث أن الجودة عنده لا تعني بالضرورة المطابقة للمواصفات كما هي عند ديمينغ، بل هي الملاءمة للاستعمال .

أما في بقية أفكاره، فهو يتفق اتفاقاً شبه كلي مع ما جاء به ديمينغ وذلك من خلال ما يلي:

أ - التركيز على حلقات الجودة كوسيلة لتحسين الأداء .

ب- الدور الأساسي الذي يمكن أن تلعبه الإدارة العليا (القيادة) في دعم الجودة.

ج- ضرورة وجود فرق عمل لتحسين مستويات الجودة.

د- أهمية العلاقات الجيدة مع جميع الأطراف التي تتعامل معها المؤسسة.

هـ- ضرورة التخلي عن الشعارات البراقة.

وإضافة إلى هذا كله، يؤكد جوران على أنه ليست هناك طريقة مثالية يمكن اعتمادها للجودة؛ فالأمر يبقى نسبياً ويختلف من مؤسسة إلى أخرى ، ومن بلد إلى آخر ومن وظيفة إلى أخرى ، ومن وقت إلى آخر.

وقد قدّم جوران مفهوماً واسعاً للجودة يعتمد على ثلاثة أبعاد تتلخص في:

- **تخطيط الجودة:** وتعني وضع مخطط من المفروض أن يكون على المدى البعيد، يضم المجتمع المستهلك (كمّاً ونوعاً)، احتياجات هذا المجتمع، إنجاز أو تحضير السلعة أو الخدمة بالمتطلبات المجتمعية، وذلك بتطوير العمليات الإنتاجية وتطبيق هذا المخطط على أرض الواقع.

- **ضبط الجودة:** وهنا تتدخل طرق القياس لتتمكّن المؤسسة من وضع معايير فعلية لقياس الجودة، وبالتالي تقييم الجودة واكتشاف الأخطاء والسلبيات، ومن ثمّ العمل على تصحيحها.

- **تحسين الجودة:** وهي المرحلة التي تتمكّن فيها المؤسسة من مراجعة أخطائها وتصويبها مهتمة بالمستهلكين (الداخليين والخارجيين)، بالمنتجات والعمليات. وفي هذه المرحلة تشخص المؤسسة عوامل وقوع الأخطاء، وتضع حلولاً مناسبة لتحسين الأداء وصولاً إلى الجودة.

**3- فيليب كروسبي:** يعتبر أول من نادى بفكرة الأخطاء الصفرية (العيوب)

الصفريّة). وهي الفكرة التي رفضها كل من ديمينغ وجوران، اللذان أكّدا على الوصول إلى المستوى المقبول في الأداء بما يتطابق والمواصفات المطلوبة وبما يلاءم الاستعمال.

ويرى كروسبي أن مستوى الجودة يرتبط بما تحقّقه المؤسسة من أرباح؛ فالمنتج الجيد هو الذي يحقق الأرباح. وكسابقه، يؤكد كروسبي دعم الإدارة العليا (القيادة) لإدارة الجودة الشاملة، فهي التي من شأنها أن تضع مستلزمات تطبيق هذه الإدارة من موارد بشرية ومادية وتنظيمية .

وباعتبار أنه صاحب فكرة الأخطاء الصفريّة، فهو يرى أن هناك مستويات مثالية للأداء: " وأن الجودة تنبني على متطلبات التحسين المستمر، وأن متطلبات التحسين المستمر تتمثل بالآتي :

- إيمان واقتناع الإدارة العليا بأهمية الجودة .
- تعهّد الإدارة بتطبيق سبل الكمال، والذي يتبنى فكرة التلف الصفري .
- الاقتناع الراسخ باستمرارية تلك الطريقة بالتفكير على أسس دائمة." (17)

ومن الأفكار الأساسية في فكره والتي دعم بها مبادئ إدارة الجودة الشاملة ما جاء به مأمون سليمان الدرادكة (18) :

ترتكز إدارة الجودة الشاملة على مسلمات هي : ارتباط الجودة أساس بمطابقة المنتج للمواصفات، وأن الطريق الوحيد لضمان الجودة هو منع وقوع أخطاء وهي مهمة القيادة التي تعتبر وسيلة الاتصال بين جميع أجزاء المؤسسة . وحتى تصل المؤسسة إلى تحقيق الجودة لابد من فهم دقيق وواضح لكل مرحلة من مراحل العملية الإنتاجية.

ويرى كروسبي أنه لابد من توفر عناصر أساسية لتحسين وتطوير الجودة وهي : التزام ودعم الإدارة العليا، الاهتمام بالتدريب والتعليم لجميع العمال، وتطبيق مسلمات إدارة الجودة الشاملة على أرض الواقع، وما يلزم ذلك من ضرورة تغيير اتجاهات العمال والثقافة التنظيمية.

وكما يبدو ، ففليب كروسبي كان متشدا في حديثه عن الجودة ؛ حيث يرى أنها مطابقة المنتج لاحتياجات ومتطلبات المستهلك، ويرفض رفضا قاطعا استخدام الأساليب الإحصائية، وهو أمر يجد ما يبرره في فكره، فمادام يدعو إلى التلف الصفري والأخطاء الصفريّة فلا داعي عنده من استخدام الأساليب الإحصائية ، لأن المنتج عنده لابد أن يكون جيدا 100%.

وقد لخص كروسبي فكره حول إدارة الجودة الشاملة في أربعة عشر مبدأ هي كالتالي (19):

- أ - وضوح اهتمام الإدارة بالجودة.
  - ب- تكوين فرق للتحسين من كل قسم.
  - ج- تحديد أماكن مشاكل الجودة.
  - د- تقييم إدراك واهتمام العاملين بالجودة.
  - هـ- رفع درجة إدراك واهتمام العاملين بالجودة .
  - و- اتخاذ الإجراءات لحل مشاكل التحسين.
  - ز- إنشاء لجنة لتطبيق برامج للتنفيذ السليم ومن أول مرة .
  - ح- تدريب المشرفين لينفذوا بكفاءة ما يخصهم من برامج التحسين.
  - ط- تنفيذ اليوم الخالي من الأخطاء، حتى يدرك الجميع أن هناك تغيير.
  - ي- تشجيع الأفراد على تأسيس وتبني أهداف خاصة بهم وبمجموعاتهم.
  - ك- تشجيع العمال على إبلاغ الإدارة بالصعوبات التي تواجههم.
  - ل- التحفيز المعنوي لكل من يشارك في برامج التحسين.
  - م- إنشاء مجلس للجودة يجتمع بصفة منتظمة.
  - ن- التأكيد الدائم على أن برنامج التحسين لا ينتهي.
- وبعد عرض هذه النماذج الثلاث (ديمينغ ، جوران وكروسبي) يمكن إدراج نقاط الالتقاء في وجهات نظرهم نحو إدارة الجودة الشاملة في ما يلي :
- الجودة لا تعني الكم الأكبر ولا السعر الأقل، بل هي النوعية الجيدة التي تتلاءم ومتطلبات الزبون وتصلح للاستعمال.
  - التزام الإدارة العليا (القيادة) أمر ضروري لتطبيق إدارة الجودة الشاملة .
  - إدارة الجودة الشاملة تعني التغيير في جميع أجزاء المؤسسة.
  - أهم عنصر في تطبيق هذه الإدارة هو العنصر البشري.
  - العنصر البشري لا بد أن يتبنى عمل الفريق من أجل نجاح إدارة الجودة الشاملة .
  - لا بد من إزالة الحواجز بين المصالح وتدعيم الاتصالات بجميع مستوياتها وفي جميع الاتجاهات.
  - تحسين العلاقة مع جميع الأطراف المساهمة في تحقيق الجودة.
  - غرس ثقافة الجودة لدى العمال وتشجيع التدريب والتعليم من أجل تطوير الكفاءات.

- محور أهداف إدارة الجودة الشاملة هو إرضاء الزبون.
- ومن خلال مراجعة هذه النماذج النظرية، نجد أنها تدور في مجملها حول عدة نقاط يمكن اعتبارها قواسم مشتركة بين المنظرين الثلاث، والتي تدل على نوع من الاتفاق الضمني بين هؤلاء الرواد، ويتلخص هذا الاتفاق في:
- تشكيل فريق العمل بغرض التحسين المستمر للعمليات.
- مشاركة الجميع وفهم العمليات.
- اتخاذ القيادة قراراتها على أسس واقعية.
- التدريب والتعلم المستمرين.
- إرضاء الزبون هو الهدف الأساسي.

### III- مبادئ إدارة الجودة الشاملة:

تباينت رؤى الباحثين والكتاب في تحديد المبادئ التي يعتمد عليها نظام إدارة الجودة الشاملة إلى درجة اختلافهم حتى في تسميتها . فمنهم من يعرضها على أنها مرتكزات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومنهم من يعرضها على أنها متطلبات تطبيقها ومنهم من يسميها عناصر إدارة الجودة الشاملة، ولكن ما يأتي تحت هذه العناوين كلها لا يخرج عن المعنى نفسه.

وسياتي في هذا العنصر عرض لمبادئ إدارة الجودة الشاملة بما يتوافق والمبادئ التي جاء في فكر إدوارد ديمينغ :

**1- التخطيط الإستراتيجي:** يعرف هذا التخطيط على أنه " نظام من الجهود المتكاثفة لاتخاذ قرارات وخطوات حاسمة بشأن ما هي المنظمة؟ وماذا تعمل؟ ولماذا تعمل ذلك؟ " (20)

فالتخطيط لإدارة الجودة الشاملة لا يجب أن يقف عند حدود الفرد الواحد أو القسم الواحد ، بل هو عمل تتكاثف فيه جهود جميع العمال داخل المؤسسة من أجل الإجابة على جملة من التساؤلات حددها لويس لودو وريشار غيلبو في ما يلي: " ما هي أهم دواعي تواجد المؤسسة ؟ إلى ما تريد الوصول ؟ عن طريق ماذا ؟ كيف تؤثر في البيئة المحيطة بها ؟ ما هي العوامل التي تقف أمام نجاحها ، ما هي أهم المبادئ التي تركز عليها في اتخاذ قراراتها ؟ كيف تعرف أنها قد تطورت، كيف تصحح أخطاءها أثناء تنفيذ مخططاتها . " (21)

ويعتبر التخطيط الإستراتيجي تخطيطا مرنا وعملية مستمرة تشمل دراسة وتشخيص وتحليل البيئة الداخلية والخارجية وتحديد نقاط القوة والضعف والتميز بين البشائر والنذر. وانطلاقا من هذا، تتجه المؤسسة إلى تحديد الرؤية المستقبلية والبدائل الممكنة في حالة حدوث أي تغيير في ظروف البيئة، مع التوقع المستمر لحالات عدم الاستقرار في البيئة. " والتخطيط الإستراتيجي يوجه المؤسسة من أجل اتخاذ قرارات أساسية للوصول إلى تطوير الرؤية المستقبلية . " (22)

وعموماً، فالمؤسسة التي تريد أن تحدث تغييراً تنظيمياً كالانتقال من نمط إدارة معين إلى نمط آخر أكثر تطوراً، عليها أن تحدد ذلك في خطة إستراتيجية تنطلق من الإجابة على جملة التساؤلات التالية: ماذا تريد أن تفعل؟ بأية وسيلة؟ وكيف يمكنها تحقيق ذلك؟ " فالخطة الإستراتيجية تقوم على إقرار صيغ وسياسات وبرامج معينة من شأنها أن تطوّر حركة السعي لتحقيق الهدف المطلوب." (23)

**2- الموارد البشرية:** يشكل المورد البشري وقود المؤسسة مهما كان نشاطها، فهو أهم عامل من عوامل القوة والتفوق في الوقت الراهن (حاضر المؤسسة)، واعدة الحضور الفاعل في مستقبلها. فلا غنى لأي مؤسسة مهما امتلكت من وسائل ومعدات وتقنيات عن المورد البشري الذي يعتبر العقل المحرك لهذه الوسائل.

وقد جاءت إدارة الجودة الشاملة لتشكل ثورة في ميدان التسيير، ويعتبر تطبيقها تغييراً تنظيمياً قد يحدث العديد من المخاوف لدى العمال الذين لا بد أن يعلموا بأي قرار تتخذه إدارة المؤسسة من أجل تغيير أدوات أو طرق العمل أو الهيكل التنظيمي، ويتم ذلك بتفعيل قنوات الاتصال في جميع الاتجاهات. وكما أن العامل بحاجة لمشاركته في اتخاذ القرارات، فهو بحاجة أكبر لتحفيزه على العمل لتحقيق الأهداف المرجوة تحفيزاً معنوياً ومادياً.

وعلى اعتبار التغيير التنظيمي يأتي دائماً بما هو جديد، فلا مناص من الاهتمام بتنمية الموارد البشرية عن طريق التدريب والتكوين والتعليم وتشجيع الإبداع والابتكار

....

**3- دعم والتزام القيادة:** لقد بينت العديد من الأبحاث الحاجة إلى دعم والتزام الإدارة العليا لمنظومة إدارة الجودة الشاملة. ومن بين هذه الأبحاث ما أجراه مكتب المحاسبة العامة في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1991 حول المتنافسين الأوائل عن جائزة النوعية الوطنية التي تمنحها مؤسسة مالكولم بالدريج، وقد أظهرت النتائج أن الفائزين كانت لهم علاقة جيدة مع العمال وطبقوا إجراءات توظيف أحسن ورضا أكبر من قبل الزبائن، وأكثر ما يميّز هؤلاء عن غيرهم: التزام القيادة ودعمها للجودة. (24)

ودعم القيادة لمنظومة إدارة الجودة الشاملة أكبر من أن يتوقف عند تخصيص الموارد اللازمة وإعداد البرامج والمخططات أو حتى الإستراتيجيات، بل يتعدى ذلك كله إلى كونه قناعة تنغرس في ذات القائد ويلتزم بتمريرها إلى جميع العمال والشركاء في إدارة الجودة الشاملة " فالجودة تبدأ من هذا الالتزام وتكسب قوتها وفعاليتها من الإدارة العليا للشركة لخلق ثورة تغيير في جميع الأنشطة وعمليات ونظم وإجراءات العمل والعلاقات مع العاملين بما يساهم في بناء إدارة الجودة الشاملة." (25)

**4- الثقافة التنظيمية:** إن الوعي بثقافة المؤسسة وإدارة هذه الثقافة بطريقة كفوءة، يساعد في تصميم وتطبيق خطة إستراتيجية متكاملة حيث تساعد على الصياغة الدقيقة إستراتيجية الأعمال وتوفر مناخاً تنظيمياً ملائماً لاتخاذ القرارات السليمة بما توفره من

قيم مشتركة لمختلف المستويات الإدارية. كما تعتبر معايير للسلوك، حيث تحدد ما هو مقبول وغير مقبول من السلوكات والقرارات على مختلف المستويات. (26)

وتعتبر الثقافة التنظيمية الميثاق الضمني الذي يعطي للمؤسسة هويتها ومكانتها. وتعرف على أنها: "مجموعة الإيديولوجيات والفلسفات والقيم والمعتقدات والافتراضات والاتجاهات المشتركة وأنماط التوقعات التي تميز الأفراد في تنظيم ما." (27)

وعلى العموم، فإن الثقافة التنظيمية كمبدأ أساسي تعتمد عليه إدارة الجودة الشاملة يستدعي أولاً وقبل كل شيء إزالة ثقافة الخوف من التغيير ومن الخطأ والخوف من طرح المشاكل والانغلاق عليها، وتشجيع العمال على إبداء آرائهم وطرح مشاكلهم سعياً للبحث عن الحلول.

وتعمل الإدارة العليا على ترسيخ ثقافة الجودة والعمل في فريق، " ففي دراسة تجريبية أوروبية عن ثقافة المنظمة قام بها كالوري وسرنيه سنة 1991 على خمس شركات فرنسية تعمل جميعها في النشاط نفسه وجد أن الثقافة التنظيمية يمكن أن تكون مبدئياً كوسيلة نافعة لإقامة قيم جوهرية مثل: روح الفريق، المسؤولية الجماعية والثبات والجودة وتساعد هذه القيم في إمداد النمو التنظيمي . " (28)

وعلى الإدارة العليا أن تدرك أنه دون ثقافة تنظيمية تدعو للجودة تصبح إدارة الجودة الشاملة حلماً لا يمكن تحقيقه .

وكما يرى عمر وصفي عقيلي أن " ثقافة المؤسسة الواعية التي تحتاجها إدارة الجودة الشاملة هي التي تكون قادرة على إحداث التكامل الداخلي للأنماط السلوكية بين الجماعات وللأفراد ، أي لدى جميع العاملين في المؤسسة، هذا التكامل يوحد هذه الأنماط ويوجهها نحو تحقيق رسالتها . فغياب ثقافة المؤسسة يجعل كل متخذ قرار وكل فرد يعمل ويتصرف حسب قيمه وقناعاته الخاصة...." (29)

**5- التركيز على العمليات والنتائج:** وذلك بالوقاية من الأخطاء قبل وقوعها لتفادي حالات عدم التطابق مع المواصفات. وهذا يتطلب استخدام معايير علمية وواضحة ودقيقة لقياس الأداء وضبط الجودة .

**6- التركيز على الزبون (العميل/المستهلك):** وهو المبدأ الجوهرى ومحور إدارة الجودة الشاملة، فمن خلال استطلاع حاجاته والتأكيد على المواصفات التي يرغبها في المنتج والسماع لشكاويه والاهتمام بمقترحاته تتمكن المؤسسة من تحصيل ورصد كل ما يجب أن يتوفر في المنتج من مواصفات وتقلل تكاليف الأخطاء وتصل بذلك إلى درجة رضا الزبون الذي سيكون دائماً ووفياً للمنتج وبالتالي يمنح للمؤسسة القدرة على مواصلة نشاطها .

فإدارة الجودة الشاملة تعتمد قبل كل شيء على فكر منهجي يرسخ ثقافة الجودة؛ ثقافة تُعنى بشكل واضح بالتطبيق والتجسيد لكل ما تنادي به قيادة المؤسسة. فهي فلسفة

إدارية تحتاج إلى توفير بيئة مناسبة للتطبيق ودعم من الإدارة العليا وفهم من الجميع بأهمية نتائجها المتوقع حدوثها وعائدها على المؤسسة وعملها.

**IV- أهداف إدارة الجودة الشاملة (30):** تطمح إدارة الجودة الشاملة إلى تحقيق العديد من الأهداف التي يمكن تحديد أهمها في ما يلي:

**1- أهداف خاصة بالزبون (العميل):** تعمل إدارة الجودة الشاملة جاهدة من أجل تحقيق أعلى درجة من الرضا لدى الزبائن، وذلك بتوفير المنتج بالموصفات المطلوبة وأكثر من ذلك المتوقعة، شريطة أن يكون بسعر معقول ويصل إلى المستهلك في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة وبالكمية الكافية لسد احتياجاته. والهدف من كل هذا هو الحفاظ على الزبون الحالي وزيادة وفائه للمنتج وجعله ضمن قائمة الزبائن الدائمين ومحاولة جذب زبائن جدد من أجل توسيع دائرة تسويق المنتج .

**2- أهداف خاصة بالمؤسسة:** تحقق إدارة الجودة الشاملة للمؤسسة أهدافا رئيسية تسمح لها بتحقيق النمو والاستمرار، فهي تمنحها صفة التميز في الأداء بما يسمح لها من توسيع أسواقها والتحكم فيها واحتلال مكانة تنافسية فيها، وجذب أكبر عدد ممكن من الزبائن، وهو ما يهيئ لها الطريق للبروز والاستمرار وتدعيم وجودها ويقاؤها. غير أنه من المهم الإشارة في هذا السياق إلى أن البيئة التي تعمل فيها المؤسسة هي بيئة غير مستقرة، سمتها الأساسية التغير والتحول ، فيظهر الهدف من إدارة المؤسسة بالنسبة للمؤسسة في طموحها للتكيف مع متغيرات البيئة وما يجتاحها من رياح التغيير طموحا منها للصمود في وجه هذه التغيرات والتعامل معها بشكل فعال.

**V- مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة:** إن من الأسئلة التي تُطرح من قبل أعضاء المؤسسة قيادة وعمالا، ومن قبل كل من يفكر في اعتماد نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة: ما هي المراحل الواجب إتباعها لتطبيق هذا النظام؟ ورغم بساطة الإجابة على هذا السؤال، إلا أنه يجد العديد من الإجابات التي قد تكون متداخلة في ما بينها. فالحقيقة أنه لا يوجد ترتيب واحد أجمع عليه الباحثون لمراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة، إلا أنه يمكن اعتماد مراحل عامة لكل نظام يمكن تطبيقه سواء كان إدارة الجودة الشاملة أو غيرها من الأنظمة التسييرية، ومحاولة إسقاط هذه المراحل على إدارة الجودة الشاملة. وهذه المراحل هي: الإعداد، التخطيط، التنفيذ، التقييم والتصحيح. ويتخلل هذه المراحل جملة من الخطوات كما يلي:

**1- مرحلة الإعداد:** تتعلق هذه المرحلة بتهيئة المناخ الملائم لإرساء إدارة الجودة الشاملة. وهي المرحلة اللصيقة مباشرة باتخاذ قرار تطبيق هذه الإدارة. فهي " تمثل مرحلة تحضيرية لتحديد وتوضيح عدد من القضايا ومنها: توضيح الرؤيا الإستراتيجية، تحديد رسالة الشركة، تحديد الموارد المطلوبة لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة. " (31)

أ - توضيح الرؤيا الإستراتيجية: وتعتبر أول خطوة في الإدارة الإستراتيجية، إذ يجب على المؤسسة صياغة رؤية مستقبلية واضحة وشاملة لما تريد الوصول إليه.



وتعرّف الرؤيا الإستراتيجية بأنها: " المسار المستقبلي للمنظمة الذي يحدد الوجهة التي ترغب في الوصول إليها، والمركز السوقي الذي تنوي تحقيقه، ونوعية القدرات والإمكانات التي تخطط لتنميتها ". (32) إنها بمعنى آخر تصور المؤسسة للوضع الأفضل لها في المستقبل.

والجدير بالملاحظة هنا، هو أن المؤسسة لا يجب أن تقف عند مستوى الخيال والتوهم، بل عليها أن تتجاوز ذلك إلى مستوى الحلم والأمل المقرون بالعمل الجاد لتحقيقه على أرض الواقع، وهذا من خلال مراعاة قدرات المؤسسة البشرية والمادية والتنظيمية.

كما أن صياغة الرؤيا الإستراتيجية التي تحوي الوضع الذي تنشده المؤسسة يستوجب مراعاة تقلبات وتغيرات البيئة المحيطة، حيث لا تستطيع المؤسسة أن تضع تصورا واضحا لمستقبلها ما لم تحصر مجموعة الخيارات أو البدائل الإستراتيجية التي تحدد نوع وعدد المسارات التي تمكنها من الوصول إلى تحقيق أهدافها المنشودة.

ب - تحديد رسالة المؤسسة: تعكس رسالة المؤسسة صورة واضحة ودقيقة تجيب عن الأسئلة التالية: ما هي المؤسسة؟ ماذا تعمل؟ لماذا تعمل ذلك؟ وبأية وسيلة؟ وتعتبر هذه الرسالة بمثابة هوية المؤسسة التي يتم فيها التعريف بكل صغيرة وكبيرة تخص المؤسسة، فهي " تلك الخصائص الفريدة في المنظمة التي تميزها عن غيرها من المنظمات المماثلة لها ، من هنا كانت رسالة المنظمة تعكس بوضوح دقة الفلسفة الأساسية للمنظمة . وهي أيضا تعبر عن الصورة الذهنية التي ترغب المنظمة في إسقاطها على أذهان الأفراد . وهي تعبر عن مفهوم الذات للمنظمة وما تقدمه من منتج...أو خدمة أو السوق الذي تتعامل معه، كما أنها تعمل على تحديد الحاجات التي تعمل المنظمة على إشباعها من خلال النشاط الذي تقوم به ". (33)

ج - تحديد الموارد المطلوبة لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة: وأهم هذه الموارد هو المورد البشري، المدرب والمؤهل والقادر على فهم إدارة الجودة الشاملة بقدراته على التفكير الإستراتيجي ووعيه بمنافع تطبيق هذه الإدارة وتبني فكر اعتماد الجودة كسلوك يومي لا في حالة الأزمات فقط. ففهم إدارة الجودة الشاملة نظريا يتعلق بتعلم التفكير بطريقة جيدة أكثر من فهم هذه الإدارة ذاتها. وتستوجب مرحلة التطبيق مهارات ميدانية تنمى بالتدريب والتحفيز.

فإدارة الجودة الشاملة لا يمكن أن تتجح إلا إذا أراد لها المورد البشري الموجود في المؤسسة ذلك، وعلى الإدارة أن تدرك وتعي هذه الحقيقة وتأخذها بعين الاعتبار قبل كل شيء.

وبعد إعداد المورد البشري تهيئ المؤسسة جميع مواردها المادية والتنظيمية التي تجندها لخدمة المورد البشري العامل على تحقيق إدارة الجودة الشاملة.

ويرى العديد من الباحثين أن إدارة الجودة الشاملة تفشل إذا ما أخذ القائمون على تطبيقها بعين الاعتبار بعدها الميكانيكي- المادي وأهملوا البعد الإنساني البشري. ولعل هذا ما يعود في جذوره إلى ما نادى به إلتون مايو ومن بعده من العلماء السلوكيين بضرورة الاهتمام بالبعد البشري للعمل وإعطائه أولوية على باقي الأبعاد.

## 2- مرحلة التخطيط: لقد سبقت الإشارة إلى أن التخطيط لإدارة الجودة الشاملة

يأخذ بعدا إستراتيجيا متخذا من المستقبل أساسا لبناء تطلعات المؤسسة في بيئة سمتها الأساسية التغير.

واعتمادا على هذا، فإن المرحلة الثانية تعتبر الخطوة الأولى لإرساء عملية التغيير التنظيمي، وتتضمن هذه المرحلة كذلك عدة نشاطات منها(34):

- تحليل بيئتي المؤسسة الداخلية وما فيها من مواطن القوة والضعف والخارجية وما فيها من وما تحمله من بشائر ونذر.

- تحديد الأهداف الإستراتيجية بوضوح، على أن تتفق هذه الأهداف مع رسالة المؤسسة ومع رؤيتها الإستراتيجية.

- اختيار المسؤول الأول عن التنفيذ، والذي يُدعى: مدير الجودة .

- تصميم واقعي لمخطط التنفيذ، على أن يؤخذ بعين الاعتبار إمكانيات المؤسسة البشرية والمادية والتنظيمية.

## 3- مرحلة التنفيذ: وهي مرحلة تطبيق آخر نشاط في المرحلة السابقة (المخطط

المُصمَّم) على أرض الواقع. وفيها تبدأ عملية التغيير التنظيمي؛ حيث يقوم مدير الجودة ومعاونوه ببدء التغييرات اللازمة. وحسب قاسم نايف علوان، فإن هذه المرحلة تتكوّن من خطوات هي كالآتي(34):

أ - إيجاد البيئة الثقافية الملائمة لفلسفة إدارة الجودة الشاملة: وفيها يتم تدريب العمال على إدراك وفهم إدارة الجودة الشاملة، وترسيخ فكر الجودة لديهم عن طريق عمليات التعليم وإعادة التعليم واستخدام المنهج العلمي لحل المشكلات وتحسين العمليات . ولا يتعلق الأمر بالعمال في المستويات التنفيذية فقط، بل الأمر يخص جميع العمال داخل المؤسسة بدءاً بالقيادة (الإدارة العليا) وانتهاءً بأبسط عامل .

ب- تحديد أدوات حل المشكلات: وتتمثل في : تحديد واختيار المشكلة ، تحليل هذه المشكلة، محاولة إيجاد الحلول الملائمة وتطبيقها ثم تقييم نجاعة هذه الحلول في حل المشكلة المطروحة.

وبالتالي، فالمؤسسة تتبع المنهج العقلاني في اتخاذ القرارات الخاصة بحل المشكلات، وهو المنهج الذي أسس له كل من مارش وسيمون في نظرية اتخاذ القرار وصنعه (35).

ج - الضبط الإحصائي للعمليات : تتطلب المرحلة السابقة تدريباً للعمال على استخدام أدوات الضبط الإحصائي للعمليات وكيفية تفسير نتائجها بما يؤدي إلى تحسين جودة العمليات.

د - تصميم التجارب: وتتطلب تدريب عدد معين من العمال للقيام بمهام التصميم لوضع معايير تعظيم العمليات الإحصائية. وتعتمد هذه المرحلة على عملية التحليل الإحصائي للقرارات التي سوف تتخذها الإدارة لتحقيق الأهداف المنشودة .

وعموماً تعتبر مرحلة التنفيذ أهم مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة. إلا أن المؤسسة قد تواجه مشاكل عويصة في هذه المرحلة، وهي مشاكل تتعلق بمدى استيعاب العمال لمفهوم إدارة الجودة الشاملة ومدى تشربهم لثقافة الجودة وقدرتهم على تجسيدها على أرض الواقع.

**4 - مرحلة التقييم والتصحيح:** ينبغي الإقرار بأن عملية التقييم عملية صعبة جداً ومعقدة، وذلك بسبب تدخل العوامل الذاتية فيها. لذا ينصح بإجراء التقييم من طرف خبراء خارجيين من أجل إعطاء تقييم موضوعي للأداء. هذا فضلاً عن مشكلة تعدد المتغيرات الخاصة بالتقييم؛ فالمتغيرات البشرية والمادية والتنظيمية وما تحويه من أبعاد فرعية كلها بحاجة إلى تقييم، ولكل متغير معايير مخصصة، وهو ما يوجد مشكلة أخرى وهي: اختلاف معايير التقييم.

ويصاحب عملية التقييم عملية أخرى لا تقل أهمية عنها، وهي عملية تصحيح ما وقعت فيه المؤسسة من أخطاء أثناء التنفيذ. وتعتبر عملية التصحيح النتيجة المنطقية للتقييم، أو الهدف النهائي لهذه العملية؛ فالمؤسسة لا تقيم الأداء إلا من أجل تصحيحه. ويتم الاعتماد على التدريب والتعليم والاستشارات والاستعانة بالخبراء أثناء التصحيح. تلك إذن هي مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة، التي تعتبر تفصيلاً لدورة ديمينغ سألقة الذكر (خطط، نفذ، راقب وصح).

## VI- معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

تصادف إدارة الجودة الشاملة أثناء تطبيقها عراقيل عديدة قد تتعلق بالإدارة أو بالعمال أو بكيفية التطبيق. وقد تحول هذه العراقيل دون نجاح النظام، بل وقد تعود على المؤسسة بخسائر عديدة. لذا، لا بد أن يتعرف كل من يريد تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة على مجمل العراقيل والمعوقات التي قد تصادفه حتى يكون لديه رد فعل لتجنبها وتجاوزها. وقد حدّد الخبراء مجموعة من المعوقات تم اختصارها في ما يلي:

**1- استعجال النتائج :** إن إدارة الجودة الشاملة ليست وصفاً سحرية تعطي مفعولها في رفع كفاءة المؤسسة ومكانتها التنافسية بين عشية وضحاها، ولكنها نظام تأتي نتائجه بتأنٍ وروية " فالسرعة يكتنفها دائماً أخطاء، لذلك نطالب عدم استعجال النتائج بل التروي ، فالمستقبل البعيد المتأني مع نتائج جيدة، أفضل من المستقبل القريب مع نتائج مشكوك فيها . " (36)

**2- والمعلوم أن إدارة الجودة الشاملة تستوجب العديد من التغييرات والمتطلبات التي لا يمكن توفيرها في مدة قصيرة ، وقد يؤدي هذا الخطأ ( استعجال النتائج ) إلى خطأ آخر أو معوق آخر وهو اتخاذ قرار التطبيق قبل تهيئة المناخ الملائم : أو ما يسمى بالتسرع اتخاذ قرار التطبيق دون الإعداد الجيد لإدارة الجودة الشاملة، وتجهيز جميع المتطلبات البشرية، المادية والتنظيمية. وأهم شيء في إعداد وتهيئة المناخ التنظيمي هو تهيئة النفسية لجميع العمال بالمؤسسة لتقبل تطبيق إدارة الجودة الشاملة بجميع التغييرات التي تحصل معها .**

**3- التركيز على الجانب التقني وإهمال الجانب البشري:** قد لا يتم التقدير الكافي لأهمية العنصر البشري في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وهو أكبر معوق يقف دون نجاح تطبيق النظام . فالعنصر البشري هو الذي بيده دفع إدارة الجودة الشاملة نحو النجاح، لأنه وقود المؤسسة الذي لا غنى لها عنه، ومهما امتلكت المؤسسات من أموال ومعدات تكنولوجية راقية ومتطورة ، فإن فعاليتها تبقى مهونة بفعالية وكفاءة العنصر البشري كونه يبقى أثمن وأهم ما تمتلكه المؤسسة.

**4- الشعارات البراقة:** قد يرفع المدراء أو القادة شعارات وأقوال لا تتفق مع أفعالهم، وهي شعارات ينشدون من ورائها الدعاية والشهرة، ولا يعدون لتطبيقها إلا القليل، مما يجعلها قولاً بل عمل. وهذا هو ما يفقد القائد أو المدير مصداقيته عند تابعيه ويهدد نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

**5- التقليد والمحاكاة (النقل الحرفي):** من الطبيعي أن المؤسسات ليست نسخة واحدة حتى ولو كانت تعمل في النشاط نفسه، فكل مؤسسة خصوصية وميزة تميزها عن غيرها من المؤسسات ، وتتخذ هذه الخصوصية شكلاً أكثر تميزاً إذا ما اختلفت البيئات والأزمنة . لذلك فإن نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة ما لا يعني بالضرورة نجاحه في مؤسسة أخرى؛ لأنها حتماً لا تمتلك الإمكانيات نفسها ولا الآليات نفسها ولا تدور فيها الظروف والحوادث نفسها.

إن هذا لا يعني أن لا تستفيد المؤسسات من تجارب بعضها البعض ، ولكن عليها تجنب النقل الحرفي والتقليد الأعمى دون فحص وتعديل، وتكييف إدارة الجودة الشاملة بما يتلاءم وظروفها ومواردها ....

**5 – إتباع سياسات لا تتلاءم وإدارة الجودة الشاملة:** تقف السياسات التقليدية التي دأبت إدارة المؤسسة على تطبيقها عائقاً في وجه نجاح إدارة الجودة الشاملة ؛ فالعمل الفردي والتحفيز المادي الصرف والهيكل الهرمي ونظم التقييم التقليدية والرقابة اللصيقة والقيادة الأوتوقراطية ... وغيرها من النظم الروتينية والتقليدية لا تتماشى مع نظام إدارة الجودة الشاملة، وعلى المؤسسات أن تدرك هذه الحقيقة وتغير من هذه السياسات.

وقد يفرز هذا التغيير بعض المشكلات الصغيرة أو الكبيرة التي من الواجب التعامل معها كنتيجة طبيعية والتريث في حلها " فالكثير من مشاكل المنظمة موجودة وليست وليدة الحاضر ، ولكنها تمثل تراكمات لمشاكل عبر فترات زمنية طويلة وليس من الإنصاف حلها أنياً وبشكل سريع ، لأن ذلك قد يؤدي إلى عدم تحقيق نجاح في حلها . " (37)

**7- التطبيق دفعة واحدة وبشكل واسع وكلي :** صحيح أن إدارة الجودة الشاملة تغيير تنظيمي جذري، إلا أنه من الخطأ تغيير جميع المجالات دفعة واحدة؛ فالأمثل أن تبدأ المؤسسة بالتغيير التدريجي فيما تراه ضرورياً وحيوياً ثم تقييم نتائج هذا التغيير واستخلاص العبرة منه، ثم الانتقال إلى الجوانب الأخرى حتى تغتير جميع الجوانب المطلوبة .

إن التغيير التدريجي يتطلب وقتاً طويلاً وصبراً وأناة، وهو ما يؤكد ضرورة عدم استعجال النتائج والصبر حتى تحقيق النجاح على المدى البعيد.

**8- غياب معلومات عن الإنجازات:** إن العامل بحاجة إلى معلومات حول النتائج التي توصل إليها وعن مستوى أدائه عموماً (38) وهو ما يجعله يتفادى الأخطاء التي وقع فيها ويزيد من الجهد المبذول لتدعيم مواطن القوة. ومعرفة العامل لنتائج إنجازاته تحفيز معنوي يدفعه إلى التحسين المستمر؛ فغياب هذه المعلومات أو نقصها يولد شعوراً بالإحباط وعدم الرضا، ويجعل العامل يحسّ وكأنه مهمّش عن العملية التنظيمية. ولا يمكن توفير هذه المعلومات إلا عن طريق قنوات اتصال فعّالة ونظم تقييم موضوعية يمكنها مقارنة الأداء الحالي بما مضى ومقارنة الأداء المرتقب بما هو فعلي.

**9- الفشل في التصدي لمقاومة التغيير التنظيمي:** من بين أبرز الأمور وأكثرها احتمالاً عند تطبيق أي نظام جديد وتغيير تنظيمي ظهور مقاومة عمالية له، وهي الشكل المعلن لرفض العمال لهذا التغيير ولعدم قبولهم بالتعامل معها نظراً لتعودهم على النظم التقليدية وتخوفهم من كل ما جديد. وتعتبر مقاومة التغيير التنظيمي نتيجة طبيعية إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن الناس أعداء لما جهلوا. لذلك على الإدارة أن تتعامل مع هذه المقاومة بحكمة، وأن تحاول منع حدوثها من قبل وذلك عن طريق الاتصال بالعمال وتفهمهم بضرورة التغيير وبمنافعه وعدم تهديده لمصالحهم... فإذا فشلت الإدارة في ذلك فإنها ستصبح في مواجهة رفض العمال لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأتى لنظام أن ينجح إذا قوبل بالرفض من طرف من سيكلف بتنفيذه؟

**10- عدم التوفير الكامل لمتطلبات التطبيق:** من غير المعقول أن تتأخر إدارة الجودة الشاملة دون توفير الأسس اللازمة لها. ومن بين أهم الأسس – وإن كانت كلها مهمة – الأساس النظري، أو ما يعرف بالمفاهيم والمعلومات الخاصة بإدارة الجودة الشاملة "والمقصود هنا عدم الإلمام الكافي الجيد والعميق بأبعاد إدارة الجودة الشاملة ومضامينها الأساسية وكيفية التخطيط السليم لمنهجيتها التي تتطلب خبرة وإلمام كافيين". (39)

**11- عدم الإنصات الجيد للشركاء (الزبائن، الموردون والعمال):** سبق القول بأن كلا من المستهلكين والموردين والعمال يعتبرون شركاء فاعلين في إدارة الجودة الشاملة، وأطراف مهمين في تطبيقها بنجاح. ويعتبر الإصغاء الجيد لهم ومعرفة آرائهم واحتياجاتهم أمراً ضرورياً في تحقيق نجاح هذه الإدارة. أ – الزبائن: هم مركز اهتمام المؤسسة في ظل نظام إدارة الجودة الشاملة؛ حيث يعتبر الهدف النهائي من هذه الإدارة هو إرضاء الزبائن وكسبهم دوماً لصالح المؤسسة. فإذا لم تصغ الإدارة بصورة جيدة للزبائن فإنها لا تستطيع تحديد احتياجاتهم ومتطلباتهم، وبالتالي لا تستطيع تحديد المواصفات المطلوبة في المنتج (سلعة / خدمة) بدقة.

ب - الموردون: " يمكن اعتبارهم طرفا إيجابيا في ثقافة المؤسسة، بل في ظل الجودة الشاملة يتم اعتبارهم شركاء بما يقدمونه من خدمات تفوق عملية توريد ما تحتاج إليه الشركة. " (40)

ج - العمال: وهم ركيزة تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وعلى الإدارة أن تصغي لأرائهم في عملية التجديد والتطوير، وأن تتفهم احتياجاتهم النفسية (تحفيز معنوي) والمادية (تحفيز مادي) والتنظيمية (تدريب ، تمكين ...).

## 12 - الفشل في ترجمة الجودة المطلوبة إلى معايير محددة تتوافق مع حاجات

**المستهلكين:** والمعنى أن ما تم استخلاصه من الإصغاء والإنصات للشركاء سابق الذكر لا يجب أن يبقى حبرا على ورق ، بل لابد أن تترجم هذه الاحتياجات والمتطلبات على أرض الواقع ، وأن تصاغ ضمن ما يسمى بمعايير الجودة. والملاحظ أن هذه الأخطاء أو المعوقات تخفي في ثناياها الأخطاء أو الأمراض السبعة القاتلة أو المميتة التي عرضها ديمينغ وعرضت في عنصر الأصول النظرية لإدارة الجودة الشاملة.

## المراجع

### المراجع باللغة العربية

- إبراهيم علي محمد الملحم ، التخطيط الإستراتيجي في القطاع العام ، أوجه الاستفادة منه في الأجهزة الأمنية ، المجلة العربية للعلوم والدراسات الأمنية ، المجلد 12 ، ع 23 ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض.
- بوبكر بوخريسة ، سوسيولوجيا المؤسسة ، دراسات في تسيير الموارد البشرية ، دار قرطبة.
- جمال الدين المرسي ، الثقافة التنظيمية والتغيير ، الدار الجامعية ، الإسكندرية، 2006 .
- دافيد ويلسون ، إستراتيجية التغيير : المفاهيم ومناظرات في إدارة التغيير، ترجمة : تحية عمارة ، دار الفجر، طر ، القاهرة.
- دانييل م . ستويل ، المبيعات والتسويق والتحسين المتواصل ، تعريب: أسعد كامل إلياس، مكتبة العبيكان ، المملكة العربية السعودية، 2002.
- سونيا محمد البكري ، إدارة الجودة الكلية، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2002.
- عبد الرحمن توفيق ، الجودة الشاملة : الدليل المتكامل ، مركز الخبرات المهنية للإدارة بيمل ، القاهرة.
- عبد العزيز صالح بن حبتور ، الإدارة الإستراتيجية، طر ، دار المسيرة ، عمان، الأردن، 2007.
- عبد الفتاح محمود سليمان ، إدارة الجودة الشاملة في شركات ومشروعات التشييد ، إيتراك ، مصر الجديدة ، 2000.
- كمال حمدي أبو الخير، التنظيم ونظام إدارة الجودة الشاملة المتواصلة، مكتبة عين شمس، القاهرة، 1997.

- مأمون سليمان الدرادكة ، إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء ، دار الصفاء ، عمان ، 2006 .
- محمد أكرم العدلوني ، العمل المؤسسي ، دار ابن حزم ، بيروت ، 2002.
- محمد عبد الوهاب العزاوي، إدارة الجودة الشاملة ، دار اليازوري العلمية، الأردن.
- مؤيد سعيد السالم، أساسيات في الإدارة الإستراتيجية، دار وائل، الأردن، 2005.

#### المراجع باللغة الأجنبية

- David B . Guralnik, Webstars new world dictionary, London, 1992.
- Deming Edward , Out of the crises, Library of congress cataloging – in – publication Data, Cambridge, 1986.
- Drucker Peter, Management by objectif, The Economist, Canada , 1987 .
- Kennedy Karol, Toutes les théories du management, Maxima, 3<sup>eme</sup> édition, Paris, Avril 2003.
- Le Doux Louis and Richard Guilbeau, Strategic planing, Texas work force, USA, May 2005.
- Prakash J. Singh and others, Deming Management Method, Times Book, New York.
- Soutenain J .F et Farcet, P. Organisation et gestion de l'entreprise, Berti édition, Alger, 2007.
- Sylvie Mayeur, Guide opérationnel de la qualité: Faut – il tuer la qualité totale, Maxima éditeur, France, 2004.
- Thomas Gay, L'indispensable de la sociologie, Studyrama, France, 2004.
- William W. Scherkenbarch, The Deming rout to quality and productivity, Library of congress catalog Card, 1994.

## التفكير الإبداعي قدراته ومقاييسه: اختبار التفكير الإبداعي اللفظي لـ بول تورانس النسخة (أ) نموذجاً"

### ملخص

الإبداع ذلك النشاط الإنساني الراقي والتميز هو من التعقيد والغموض بمكان، جعل العلماء يقولون بصعوبة قياسه وهذا رغم إقرارهم في الوقت نفسه بالحاجة إلى عملية الكشف والتعرف على الأفراد المبدعين، وتعدّ في هذا الصدد اختبارات التفكير الإبداعي اللفظية لـ: بول تورانس E.P.Torrance جزءاً مهماً ضمن عملية الكشف والتعرف، حيث تركز هذه الأخيرة على سيرورة التفكير الإبداعي من خلال إجابة المفحوص على فقرات تقيس عوامل وقدرات مرتبطة بهذا النمط من التفكير. فماذا نعني بالتفكير الإبداعي؟ وما هي قدراته؟ وماذا عن هذا الاختبار؟ ذلك ما سنحاول الإجابة عنه في هذا المقال.

أ. مريم غضبان  
كلية العلوم الإنسانية  
والعلوم الاجتماعية  
جامعة منتوري قسنطينة  
الجزائر

### مقدمة

**سيطر** موضوع التفكير الإبداعي منذ النصف الثاني من القرن العشرين على اهتمام الباحثين في ميدان التربية وعلم النفس، بحيث أصبح مجالاً قيماً من مجالات البحث العلمي في عدد كبير من الدول المتقدمة، ولقد تضاعف هذا الاهتمام أكثر فأكثر منذ عام 1950، بعد أن توصل جيلفورد Guildford إلى نظريته في بناء العقل، هذه الأخيرة التي أولاها تورانس Torrance كل التقدير والاهتمام بحيث بنى اختباره المشهورة لقياس التفكير الإبداعي على أبعادها الثلاثة المتمثلة في الطلاقة، والمرونة، والأصالة والتي عدها تورانس جوهر الإبداع وكنهه.

### Résumé

La créativité, est une activité humaine en progression et en évolution. Bien que ce phénomène soit éminemment complexe et difficile à mesurer, des spécialistes, tels que E. P. Torrance, se sont attachés à l'identifier et à le dépister chez les personnes douées de ce potentiel créatif. Mais, avec quels tests et/ou examens est-elle évaluée? Et, d'abord, quel sens donner à l'esprit créatif? C'est à ces questions que nous tenterons de répondre dans le présent article..



وقد نظر بول تورانس إلى الإبداع على أنه تلك العملية التي يصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات وأوجه القصور، وفجوات المعرفة، والعناصر الناقصة، وعدم التناسق وغير ذلك، فيحدد فيها المبدع الصعوبة، ويبحث عن حلول،

ويقوم بتخمينات، أو يصوغ الفروض عن النقائص، ويختبر هذه الفروض، ويعيد اختبارها، ويُعدّلها، ويعيد اختبارها، وأخيراً يقدم النتائج. (1)

يبدو من هذا التعريف أن التفكير الإبداعي ليس أبداً تفكيراً بسيطاً، بل إنه نوع مركبٌ يقوم على عمليات عقلية معقدة وهو ما أكده رأي فتحي جروان حين ذهب إلى القول بأن التفكير الإبداعي هو ذلك النشاط العقلي المركب والهادف الذي توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة من قبل، ويتميز بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية انفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة. (2)

من جهته يشير سيد خير الله إلى أن التفكير الإبداعي هو: " قدرة الفرد على إنتاج إنتاجاً يتميز بأكثر قدر ممكن من الطلاقة والمرونة والأصالة والنداعيات البعيدة وذلك كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير. (3)

وعليه يمكننا أن نخلص إلى حقيقة مفادها أن التفكير الإبداعي ليس بالمهارة المنعزلة ولكنه عملية عقلية معقدة تنطوي على عوامل معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية مميزة تسفر عن انتاجات جديدة، تمتاز بالقابلية للتحقق، وتحوز على القبول الاجتماعي لما تحققه من فائدة.

إن التفكير الإبداعي الذي يتصف بالمرونة والطلاقة الفكرية والأصالة والحساسية للمشكلات هو بالأصل سلوك هادف، تتلخص غايته كما قلنا في إيجاد حلول أصيلة لمشكلات قائمة في أحد حقول المعرفة أو الحياة الإنسانية .

ويرتبط هذا النوع من التفكير بغيره من عمليات التفكير المعقدة (التفكير الناقد والتفكير فوق المعرفي)، كما يحتاج إلى ظروف ومواقف ميسرة حتى يظهر وهذا تأكيداً على دور تفاعل الفرد مع بيئته في الإبداع والابتكار.

#### قدرات التفكير الإبداعي:

أسهمت نظرية بناء العقل لـ: جيلفورد في توضيح عملية الإبداع بوصفها عملية كلية، تتضمن عمليات ومحتويات وانتاجات. حيث توصل جيلفورد من خلالها إلى تحديد 120 قدرة يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ. الطلاقة:

يعرف جيلفورد الطلاقة بأنها: " صدور الأفكار بسهولة " (ينبغي توثيق النص)، فهي إذن قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد من الأفكار حول موضوع ما في فترة زمنية محددة، وعليه تشير الطلاقة إلى القدرة على استخدام المخزون المعرفي للفرد عند الحاجة إليه، لذلك فهي تمثل الجانب الكمي في الإبداع. (4)

ولقد تم التوصل إلى تحديد عدة أنواع من الطلاقة عن طريق التحليل العاملي وهي خمسة:

#### • الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات:

ويطلق عليها أيضا اسم الإنتاج التباعدي لوحدات الرموز (5)، ويقصد بها قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ في وقت محدد، شريطة توافر خصائص معينة في تركيب اللفظ دون اهتمام بالمعنى.

#### أمثلة:

- أكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف "م" وتنتهي بحرف "م".
- أكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تضم الأحرف الثلاثة التالية: (ك، أ، ن)
- هات أكبر عدد ممكن من الكلمات المكونة من أربعة أحرف، وتبدأ بحرف ح.

#### • الطلاقة الفكرية أو طلاقة المعاني:

ويشير هذا النوع من الطلاقة إلى قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار ذات العلاقة بموقف معين في وقت محدد، ولا يكون لنوع الاستجابة أهمية، وإنما تعطي الأهمية الكبيرة لعدد الاستجابات التي يعطيها المفحوص في زمن محدد.

#### - أمثلة:

- أذكر جميع الاستخدامات الممكنة لعلبه معجون الطماطم.
- أذكر كل النتائج المترتبة عن زيادة عدد سكان الجزائر بمقدار الضعفين.
- أعط أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع قصة ما.
- أكتب أكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة على مضاعفة طول اليوم ليصبح 48 ساعة.

#### • طلاقة الأشكال:

وقد نعتها جيلفورد بالإنتاج التباعدي لوحدات الأشكال، حيث يُعطى المفحوص رسماً على هيئة دائرة ويُطلب منه إجراء إضافة بسيطة عليه بحيث يصل في نهاية المطاف إلى تكوين وبناء أشكال متعددة وحقيقية. (6)

#### • الطلاقة التعبيرية:

هي القدرة على التعبير عن الأفكار بسهولة وصياغتها في كلمات أو صور بطريقة تكون فيها متصلة بغيرها وملائمة لها.

إن الطلاقة التعبيرية تتضمن إصدار أفكار متعددة في موقف معين وتتصف هذه الأفكار بالوفرة والتنوع، وهنا يجب أن نشير إلى تميز عامل الطلاقة التعبيرية عن طلاقة الأفكار، فالقدرة على إنتاج الأفكار تختلف عن القدرة على صياغة هذه الأفكار والتعبير عنها بأكثر من طريقة.

#### • طلاقة النداعي:

ويقصد بها سرعة إنتاج كلمات أو صور ذات خصائص محددة المعنى وفي زمن محدد، وعليه فإن طلاقة النداعي تشير إلى القدرة على الفهم اللغوي.

#### ب. المرونة:

يرى جيلفورد أن المرونة تعني السرعة في إنتاج أفكار تنتمي إلى نواحي مختلفة وترتبط بموقف معين. (7) بحيث لا تكون هذه الأفكار من النوع المتوقع عادة، وعليه فالمرونة هي عكس عملية الجمود أو التصلب الذهني التي يميل الفرد بمقتضاها إلى تبني أنماط فكرية محددة، يواجه بها مواقف الحياة المختلفة.

ويتطلب هذا النمط من التفكير توافر مقدار كبير من المعلومات، أو القدرة على توليد واستخراج هذه المعلومات، مما يُعطى للفرد من توجيهات وتعليمات مع التأكيد على تباعدية الحل.

ومنه فإن المرونة تختلف عن الطلاقة في كون هذه الأخيرة تتحدد بالكمية - أي بعدد الاستجابات، أو سرعة صدورها، أو بهما معا - ، في حين أن المرونة تعتمد على الخصائص الكيفية للاستجابة، حيث تقاس بمقدار تنوع هذه الاستجابات وتباينها كي تتناسب مع المتطلبات المتغيرة للموقف، (8) ومن الأمثلة على ذلك:

- اكتب مقالا قصيرا لا يحتوي على أي فعل ماضٍ.

- فكّر في جميع الطرق التي يمكن أن تتبعها لوزن الأشياء الخفيفة جدا.

وللمرونة شكلان هما:

#### • المرونة التكيفية:

تُشير العملية التكيفية إلى قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها إلى حل مشكلة محددة، وبالتالي فإن هذه القدرة هي عكس عملية الجمود الذهني، كما تشير إلى قدرة الفرد على إظهار العديد من السلوكيات الناجحة في مواجهة مشكلة ما، أو تغييرها بطريقة ما بحثاً عن أفضلها في مواجهة أي موقف طارئ أو مشكلة ما.

#### • المرونة التلقائية:

تشير المرونة التلقائية إلى سرعة الفرد في توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المرتبطة بالمشكلة بتلقائية، بحيث تتصف هذه الأفكار بالتنوع والتعدد.

#### ج. الأصالة:

وهي أكثر الخصائص ارتباطاً بالإبداع، وتعني الجِدَّة والتَّفَرُّد، وهي بهذا تشير إلى القدرة على إنتاج استجابات قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها. (9)

ويختلف عامل الأصالة عن عاملي الطلاقة والمرونة من حيث إن:

- الأصالة لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يقترحها الشخص، بل تعتمد على قيمة تلك الأفكار ونوعيتها وجدَّتها ضمن الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وهذا ما يميزها عن الطلاقة.

- الأصالة لا تشير إلى نفور الشخص من تكرار تصوراته أو أفكاره هو شخصياً كما هو الأمر بالنسبة للمرونة، بل تشير إلى النفور من تكرار ما يفعله الآخرون، وهذا ما يميزها عن المرونة. (10)

#### د. الحساسية للمشكلات:

وهي القدرة على إدراك مواطن الضعف أو النقص في الموقف المثير، فالشخص المبدع يستطيع رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد، لأنه يعي نواحي النقص والقصور ويحس بالمشكلات إحساساً مرهفاً بسبب نظرتة للمشكلة نظرة غير مألوفة، في حين أن الآخرين من حوله قد يرون هذا الموقف واضحاً وعادياً تماماً بحيث لا يدعوا للتساؤل ولا يثير إشكالا أو شعوراً بفقوة أو ثغرة فيه.

#### هـ. التفاصيل أو التوسع:

تتضمن هذه القدرة الإبداعية تقديم عدة تفاصيل لأشياء محددة، نحو توسيع فكرة مُلخَّصة أو تفصيل موضوع غامض، والتفاصيل هنا تُقدَّر بما يُدخله الشخص المبدع من تحسينات وإضافات على الفكرة الأساسية التي توصل إليها.

ويشير تورانس إلى أن الأطفال الصغار المبدعين يميلون إلى زيادة الكثير من التفاصيل غير الضرورية إلى ما ينتجونه من رسومات وأشكال وقصص، مثل زيادة عدد الرموش في العين، أو عدد الأزرار في القميص، أو عدد السلالم في مدخل رسم المنزل، أو الثمار في الشجرة وغيرها. إلا أن القدرة على معرفة التفاصيل لا تزال غير واضحة المعالم حتى في كتابات تورانس نفسه مما يتطلب مزيداً من الدراسات للتحقق من أهمية معرفة خاصية التفاصيل كأحدى المكونات الرئيسية للتفكير الإبداعي.

اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (TTCT) Tests Torrance Creative Thinking:

أدت الجهود التي بذلها العالم الأمريكي إليوت بول تورانس E. P. Torrance في جامعة مينسوتا الأمريكية وعلى مدى تسع سنوات متتالية من البحث والدراسة في موضوع قياس الإبداع، إلى تصميم اختبارات لقياس التفكير الإبداعي، حيث ظهر هذا الاختبار لأول مرة عام 1962.

وتعدّ اختبارات تورانس بنوعها اللفظي والشكلي من أهم الاختبارات الموجودة لقياس التفكير الإبداعي، حيث استخدمت من قبل العديد من الدول في أمريكا وآسيا وأوروبا وإفريقيا، ويشير كرامون Cramond 1994 إلى أن اختبار تورانس استخدم في أكثر من 200 دراسة وترجم لأكثر من 34 لغة، كونه غير متحيز ثقافيا أو عرقيا. (11) ومن بين هذه اللغات التي ترجم إليها اللغة العربية، كما قُيّنَ على مستوى بيانات مختلفة نذكر منها دراسة لفؤاد أبو حطب وعبد الله سليمان (عام 1977) التي هدفت إلى تقنين الاختبار الشكل (أ) على البيئة المصرية، ودراسة الشنطي (1983) التي هدفت إلى التعرف على دلالات صدق وثبات الاختبار بصورتيه الشكلية واللفظية داخل البيئة والمجتمع الأردني.

#### مكونات الاختبار:

يتألف اختبار تورانس من قسمين لفظي وشكلي. ويتكون كل قسم من عدة اختبارات فرعية، كما طورت صورتان متكافئتان (أ، ب) لكل من الاختبار اللفظي والشكلي.

#### اختبار التفكير الابتكاري اللفظي لـ: تورانس:

ويتضمن سبعة اختبارات فرعية تقيس قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة:

##### • توجيه الأسئلة:

يُطلب من المفحوص توليد أكبر عدد ممكن من الأسئلة حول مثير ما على شكل صورة، وذلك لاستجلاء الموقف أو الحدث الذي تعبر عنه الصورة، (12) لذا فإن الهدف من هذا النشاط هو محاولة الكشف عن قدرة الفرد على أن يصبح حساسا لما هو غير معروف بالنسبة له، وأن يسأل أسئلة تمكنه من ملء الفجوات في معرفته.

##### • تخمين الأسباب:

يُطلب من المفحوص كتابة كل الأسباب أو المقدمات التي تفسر الموقف أو الحادث الذي تعكسه الصورة السابقة.

##### • تخمين النتائج:

يُطلب من المفحوص كتابة كل ما يمكن أن يُجَرَّ عن الموقف أو الحادث الذي تمثله الصورة السابقة، سواء أكانت النتائج المحتملة في المستقبل القريب أم البعيد. (13) ولقد صُمم هذان الاختباران ليكشفوا عن قدرة الفرد على تكوين فروض عن الأسباب والنتائج.

#### • تحسين مُنتج:

في هذا النشاط يُعرض على المفحوص صورة للعبة أطفال (صورة فيل Elephant) بالإضافة إلى دمية قماشية على هيئة فيل صغير)، ويطلب منه التفكير في كل الوسائل أو التعديلات أو الإضافات الممكن إدخالها على دمية الفيل والتي من شأنها تحسين اللعبة وجعلها أكثر تقبلاً واستحساناً لدى الأطفال.

إنَّ هذا النشاط يسمح للمفحوص باللعب بأفكار قد لا يجروء على التعبير عنها في أعمال جادة.

#### • الاستعمالات غير الشائعة ( أو البديلة):

يُطلب من المفحوص في هذا النشاط إعطاء أكبر عدد ممكن من الاستخدامات الممكنة لعب الكرتون الفارغة التي يرميها الناس عادة، ويعدّ هذا النشاط بمثابة مقياس لمدى قدرة الفرد على أن يُحرَّر عقله من أسلوب محدد وثابت في التفكير.

#### • الأسئلة غير الشائعة:

في هذا الاختبار يُطلب من المفحوص إيجاد أسئلة غير شائعة حول لعب الكرتون التي يرميها الناس عادة، حتى يثير اهتمام الآخرين بهذه اللعب، إذ يُعدّ هذا النشاط بمثابة مقياس للقدرة على التفكير التباعدي.

#### • افترض أن:

يُعرض على المفحوص في هذا الاختبار صورة تمثل موقفاً افتراضياً، تحيلاً ويطلب منه كتابة كل ما يمكن أن يتوقعه من نتائج حول ذلك الموقف، على افتراض أن الموقف الذي تعرضه الصورة ممكن الحدوث. الأمر الذي يؤكد على أن هذا الاختبار قد صمم لاستثارة أعلى درجات التلقائية لدى المفحوص.

أمّا السؤال فهو: افترض أن للسحب خيوطا تتدلى منها وترتبط بالأرض، ما الذي يمكن أن يحدث؟

يتضح مما سبق عرضه ما يلي:

1- إن النشاطات التي يحتوي عليها اختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي تعمل على استثارة قدرات التفكير التباعدي لدى المفحوص: الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل.

2- النشاطات السابقة تعمل على استدعاء وبعث ميول مختلفة تخلق لدى المفحوص نوعاً من التوتر الذي يحاول إشباعه.

3- إن استجابات المفحوصين بالنسبة لقدرات التفكير التباعدي تكون متأثرة بالفروق الفردية بين الأفراد.

4- تلتقي هذه النشاطات في بعض خصائصها مع بعض خصائص اختبارات التفكير التقاربي من حيث الأداء، حيث إنها مقيدة بفترة زمنية محدودة، وربما يكون لتحديد الزمن أثر على استجابات المفحوصين.

5- صممت بعض تلك النشاطات على أساس:

• إعطاء فرصة للأفراد للتعبير عن حب الاستطلاع، وإعطاء صورة عن قدراتهم في وضع الفروض والتفكير في الاحتمالات كنشاط "أسأل" و "خمن".

• تحقيق نوع من الاستمتاع النفسي ( نشاط تحسين الإنتاج) لجميع الأفراد والفئات العمرية المختلفة، حيث يسمح هذا النشاط للأفراد بالنكوص لخدمة الأنا، ويمكن لهؤلاء الأفراد اللعب بأفكار قد لا يجروون على التعبير والإفصاح عنها في أعمال جادة.

• إثارة درجة كبيرة من الخيال للتنبؤ بالنتائج التي يمكن أن تحدث لموقف غير محتمل الحدوث، أو قد لا يحدث إطلاقاً، كنشاط "افترض أن". (14)

#### اختبار التفكير الابتكاري الشكلي:

ويتضمن ثلاثة اختبارات فرعية تقيس قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة وإدراك التفاصيل:

#### • بناء الصورة:

يُسَلَّمُ للمفحوص ضمن هذا الاختبار ورقة بيضاء في وسطها شكل بيضاوي أسود اللون، ويطلب منه رسم شيء مثير وغريب يُكْمِلُ الشَّكْلَ البيضاوي ليعطي في نهاية المطاف شكلاً أو صورة ما، وعندما تكتمل الصورة يُعْطَى المفحوص لها عنواناً ذكياً.

في هذا النشاط يُقَوَّمُ الناتج على أساس الأصالة والتفاصيل.

#### • إكمال الصُّور:

يعطى المفحوص مجموعة من الأشكال أو الرسومات الناقصة ويطلب إليه إكمالها بإضافة كل التفاصيل الممكنة لها، ثم يختار عنواناً مناسباً لكل منها.

يستثير هذا الاختبار الميل لدى المفحوص إلى التشكيل والتكامل، إلا أنه قد يخلق لديه بعض التوتر الذي لا يجب أن يتركه يسيطر عليه مدة طويلة لكي يتمكن من القيام بالنشاط العقلي المناسب، مبتعداً قدر الإمكان عن كل ما هو مألوف وشائع.

## • الخطوط المتوازية:

يُمنَحُ المفحوص في هذا الاختبار ورقة تتضمن ثمانية عشر رسماً، كل واحد منها عبارة عن خطين متوازيين، ويُطلب منه تشكيل صورة مشوقة ومختلفة بإضافة إشارات ورموز أو خطوط منحنية أو مستقيمة لكل زوج منها، ويُعطى عشرة (10) دقائق فقط لإكمال ما يستطيع منها، وبعد ذلك يُعنون كل شكل من الأشكال التي عمل عليها بعنوان مناسب.

إنَّ هذا الاختبار يقيس قدرة الفرد على عمل ارتباطات متعددة لمثير واحد، كما يستثير لدى الفرد المفحوص قدرات التفكير الإبداعي الأربع (الطلاقة، المرونة، الأصالة، وإدراك التفاصيل).

## أغراض الاختبار واستخداماته:

صمَّم تورانس هذه الاختبارات لتحديد وانتقاء الأفراد الذين تُكُونُ لهم القدرة على الابتكار متى ما توافر لهم الجو الثقافي والاجتماعي المناسب والمساعد على ذلك، كما تقيس هذه الاختبارات قدرات التفكير الإبداعي المعروفة بـ: الطلاقة، المرونة، الأصالة، وإدراك التفاصيل (أو ما يعرف بالتوسع أو الإسهاب).

تقوم اختبارات التفكير الإبداعي لـ: تورانس على فكرة نظرية مفادها أن الإبداع عملية عقلية تتدخل فيها عوامل كثيرة تعدُّ شائعة بين أفراد الجنس البشري، وأن الاختلافات فيما بين الأفراد هي اختلافات في الدرجة وليس في النوع.

وبالتالي يمكن قياس هذه العوامل عن طريق وضع الفرد بطرق شتى ضمن مواقف معينة بحثاً عن استثارة استجابات معينة من جانبه، الأمر الذي سيمكِّن الفاحص من ملاحظة تلك الاستجابات وتلك التغيرات التي تصدر عنه، مما يسمح له بتحديد العوامل المحددة لمقدار الأداء الإبداعي لديه .

يمكن تطبيق (TTCT) بصورة فردية أو جماعية بدءاً من مستوى الصف الرابع الأساسي (أي ابتداءً من سن 09 سنوات) وحتى المستوى الجامعي.

يبقى بالنسبة للأطفال في سن ما قبل المدرسة وحتى سن تسع ( 09 ) سنوات فإن تطبيقه يكون بصورة فردية وشفوية.

أمَّا فيما يتعلق بزمن تطبيق الاختبار فإنه يستغرق حوالي خمسة وسبعين (75) دقيقة منها خمسة وأربعين (45) دقيقة للصورة اللفظية وثلاثين (30) دقيقة للصورة الشكلية، وهذا باستثناء وقت إعطاء التعليمات. (15)

ويشير تورانس إلى الإمكانيات الواسعة لاستغلال اختباريه في عدد كبير من الدراسات، وهذه بعض الاقتراحات التي يقدمها:



### 1- دراسات حول التفكير الإنساني من حيث نشاطه ونموه:

يكشف اختبار التفكير الإبداعي اللفظي لـ: بول تورانس النسخة (أ) عن مهارات خاصة وهذا من شأنه أن يساعد على تحقيق فهم أفضل لسيرورة النشاط العقلي الإنساني، حيث تتفاوت هذه القدرات بين الأفراد ولدى الفرد الواحد مع اختلاف المراحل العمرية التي يمر بها، وهذه الحقيقة يجب أن تقودنا إلى تبني أنماط خاصة من التربية والتعليم المتوافقة مع هذه الخصوصية وذلك حتى نتيح لجميع الأطفال أفضل الفرص لتحقيق قدراتهم الكامنة.

### 2- البحث عن وسائل فعالة لتفريد العملية التعليمية:

إن التعرف على مهارات التفكير الإبداعي من خلال هذا الاختبار يدفعنا للبحث عن أفضل الطرائق للتعلم وتوظيفها، فالأطفال الحاصلون على أعلى الدرجات في هذا الاختبار يختلفون عن أولئك الحاصلين على أدنى الدرجات، وعليه يجب مراعاة هذا الاختلاف في طرائق تعليمهم وتفريدها عملاً بمبدأ الفروق الفردية.

### 3- الاستفادة منه في برامج إعادة التأهيل والعلاج النفسي:

رغم أن إمكانيات الاستفادة من هذا الاختبار في النواحي العيادية لا تزال غير واضحة المعالم بعد، إلا أن هناك بعض الحقائق التي توصل إليها تورانس من خلال تطبيقه للاختبار على الأطفال حيث اتضحت له بعض المؤشرات الإكلينيكية ذات الدلالات النفسية المرتبطة باضطرابات الشخصية، والانحراف، والصحة العقلية للأفراد.

### 4- تقويم آثار البرامج التجريبية:

يمكن استغلال هذا الاختبار في تقصي آثار البرامج التجريبية، خاصة في مجال التعليم من خلال تقويم فاعلية بعض التجهيزات أو البرامج أو المناهج التدريسية بصفة عامة.

### 5- وسيلة استقصاء القدرات الكامنة للأفراد:

يعدّ هذا الاختبار وسيلة حديثة على قدر كبير من الأهمية في استقصاء القدرات الكامنة للأفراد ، لذا لا يجب أن تتجاهل منظومة التوجيه المدرسي في أي مجتمع من المجتمعات عملية الاستقصاء هذه في سبيل استغلال قدرات جميع الأفراد في حدودها القصوى.

### دلالات صدق وثبات الاختبار:

تقيس اختبارات تورانس ما صممت لقياسه، وهي القدرات الإبداعية لدى الأفراد، الأمر الذي يوفر لها صدق المحتوى خاصة إذا ما علمنا أنه قد اعتمد في بنائها على مقياس جيلفورد المحدد للسلوك الإبداعي، أما الصدق التمييزي فقد تم الوصول إليه من خلال الدراسة التي قام بها كل من تورانس وجبتا (Jupta & Torrance) عام 1964 والتي امتدت لتشمل عينة من 800 طالب و31 معلما حيث كانت ترمي إلى محاولة معرفة إمكانية اختبارات تورانس في التمييز بين الطلاب ذوي المستوى المنخفض من القدرة على التفكير الابتكاري والطلاب ذوي المستوى المرتفع من القدرة على التفكير الابتكاري كما يقدرهم المعلمون، وسجلت نتائج الدراسة قدرة هذه الاختبارات على التمييز بين الفئتين المذكورتين في أبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة.

أما دلالات الصدق التنبؤي فقد توافرت لهذه الاختبارات عام 1972 حين أجرى تورانس دراسة تتبعية مدتها 12 عاما لانجازات عينة من الطلاب بلغت 236 طالب وطالبة منهم 217 طالب كانوا يدرسون في مدرسة ثانوية تابعة لجامعة مينسوتا انطلقا من عام 1959 وحين ربط تورانس بين درجات الأفراد على اختبارات تورانس ودرجاتهم على محك الانجاز حصل على معامل ارتباط للطلبة الذكور في حدود 0.59 وللطلبة الإناث في حدود 0.46 .

كما توفر الصدق التنبؤي للاختبار من خلال دراسة كروپلي 1974 Croply حيث تتبع انجاز عينة من طلاب الصف السابع على مدى خمس سنوات، وحين ربط بين درجات أفراد العينة على اختبارات تورانس ودرجاتهم على محك الانجاز حصل على معامل ارتباط في حدود 0.51. (16)

### تطبيق الاختبار التفكير الابتكاري اللفظي لـ تورانس:

يشير تورانس إلى ضرورة أن يقرأ الباحث جيدا كل التعليمات المرتبطة بتطبيق الاختبارات وأن يعتاد على جوانب التمرير قبل الشروع فيها، كما يؤكد تورانس على ضرورة أن يهيئ الباحث جواً مُسلياً ومثيراً وممتعا يكون أقرب إلى جو اللعب منه إلى جو الامتحان، وفي نفس الوقت يكون جواً مثيراً للإبداع، إذ لا بد من توفير الجو النفسي المحفز والمشجع للمفحوصين ما أمكن وذلك قبل تطبيق الاختبار وأثناء تطبيقه.

كما يجب أن يحرص الباحث على توفير بعض الشروط المادية لتمرير الاختبار ومنها:

- توفير العدد الكافي من كراسات النشاط.

- توفير قلم رصاص لكل طفل ( ويمكن للأطفال أن يستعينوا بأقلام التلوين إذا طلبوا ذلك).

أن يتأكد من ملائمة درجة حرارة الغرفة يطبق في حدودها الاختبار، وأن يستطيع أن يتحكم فيها ويتعديلها إذا اقتضى الأمر، من جهته يحضر الفاحص معه دليل تفسير النتائج، ونموذج لكراس النشاط، وساعة لاحتساب الوقت المقرر لكل نشاط، وللاختبارات اللفظية لابد أن يكون لديه لعبة الفيل القماشية. (17)

### مبادئ وتعليمات تصحيح اختبار تورانس للتفكير الإبتكاري اللفظي:

- التدريب على التصحيح ويمكن الاستعانة ببعض الأفراد في عملية التصحيح بعد تدريبهم.

- إعداد نماذج التصحيح لاستبعاد الإجابات غير المناسبة.

- الإعداد المسبق لنماذج تفرغ درجات المفحوصين.

أما حول كيفية احتساب العلامات على كل مهارة من المهارات الثلاث التي تقيسها هذه الاختبارات فتتم على النحو التالي:

#### - الطلاقة:

تُحسبُ علامة الطلاقة على أساس كمي، لذا فهي تشير إلى العدد الإجمالي للإجابات ذات الصلة: أي حسب علاقتها بمتطلبات الاختبار (مدى استجابتها للتعليمات) ويُقاس عامل الطلاقة على مستوى كل الأنشطة السبعة للاختبارات اللفظية.

#### - المرونة:

تُحسبُ علامة المرونة على أساس نوعي، لذا فهي تعني قدرة الفرد على إنتاج استجابات متنوعة تنتمي إلى مجالات مختلفة، وقياسها يكون بحسب عدد فئات الاستجابات، ولقد وضع تورانس قوائم للفئات خاصة بالاختبارات 1-2-3-4-5 من اختبارات التعبير اللفظي.

أما بالنسبة للاختبار السابع من اختبارات التعبير اللفظي لم تحدد لها أي فئة، ولكن يمكن حساب المرونة بالاعتماد على التغيرات في مواضيع الإجابات، كما لا تحسب المرونة في الاختبار السادس من اختبارات التعبير اللفظي لأن الفئات الموجودة لا تكفي.

#### - الأصالة:

تحسب علامة الأصالة على أساس الندرة الإحصائية لاستجابات المفحوص، وتعدّ الإجابة نادرة عندما يقل ظهورها في المجتمع الأصلي، وتعطى نقطة للأصالة في كل اختبارات التعبير اللفظي أما بالنسبة للاختبار السادس من اختبارات التعبير اللفظي فلا تنقط الأصالة بحكم الندرة في الظهور عند المفحوصين ولكن حسب طريقة بيركهارت (18).Burkhart

## نقاط القوة والضعف في هذه الاختبارات:

### - نقاط القوة:

- تتمتع هذه الاختبارات بدلالات صدق وثبات مقبولة، كما قننت على البيئة العربية في أكثر من دولة عربية مثل: السعودية والأردن ومصر والكويت وغيرها
- تتميز بقدرتها على الكشف عن أبعاد التفكير الإبداعي لدى الأفراد.
- يُمكن استخدامها في كافة الثقافات.
- أوصت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم باستخدامها في اكتشاف المبتكرين بالدول العربية، كما أنها تستخدم من قبل وزارات التربية والتعليم في العديد من الدول العربية (كالسعودية مثلا). (19)

### - نقاط الضعف:

- تحتاج عملية التصحيح إلى دراية ومعرفة متعمقة في موضوع الإبداع.
- يحتاج للتدريب على تصحيحه.

### خاتمة:

لقد استرعت ظاهرة الإبداع والقدرة على الابتكار عند الإنسان اهتمام الكثيرين من علماء النفس عامة وغيرهم من المهتمين بالموهبة والموهوبين خاصة، لأهمية هذه الظاهرة في حياة الفرد المبدع في المقام الأول، ومجمعه الذي ينتمي إليه ويبدع من أجله في المقام الثاني. فكان أن ظهر للوجود العديد من الاختبارات والمقاييس التي ظن واضعوها أنها ستسهل عليهم عملية كشف وقياس السلوك الإبداعي، ومن تلك الاختبارات التي ظهرت لهذه الغاية نذكر اختبارات والاش وكوجان 1965 واختبارات جيتزل وجاكسون 1962، واختبارات جيلفورد وغيرها كثير، لكن يبقى اختبار إليوت بول تورانس (TTCT) لقياس قدرات التفكير الإبتكاري أو الإبداعي بكل أشكاله أهمها على الإطلاق، الأمر الذي يفسر إقبال العديد من المعاهد والمؤسسات التربوية والجمعيات والمراكز المتخصصة في الكشف عن الموهبة وتنمية الموهوبين عبر العالم على استعمال وتطبيق هذا الاختبار بين منتسبيهم من الطلاب والتلاميذ من مختلف الفئات العمرية، وهو الأمر الذي دفعنا إلى الإشارة إليه ضمن هذه الجاذزة في محاولة لتقديمه للطلبة والمتخصصين في صورة مبسطة لعلها تساعد في فهمه والإحاطة بكل جوانبه، ولما لا استعماله في عمليات الكشف عن الموهوبين بين مختلف الفئات العمرية، وفي قياس قدراتهم الإبداعية بما يخدمهم مستقبلا ويسهل عليهم إفادة أنفسهم ومجتمعاتهم بما يتكون لديه من موهبة وقدرات إبداعية.

### الهوامش:

1. E.P. Torrance. Tests de pensée créative. Manuel, les éditions du centre de psychologie appliquée, 48 avenue Victor Hugo 75783Paris, 1976.P06.

2. فتحي عبد الرحمن جروان، أساليب الكشف عن الموهوبين، ط2، دار الفكر، الأردن، 2008، 90.
  3. أحمد عبادة، حب الاستطلاع والابتكار لدى الأطفال، ط1، القاهرة، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، 2001، ص 39.
  4. زكريا الشربيني، يسرية صادق، أطفال عند القمة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2002، ص 112.
  5. يوسف قطامي، تعليم التفكير لجميع الأطفال، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2007، ص 512.
  6. يوسف قطامي، نفس المرجع ص 511.
  7. زكريا الشربيني، يسرية صادق، المرجع السابق، ص 116.
  8. عبد الستار إبراهيم، آفاق جديدة في دراسة الإبداع، وكالة المطبوعات، الكويت، د ت، ص 25.
  9. أحمد عبادة، المرجع السابق، ص 41.
  10. يوسف قطامي، المرجع السابق، ص 514.
  11. ناديا هاييل سرور، مقدمة في الإبداع، ط1، دار وائل، عمان، الأردن، 2004، ص 197.
  12. فتحي عبد الرحمن جروان، الإبداع، ط2، دار الفكر، الأردن، 2009، ص 151.
  13. فتحي عبد الرحمن جروان، نفس المرجع، ص 152.
  14. محمد حمزة أمير خان، تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي النسخة (أ) على المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة أم القرى، العدد الثالث، السنة الثانية، المملكة العربية السعودية، 1989، ص 185.
  15. E.P. Torrance.op.cit p19.
  16. سعيد عبد العزيز، المدخل إلى الإبداع، ط1، دار الثقافة، الأردن، 2009، ص ص 102-103.
  17. E.P. Torrance. Ibid .p18.
  18. E.P. Torrance. Ibid.pp 34-35.
- عبد الرحمن بن معتوق بن عبد الرحمن زمزمي، تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة، أطروحة دكتوراه في علم النفس، جامعة أم القرى، السعودية 2008-2009.  
[www.libback.uqu.edu.sa/hiperes/ABS/ind](http://www.libback.uqu.edu.sa/hiperes/ABS/ind)

## صورة الأنا عبر الآخر من خلال رحلتي ابن فضلان ومكايل كريشتن

### ملخص

إن موضوع بحثنا صورة الأنا عبر الآخر هو دراسة مقارنة بين رحلتي ابن فضلان: رحلة ابن فضلان إلى بلاد الترك والروس والصقالبة ومكايل كريشتن: *Les Mangeurs de morts* للتوصل إلى معرفة مدى موضعية الإنسان في تصويره وتصوره للآخر الغريب، فنحن هنا أمام التقاء مرجعيتين ثقافيتين وحضارتين مختلفتين بما تختزنه كل واحدة من تركز عرقي وديني وسياسي وغيرها وكيفية التعبير عن هذا الغريب وتجسيده في صورة للآخر.

أ. وداد بليل  
كلية اللغات والآداب  
جامعة قسنطينة  
الجزائر

### مقدمة

**يعيش** الإنسان منذ القدم على أمل التغيير والتجديد، فحب التطلع والاطّلاع غريزة في طبيعته، فهو يهوى الانتقال ويعشق الترحال، محاولاً تحقيق ذاته بالوصول إلى تحقيق معادلة الوعي بالأنا عبر اكتشاف الآخر. لقد شكّلت العلاقة بين الأنا العربي والآخر الغربي موضوع اهتمام العديد من الدارسين من مفكرين و أدباء حيث يمكن إرجاع علاقة الغرب بالشرق إلى حملة الاسكندر الأكبر في القرن الرابع قبل الميلاد (1) وبلغت ذروتها في العصور الوسطى في رحلة ماركو بولو إلى المشرق الأقصى. (2)

فتعددت الوجّهات واختلّفت الرحلات وبرزت العديد من المخطوطات التي تجمع في ثناياها وصفا موضوعيا لمجموعة من المعطيات الجغرافية، الاثنية والمعمارية واللغوية والتاريخية والسياسية والعرقية والاجتماعية لتلك المدن

### Résumé

Notre sujet de recherche, l'image de soi à travers l'autre, est une étude comparative entre deux voyages : celui d'Ibn Fadlan au pays des Turcs, Russes et Bulgares et celui de Michael Crichton, *Les Mangeurs de morts*. Cette étude a pour objectif de parvenir à connaître l'étendue de l'objectivation soi dans la conception de l'autre.

والبلدان التي جال وطاف فيها الرحالة على اختلاف انتمائه، فهو متوغل بشكل وجودي بدقائق موضوع السفر، واستطاع بلغته السردية الذاتية أن ينقلنا في اكتشاف واستكشاف العالم الآخر.

وحينما نعمن النظر بوعي ثقافي وحضاري للرحالة العرب، يتحرك في مخيلتنا شيوخ وطلاب علم وسفراء وعسكر وحجيج وأصناف أخرى لا يحصى عددها قامت ومازلت تواصل رحيلها، فاختلاف المكان والدين والثقافة غدا رغبة فضولية في اكتشاف الآخر.

كما رحل العديد من الغربيين الفضوليين قاصدين البلاد العربية منذ القديم من أجل التعرف على هذا الغريب البعيد، ومهما كانت دوافعهم لتلك الأسفار فإن ما تركوه من كتابات وانطباعات لها من الأهمية ما يجعلنا نرجع إليها بعين ثاقبة لكشف الأنساق المضمره في هذه النصوص الأدبية.

وقد اخترنا في هذا العمل تسليط الضوء على رحلة أحمد بن فضلان (3): رحلة ابن فضلان إلى بلاد الترك والروس والصقالبة، لما تضمنته من قيمة علمية، تقع أهميتها في أنها تزود التاريخ العالمي بمعلومات مهمة عن أنماط معيشة شعوب قلما وصلت إلى العالم أخبارهم، فهي تسد ثغرة في تاريخ الروس والصرب وغيرها. إذ نالت اهتمام العديد من الدارسين والمؤرخين العرب من أمثال الاضطخري (4) والمسعودي (5) وياقوت الحموي في معجم البلدان (6)، كما كان لها القسط الوافر من الاهتمام والعناية لدى الباحثين الأوروبيين والمستشرقين على وجه الخصوص الذين تخصصوا في جمعها، ترجمتها ودراستها فقد تأرجحت بين لغات مختلفة منها إلى اللغة الألمانية على يد المستشرق، فراهن Fraehn (7)، وإلى الروسية تحت قلم راسمون Rasmussen (8) سنة 1841 كما ترجمت إلى اللاتينية والفرنسية والدنمركية والسويدية وإلى الانجليزية على يد مايكل كريشتن، Michael Crichton (9).

### صورة الأنا عبر الآخر:

إن موضوع عملنا صورة الأنا عبر الآخر، يتمركز حول نظرة العربي للغربي، أي وقع الرحلة بما احتوته من معلومات كثيفة قد بنيت عليها حضارات أخرى (وقعها على أي شيء فالجملة غير تامة) واستخلصت منها آراء متعددة حول ذلك الغريب، فرحلة ابن فضلان انطلقا من بغداد إلى بلاد العجم والترك ثم إلى روسية وشمال أوروبا واسكندنافيا، وعودته عبر بلاد الصقالبة وإقليم الخزر، نعددها موسوعة علمية تشتمل على جملة من المفاهيم والآراء والأحكام وغيرها من الدروس المباشرة المتعلقة بتلك الشعوب القديمة، وقد عدت رسالته إلى الخليفة مرجعا مهما للتعرف على الحضارة الغربية في تلك الحقبة من الزمن.

فالرصيد المعرفي الذي تضمنته رحلة ابن فضلان يعد وثيقة سياسية وتاريخية واجتماعية مهمة في دراسة الحضارات القديمة و منبعاً لمؤلفات عديدة مستوحاة من تلك الرحلة، وبالمقابل سنتطرق إلى قصة الكاتب الأمريكي ميكائيل كريشتن: Eaters Of the Dead « Les Mangeurs de morts » الذي يسرد من خلالها سيرة بطل غربي يقوم بمجموعة من الرحلات، يخوض حروباً ويكشف عن نظراته الاستعلائية اتجاه الرجل العربي رفيق الدرب والمتاعب. حيث إنَّ بعض الدارسين زعموا أنها ترجمة لأجزاء رسالة ابن فضلان والبعض الآخر استبعد هذه الفكرة جملة وتفصيلاً، فهل هذه القصة ترجمة لمخطوط ابن فضلان أم هي فانتازيا هوليودية؟

يعدّ هذا السؤال من ضمن مجموعة من الأسئلة التي سوف أحاول الإجابة عنها وبالتالي السعي لاكتشاف نظرة الإنسان للأخر من خلال الثقافات والحضارات.

### مقارنة رحلة ابن فضلان و Les Mangeurs de morts

أسهم ابن فضلان بعمل ضخم في التاريخ والجغرافيا، فرحلته تعد وصفاً انثروبولوجياً من خلاله تعرف العالم الغربي والعربي على بعض الحضارات الغربية، التي كانت مجهولة ولم تصل إليهم أخبارهم إلا عن طريق رحالة عربي، وهو لذلك يستحق منا وقفة نعيده من خلاله تحت أضواء الاعتراف بحق هذا الرحالة العظيم، الذي نقل إلينا موسوعة أخبار عن جزء من العالم لم يصل إليه أحد، فهي من المراجع التي لا غنى عنها في كل المجالات.

يظهر ابن فضلان في الرحلة وهو إحدى الشخصيات الرئيسية، بطل يحمل جميع الصفات الإيجابية، فهو رجل قارب الأربعين، مسلم ومؤمن يعتقد أن الدين الإسلامي هو أصل كل الديانات، مثقف ومتحضر حيث إنَّ بلاده بغداد ترفل بالوفرة والازدهار الديني والثقافي وهذا ما نشهده في مطلع رسالته: "لما وصل كتاب ألمش بن يلطوار ملك الصقالبة، إلى أمير المؤمنين المقتدر، يسأله فيه البعثة إليه ممن يفقهه في الدين ويعرفه شرائع الإسلام، ويبني له مسجداً، وينصب له منبراً ليقم عليه الدعوة له في بلده وجميع مملكته، ويسأله بناء حصن يتحصن فيه من الملوك المخالفين له، فأجيب إلى ما سأل من ذلك.. " (10) فطلب الاستعانة من أمير المؤمنين يؤكد لنا مكانة وهيبة بغداد آنذاك.

اعتمد ابن فضلان على مشاهداته الخاصة، فنجد قوله في معظم الرحلة: «ولقد رأيت يوماً... أو رأيت بعيني..» « مثبتاً لما رآه، بل إنَّه كان لا يكتب شيئاً رواه له غيره أو سمعه من أحد رفاق الرحال أو من التقى بهم حرص على أن يذكرنا بذلك.

لقد حرص على ذكر أهم الأحداث السياسية كانت أو اجتماعية، بل نجده يسجل كل ما يلفت انتباهه، فوصف لنا طباع بعض الأقوام وعقائدهم فجاء وصفه لقوم الخوار زم كالاتي: « وهم أوحش الناس كلاماً وطبعاً، كلامهم أشبه بصياح الزرازير، وبها قرية يقال لها الكردلية كلامهم أشبه بنقيق الضفادع، وهم يتبرعون من أمير المؤمنين علياً



دبر كل صلاة» (11) ، فهذه الشهادة المثبتة في هذه الرحلة لدليل صادق على تسجيل صاحبها لك ما وقعت عليه عيناه وأحسه.

تعمد ابن فضلان في رسالته الدقة والملاحظات الموضوعية، الشيء الذي جعل بعض ردود أفعاله عفوية و تلقائية في سرده لمظاهر العجائب والمدهش في حياة تلك الشعوب، غير أنه لم يطيل الكلام بل نرى سكوته محاولة لفهم هذه الأفعال. نشهد هذا مثلاً في وصفه للأتراك: « ووقفنا في بلد قوم من الأتراك يقال لهم الباشغرد فحذرناهم أشد الحذر وذلك أنهم شر الأتراك وأقذرهم وأشدهم إقداماً على القتل .... ويأكلون القمل ... ولقد كان معنا منهم واحد قد أسلم وكان يخدمنا... ومنهم من يزعم أن له اثني عشر ربا :للشئاء رب وللصيف رب وللمطر رب وللريح رب وللشجر رب وللناس رب وللدواب رب وللماء رب وللليل رب وللنهار رب وللموت رب وللأرض رب والرب الذي في السماء أكبرهم إلا أنه يجتمع مع هؤلاء باتفاق ويرضى كل واحد منهم بما يعمل شريكه تعالى الله عما يقول الظالمون علواً كبيراً ورأينا طائفة منهم تعبد الحيات وطائفة تعبد السمك وطائفة تعبد الكراكي...» (12)

وهكذا يأخذنا ابن فضلان من مكان إلى مكان بأسلوبه الممتع، لنغوص في ماضٍ يزيد عن ألف عام ونعيش معه هذه الحقبة الزمنية وكأننا نشاهد شريطاً وثائقياً عن هذه الشعوب، حيث نقل لنا كل ما يحتاجه أي باحث علمي: جغرافياً كان أم أنثروبولوجياً، سياسياً كان أم مؤرخاً، فقد اشتملت هذه الرسالة على صورة تلك الشعوب وتقاليدها، سلوكياتها ومعتقداتها، طقوس حياتها ودفنها، فضلاً عن اهتمامها بالسلطة الحاكمة ومظاهر العمران وتأثير الطقس. كما يتوافق سرده وتتبع أحداث ومسار الرحلة بدأ من غرض الرحلة وانتهاء بوصفه المحدد للبلاغار والروس والاسكندنافيين، كما لم يتهاون عن ذكر كل من يعبر بهم في مساره كالأخوارزميين والترك والبنجاك والباشغرد وغيرهم من الأقوام.

كما أنه لم يهمل وصف كل العراقيل التي واجهته كبرودة الطقس « ولقد رأيت لهواء بردها بأن السوق بها والشوارع لتخلو حتى يطوف الإنسان أكثر الشوارع والأسواق فلا يجد أحداً ولا يستقبله إنسان ولقد كنت أخرج من الحمام فإذا دخلت إلى البيت نظرت إلى لحيّتي وهي قطعة واحدة من الثلج حتى كنت أدنيتها إلى النار.» (13)

ولم يخف إعجابه بكرم وجود أهل الشمال: « فحيثما حللنا كنا نستقبل بالترحيب وعظيم الضيافة؛ لأن هذا يعتبر فضيلة عند هؤلاء القوم.» (14)

لقد خاض مخططنا تجربة إنسانية عميقة ومؤثرة، حيث اختبر التغيرات الثقافية والديني، وبفضل التعايش استطاع استيعاب هذا الغربي الغريب، فتقاربت وطأة الفواصل الثقافية، فلم ينظر إلى هذه الشعوب بعيون السائح المتعالي، الباحث عن الغريب والعجيب للسخرية والتشويه، بل سجل ما رآه بعين عربي مسلم يكشف للعالم عن مواطن لم يصلها قبله أحد، فلم يكتف بتسجيل سطحي للأحداث بل خاض عمقا في تسليط الضوء على شعوب مختلفة مغايرة، فهو يصف كل ما يتعلق بهم بطريقة علمية،

موضوعية وكأنه وضعهم تحت مجهر مسجلا للآخر ما يشهده بعينه، محاوولا للتفهم ومساعدة للتقدم (عبارة غير سليمة) هذا ما نلاحظه في حوار هرجر مع هرجر مثلا: «أنتم العرب صارمون أكثر مما يجب، تتدمرون طوال الوقت» يكتفي ابن فضلان بالقول: «انه كان خاطئا» وعندما أمطر ابن فضلان مترجمه بالأسئلة، قال له هرجر: «انتم العرب ترغبون معرفة أسباب كل شيء، إن قلوبكم عبارة عن كيس كبير يطفح الأسباب» فيعلق ابن فضلان: «يؤمن هؤلاء الشماليون بالخرافات، ولا يلجأون إلى حسن الفهم أو العقل أو القانون». (15) (هل هذه المحاوره أثبتتها صاحب الرحلة في صفحة واحدة؟)

لقد أنهى ابن فضلان رحلته بتصالح مع الآخر والمتمثل في هرجر ويتجلى ذلك في قوله: «كنت أشعر بثقل وطأة الفراق عن هرجر وعن بقية المحاربين، وقد شعر هرجر بهذا. فأمسكت بكتفه، وامسك بكتفي. ثم انطلقت إلى السفينة السوداء.» (16) فقد وجد في ثنايا اختلافهم الثقافي و الديني، مجالا إنسانيا مشتركا.

غير أننا نلاحظ في رواية Les Mangeurs de morts لميكايل كريستن، يظهر ابن فضلان واحدا من الأشخاص الرئيسيين، لكنه بطل يحمل أغلبية السمات السلبية التي أصقت منذ القدم بالعرب، فهو رمز العرب، حيث رسمه المؤلف بالغبابة والجهل بالحضارات إلى أبعد الحدود :

« Vous, les Arabes, vous êtes incommensurablement stupides et ne connaissez rien aux choses du monde.» (17)

«Vous, les Arabes, vous devez être un peuple stupide. Vous prenez l'homme que vous aimez et vénerez le plus, et vous le jetez dans un trou dans la terre où il sera dévoré par des bêtes rampantes et par des vers.» (18)

« Vous les arabes, vous voulez toujours avoir des raisons. Vos cœurs sont un grand sac bourré de raisons» (19)

جعل ميكايل كريستن البطل ابن فضلان عربيا يعرف الكتابة واللغة اللاتينية القديمة، غير أنه أنقص من أهمية الخط العربي حيث أطلق عليه اسم الصوت :

« Sais-tu dessiner des sons ? .....Les Normands appellent l'arabe « bruit » ou « sons »»(20)

لا يمتلك روح النكتة، مزجور على الدوام:

«Vous les Arabes, vous êtes trop austères. Vous ronchonnez tout le temps. Rien ne vous paraît drôle.»(21)

شديد الجبن والخوف:

«Je ne peux pas faire cette chose....Si vous me forcer à le faire, je mourrai sûrement.» « Je me contentai de murmurer inlassablement Qu'Allah soit loué comme un vieillard dont le cerveau ne fonctionne plus, un enfant, ou un idiot.» (22)

« Je lui fis quelque réponse polie, dans le sens que j'étais un lâche comparé aux autres membres de la troupe de Buliwyf, ce qui, en fait, était plus que vrai. »(23)

لا يعرف السباحة، مندهش من خضرة الغابات التي تنعدم في بلاده الصحراوية. و بالمقابل فقد رسم صورة الفايكنغ وعلى لسان ابن فضلان نفسه، أشداء لا يخافون القتال، شجعانا إلى حد يعكس الجبن في ابن فضلان نفسه، فهناك سخرية متواصلة في عمل كريستن مصحوبة بالملل من نزعة ابن فضلان الدينية التوحيدية.

Il répondit: « Chante quelque chose qui réjouisse le cœur. Et il ajouta, ne parle pas de ton Dieu unique. Personne ne s'intéresse à de telles bêtises. » (24)

تعدّ رحلة ابن فضلان موسوعة أخبار عن جزء من العالم لم يصل إليه قبله أحد، فهي من المراجع التي لا يمكن الاستغناء عنها في مجال التعرف على الحضارات الأخرى، فرسالته تحمل في طيها معلومات علمية دقيقة حول شعوب الشمال في حقبة زمنية لم يصل منها إلينا سوى ما ذكره كاتبنا فهي تحفة أدبية فابن فضلان أخذنا معه في رحلته حيث إننا استطعنا الإحساس بالخوف، بالبرد الشديد، بالدهشة والحيرة وغيرها من الأحاسيس التي عشناها طوال هذه الرحلة.

فمنذ القدم كان المشرق معروفا بأنه مهد الحضارات ومنبع الحضارات الغربية الأوروبية، وهاهو كاتبنا يصل شعاعها إلى شعوب الشمال البربرية البدائية، فطلب المساعدة من الحضارة الإسلامية العربية من أبرز الأمور الذّالة على المكانة الراقية التي احتلتها حضارتنا، و الاستقبال الحافل للسفير ابن فضلان من طرف ملك البلغار ليدعم الرأي أن مما لا شك فيه، كانت للحضارة العربية الإسلامية هبة وشأن عظيم بين الأمم وأن نظرة الغربي للعربي في تلك الحقبة هي نظرة احترام وافتخار لا نظرة سخرية واحتقار، هذا ما يؤكد تغيير الملك لاسمه واسم والده من الملك الموش بن بطوار الى جعفر بن عبد الله.

كذلك نشهد طوال الرحلة عفوية وتسامح ابن فضلان مع استيعابه الحضاري مما يدلّ على أنه متفتح ومتقبل للاختلاف الذي عاشه وعائشه وهذا نتيجة عدم التمركز العرقي والديني الذي بات يعرفه وتركه في بغداد المدينة التي ترفل بالازدهار المدني و الديني والثقافي.

فبعد عرض الفيلم المحارب الثالث عشر للمخرج والكاتب الأمريكي ميكائيل كريستن، أضيفت شهرة عالمية للرحالة المسلم ابن فضلان وأرجعت له مكانته العلمية والأدبية.

## خاتمة

قصة الكاتب الأمريكي ميكائيل كريستن: Les Mangeurs de morts تعدّ فنطا زيا هوليودية، أين يختلط بخيال الروائي البحث العلمي التاريخي بالأسطوري، فهو يقر في

مقدمته انه اقتبس الأبواب الثلاثة الأولى من رحلة ابن فضلان، غير أننا نلاحظ أنه ما تبقى من القصة له أصل في الشعر الأسطوري الأيرلندي Beowulf، وقد عمد الكاتب الأمريكي على تغيير طفيف في أحرف أسماء أبطال القصة نحو : Beowulf الذي أبدل إلى Buliwuf.

فامتزج العجيب بالغريب، والحقيقة بالخيال، غير أنه ما يلفت انتباهنا هو أنه بينما كان غرض ابن فضلان إظهار صورة هذا الغريب بموضعية وشفافية حتى يوصل للعالم حقيقة هذه الشعوب، كان غرض كريشتن تحقيق رواية هوليدوية. فلم يكن همّ ابن فضلان من المكتوب التسلية، بل كان همه الوحيد نقل ما تراه أعينه وما عاشه وعائشه في ثنانيا هذه الرحلة، فجاء أسلوبه مغاير عن الأساليب التي ألفها الأدب الغربي، فقد أنجز هذا الرحالة عمله المطلوب منه فقد كان ذلك السفير الذي سافر في إطار مهمة سياسية ورجع محملاً بمرسول دقيق حول ما شاهده بموضوعية وأمانة علمية.

على عكس ما قام به الكاتب الأمريكي الذي مزج العجيب بالغريب ليتوصل إلى عنصر التشويق الشيء الذي ساعده في إخراجه على نحو سينمائي خيالي ممتع، وبالرغم من كل السمات السلبية التي ما فتأ أن يلصقها في البطل العربي والتي تمثل رأي الغربي في العربي الذي يظنه أقل قيمة وعلمًا وثقافة، إلا أنه أسهم بوضع ابن فضلان في دائرة الضوء وبالتالي إعادة السمات الإيجابية للحضارة الإسلامية العربية وذلك بالعودة إلى أصل الرحلة والرحالة.

### الهوامش

- 1- ولد الاسكندر الثالث المقدوني قرابة سنة 356ق م في بيللا عاصمة مقدونيا، ابن الملك فيليب الثاني والملكة اوليمياس، معلمه أرسطو. اهتم بالبلاغة، الخطاب، الأدب، العلوم، الطب والفلسفة. أحد أعظم القادة العسكريين، قام بعدة رحلات غازية منها إلى الإمبراطورية الفارسية.
- 2- ولد 15 سبتمبر 1254م في البندقية، ايطاليا وتوفي في 8 يناير 1324م، كان تاجرا ومستكشفا وهو أول من سلك طريق الحرير إلى الصين. دونت رحلته في كتابه : ألفيوني.
- 3- احمد بن فضلان بن العباس بن راشد بن حماد البغدادي، عالم إسلامي من القرن العاشر ميلادي.
- 4- الإصطخري، أبو القاسم إبراهيم محمد الكرخي هو عالم مسلم من رواد علماء البلدان أو الجغرافيين . نشأ في أصطخر ونسب إليها، وألف كتاب صور الأقاليم .وذكر اسمه في (كشف الظنون) لأبي زيد محمد بن سهل البلخي.عاش في النصف الأول من القرن الرابع الهجري (العشر الميلادي). خرج سنة 951 م يطوف البلاد مبتدئا من بلاد العرب إلى الهند ثم إلى سواحل المحيط الأطلسي .في رحلاته لقي نفراً من العلماء في الحقول المختلفة. لم تكن مصادر علم البلاد الذي عرف فيما بعد بعلم الجغرافيا موفورة في عصره، فكان بذلك أول جغرافي عربي صنّف في هذا الباب.

- 5- المسعودي (283~هـ - 346 هـ - 957 - 896~ م / م ) مؤرخ، جغرافي ورائد نظرية الانحراف الوراثي. من أشهر العلماء العرب. والمعروف بهيودوتس العرب. أبو الحسن علي بن الحسين بن علي المسعودي. وكنيته أبو الحسن، ولقبه قطب الدين، وهو من ذرية عبد الله بن مسعود. وقد ورد ذلك في كتابه مروج الذهب والتنبيه والإشراف يذكر به أهمية العراق وبغداد كونها مسقط رأسه بينما ورد في الفهرس لابن النديم أنه من أهالي المغرب. عالم فلك وجغرافيا. ولد ببغداد وتعلم بها، وكان كثير الأسفار وقد زار بلاد فارس والهند وسيلان وأصقاع بحر قزوين والسودان وجنوب شبه الجزيرة العربية وبلاد الشام والروم، وانتهى به المطاف إلى فسطاط مصر، وتوفي بالفسطاط.
- 6- شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي (626 - 574هـ) أديب ومؤلف موسوعات وخطاط من أصل رومي اشتغل بالعلم وأكثر من دراسة الأدب، وقد سمي نفسه (عبد الرحمن). وأهم مؤلفات ياقوت الحموي كتاب معجم البلدان الذي ترجم وطبع عدة مرات.

7- Christian Martin Joachim Frähn (le 4 juin 1782 – le 16 août 1851), l'allemand et Russe numismate et l'historien, est né à Rostok, Mecklenburg-Schwerin. Frähn a commencé ses études Orientales sous Tychem à l'université de Rostok et les a continués ensuite à Göttingen et à Tübingen. Il est devenu un maître latin dans l'institut célèbre de Pestalozzi en 1804, enseigné à Rostok comme un Privatdozent en 1806 et dans l'année suivante a été choisi pour remplir la chaise de langues Orientales dans l'université russe de Kazan. Bien qu'en 1815 il ait été invité à succéder à Tychem à Rostok, il a préféré aller à Saint-Petersbourg, où il est devenu le directeur du musée Asiatique et le conseiller d'état. Il est mort à Saint-Petersbourg.

- 8- ينس لاسن رازموسن (بالدنماركية: Jens Lassen Rasmussen) ( 1199 - 1242 هـ / 1785 - 1826 م ) هو مستشرق دانيمركي. أخذ العربية عن دي ساسي بباريس. نقل قسما من «ألف ليلة وليلة». اهتم بعلاقة العرب مع الصقالبة.
- 9- جون ميكائيل كريستن روائي وسينمائي مولود سنة 1942م، أنهى دراسته في جامعة هارفارد ثم انتقل إلى دراسة الأنثروبولوجيا والبيولوجيا وكرس نفسه بعدها للكتابة والإخراج السينمائي.
- 10- سامي الدهان رسالة ابن فضلان لأحمد بن فضلان بن عباس بن راشد بن حماد، مديرية إحياء التراث العربي دمشق، ط2، وزارة الثقافة، دمشق 1978م، ص 98.
- 11- ابن فضلان، ابن فضلان. Pdf.al - mostafa.com : ص 4 .
- 12- سامي الدهان رسالة ابن فضلان لأحمد بن فضلان بن عباس بن راشد بن حماد، مديرية إحياء التراث العربي دمشق، ط2، وزارة الثقافة، دمشق 1978م، ص 139.
- 13- ابن فضلان المصدر السابق ص ص 115-116.
- 14- المصدر السابق، ص 105.
- 15- المصدر السابق، ص ص 116-163.
- 16- المصدر السابق، ص 216.
- 17- Michael Crichton. Les Mangeurs de Morts. Traduit de l'américain par Lisa Rosenbaum. 1982, Ed, Mazarine.p 69.
- 18- المصدر نفسه، ص 42.
- 19- المصدر نفسه ص 55.

- 20- نفس المصدر السابق، ص 54.
- 21- نفس المصدر السابق، ص 104.
- 22- نفس المصدر السابق، ص ص 132-133.
- 23- نفس المصدر السابق، ص 81.
- 24- نفس المصدر السابق، ص 76.

#### أولاً: المصادر

- رحلة ابن فضلان إلى بلاد الترك والروس والصقالبة 921 ، أحمد بن فضلان حررها وقدم لها شاكر لعبيدي، دار السويدي للنشر والتوزيع.
- Eaters of the dead The Manuscript of Ibn Fadlan, Relating His Experiences with the Northmen in A.D. 922. Michael Crichton. Ballantine Books•New York.
- Les Mangeurs De Morts. Michael Crichton. Traduit de l'Américain par Lisa Rosenbaum.1982, Ed. Mazarine, pour la traduction française. ISBN 2-266-14235-6

#### ثانياً: المراجع

##### المراجع باللغة العربية

- ابن فضلان (أحمد): رسالة ابن فضلان في وصف الرحلة إلى بلاد الترك والروس والصقالبة. ترجمة سامي الدهان.
- أبو سعد (أحمد): أدب الرحلات: الفنون الأدبية عند العرب، ط1 منشورات دار المشرق الجديد بيروت 1961م.
- احمد مكي(الطاهر): في الأدب المقارن. دراسات نظرية وتطبيقية.
- الحقيقي (نجيب): من الأدب المقارن، دار المعارف المصرية 1948م.
- حسني(محمود حسن): أدب الرحلة عند العرب.
- حنفي(حسن): مقدمة في علم الاستغراب.
- سابيارد (نازك): الرحالون العرب وحضارة الغرب في عصر النهضة الحديثة.
- سليمان (ميخائيل): صورة العرب في عقول الأمريكيين.. 1987.
- نقولا (زيادة): الجغرافيا والرحلات عند العرب.

##### - المراجع باللغة الإنجليزية

- Bast. L. Joseph: Michael Crichton is Right. News Releases. January 11, 2005.
- Bernheimer Charles: Comparative literature in an Age of Multiculturalism (Parallax: Re-Visions of Culture and Society). The Johns Hopkins University press. 1995.
- Cohen Tal: Michael Crichton: From scientist to novelist. 1998.
- Sassy Haun: Comparative Literature in an Age of Globalization. Hardcover.
- Thomsen. M. Brian: The Further Adventures of Beowulf: Champion of Middle Earth. Caroll and Graf edition. New York. 2006.

##### - المراجع باللغة الفرنسية

- Amin Maalouf: Les Croisades Vues par les Arabes.
- Jean Paul Charvay: Les Contre Orients, ou Comment Penser L'autre Selon Soi.
- Pierre Brunel: Qu'est ce que La Littérature Comparée.
- Robert Escarpit: Connaissance de L'étranger.

- T. Todorov، Nous et Les Autres.
- Thierry Heutsh, L'Orient Imaginaire.
- Vivama Pâques ; Guabrielli Francisco، Croniques Arabes Des Croisades.

**ثالثا: المعاجم والقواميس**

- جبور عبد النور، المعجم الأدبي ط2. دار العلم للملايين 1984م.

**رابعا: المجلات والدوريات**

- أدب الرحلات، مجلة عالم الفكر، المجلد الثالث عشر، العدد الرابع، يناير، فبراير، مارس 1983م.

- أدب الرحلات في التواصل الحضري، مجلة المولى إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، سلسلة الندوات. 5. 1993م.

**خامسا: المراجع المتاحة على شبكة الإنترنت:**

- Areen ، Arbcin's Monthly magazine n° 28 February 2003 Ibn fadlan.
- l'encyclopédie libre.، n article de Wikipédia u- Le 13e Guerrier
- Rahhala net 1 site

## علم النفس العمل والتنظيم ودوره في تفعيل اتخاذ القرار من خلال الاتصال الفعال

### ملخص

تعتبر عملية تسيير وإدارة الموارد البشرية في المؤسسة من بين أهم العمليات بل وتعتبر الركيزة الأساسية والعمود الفقري في سيرورة المؤسسة وتطورها ونموها أو فشلها، حيث نجد أن عملية تسيير وإدارة الموارد البشرية في المؤسسات الجزائرية تعاني الكثير من المشاكل ولعل أعقد المشاكل التي تواجه تعاني منها المؤسسات في هذا المجال هو غياب إستراتيجية فعالة في تفعيل هذه العملية في حين نجد أن في المؤسسات الأجنبية تولي اهتماما كبيرا بالعنصر البشري والذي يعتبر في تلك المؤسسات العنصر الأساسي في دفع دوليب المؤسسة نحو التقدم والاستمرارية وهذا ما نلاحظه فعلا في تلك المؤسسات وأنا من منطلق هذه المداخلة الميدانية أحاول ان القي الضوء على الدور الفعال الذي يقوم به أخصائي علم النفس التنظيم والعمل في هذا المجال وحيث ولحد يومنا هذا مازالت المؤسسات لو تعرف حتى هذا التخصص في حين تعتمد في كثير من الأحيان على الخبرات الأجنبية في محاولة منها لتفعيل عملية تسيير وإدارة الموارد البشرية. ومما سبق فان السؤال المطروح هنا هو: ما هو الدور الذي يمكن أن يقوم به أخصائي علم النفس العمل والتنظيم في المؤسسة الجزائرية؟

أ. سليم كفان  
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية  
جامعة سطيف  
الجزائر

### مقدمة

**إن** التحدي الحقيقي الذي يواجه المجتمعات عامة والمجتمع الجزائري خاصة كمجتمع نامي هو قضية التنمية والكفاية الإنتاجية والتي في نهاية الأمر قضية العمل والإنتاج إن الإنجاز الكفاء لواجبات العمل الملقاة على عاتق أفراد المجتمع والكفاية الإنتاجية لهم هي في النهاية التي تحدد مدى التنمية التي حققها المجتمع ومستوى التقدم الذي وصل إليه والرقي الذي حققه ويعتبر علم النفس له إسهام كبير في هذا الصدد فدوره واضح كأحد فروع المعرفة الإنسانية .  
- مشكلة الدراسة:

### Résumé

La communication formelle est organisée par l'entreprise pour être au service de son projet. Elle est pensée en termes d'image, d'objectifs, de documents, de procédures. En interne, elle revêt donc une importance particulière, selon les objectifs visés par l'organisation. Si la communication est bien souvent vécue comme un fardeau professionnel, elle n'en reste pas moins un outil incontournable de management et de prise de décision.



قد يمكن إرجاع السبب الجذري والرئيسي للأغلبية العظمى من الكوارث الصناعية في المؤسسات إلى عدم وجود إدارة ونظام السلامة الكافية، ويمكن تصور أن هناك ثلاثة أنواع من الأخطاء التي قد تسبب الحوادث: الخطأ البشري، والخطأ في النظام التكنولوجي، والخطأ في صيانة مراقبة الوسائل ، Bowander (1987). أن البرامج والسياسات لإدارة السلامة والوقاية المرورية في مكان العمل قد تكون غير كافية بشكل واضح وتحتاج إلى دور فعال ومهم للاتصال في هذا المجال. لان العديد من الدراسات في مجال إدارة السلامة المرورية عبر مختلف المؤسسات في محيط العمل يجب أن تعطي للاتصال الأولوية اللازمة التي يستحقها ، ونحن في هذه الدراسة نحاول تسليط الضوء على مدى دور الاتصال وفعاليتها في ممارسات المسيرين في الشركة وتأثيرهم على أداء السلامة المرورية بالنسبة للعمال.

لقد أصبح البحث في مجال السلامة المرورية في المجال المهني بارز الأهمية خلال العقود الثلاثة الماضية. والهدف الأساسي هنا هو التنبؤ بمعايير السلامة المرورية وهذا بمعرفة أسباب الحوادث والإصابات المرورية في محيط العمل، من أجل توفير التوجيهات اللازمة والمناسبة لتحسين السلامة المرورية في المنظمات بالاعتماد على فعالية الاتصال في القيام بهذا الدور خاصة بالنسبة للمسيرين واتخاذ القرارات الملائمة وفي الوقت المناسب للحد من خطر حوادث المرور في محيط العمل. وهذا يتطلب معرفة واسعة ليس فقط حول مختلف الجوانب التي تؤثر على السلامة ولكن أيضا الطريقة والكيفية التي يحدث بها هذا التأثير. حقيقة أن العوامل التنظيمية والاجتماعية داخل المؤسسة لها تأثير كبير على أداء السلامة المرورية، وهو ما يؤدي بدوره للبحث في مجال ثقافة ومناخ المنظمات و تأثيره على إدارة السلامة المرورية في محيط العمل (، Vinodkumar، 1998 ؛ Bhasi، 2009 ؛ Flin).

ونحن في هذه الدراسة نهدف إلى التمييز بين التصورات المشتركة بين المسيرين والموظفين، في علاقة الاتصال في إدارة السلامة المرورية، حيث يرى بعض الباحثين أن المناخ في المنظمات هو متغير مهم في السلامة المرورية وذا بعد أساسي في إدارة السلامة وهذا بالاعتماد على الاتصال. ومن ذلك كله فان ممارسات الاتصال في إدارة السلامة المرورية في المؤسسات يلعب فيها دورا حيويا في تشكيل المناخ الجيد للسلامة في المنظمة.

وسلامة المناخ يمكن أن تكون نتيجة لتفاعلات العديد من العوامل مثل: (سلامة الممارسات الإدارية والعوامل المتعلقة بالجوانب السلوكية للمديرين وإدراك المخاطر في العمل.... الخ).

ونجد أن هناك العديد من الدراسات التي تستند الدراسات على افتراض أن الإنسان يسعى جاهدا إلى التحكم في بيئته، فعلى سبيل المثال إذا كانت المنظمة ذات مناخ داعم للسلامة فان الأفراد يسعون إلى أن يكونوا أعضاء منتجين داخل المنظمة من خلال نقل

المعرفة والمهارات التي تعلموها من مختلف ممارسات إدارة السلامة التي تنفذها الإدارة في وظائفهم.

ونجد في هذا الصدد أن الاتصال له علاقة مميزة في إدارة السلامة المرورية والتي بدورها تحتوي على : قيم الإدارة ، والاتصالات ، والتدريب للسلامة ، ونظام الاتصال ودوره في معرفة سلوك السلامة المرورية ، وأيضاً دور الاتصال في ألدافعية نحو سلوك السلامة المرورية، وأيضاً بالإضافة إلى التزام الإدارة، ودعم المشرفين، وسند أزملاء في العمل، مشاركة الموظفين والمسيرين في إدارة السلامة المرورية ، ومستوى الكفاءة في إدارة السلامة المرورية في المؤسسة الذي بدوره يكون كعلاقة وسطية بين سلامة مناخ العلاقات بين الأفراد في المنظمات والذي يؤثر على الأداء في إدارة السلامة المرورية في محيط العمل .(هوانغ وآخرون2006).

وفي المقابل نجد أن التزام الإدارة في إدارة السلامة المرورية في محيط العمل، يكون كنتيجة لطريقة ممارسة الاتصال من طرف المؤسسة، وهذا خاصة في مرحلة ما بعد الإصابات والحوادث، وهنا يدخل دور المنظمات في تفعيل دور الاتصال خاصة في مجال: التدريب على السلامة المرورية، وتوفير المكونات اللازمة لمناخ السلامة المرورية ، وأيضاً من خلال دوره في العلاقة الوسطية بين توفير المناخ الملائم للسلامة المرورية والأداء الفعال لإدارة السلامة المرورية داخل المنظمة.(سيو وآخرون2004) .

وهنا نجد أن الاتصالات في المنظمة تلعب دوراً مهماً خاصة في تلك الرسائل التي ترسلها المنظمات والتي الغرض منها تعديل وتحسين مواقف السلامة المرورية من خلال معرفة عوامل السلامة داخل مناخ المنظمة، بتقييم دور العلاقة الوسطية بين العلاقات النفسية والاجتماعية للأفراد في المنظمة وتأثير ذلك على العلاقة بين المناخ المناسب للسلامة المرورية وأداء إدارة السلامة المرورية في محيط العمل في المنظمة.

وبصفة عامة فإن إشكالية هذه الدراسة تتلخص في: ماهية السبل التي على أساسها يتشكل المناخ السليم للممارسة الفعالة للاتصال في المنظمة من خلال التزام الرؤساء التنفيذيين والمسؤولين لتوفير المناخ المناسب للسلامة المرورية بالنسبة للعمال والموظفين خاصة في تلك الأعمال التي لها علاقة بالسلامة المرورية في المنظمة . والسؤال المهم هنا بالنسبة لالتزام المديرين التنفيذيين لتوفير مناخ السلامة المرورية، هو كيفية الاستجابة لحالات الطوارئ والمخاطر المرورية المتصورة من خلال تقديم الإجراءات المناسبة لعلاجها وهذا بالاعتماد على دور الاتصال وفعاليتها في هذا الصدد.

وخلاصة القول أن هذه الدراسة تحاول تسليط الضوء على المواقف المتعلقة بتصورات واتجاهات الموظفين في استخدام الوسائل اللازمة للسلامة المرورية وتأثير ذلك على العلاقة بين المناخ الملائم للسلامة والوقاية من السلوكيات الغير آمنة في محيط العمل، هذه الدراسة تعتبر أيضاً ضغط العمل له تأثير كبير على العلاقة بين

العمال وبين المشرفين والعمال واثـر ذلك على السلامة وهو احد أهم المواقف التي تتدخل في إطار أبعاد السلامة والمتعلقة بالمناخ. (هوانغ وآخرون، 2006). ومعظم الدراسات المشار إليها أعلاه تعتبر أن سلامة مناخ المنظمة من خلال الممارسة الفعالة للاتصال واحد من المتغيرات الكامنة والتي لها تأثيرات على النواحي الفردية في محيط العمل والتي تشكل جزءا مهما في سلامة المناخ في المنظمة والذي له نتائجه على الوقاية والسلامة المرورية .

وأيضاً فإن هذه الدراسة نريد بها تحليل وقياس اتجاهات وتصورات المسيرين والموظفين والعمال لدور الاتصال في الأبعاد المتعلقة بممارسات إدارة السلامة المرورية في المؤسسة، وهذا بالتركيز على أهم العناصر التي تتشكل في إطارها إدارة السلامة المرورية داخل المؤسسة، وهناك عدد من الأدلة للبحوث المتعلقة بتصورات الأفراد داخل المنظمة حول علاقة الاتصال في ممارسة إدارة السلامة المرورية وتأثير على سلامة الأداء في تسيير وإدارة السلامة المرورية داخل.

ولذلك فإن هذه الدراسة تعتمـذ التحقق من دور الاتصال في معرفة سلوكيات السلامة المرورية، أيضاً دوره في زيادة الدافعية نحو سلوكيات السلامة المرورية وهذا كله مما يؤدي إلى الوقاية من السلوكيات غير الآمنة في القيادة المرورية. وتعتمد هذه الدراسة على افتراض أن مستوى الأبعاد المتعلقة بممارسات إدارة السلامة المرورية في المؤسسة من وجهة نظر المسيرين والموظفين والعمال والذي يشكل جزء من المناخ الملائم للسلامة المرورية في محيط العمل داخل المنظمة، ونظام إدارة السلامة المرورية يعكس الصورة الحقيقية لممارسة الاتصال بالنسبة للمنظمة وكذا التزامها في تحقيق الوقاية والسلامة المرورية لموظفيها وعمالها في محيط العمل، ولذلك من المهم جداً معرفة تصورات المسيرين و الموظفين حول أهمية الاتصال في الوقاية والسلامة المرورية في الشركة. وذلك باعتبار أن ممارسة الاتصال في إدارة السلامة المرورية يمكن اعتباره مؤشراً مهماً في نجاح الثقافة التنظيمية السائدة في المنظمة وتأثير ذلك كله على نجاح نظام أداء وإدارة السلامة المرورية في محيط العمل داخل المؤسسة.

إن أهمية علم النفس العمل والتنظيم كبيرة جداً في مجال الصناعة ، وقد كان أولى المسائل التي نالت الاهتمام في مجال الصناعة هي حسن اختيار العمال والموظفين لوضع الرجل المناسب في المكان المناسب، ثم تدريب من يختارون تدريباً علمياً وأيضاً الاهتمام بالظروف المادية للعمل كالإضاءة والتهوية وكذلك بالحد من العوامل التي تزيد من تعب العمال وكذا العمل على التقليل من نسبة الحوادث في العمل.

ولكن كل هذه الأمور تعتبر تقليدية وكلاسيكية لدى المؤسسات والمنظمات، إن النظرة الحديثة للعمل لا تعتبر الجانب المادي هو كل شيء في المؤسسة والمصنع،

بحيث إن المؤسسة ليست فقط مستودع من الأفراد والآلات بل هناك جماعة أو منظمة يعمل أفرادها ابتغاء هدف تعمل الإدارة على التخطيط والتنظيم والتنسيق له.

ومن ثم فهناك علاقات نفسية واجتماعية بين العمال ببعضهم البعض وبينهم وبين الإدارة وهي علاقات يتكون من مجموعها جو نفسي واجتماعي له من الأثر في الإنتاج ما يعادل أو يزيد على اثر الجو المادي ومن هذا كله اخذ علماء النفس وخاصة علماء النفس الصناعي الاهتمام بمشكلات العلاقات الإنسانية في ميدان الصناعة ومن أكبرها مشكلة التنظيم الاجتماعي للشركة والمصنع.

ومن هنا نتضح لنا مهمة ودور أخصائي علم النفس العمل والتنظيم الذي له دور كبير ومهم جدا في عملية تفعيل تسيير وإدارة الموارد البشرية في المؤسسة الجزائرية، وان لم نقل إن احد الدعائم الأساسية في التخطيط الصحيح لاستغلال القوى البشرية ورفع الكفاية الإنتاجية هي التي تكون على عاتق أخصائي علم النفس العمل والتنظيم التي قد نستعرض منها مثلا انه يساعد في تحسن برامج الأمن ، ومنع الأخطاء في العمل التقليل منها وأيضا تدريب الإطارات في المؤسسة وتزويدهم بالطرق العلمية الحديثة في العملية الإشرافية. وأيضا العمل على اختيار العمال والموظفين وتوجيههم إلى العمل الذي يناسب قدراتهم الجسمية والعقلية والانفعالية وأيضا تحسين العلاقات الإنسانية في المؤسسة بين العمال فيما بينهم وبينهم وبين الإدارة المسيرة، غيرها من المهام التي تقع على عاتقه.

إن المؤسسة مثلها مثل الكائن الحي تسعى للاستمرار في الحياة من خلال اتخاذ قرارات متواصلة تخص مواردها المالية والتكنولوجية والبشرية بهدف إنهاء حالة اللاتوازن واتقاء مشكل يعيق السير الحسن للمؤسسة فإذا كانت عملية إنهاء حالة اللاتوازن تخص الجانب المالي والتكنولوجي فذلك يحتاج إلى أمور محددة كدراسات اقتصادية أو مالية ، او تعديل وتغيير الموارد التكنولوجية.

أما إذا تعلق الأمر بالموارد البشري فالأمر يختلف وأي مدير أو مسير يعلم جيدا أن ما يميز مؤسسة ناجحة عن أخرى غير ناجحة قبل كل شيء رجال بحيويتهم وقدراتهم الخلافة، وما تبقى يمكن شراؤه وتعلمه وحتى نسخه. ( C.Vermot-Gaud ; 1986). وبما أن تسيير الموارد البشرية هي عملية تامين أفراد للمؤسسة أو المنظمة هي في حاجة إليهم في الوقت المناسب.(Francis. G ;Frédérique.2002). فان هاجس أي مسير للموارد البشرية هو الإبقاء على حالة التوازن البشري للمنظمة من اجل الاستمرار في العملية الإنتاجية وما تتطلبه من مهارات عامة وخاصة أي أنا يقوم بتجنيد موارد بشرية يحفزها ويطورها. وإذا نظرنا إلى عصرنا اليوم الذي يتسم بالتسارع ومن جهة أخرى نرى الإنسان يتميز بالتعدد فلا نستطيع بالتنبؤ بسلوكه بصفة دقيقة وهذا ما يدركه من الناحية العملية مسير الموارد البشرية الراشد والواعي بالعملية الإدارية ومع من يتعامل معه ولكن من الناحية النظرية والعلمية فهم سلوك هذا الإنسان المعقد في المنظمة يقع على عاتق أخصائي علم النفس العمل، فعلى سبيل المثال وبين

لحظة وأخرى يمكن لأي فرد إن يغادر المنظمة ويذهب اخذ معه جملة من المهارات والخبرات التي تحتاجها المنظمة ، وقد يخلق نوع من اللاتوازن تختلف نسبة تأثيره ووزن وأهمية وموقع منصبه في المنظمة ومن هنا إذا أردنا معرفة الأسباب الحقيقية وراء هذا المشكل فإنه لا يقع على عاتق مسير الموارد البشرية فقط وإنما سيكون الدور الكبير على عاتق أخصائي علم النفس العمل ولكن وبعد هذا فان عملية البحث عن البديل قد تطول وهذا ما قد يكلف المؤسسة تكاليف إضافية بعد ترك هذا الفرد المنظمة.

وإذا رجعنا إلى المؤسسة الجزائرية أو طريق تسيير الموارد البشرية في المؤسسة الجزائرية نرى أنها تعاني الكثير من المشاكل ومن خلال الواقع الذي نلاحظه نرى إن هذه المؤسسات تجهل تماما ما معنى أخصائي علم النفس العمل وهذا راجع إلى الثقافة التنظيمية داخل هذه المؤسسات والتي تولي ذلك الاهتمام الكبير بالعنصر البشري والذي هو العنصر الأساسي والحاسم في استمراره وتقدم المؤسسة وهذا بالمقارنة بالمؤسسات الأجنبية التي تولي اهتماما كبيرا بهذا التخصص والذي يعتبر الحجر الأساس في تطوير العنصر البشري في المؤسسة. فمثلا نرى أن دور الأخصائي في علم النفس العمل يهتم بدراسة مناصب العمل والت يتوفر كما كبيرا من المعلومات عن حالة المناصب حاضرا متطلباتها إضافة إلى عمرها الافتراضي هل تستمر أم تتطور أو ستزول ، فإذا افترضنا إن في مؤسسة ما كل مناصب العمل مدروسة وموصوفة ، أي توجد لكل منصب عمل ورقة (fiche de poste) من ضمن ما تحتوي عليه متطلبات المنصب ، فيكون لنا هنا بنك للمعلومات يعود إليه مسير الموارد البشرية مت شاء ، هذا عن مناصب العمل والوظائف أما عن الأفراد فالوضع يختلف فلا يعقل أن نضع ورقة وصف لكل فرد من أفراد المنظمة لان المرد البشري غير جامد يتحرك ويتطور في كل لحظة كما أن رغباته وحاجياته المادية والمعنوية في تغير مستمر لا يمكن أن تحتويها أية ورقة وصف

فكما أن دراسة مناسب العمل وسيلة لجمع البيانات، يعتمد على تسيير الموارد البشرية على نظام التقدير للعاملين (système d'appréciation du personnel). كأداة لجمع البيانات ، فنظام التقدير طريقة عامة لجمع المعلومات المرسله من طرف المسؤول المباشر عن السلوك المهني لمعاونيه، كما أن نظام التقدير حوصلة دورية ومكتوبة عن سلوك العاملين المنى ، وعن قدراتهم وكفاءاتهم الحالي إضافة إلى حاجياتهم ورغباتهم المهنية (Charles :1990).

#### مؤهلات أخصائي علم النفس العمل:

إن إعداد أخصائي علم النفس العمل والتنظيم من بين الجوانب المهمة في المنظمات والمؤسسات وهذا بغض النظر عن طبيعة عمل تلك المؤسسات والمنظمات لأنه يحاول في هذا الصدد أن يرقى مستوى تلك المؤسسات من حيث تحسين الإنتاج من حيث الكمية والنوعية وكذا تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للعاملين في تلك المنظمات وكل هذا يتطلب العديد من البرامج المتعلقة بإعداد وتأهيل الأخصائي النفسي في مجال العمل وكذا تحسينها في المستقبل. إن أخصائي علم النفس العمل يكن إن

يمارس هذه المهنة والتي يكون على الأقل متحصل على شهادة الماجستير في علم النفس العمل والتنظيم ، ويتضمن إعداد الأخصائي النفسي في العمل إعدادا وتدريباً على التطبيقات العملية وعلى إجراء البحوث في المجال الصناعي. ويتمن برنامج التكوين في هذا المجال تصميم البحوث والإحصاء إضافة إلى موضوعات علم النفس العمل والتنظيم والتي أقرتها جمعية علم النفس الأمريكية سنة 1985 وهذا حسب الجدول الذي وضعته وهو كالاتي : (محمد السيد ابر النيل. 2005).

التسلسل	المادة	التسلسل	المادة
1	نظرية دوافع العمل	7	جماعات العمل
2	نظرية التنظيم والإدارة	8	قياس الأداء
3	تطور التنظيم والإدارة	9	محكات العمل
4	اتجاهات العمل	10	الاختبار المهني
5	الأداء في العمل	11	تحليل العمل
6	قياس الفروق الفردية	12	التدريب المهني

### مجال الصناعة:

في مطلع هذا القرن وثب علم النفس الفارق وثبات سريعة فقد خرج العالمان الفرنسيان سيمون وبينيه Simon ;Binet بأول مقياس شامل لقياس الذكاء عام 1905 وهو اختبار يستطوع تقدير مقياس الذكاء من سن الطفولة إلى سن الرشد. ومنه يمكن تقديم الفروق الفردية في الذكاء بين تلاميذ الصف الواحد أو عمال المصنع الواحد. وجنود الكتبية الواحدة ، وسرعان ما ترجم هذا الاختبار إلى عدة لغات وطبق في العديد من دول العالم ، بل وسرعان ما قام الجدل حول طبيعة الذكاء اهو قدرة عامة واحدة أو ملكة مستقلة أو مؤلف من عدة قدرات وماهية هذه القدرات، وما الصلة بين بعضها البعض وماهية الطريقة التي يمكن بها قياسها ولاشك أن الذكاء ضروري للنجاح في كثير من المهن. لكنه وحده لا يكفي للنجاح في أخرى ، فقد يكون الفرد على درجة عالية من الذكاء لكنه لا يستطيع أن يكون جراحا ناجحا وطيارا ناجح أو مشرفا ناجحا على العمال ، وقد فاد علم النفس العمل الناشئ من حركة القياس هذه خاصة في مجال المسائل المتعلقة بالمواءمة المهنية التي تتضمن :التوجيه المهني ، والتأهيل المهني ، والاختيار المهني والتدريب المهني. (علي محمد عبد الوهاب.1985).

وبالرغم من أن المقاييس السيكولوجية التي صاغها علماء النفس في الحرب العالمية الثانية للقوات الأمريكية لم تكن على درجة كافية من الدقة والضبط بما نعده في مقاييس اليوم إلا أنها نجحت مع في أداء اختيار الجنود وتصنيفهم وتوجيههم إبان فترة الحرب ، كما بدأت المؤتمرات الدولية تنعقد من طرف الأخصائيين في علم النفس العمل وذلك لدراسة مشاكل الأعمال الصناعية والإنتاج من خلال المؤسسات والمعاهد

ولحقت ببعض الجامعات معاهد علمية تخصصت في دراسة العمل الإنساني من النواحي السيكولوجية. ونجد انه مثلا في عام 1921 أنشئ معهد علم النفس الصناعي في لندن وقد اعترفت به الحكومة آنذاك وقد كان يهتم بحل العديد من المشكلات الصناعية وهي كما يلي: (محمود السيد أبو النيل ، 2005) .

- تحديد الاستعدادات اللازمة للنجاح في المهن الصناعية والتجارية المختلفة ووضع اختبارات سيكولوجية لقياس هذه الاستعدادات كي يتسنى اختيار العمال والموظفين على أساس علمي

- البحث عن أفضل طرق العمل في المصانع والمكاتب المختلفة.

- توزيع أحسن لفترات الراحة في المصانع المختلفة، وانسب الوسائل لخفض التعب.

- البحث عن أفضل الطرق لخفض الملل وزيادة اهتمام العامل بعمله.

- تنظيم الإعلان والدعاية لترويج المنتجات .

- تحسين الظروف الفيزيكية للعمل: كالإضاءة والتهوية ودرجة الحرارة والرطوبة المناسبة.

-تحسين العلاقات الإنسانية بين العمال والإدارة.

اكتشف أخصائي علم النفس من خلال دراسته للمهن والأعمال والأسس التي تقوم عليها عمليات الإشراف الجيد، كما إن دراسته للسلوك الإنساني وإلمامه بخصائصه يساعد في توجيه تصميم المنتجات. وفي صياغة توزيعها، وفي نفس الوقت ساعد على تحسين الظروف المتعلقة بالعمل.

وأخصائي علم النفس في ميدان الصناعة من خلال التجارب المعملية التي أجريت على التعليم ، يحاول تطبيق تلك البرامج على تدريب العمال وأيضا يحاول الاستفادة من تلك الدراسات التي أجريت في ميدان ديناميات الجماعة ليحسن من نوع العلاقات الإنسانية بين الجماعات في المصنع وهذا يجعل الجماعة أكثر تماسكا وأعلى في روحها المعنوية والكفاية في الإنتاج (Charles ;H، 1990) .

ويؤكد الأخصائيين في علم النفس العمل أن انتقاء الموظفين ينبغي ألا يتم على نتائج الاختبارات وحدها فالإدارة يمكن أن تستخدم حكمها في عمليات الانتقاء والحقيقة انه كلما صعدا في سلم الوظائف الإدارية والتنفيذية وازدادت صعوبة التنبؤ بالنجاح ووجب على الأخصائي هنا أن يعتمد على المقابلة الشخصية الجيدة وعلى اختبارات الشخصية وخاصة الإسقاطية منها وغيرها من الأدوات التي تنتج على وجه الخصوص لقياس الإنتاج في العمل. وبصفة عامة يقوم الأخصائيين في علم النفس العمل بدور فعال في مجال الصناعة ، فهم مثلا يعملون مع المهندسين فيما يتعلق بمشكلات تصميم الآلات فمثلا:يساعدونهم من خلال اكتشاف الطريقة المناسبة للجلوس بالنسبة لسائق السيارة وسائق الطائرة مثلا وهذا حتى يقل ما يتعرض له هذا الأخير من أخطاء وقد اكتشف الأخصائيين الكثير من الأمور المتعلقة بحاجات العامل في صراعه من اجل المكانة

الاجتماعية وغير ذلك مما يؤدي إلى رضاه في عمله ومازالت الأبحاث التي تجرى عن الاستهلاك والإعلان موضع جدل كبير ، ومن بين أحدث الأساليب في جذب الانتباه ما يسمى بدراسة الدافعية ، ويعتقد بعض العاملين في ميدان الإعلان أن يستطيعوا إلى الدوافع اللاشعورية عند الناس وهم ويوجهون الإعلان لتحقيق هذا الهدف. (Vermot G ;1986) إن أخصائي علم النفس العمل الذي يعمل في مجال الصناعة لايهتم بالمشكلات اليومية وحدها، بل يهتم أيضا بوضع برامج طويلة المدى تتصل بالاستخدام الفعال للموارد الإنسانية، وعلى الرغم انه لا يستطيع ضبط المتغيرات كما يستطيع ذلك عالم النفس التجريبي في المعمل أو الاكلينيكي الذي يعمل في حدود موقف علاجي إلا أخصائي علم النفس العمل يهتم بالمشكلات الأساسية كما يهتم بتعليقاتها، ومع هذا الاختلاف فإننا روح المعمل والعيادة النفسية انتقلت إلى الصناعة وأسهمت في تقدم علم النفس العمل كثيرا من خلال تقدم منهج البحث للأخصائي وكذا نقد الأساليب التي يستخدمها الأخصائي والتي أصبحت أكثر دقة في الوقت الحاضر

ولقد أثبتت الدراسات أن لدور أخصائي علم النفس العمل دور كبير ومهم في عملية تسيير الموارد البشرية. فبرغم توفر المؤسسة على البرامج المسطرة لنظام التكوين وكذا نظام الترقية وتحديد الأجور وكذا تسيير الحياة المهنية يمكن أن تتجاوز هذه الأزمات إذا اتبعت الإستراتيجية العلمية المنظمة والمدرسة في تسيير هذه العملية من خلال إعطاء أخصائي علم النفس العمل لدوره الحقيقي في هذا الصدد من خلال مساهمته في عملية تسيير الموارد البشرية.

## المراجع

- العلاق بشير عباس، أساسيات الإدارة الحديثة، دار الجماهيرية للنشر، بنغازي، ليبيا، 2004.
- تومسون روزماري، ترجمة حزام المطيري، إدارة الأفراد، دار النشر العلمي جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2004.
- حنفي عبد الغفار، إدارة الأفراد بالمنظمات، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2000.
- سليمان محمد الطماوي ، مبادئ القانون الإداري، دار الفكر العربي ط2 مصر، 1996.
- ساسي سفيان، السلوك الإداري، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة الجزائر، 2003.
- صلاح الدين عبد الباقي، الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية مصر، 2002.
- صبري محمد علي، سيكولوجية الصناعة، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، مصر، 2004.
- عباس محمد عوض، دراسات في علم النفس الصناعي، لهيئة العامة للكتاب ط2 مصر، 1999.
- علي محمد عبد الوهاب، السلوك الإنساني في الإدارة، مكتبة عين الشمس، القاهرة مصر، 1985.
- عبد الباسط محمد حسن، إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، وكالة المطبوعات الجامعية، الكويت، 2000.



- فرح موسى الرهني وعلي مصطفى الشيخ، مبادئ البحث العلمي، الدار العربية للبحث والتوزيع، بيروت لبنان، 1987.
- محمود السيد أبو النيل، علم النفس الصناعي والتنظيمي (عربيا وعالميا)، دار الفكر العربي ط1 القاهرة مصر، 2005.
- محمد شفيق، الخطوات المنهجية لأعداد البحوث الاجتماعية، الطبعة العصرية ط1 الإسكندرية مصر، 1986.
- وقي السيد الإمام، البحث العلمي، إعداد مشروع البحث، مطبعة الرياض، ط1 السعودية، 2006.

## الطريق إلى الجودة

### ملخص

يهدف هذا المقال إلى اقتراح منهجية عملية وعلمية مبيّنة على خطوات متناسقة لكيفية تطبيق وتبني نظام ضمان الجودة بالجامعة الجزائرية. كما يستعرض المفاهيم الأساسية لهذا النظام، مع توضيح وشرح الأسباب والدواعي التي تفرض على الجامعة الجزائرية تطبيق هذا النظام، وتحقيق الأهداف المنشودة والتي يمكن إجمالها في: رفع مستوى الأداء العام، القدرة التنافسية، كسب ثقة ورضا العملاء والعصرنة.

د. العمري فنطازي  
قسم علم النفس  
جامعة سكيكدة  
الجزائر

### مقدمة

**مع** بداية الألفية الثالثة أصبح نظام الجودة أحد المبادئ الرئيسية في الخطاب الرسمي الوطني ومنها ما يتعلق بالتعليم العالي بالجزائر. كما صارت الصحف الرسمية واليوميّات الإخبارية تتناقل في صفحاتها الأولى وكعناوين أساسية للفت الانتباه وتأكيد أهمية الموضوع، مستجدات نظام الجودة في التعليم وما حققه من تقدم في جامعات العالم المتقدم. لقد حقق من نتائج مشجعة ومحفزة جدا تتمثل أساسا في رفع مستوى الأكاديمي وكفاءة ومهارة عالية لدى الخريجين الذين أصبحوا كقيمة حقيقية مضافة لدى المؤسسات الاقتصادية المستقطبة لتلك النخبة. هذا الحدث جعل الجهات الرسمية وعلى رأسها الوزارة الوصية تسعى إلى توسع النقاش وتكثيف الحديث وإصدار التوجيهات الرسمية لضرورة تطبيق نظام الجودة وفق المعايير الدولية بهدف تحسين القدرة التنافسية لمؤسسة التعليم العالي. والكل يعلم أن هذا المسعى لن يأتي أكله إلا من خلال رفع مستوى الأداء،

### Résumé

Cet article a pour objet l'application du système assurance qualité à l'université Algérienne. Il passe en revue les concepts clés de ce système et analyse les causes qui imposent à l'université algérienne d'adopter ce système, pour réaliser ses objectifs à savoir : élever son niveau de compétence, de compétitivité et de satisfaction de ses clients..

وحمل مؤسسة التعليم العالى على لعب أدوارها التعليمية مستوفية بذلك المواصفات الدولية المركزة فى: تعلم لتعرف، تعلم لتعمل، تعلم لتكون وتعلم لتشارك (1).

وبتحقيق هذه المواصفات وتوافرها فى الإطار المتخرج، تكون مؤسسة التعليم العالى قد أمدت القطاعات الأخرى بالإطارات ذات الكفاءات والمهارات الأدائية العالمة. وهذا يمكنها أيضا من المساهمة فى دراسة وحل المشاكل المختلفة التى يوجهها المجتمع.

ونتيجة لهذا المخاض الذى تعيشه أسرة التعليم العالى سارعت العديد من الجامعات الجزائرية لتنظيم الملتقيات الوطنية والدولية صدرت عنها توصيات مختلفة، وعقد لقاءات تميزت بنقاشات حامية وتنظيم ورش عمل لمناقشة ثقافة الجودة وأيام دراسية. لبحث طرق ومناهج عملية لتطبيق هذا النظام بنجاح.

من جهة أخرى، ولتأطير العمليات ونقل هذه الأساليب والأطر الفلسفية لمفهوم ضمان الجودة، تم إصدار قرارات متلاحقة لإنشاء هيئات ومكاتب ضمان الجودة بكل الجامعات الوطنية. كما تم إنشاء والترخيص بالنشاط لهيئات الاعتماد الوطنية، تكون مسؤوليتها إصدار تراخيص النشاط ومنح شهادات الاعتماد أو المطابقة للمواصفات العالمية، والاعتماد المؤسسى، والبرامجى لمؤسسات التعليم والتكوين.

ضف إلى ذلك، بأن هذه الهيئات تمتلك القدرة والكفاءة فى تكوين المهتمين بهذا المفهوم وتحسيس وتنقيب العالمين والمعنيين بأهمية الجودة، ومرافقة، ومتابعة الفرق المكلفة بتطبيقها فى أرض الواقع.

### إشكالية الموضوع:

لم تكن قيمة رأس المال البشرى أو الفكرى فى أى يوم من الأيام أكثر أهمية مما هي عليه الآن. وأدى ذلك إلى الاستخدام المتزايد للتكنولوجيا فى كافة مجالات العمل نتيجة التقدم العلمى الهائل، وهو ما أقرته المنظمة العالمية لليونسكو (2). هذه الحقيقة أعطت للتعليم كمؤسسة مجتمعية مسؤولية تنشئة وتنمية الإنسان شأنًا عظيمًا ومكانة خاصة فى كل المجتمعات المعاصرة. هذه النظرة الجديدة جعلت الاهتمام بمؤسسات التعليم وعلى رأسها مؤسسات التعليم العالى تحظى بعناية كبيرة من قبل الجهات الرسمية على وجه الخصوص. كما رسمت لها أبعادًا وطنية وقومية ودولية تتعدى حدود التدريس بمفهومه المعتاد. وعلى هذا الأساس تجد مؤسسة التعليم العالى نفسها الآن أما تحديات كبرى، أهمها كونها مطالبة بوضع حد للأزمة الخانقة التى تعيشها والتى تتمثل أساسًا فى: ضعف الأداء الأكاديمى والبيداغوجى، عدم التحكم فى السيرورة التعليمية، ضعف تأهيل الخريج الجامعى، عدم مواءمة برامجها التعليمية مع متطلبات مناصب العمل، عدم تطابق مسارات التكوين مع حاجيات القطاعات المستقبلة لاحقًا للمتخرجين الجامعيين فهى مسؤولة عن حل لهذه الحالة المقلقة التى تزيد من فقدان الثقة فيها.

ونشير في هذا المقام بأن الأدبيات العالمية التي تناولت مفهوم ضمان الجودة العالمي، بأن جامعات العالم المتقدم قد مرت بظروف مشابهة، إلى حد ما في بداية 1990، لظروف جامعتنا اليوم (3).

هذه الظروف التي مرت بها الجامعات الغربية جعلتها، تشعر بعدم الرضا عن المستوى التعليمي من الأداء البيداغوجي، أو تصميم برامج وعدم ملاءمتها لمتطلبات مناصب العمل الحقيقية وحاجيات سوق العمل من مهارات وكفاءة في الأداء المهني والتنظيم الغير المحكم. هذا الوضع المقلق أوجد لها الحاجة لإعادة في سيرورة التعليم العالي. "ويقول توفلر أن مدارس الدول المتقدمة تتراجع من جراء تطبيقها لنظام تعليمي يحتضر" (4). حيث وجدت نفسها مرغمة على انتهاج نظام الجودة الذي عرف تطورا هائلا في القطاع الصناعي حيث جعلته يتحكم في أساليب إنتاج السلع وبجودة عالية تلبى رغبات المستهلك.

ومما لا شك فيه أن محاولة الاستفادة بأخر ما وصل إليه الآخرون في الفكر الإداري والتسيير كنظام الجودة والفكر التربوي كأساليب الاعتماد المؤسسي والاعتماد الأكاديمي والبرامجي أمر ضروري ومرغوب فيه، إذا ما تمت المحاولات بوعي وإدراك لأهمية المطلب. وهذا يتأتى بالشروط الأساسية التالية: (5)

1- المعرفة الكاملة والدقيقة بالأصول الثقافية والمعرفية والمفاهيمية لنظام الجودة وكيفية نقلها إلى واقعنا بما يحتويه من ثقافة ونظم وقيم وترث فكري.

2- المعرفة والإلمام بثقافتنا وسبيل توظيفها إيجابيا في هذا الإطار لتبني وإرساء نظام الجودة في الوسط الجامعي.

3- إتباع الطريقة والمنهجية الصحيحة المبنية على قواعد علمية موضوعية.

4- تعيين وتكوين وتدريب أفراد ذوي كفاءة ورغبة وإرادة للعمل على تحقيق هذا المسعى.

5- رفع القيود الإدارية من وصاية مبالغ فيها وعقبات بيروقراطية تعرقل المسار.

في هذا المقام نطرح بعض التساؤلات مثل: ماهي الشروط الواجب توافرها؟ ما هي الطريقة أو المنهجية التي يمكن لمؤسسة التعليم العالي أن تتبعها لتطبيق نظام الجودة؟

ما هي الفوائد التي تتحقق من العمل بأسلوب نظام ضمان الجودة؟

هل هناك إستراتيجيات يجب إتباعها؟

هل نظام الجودة يحقق لمؤسسة التعليم العالي الفعالية في الأداء؟

أهمية المقالة.

- 1- تتمثل أهمية هذه الورقة فى تقديم إسهام علمى بسيط يتوقع منه إضافة تفيد الباحثين والطلاب وكل من له الرغبة فى الإطلاع على مفهوم ومحتوى فلسفة نظام ضمان الجودة والتي هى ثقافة تنظيمية وأسلوب تنظيمى وممارسة عملية جديدة حري بنا الإلمام بها باعتبارها موضوع الساعة.
- 2- تقديم منهجية عملية قابلة لتطبيق نظام الجودة فى أرض الواقع وفى أى مؤسسة.
- 3- نقدم هذه المحاولة لدعم الإصلاح وإدراج الحدائثة فى مجال التعليم العالى ونشر ثقافة الجودة.

**أسباب ودواعى تطبيق نظام ضمان الجودة بالجامعة الجزائرية لعصرنتها.**  
شهد عصرنا المعاصر، الذى يعرف بعصر الانفجار المعرفى والمعلوماتية وعصر الاقتصاد الرقمى والتكنولوجيا المتطورة، تغييرات عميقة ومتلاحقة وبوتيرة متسارعة. أفرزت ما يلى:

- 1- ظهور بيئة تنظيمية تنافسية ( مبدأها الأساسى البقاء للأقوى والأفضل). (6)
- 2- الاستخدام الواسع وبإتقان للفكر العلمى ( تكنولوجيا متطورة فى التسيير).
- 3- بيئة عمل عالمية خاصة فى الجامعات حيث تتميز بالحركية، والتنقل، وتبادل الخبرات، ومعايير عالمية، وأدوات قياس موحدة، ومنتج عال الجودة، تماثل الرؤى والإستراتيجيات..).
- 4- تطور مناصب العمل( من حيث طرق الأداء تأهيل فى التكوين) وتقلص فى العدد( قليل الوفرة).
- 5- إرتفاع مستوى ثقافة اليد العاملة (التأهيل العلمى، برامج تكوين ملائمة مبنية على حاجة سوق العمل) (7).
- 6- ظهور وتطور أساليب الإدارة والتسيير (الجودة الشاملة، نظام ضمان الجودة العالمى، الرقابة على الجودة، التميز، الجودة الإستراتيجية، الإدارة بالأهداف... الخ...)

**أثر التغييرات على مؤسسات التعليم العالى.**  
نحن الآن نعيش فى عالم ميزته الأساسية التغيير وعدم الإستقرار، وهو ما ذهب إليه توفلر 1980 Toffler بقوله " بأننا نعيش فى عالم فى تغير مستمر وأن هذا التغيير يتميز بدرجة عالية من التعقيد والسرعة، مما يجعل المسيرين أمام تحديات كبرى ويفرض شروطا متشددة وغير مريحة". (8) وهذه الوضعية أفرزت الحقائق التالية:

- 1- تغيير دور الجامعة بعد أن كان تعليما أكاديميا (تلقين المعرفة). أصبح أكاديميا (تلقين المعرفة) وتطبيقيا (ربط المعرفة المحصلة بحاجيات سوق العمل مركزا على المهارة في الأداء والتميز في الإنجاز).
- 2- ظهور عدد كبير من المؤسسات المشابهة - منافسة ( جامعات، معاهد متخصصة حكومية وخاصة)
- 3- المشاركة في الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. ( حكمها الزوال).
- 4- التعاون في تصميم وتنفيذ برامج التكوين ( إشراك بفعالية العملاء : طلاب، مستخدمين وأعضاء اجتماعيين..).
- 5- كثرة عدد الطلاب المقبلين على الجامعة وخاصة في الجزائر (البيانات الإحصائية توضح التزايد من سنة إلى أخرى قد يصل إلى 02 مليون طالب سنة 2014).
- 6- اشتراط معايير عالمية للإنجاز ( للمؤسسة، والتكوين)- قياس وتقويم المخرجات بأدوات عالمية ( وفق ما يتطلبه سوق العمل الزبون).

### تشخيص واقع الجامعة الجزائرية.

قام المكتب الأوروبي للمساندة والتدعيم **UAP**، وبطلب من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية والهيئة الأوروبية المكلفة بذلك، بإجراء دراسة هدفها تشخيص واقع الجامعة الجزائرية وتحديد مواطن القوة والضعف، أصفرت الدراسة على النتائج التالية:(9)

- 1- ضعف الهياكل وضعف طاقة الاستيعاب(عدم قدرتها على الاستجابة للمطالب الاجتماعية عدم توفير مقاعد دراسية كافية).
- 2- التزايد المستمر في عدد الطلبة من سنة لأخرى دون وضوح معايير القبول. وحسب مكتب وحدات التدعيم والمساندة لبرامج الإصلاح **UAP**. سيصل عدد الطلاب إلى 02 مليون طالب مع حلول 2014 .
- 3- ضعف أدوات المساعدة البيداغوجية. وغياب معايير التوجيه والانتقاء.
- 4- ضعف الأداء ( على مستوى الإدارة، التكوين، البحث العلمي، المساهمة في حل المشاكل المطروحة في المحيط الاجتماعي....).
- 5- برامج التكوين بعيدة عن مطالب المحيط (الاقتصادي والاجتماعي وعدم إشراكه في بناء المحتوى وكذا التدريس والتقويم.....).

- 6- عدم التحكم الجيد فى أدوات القياس والتقویم البیداغوجى من قبل الجامعة (هيئة التدريس وهذا الإجراء یمثل روح نظام ضمان الجودة).
- 7- ضعف مسار التكوين الخاص بهيئة التدريس وعدم تقييمها.
- 8- ضعف المخرجات. ( ضعف تأهيل المتخرجین الناتج عن تكوين نمطى لا علاقة له بحاجة سوق العمل).
- 9- ضعف الخدمة الوثائقية ( كتب، مطبوعات، مجلات، منشورات، جداريات، جرائد مدرسية، وسائل نشر البحوث والكتب، نشاطات خاصة بالطلاب.....)
- 10- عدم توفر أدوات متابعة وتقييم ما بعد التخرج (S.A.V).
- 11- عزلة تامة للجامعة عن المحيط. (مشاركة منعدمة).
- 12- عدم توفر مرافق تساعد الأستاذ على الأداء مثل قاعة خاصة.
- 13- ضعف التنظيم مثل تسير المكتبة، العطل العلمية.

### مفاهيم حول الجودة

#### 1- تعريف الجودة:

- 1- الجودة تعنى رضا الزبون. (10)
- 2- الجودة هي القيام بالعمل بشكل صحيح من أول مرة. (11)
- 3- تعريف إجرائي للجودة في التعليم: هي نظام متكامل من مجموعة من المعايير (المواصفات) والإجراءات والأنشطة والإرشادات تضعها الجهة المسؤولة عن التعليم أو المؤسسة التعليمية نفسها لتتهدى بها في تنظيم عملها وتوفيرها لخدماتها بطريقة فاعلة للمستفيدين. (12)

### مصطلح ضمان الجودة في التعليم العالى:

لم يحظ بالإتفاق في الرأي حيث ظهرت وجهات نظر متباينة. وللخروج من هذه المعضلة والوصول إلى صيغة قد تجمع حولها الآراء هو الأخذ بالمفهوم الوارد في القانون رقم 11 الصادر عن الأمم المتحدة والمتعلق بالإعلان الدولي للتعليم العالى حيث يرى بأن ضمان الجودة هو مفهوم متعدد الأبعاد يشمل جميع وظائف وأنشطة التعليم العالى وهي: (13)

- 1- التدريس.
- 2- البرامج الأكاديمية المعتمدة.
- 3- البحث العلمي.

- 4- العاملين بالجامعة ( الأساتذة، الإداريين، المسيرين، الأعوان.....)
- 5- الطلاب (مختلف المستويات والتخصصات أو المسارات).
- 6- المباني.
- 7- التجهيزات.
- 8- الخدمات المصاحبة للعملية التعليمية.
- 9- الخدمة المجتمعية.

## 2- التحسين المستمر l'Amélioration Continue (14، 15)

يهدف التحسين المستمر في نظام ضمان الجودة إلى رفع مستوى رضا الزبون أو الأطراف الأخرى المعنية. وتتضمن خطوات التحسين العناصر التالية:

1- تحليل وتقييم الوضعية الحالية ( مواطن الضعف لتحسينها).

2- رسم أهداف التحسين.

3- البحث عن كل الحلول الممكنة لبلوغ الأهداف المحددة.

4- تقييم وتقدير تلك الحلول ثم إختيار الأفضل.

5- تنفيذ الحل المختار بصرامة.

6- قياس وفحص وتحليل وتقييم النتيجة ومقارنتها بالأهداف.

7- تثبيت التغيير ( تثبيت التحسين).

8- تحقيق توقعات العميل وأكثر.

## 3- العميل (الزبون) le Client :

هو كل فرد أو جماعة أو مؤسسة تستهلك أو تستعمل منتج أو تستفيد من خدمة. ( بالنسبة للجامعة: هو الطالب، مؤسسات اقتصادية واجتماعية والمجتمع....)(16.17)

قد اختلف في تحديد زبون مؤسسة التعليم العالي فهناك من يرى بأنه الطالب، والبعض الآخر يرى بأنه منتج بحيث يتحول في نهاية العملية من مخل خام إلى شخص ذي مهارات ومعارف وتجارب. وهناك من يجمع على أن زبائن الجامعة هم الطالب، المؤسسة المستقطبة له والمجتمع الذي يستفاد من خدماتها (18).

4- ضبط الجودة: يقصد به ذلك النظام الذي يحقق مستويات مرغوبة في المنتج عن طريق فحص عينات من المنتج.





- الأنظار وإنصبت الإهتمامات على القطاعات الأخرى (الصناعة، التجارة والخدمات..). حيث تميزت هذه الفترة بما يلي:
- \*- إلتحاق أعداد كبيرة من الأيدي العاملة بالصناعة رغم قلة تدريب ونقص تكوين اليد العاملة وعدم مواءمة برامج التكوين.
  - \*- إنتاج سلع معيبة وبنسب كبيرة، مما أوجد حاجة للتحكم في المخرجات (أصبحت ضرورة ملحة).
  - \*- كما أن هذه الفترة ركزت فيها الجهود على إجراءات الرقابة، والتفتيش، وإختبار المنتجات حيث اقتصر الإهتمام على كشف العيوب بعد نهاية التصنيع.
  - \*- كما عرفت فترة 50 بالإنتاج المكثف **production de masse** .
  - \*- وإنتشار وحدات إنتاجية صغيرة بالمنازل يقوم بها الأفراد بعيدا عن كل الضوابط. هذا ما أدى إلى ظهور عيوب كثيرة بالمنتجات. (تطلب الأمر إعادة تصنيعها).
  - ومنذ ذلك الحين إستلزم الأمر استخدام نظام رقابي جديد يلبي متطلبات التغيير (أي ظهور نظام ضمان الجودة الإحصائي من تطوير W. Schewart الذي إستخدم نظام العينات وخرائط التحكم حيث يتم من خلالها الحكم على الجودة حيث كشف هذا الأسلوب عيوباً كثيرة. غير أن هذا النظام أظهر هو الآخر قصورا كبيرا تمثل أساسا في إفلات منتجات فاسدة ومعيبة إلى الأسواق. وعليه إتجهت عديد الدول الصناعية إلى بتبني نظام آخر إعتبر أقرب إلى الجودة، هو مدخل المشاركة للجودة collaborative **approche to quality**.
- وفي سنة 1987 تم إنشاء المنظمة الدولية لتوحيد المقاييس أو المواصفات ISO، وصار المعنى الحقيقي لضمان الجودة معروف بإسم نظام الأيزو9000. وهو نظام أكثر تطور وملاءمة للأنشطة الإقتصادية الحديثة الهدف منه : (رضا وثقة الزبون).
- ومنذ ذلك الحين، إنظم للمنظمة العالمية لتوحيد المقاييس أو المواصفات أو المعايير، وهي منظمة عالمية، 90 دولة حيث أصبح من أشهر وأوسع نظام للجودة.
- وفي سنة 1994 أصدرت هذه المنظمة ثلاث أنظمة للتطبيق (9001.9002.9003) غير أن الأول والثاني كانا أكثر إنتشارا بسبب تضمنهما 3 مجالات ينبغي على المؤسسة التي تسعى للحصول على شهادة المطابقة، تلبيتها وهي: التنمية، الإنتاج وتقديم الخدمات. بينما أيزو9003، يتطلب مجالا رابعا هو التصميم.
- وفي 2000 أطلقت المنظمة إصدارا جديدا (9001) يحل محل الأنظمة الثلاثة. هذا الإصدار الجديد يصلح لكل المنظمات مهما كان نشاطها وثقافتها وموقعها الجغرافي (منها الجامعات) ويمكنها من الحصول على شهادة المطابقة (ضمان الجودة) – حيث أبعد منه معيار التصميم.

ومنذ سنة 2003 أصبح الإصدار الأخير هو النظام المستخدم على نطاق واسع، كما أدخلت عليه تحسينات ( حيث عرف تحسينات أخرى في سنة 2005، ثم 2008). ونتيجة لتعدد جهات النظر حول مفهوم الجودة، نجم عنه تعدد مداخل تبني هذا الأخير وتباينت مفاهيم ورؤى في تطبيق الجودة. منذ ذلك الحين برز خمسة مداخل لإدراك مضمونها وهي ( مدخل التميز، مدخل جودة المنتج، مدخل عملية التصنيع، مدخل قائم على معدل الأداء والقيمة، مدخل إحتياجات العملاء). وللخروج من هذا الخلاف والوصول إلى صيغة مشتركة لمفهوم الجودة في التعليم العالي ذهب الكثير إلى الأخذ بالمفهوم الوارد في القانون رقم 11 الصادر عن لجنة الأمم المتحدة والمتعلق بالتعليم العالي الذي يرى بأن ضمان هو مفهوم متعدد الأبعاد يشمل وظائف وأنشطة التعليم العالي ( أنظر إلى مفهوم الجودة المذكور سلفاً).

### مبادئ نظام ضمان الجودة.

إن الجودة عملية ممتدة (مستمرة) ولا تنتهي، وتشمل كل فرد بالمؤسسة. والأهداف المتوقعة هي:

- \*- إدخال وإقحام الأفراد في منظومة التحسين المستمر للجودة.
  - \*- القضاء على مصادر الأخطاء.
  - \*- العمل بشكل صحيح من أول مرة لضمان جودة العملية التعليمية والإرتقاء بها بشكل متواصل.
  - \*- تحميل المسؤولية لكل فرد حسب وظيفته ومستواه التنظيمي.
- وأهم المبادئ نظام ضمان الجودة:
- 1 – القيادة **Leadership** أي الإدارة العليا للجامعة التي تهتم بـ:
    - \*- الإلتزام القوي بتطبيق نظام ضمان الجودة.
    - \*-وضع سياسة ورسالة الجامعة.
    - \*- توحيد الرؤية (لدى جميع أفرادها) ووضوحها.
    - \*- تحديد الأهداف المتوقعة.
    - \*- رسم الإستراتيجيات المختلفة.
    - \*-تهيئة المناخ التعليمي الإيجابي ( النفسي والإجتماعي والمهني).
    - \*- توفير المستلزمات الضرورية.
  - 2- التركيز على العميل (الزبون) وحسن الإصغاء إليه : **Ecoute Client** يجب تفهم وتحديد الحاجات والتوقعات الحالية والمستقبلية للزبائن ( العميل هو الطالب، المؤسسة الإقتصادية المستخدمة، المجتمع. السوق العمل...).
  - 3- المشاركة الجماعية للعاملين: المشاركة الفعالة والصادقة للجميع كل حسب موقعه ومهمته.

4- التركيز على الوسيلة: إختيار الوسائل والطرق المناسبة لـ AS يركز أساسا على المنتج وحل المشكلة.

5- إتخاذ القرارات على أساس الحقائق: القرار الفعال يركز على جميع البيانات وتحليلها ووضع الإستنتاج الذي يبني عليه القرار.

6- التحسين المستمر: يجب أن يكون هدفا دائما للمؤسسة التعليمية.

**معايير (مواصفات) جودة التعليم الجامعي.** (23) أهم معايير التعليم الجامعي هي:

**1- تعلم لتعرف (المعرفة) savoir- le savoir :** المعرفة بمفهومها الواسع. مما يتيح للطلاب ما يلي:

- تعلم المعارف التي تمكنه من فهم العالم الذي يحيط به أو الذي يعيش فيه.
- تعلم المعارف التي تمكنه من مواصلة التعلم مدى الحياة.
- تعلم المعارف المؤدية إلى تنمية قدرات الطالب وإكسابه المهارات اللازمة. ( تنمية الموارد البشرية المتميزة).
- تعلم الطالب التحليل، التطبيق، التركيب، التوظيف .

**2- تعلم لتعمل savoir faire :** لم يعد التعليم الجامعي قاصرا على تلقين المستوى

الرفيع من المعرفة النظرية بل يمتد إلى تطبيقاتها في المواقف الجديدة، وربط التعلم بالعمل مع مراعاة إعداده للتعلم مدى الحياة. فهذا المعيار يحقق الغايات التالية:

- \* هدف الدراسة الجامعية هو إعداد موظفين لمجتمع معاصر ( سريع التغير والتطور). لأن المهارات والكفاءات الحالية ستتقدم إذن يجب استخلاصها.
- \* إتاحة الفرصة للطلاب لتوجيه مشاريعهم وبحوثهم لإنتاج المعرفة التي ستطور جودة الخدمات والمنتجات والتقنيات الجديدة في المستقبل.
- \* الانتقال من مجال الأفكار(تكوين نظري) إلى الممارسة والتطبيق.
- \* مد الجسور بين الجامعة وعالم الشغل ( تفعيل العلاقات لتحقيق التدريب قبل الالتحاق بسوق العمل وتصميم برامج التكوين وفق حاجات المؤسسات).

**3- التعلم لمشاركة الآخرين:**

- \* العمل على تعليم الطالب مبادئ خدمة التنمية الاجتماعية والبشرية.
- \* الاهتمام بالمشكلات المطروحة والمساهمة في حلها.
- \* إيجاد التوازن بين التراث والثقافة الأصلية والانفتاح.

**4- تعلم لتكون savoir être:** يشكل هذا الشعار الدعامة الأساسية لنمط التعليم

الجامعي المطلوب في القرن 21. مما دفع مفكرين كثيرين البحث عن نظام تعليمي

يحقق هذا المسعى لتنمية:

- \* شخصية متوازنة ومتكامل لدى الخريج الجامعي.

- \*- الطاقات الإبداعية للطالب. ( تيشكل طالب لا يكتفى بمعارف جاهزة بل مركز عملية التعلم الذاتى).
- \*- إسهام الطالب فى صياغة الأهداف التعليمية وتحقيقها.
- \*- تحمل مسؤولياته ( فى الأنشطة المختلفة واكتشاف نفسه وقدراته وتحديد مشاريعه).
- \*- بناء معارف وعلاقات داخل وخارج الجامعة للحصول على معلومات جديدة.

#### منهجية تطبيق نظام ضمان الجودة بالمؤسسة:

إن تبني وتطبيق نظام ضمان الجودة بأي مؤسسة، يجب أن يتم على مراحل متعاقبة ومنتظمة أي وفق منهجية علمية وعملية محكمة. ونحاول فى هذه الورقة تقديم طريقة تمكنا من النجاح فى هذا المسعى. لقد أشارت أدبيات الجودة إلى التجارب ونماذج التطبيق، التي قامت بها عدة مؤسسات صناعية وتجارية وخدمية وكذا مؤسسات التعليم العالى العالمية. إضافة إلى ذلك لقد أكدت الدراسات العلمية لعمليات تطبيق نظام الجودة العالمى، على فعالية وكفاية هذا الأخير شريطة الأخذ بعين الاعتبار خصائص المؤسسة المتبينة له، كما هو الحال بالنسبة للجامعة الجزائرية.

وفىما يلي نستعرض بعض شروط نجاح المشروع ومنهجية التطبيق والتنفيذ وتكون على نحو التالى.

#### أولاً: الشروط الواجب توافرها لتطبيق نظام الجودة.(24)

- 1- التعهد والإلتزام القوي والدعم الفعال من قبل الإدارة العليا لمشروع تطبيق نظام ضمان الجودة (تعهد رئاسة الجامعة).
- 2- المراقبة والمتابعة المتواصلة لمعرفة وتقييم مدى التقدم فى تنفيذ المشروع والحرص على إجراء التعديلات والتصحيحات إن كانت هناك أخطاء أو إنحرافات عن المسار المحدد فى بداية العمل.
- 3- أن تقوم الإدارة برسم سياسة الجودة بشكل واضح ودقيق وتحديد الأهداف المتوقعة.
- 4- تكوين أعضاء الفريق المكلف بمتابعة العمليات وكذا قادة نظم العمليات **les pilotes de processus** وذلك من قبل هيئة متخصصة فى الأساليب العملية (الجانب التطبيقي للجودة). وأن يكون مقسم على عدة فترات حسب محاور العملية وتتبعها عمليات تدريبية على أرض الواقع بمراقبة وتأطير من قبل الخبير المكلف بالتكوين.
- 5- إعداد الإطار المرجعي **le cadre référentiel** للمؤسسة والذي يجب أن يتضمن ثقافة الجودة، بحيث يكون بنك المعلومات التي يسترشد بها ويعمل بمقتضاها كل فرد بالمؤسسة المطبقة لضمان الجودة.
- 6- إعلام كافة المعنيين (العمال، الأساتذة، طلاب، شركاء ومستفيدين آخرون من خدمة الجامعة والمجتمع بشكل عام). ولإعلام الأطراف المعنية يجب استخدام تقنيات وإستراتيجيات الإتصال التنظيمي. علماً بأن عمليات الإعلام يفضل أن تكون بشكل

مستمر للإطلاع على مدى تقدم تنفيذ عمليات التطبيق، والإجراءات المنبثقة عن نظام ضمان الجودة، وتحديد المعايير الواجب إحترامها وقياس بموجبها مدى مطابقة العمليات مع المعايير المحددة، وتقييم نسبة التقدم ومقارنتها بمخطط التنفيذ ووزنتمه الزمنية.

7- تصميم وإعداد الوثائق المستعملة في ظل نظام الجودة المطبق بالتعاون الفعال والحقيقي مع المصالح المعنية. والتأكد من فهمهم وقدرتهم على إستعمالها بشكل صحيح من طرف أعوان تلك المصالح.

#### ثانيا: المراحل الأساسية للتنفيذ:

**المرحلة الأولى:** هي إعداد الإطار المرجعي الذي يصبح بمثابة بنك المعلومات حيث يتضمن تعاريف ومصطلحات ومفاهيم نظام ضمان الجودة، والتي يجب أن تكون المطابقة للنصوص الأصلية لذات النظام. والهدف من وراء هذه المرحلة هو إكتساب ونشر ثقافة على الجودة على نطاق واسع بالمؤسسة وبشكل صحيح ومطابق للأصل. ( لتجنب تعدد التعاريف والمفاهيم والتأويلات والإنحرافات.....).

**المرحلة الثانية:** إجراء فترات تكوين لفائدة أعضاء الفريق المكلف بتحضير ومتابعة تطبيق نظام الجودة بالمؤسسة المستفيدة، شريطة أن يكون التكوين على يد مختصين في الميدان ومرافقة الفريق في التطبيق في أرض الواقع **l'accompagnement dans**

#### **l'implémentation du système assurance qualité**

- المرحلة الثالثة:** دراسة آنية لوضع المؤسسة، تتضمن هذه المرحلة ما يلي:
- أ- تحديد وعرض وتوضيح وفهم دواعي تطبيق نظام ضمان الجودة ومنهجية التنفيذ وتكون على النحو الآتي.
  - دراسة الوضعية الحالية للمؤسسة (جرد كل ما تحتويه لمعرفة نقاط القوة والضعف) من أجل وضع مخطط التنفيذ.
  - معرفة صورة أو مكانة المؤسسة لدى زبائنها أي كيف ينظر إليها من حيث الكفاية والفعالية والقدرة.
  - مكانة المؤسسة في المحيط الاقتصادي والاجتماعي (ما هي درجة الاحترام والثقة التي تحظى بها مؤسسة التعليم العالي في المحيط الذي تعمل فيه. وهل الشركاء مؤسسات القطاعات الأخرى تثق فيها).
  - ب- **إلتزام وتعهد الإدارة العليا.** و يكون وفق ما يلي:
  - وضع سياسة الجودة والعزم على تنفيذها في أرض الواقع.
  - تحديد أهداف الجودة المصادق عليها من قبل الإدارة مما يؤكد التزامها وتحكمها في زمام الأمور والمتابعة الفعلية لتحقيق هذا المسعى.
  - تحديد مؤشرات الجودة مثل( عدد الطلاب، نسبة النجاح، نسبة التوظيف، المؤهل العلمي للطواقم البيداغوجي، جودة التعليم، اعتماد البرامج، مهارة الخريجين وتميز في الأداء، البحوث العلمية المنجزة، مخابر البحث ونشاطاتها العلمية، مجلات علمية، كتب ومقالات علمية منشورة ونسبها.....).

- الهىكل التنظيمى لنظام الجودة وتحديد نظم العمليات والى تشمل عادة:

1- نظم عمليات التسيير والتحكم (processus managériaux)،

2- نظم عمليات الإنجاز processus de réalisation العمليات البيداغوجية وعمليات التكوين،

3- نظم عمليات الدعم والمساندة (.. processus de soutien)

- إعداد الإطار المرجعى للجودة المعتمدة وإثراءه من طرف جميع الأطراف أى ( الأساتذة، طلاب، الفريق المكلف بتسيير عمليات تطبيق الجودة، رؤساء العمليات، الطاقم الإدارى، عملاء وكل المستفيدين من خدمة الجامعة.

**المرحلة الرابعة:** تحتوى هذه الأخيرة على دراسة وتقييم وجرى النشاطات والوظائف التى تقوم بها فى مختلف المجالات. وأهم خطوات هذه المرحلة تكون على النحو التالى:

1- جمع، جرد، وفحص الوثائق الموجودة فعلا.

2- إعلام مسؤولى المصالح والهيئات ببدء تنفيذ هذه العملية لكسب ثقتهم وتعاونهم الإيجابى.

3- الحصول على جميع الوثائق دون أدنى استثناء أو تغافل.

4- ترتيب هذه الوثائق حسب تسلسلها وأهميتها.

5- تشخيص وفحص الوثائق، حيث تتم هذه العملية بفحص الوثائق الموجودة. وتتبعها إعداد إستمارات توجه خصيصا للأفراد المستعملين وتتضمن ما يلى: ( كيف تستعمل، متى، لماذا، من يستعملها، لمن توجه بعد إعدادها، من المسؤول عن كذا وكذا، ما هى العمليات المرتدة...).

6- مقارنة الحالة الراهنة(أى طريقة وكيفية الأداء الوظيفى ) مع الحالة الواجب الوصول إليها ويكون ذلك بالذهاب الميدان(أى معاينة أدائها فى منصب العمل فعليا) وإعداد تقرير المقارنة يتضمن الأداء الفعلى والمطلوب.

7- إعداد تقارير تقييمية نهائية وتقديم مقترحات تخدم تنفيذ مشروع تطبيق الجودة.

### المرحلة الخامسة.

نهتم فى هذه المرحلة بمخطط التنفيذ والقيام بالخطوات التالية:

5- 1- هيكلة وتنظيم نظام الجودة وتتم عن طريق.

- تحديد هيكى نظم العمليات Architecture des processus du système A.Q

- تحديد الوثائق التى تسيير وتتجسد بموجبها نظم العمليات.

5- 2- تحديد مفهوم التوثيق الخاص بالجودة.

- قواعد التسيير الوثائقي وتتضمن: تحديد ميدانها، مجالاتها، رمزها الترقيمية، المصادقة عليها، تعديلاتها أو تصحيحاتها عند الحاجة وكيفية إدراجها في سيرورة العمليات وكيف نتعامل مع الوثائق المنتهية.
- قواعد تصميم الوثائق ووضعها في سيرورات العمل الميداني.
- تحديد المؤهلات والكفاءات والمسؤوليات المنوطة بكل فرد مهما كان الدور أو الوظيفة أو المنصب.

### 3-5- تحسيس العاملين ( مسؤولين بالإدارة العليا للجامعة، الأساتذة، أعوان الإدارة

وطلاب.....) من خلال: 1- عرض وتقديم وشرح مشروع تبني نظام ضمان الجودة وتكون على النحو التالي:

\*- تنظيم أيام دراسية تُلقي فيها محاضرات وتنشط بها مناقشات واسعة النطاق لتوضيح فلسفة ومبادئ وأهداف وفوائد الجودة.

\*- تنظيم وعقد ملقيات وطنية ودولية يشارك فيها مختصون، في الميدان أو مسئولون ميدانيون ولو من قطاعات أخرى، قاموا بتجارب تطبيقية لنظام الجودة بمؤسساتهم ( التعليمية وحتى الخدمية والاقتصادية لتقريب وجهات النظر والاستفادة المتبادلة منها وخاصة المؤسسات الحاصلة على شهادة المطابقة للايزو).

\*- نشر إعلانات في المساحات الخاصة وتعليق لافتات ولوائح في النقاط الحساسة للتعريف وتوضيح مفاهيم الجودة ونشر ثقافتها بشكل فعال، مع تكليف لجنة متابعة والتقرب من الأطراف المستهدفة من التحسيس وتقييم الوضع لأخذ التدابير اللازمة وبطرق منهجية.

\*- تنظيم محاضرات يقدمها الأساتذة الباحثون والأساتذة والمهتمون بموضوع الجودة وحث وتشجيع الطلبة على إجراء بحوث ونشرها لتحفيزهم ونشر ثقافة الجودة في الوسط الطلابي.

2- تناول مواضيع التعريف بالجودة منها:

\*- الفلسفة التي تقوم عليها الجودة والتركيز على المبادئ التي الأساسية لنظام ضمان الجودة العالمي.

\*- توضيح وتبرير الأسباب التي تدفع الجامعة لتبني هذا النظام الذي أصبح حتمية لا مفر منها.

\*-تعريف وتكوين العاملين والأساتذة على الأطر المرجعية **le cadre référentiel de la qualité** التي تتبناها الجامعة.

\*- توضيح المسؤوليات والأدوار التي يجب أن يؤديها كل فرد (الجودة هي مهمة الجميع في إطار متكامل). (25)

### 4-5 دراسة حالة المؤسسة الحالية نقوم بالخطوات التالية:



- 1- عد تعداد الموارد البشرية المتاحة (**l'état des effectifs disponible**) (عدد الأساتذة من حيث التخصصات والرتب والأصناف، الأعوان الإداريين من حيث مؤهلاتهم التكوينية والثقافية ومهاراتهم الأدائية وأرصدتهم الخبراتية والتقنيين والمسؤولين ومسارات التكوين وعددها).
- 2- جرد وتقييم الهياكل القاعدية والمرافق والتجهيزات التي تمتلكها الجامعة) عدد المقاعد البداغوجية، المدرجات وسعتها، القاعات المجهزة بالوسائل التدعيمية، قاعات البحث والدراسة، المكتبات والكتب ومختلف الوثائق والمصادر العلمية المتاحة....)
- 3- جرد وضبط الموارد المالية وتوزيعها على مختلف النشاطات وترتيب الأولويات.
- 4- تخطيط وتحديد بدقة رزمنة الأعمال والمهام التي سيقوم بها الفريق المكلف بتطبيق ومتابعة الجودة.
- 5- مراقبة نسب التقدم والإنجاز ومقارنتها بمواعيد التخطيط المحددة سلفا ومدى مطابقتها لفلسفة ومبادئ الجودة.
- 6- دراسة كل الاحتمالات الممكنة **étude des risques** والتهيؤ لها لتقديم الحلول المناسبة حتى لا تعوق تقدم تطبيق ونجاح المشروع.

5-5 **تكوين فرق عمل توزع على كل نظم العمليات formation des groupes de travail affectes aux différents processus.** لإنجاز هذه العملية لا بد من توفير المستلزمات التالية:

- 1- إعداد دفتر أعباء لتكوين فرق العمل يحدد فيها) الأفراد المعنيين، موضوع التكوين، مدته، مكانه، نوع التكوين) نظري أم تطبيقي - في ورشة أم حجرة مجهزة..) تكلفة التكوين، المسئول عن متابعة التكوين، المكون أو المدرب متخصص في الميدان، الأهداف المتوقعة من التكوين، المهارات المطلوبة، تقييم التكوين القبلي والآني واللاحق وتقييم الهيئة المكونة والمكون في نهاية فترة التكوين...).
- 2 - تحديد عدد فرق العمل اللازمة أو الضرورية للتكوين.
- 3- تعيين قادة الفرق والأعضاء المشاركين.

5-6 **التنفيذ الفعلي لنظام ضمان الجودة بالمؤسسة وأهم خطواته هي:**

- 1- **إعلام كل الأطراف المعنية** ( وذلك بعد إعداد وثيقة الإطار المرجعي وتحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية والمستعملة لنظام الجودة المتبني وتوضيحه وإثراءه من قبل الجميع من خلال المناقشات والمحاضرات والتقارير والتغذية الراجعة. وتوزيعها على الجميع..). تكون كما يلي:

\*- تحسيس الأطراف المعنية بأهمية المشروع والفوائد المترتبة عنه وتوعيتهم بروح وفلسفة نظام الجودة المعتمد (المتبنى).

\*- العمل على تحسين الإطار المرجعي الذي تم إعداده من طرف الفريق المكلف بتطبيق الجودة وبمرافقة خبير مختص في المجال.

\*- تقديم وشرح كل التفاصيل والخطوات المنهجية التي يقوم عليها تنفيذ المشروع.

2- الأعمال التي يقوم بها فريق الجودة.

\*- تحديد أهداف فرق العمل المكونة ( كل فريق على حدا).

\*- إعداد وثائق العمل والتسجيل الخاصة بكل نظام عمليات **documents de chaque**

**processus**

\*- وضع الوثائق المصممة تحت تصرف الأعوان وإعلان جاهزيتها لمباشرة العمل الفعلي على أرض الواقع.

3-التنفيذ المرحلي لإجراءات العمل المتفق عليها.

\*- توزيع ووضع الوثائق المصممة في إطار نظام الجودة في الاستعمال الفعلي (الميدان العملي).

\*- إختبار هذه الوثائق أي التأكد من موافقتها للغرض وإستعابها وفهمها من قبل الأعوان وإختبار قدرتهم الأدائية والمهارية على إستخدامها بطريقة صحيحة وفعالة.

\*- العمل بالإجراءات **les procédures** التصحيحية والتعديلية المنبثقة عن الجودة (يكون ذلك عند ستجيل حالات من القصور أو عدم المطابقة لطريقة العمل الصحيحة).

\*- الرقابة والتفتيش والمراجعة **les opérations d'audit qualité** تجرى هذه العملية للتأكد من فعالية النظام ووسائله المتاحة والموضوعة في سيرورة العمليات.

ثالثا: تكوين مفتشين داخليين. **Les auditeurs internes**

أهم المحاور التي يجب أن يتكون في ضوءها المراجعين الداخليين أو المفتشين هي:

\*- الدراسة والفهم العميق ودقيق للإطار المرجعي المعد بالمؤسسة.

\*- المعرفة الصحيحة والعميقة للوثائق المصممة والمستعملة في نظام ضمان الجودة المعتمد.

\*- فهم إستعاب فلسفة وماهية المراجعة وأهدافها والغايات المرجوة من عمليات المراجعة في الميدان.

\*- طرق وتقنيات عملية المراجعة والتفتيش.

\*- تقنيات الملاحظة وتسجيل المخالفات وحالات عدم المطابقة.

\*-أساليب وتقنيات كتابة التقارير بحث أنه في ضوءها تتم عمليات التصحيح أو

التعديل **les opérations de correction des non-conformité**

رابعا: عمليات المراجعة. **Les opérations de revues**

- مراجعة الإدارة **revues de direction** تعالج هذه العملية مايلي:
- \*- تجميع ومعالجة ودراسة الوثائق المنبثقة عن نظام الجودة المعتمد بالمؤسسة والمصادق عليها (الجامعة مثلا).
  - \*- إعطاء الضوء الأخضر للشروع في إستخدام الوثائق المصادق عليها بالمصالح المعنية.
  - \*- تقييم ورسم الخطط المستقبلية وتحديد الأهداف بعد دراستها بناء على البيانات الموضوعية الملتقطة.
  - \*- إصدار التقرير النهائي.
  - \*- توفير الموارد والوسائل اللازمة للعمل.
- 2- عمليات المراجعة الداخلية الأولى وتتضمن ما يلي:
- \*- تصميم وإعداد وثائق عمليات المراجعة والتفتيش.
  - \*- إجراء العمليات الأولى للمراجعة ومعاينة تطابق التطبيق مع مبادئ وأسس نظام الجودة المعتمد.
  - \*- إعداد التقارير الخاصة بعمليات المراجعة لأنه ستنتم في ضوءها عمليات التصحيح.

### 3- إجراءات التعديل والوقاية **Les Mesures Correctives et Préventives**

- \*- إعداد وتحديد الإجراءات.
- \*- ضبط رزمنة تطبيق الإجراءات.
- \*- تنفيذ تلك الإجراءات.
- \*- مراقبة الفعالية والتطبيق.

### خامسا: الحصول على شهادة الاعتماد (المطابقة) **L'Accréditation ou certificat de conformité**

- 1- الاتصال بالهيئات المختصة في منح شهادات الاعتماد أو المطابقة.
- \*- إجراء اتصالات وعقد مقابلات معها بغرض الحصول على معلومات تسمح لها بالاختيار.
  - \*- اختيار الهيئة التي تتناسب مع مصالح المؤسسة الراغبة في الحصول على الشهادة.
  - \*- التسجيل الرسمي بالهيئة المختارة بغرض الخضوع للتفتيش والحصول شهادة الاعتماد.
- 2- المراجعة الأولية أو ما يسمى المراجعة على البياض **L'audit à Blanc**
- تلجأ المؤسسة الراغبة في الحصول على شهادة الاعتماد إلى هذا الإجراء لاختبار حالها، قبل الخضوع الرسمي والفعلي لعملية التفتيش الحقيقية. فتقوم بالاتصال بمختصين أو مفتشين خارجيين معتمدين لإجراء الفحص الأولي. وتكون خطواته كما يلي:

- \* جلسات عمل أولية تمكنه من الحصول على بيانات أولية والتأكد ما إن المكلفين بالجودة لهم المهارة مدربين كما ينبغي وهل لهم الكافية أم لا ( في تحضير، تنفيذ، متابعة، التحكم....)
- \*-إجراء تفتيش أولي بمرافقة أعضاء فريق الجودة التابع للمؤسسة الخاضعة للمراجعة ورؤساء نظم العمليات بهدف عملية التشخيص.
- \*- الوقوف وعد على حالات عدم المطابقة وتسجيله في سجل، ثم اقتراح أساليب التعديل والتصحيح.
- \*- مراقبة العمليات التصحيحية بعد تنفيذها فعلا في الميدان. ( وهذا طبعا بعد مدة زمنية).

### 3- التفتيش الرسمي للحصول على شهادة الاعتماد.. Audit d'accréditation.

- \*- الجلسات الأولية أي عقد اجتماعات مسؤولي المؤسسة مع الخبراء المكلفين بالتفتيش والمعاينة.
- \*-بداية عملية التفتيش الفعلية وفق مخطط يكون قد حدد في الاجتماعات.
- \*- إجراءات التعديل والتصحيح التي تكون في حالة تسجيل ملاحظات عدم المطابقة لنظام الجودة. وهنا المراجع قد يسجلها كإجراءات تحفظية وتكون على النحو التالي:  
وقد يمنح الاعتماد إذا كانت الأخطاء بسيطة وتسجل التحفظات وتمنح للمؤسسة مدة زمنية لتصحيحها. ثم بعد انقضاء المدة زمنية المحددة يرجع الخبير لمعاينتها ورفع التحفظات. (مراقبة فعالة).
- أما إذا كانت حالات عدم المطابقة كبيرة أو معيبة جدا، في هذا الحال لا تمنح الاعتماد وتؤجل إلى غاية إجراء التعديلات المطلوبة بعد تحديد وضبط رزنامة لذلك. ثم يعود الخبير لإجراء التفتيش ثانية وحينها يقرر ما إذا كانت المؤسسة جديرة بالاعتماد أم لا.

**ملاحظة:** مدة صلاحية شهادة الاعتماد (03 سنوات قد تتخللها عمليات تفتيش للتأكد من أن المؤسسة سائر على نهج الجودة حتى بعد حصولها على الشهادة). (26)

**سادسا: صيانة وتحسين نظام ضمان الجودة la maintenance et amélioration du**

#### **systeme assurance qualité**

وأهم خطوات هذه المرحلة:

- 1- عمليات المراجعة بهدف تجديد شهادة الاعتماد وتحسين النظام حيث تقوم المؤسسة بما يلي:
  - \*- تنظيم عمليات تفتيش ومراجعات دورية دورية ( عمليات تفتيش داخلية، تفتيش على بياض ثم تفتيش رسمي من أجل تجديد شهادة الاعتماد).
  - \*- القيام بإجراءات التعديل والتصحيح إن حثت بعض الأخطاء أو تسجيل عدم المطابقة أو قصور ما.
  - \*- القيام بعمليات رقابية مستمرة.

## 2- التحسين المستمر L'amélioration continue

- \*- تحديد أهداف الجودة.
- \*- إعداد برنامج للتحسين المستمر ( أي تحديد النقاط المعنية حسب أولياتها).
- \*- الرقابة للعمليات المعنية بالتحسين.
- \*- التكوين المستمر للأفراد وتعيين معلوماتهم حول مستجدات تطورات الجودة.

### فوائد الجودة.(27)

- 1-تحسين مستوى مخرجات الجامعة (رفع مستوى تأهيل الخريج الجامعي).
- 2-النمو السليم للمنتج التعليمي (نمو الطالب معرفيا، مهاريا، ووجدانيا).
- 3- زيادة التفاعل والتعاون والترابط بين الجامعة وسوق العمل.
- 4-زيادة رضا العملاء أي المستفيدين(داخل وخارج الجامعة ) من خلال تلبية حاجياتهم.
- 5- رفع معنويات العاملين لبذل المزيد من الجهود (كسب ثقة وتحسين مكانة وتغيير نظر المجتمع).
- 6- التطوير المستمر للبرامج، أساليب الأداء بما يخدم الأستاذ الطالب والمحيط الاجتماعي والاقتصادي وغيره...الخ.
- 7-معالجة المعوقات بطرق علمية وبمسؤولية جماعية.
- 8- القضاء على الفاقد (الرسوب) والهدر ( هناك طاقات تهدر بدون مبرر).
- 9- إرساء نظام تعليمي مدروس بمنهجية علمية وبواقعية وموضوعية.
- 10- ضمان جودة عالية للخدمة التعليمية المقدمة للطالب ومساهمة في حل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية....)
- 11- إرساء ثقافة تنظيمية عمادها الجودة وهدفها التحسين والتطوير والعصرنة.

### الأبعاد الإستراتيجية لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية(28)

- \*تحقيق الرضا لدى المستهلك للخدمات الجامعية.
- \*زيادة الفعالية و المرونة التنظيمية الجامعية.
- \*رفع القدرة التنافسية للجامعات في الأسواق.

### المراجع

- 1- أ.د رشدي أحمد عطيمة وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم " بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد والأسس والتطبيقات"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن - الطبعة الأولى 2006، ص.ص 130.131.

- 2- د. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: " الجودة في التعليم، المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسئوليات"، دار الشروق للنشر والتوزيع. رام الله فلسطين. الطبعة الأولى 2008. ص. 51.
- 3- د. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: نفس المرجع. ص 51.
- 4- د. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: نفس المرجع ص 51.
- 5- أ.د رشدي أحمد عطيمة وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم " بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد والأسس والتطبيقات. ص. ص. 184. 185.
- 6- د. م قاسم القريوتي: نظرية المنظمة والتنظيم، دار وائل للطباعة والنشر الطبعة الأولى 2000، ص 156.
- 7- Léandre Maillat : psychologie et organisation, l'individu dans son milieu de travail ( l'individu dans son milieu de travail) < vigot 21- édition agence d'arc-inc 1988. code article 2009614-Ottawa. p. p 492.493.
- 8- Léandre Maillat : psychologie et organisation, l'individu dans son milieu de travail op. cit . p 480.
- 9- **U.A.P/PAPS** : Bureau d'expertise et d'accompagnement des reformes désigné par l'Union Européenne sise à l'Algérie pour appuyer les reformes engagées par le ministère de l'enseignement supérieur, et ce dans le cadre de la convention signée entre les deux parties :les documents de **l'Unité d'Appui des Programmes de reformes dans l'enseignement supérieur**. Présentés lors de la conférence régionale des responsables de qualité des universités de l'EST à Constantine le 14/11/2011.
- 10- documents d'assurance qualité des entreprises( ENMTP- ex SONACOME Ain Smara Constantine + GERMAN ex Chariots élévateurs zone industrielle Ain Smara Constantine + unité production de ciment H'djar soudes Azzaba w de Skikda).
- 11- Jean Brillman : les meilleures pratiques du management. Edition Organisation. 3eme Edition 2001..
- 12- د. فنطازي العمري: أستاذ وعضو في خلية الجودة بجامعة سكيكدة: محاضرة في إطار اليوم الإعلامي والتحسيبي بعنوان " ثقافة الجودة بجامعة سكيكدة في ظل نظام ضمان الجودة".
- 13- أ.د رشدي أحمد عطيمة وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم " بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد والأسس والتطبيقات.. ص 36.
- 14- Renaud de Maricourt :les Samourais du management production, marketing et finances au Japon. Edition Librairie Vuibert septembre 1993.ISBN2-71177667-0 . p p44.45.
- 15- د. هيوكوش، ترجمة طلال بن عايد الأحمدى، راجع الترجمة د. خالد سعد بن سعد: مركز البحوث معهد الإدارة العامة، إدارة الجودة الشاملة في الرعاية الصحية وضمن استثمار الالتزام بها، طبعة 2002 ص 34.
- 16- Renaud de Maricourt :les Samourais du management production, marketing et finances au Japon. Op. cit. P.35.

- 17 - د.مأمون سليمان الدرادكة: إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء، درا الصفاء للنشر والتوزيع والطباعة ط1 2006.
- 18- د.محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح: منظومة تكوين العلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان الأردن طبعة 2003.ص.ص 108،107 .
- 19- أ.د.خضير كاظم محمود: إدارة الجودة الشاملة " الدار الميسرة للنشر والطباعة والتوزيع طبعة 2000. ص 99.
- 20- Pierre Vandeville et Christine Gambier : Conduire un audit Qualité : Méthodologie et Technique (source Norme Iso 8402) édition AFNOR. 1995. P- 9.
- 21- د . قاسم نايف علوان: إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الأيزو 9001.صيغة 2000 دار الثقافة للنشر والتوزيع. طبعة الأولى 2005. ص 235.
- 22 - أ.د.رشدي أحمد عطيمة وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم " بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد والأسس والتطبيقات. ص.ص 34. 38.
- 23 - د. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: مرجع سابق. ص ص 118 . 124.
- 24- documents d'assurance qualité des entreprises (ENMTP- ex SONACOME Ain Smara Constantine +documents de GERMAN ex Chariots élévateurs zone industrielle Ain Smara Constantine op. cit.
- 25- Jean Brilman : les meilleures pratiques du management. Edition Organisation. 3eme Edition 2001 opcit p . 230.
- 26- د.أحمد السيد مصطفى: دليل المدير العربي إلى سلسلة الأيزو 9000 ترجمة للنص الأصلي لمواصفات أيزو9000 منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية طبعة المنظمة العربية للتنمية الإدارية سنة طبعة 1997 . ص 20.
- 27- أ.د.رشدي أحمد عطيمة وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم " بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد والأسس والتطبيقات. مرجع سابق.
- 28- د.فنتازى العمرى: أستاذ وعضو في خلية الجودة بجامعة سكيكدة: محاضرة في إطار اليوم الإعلامي والتحسيبي بعنوان " ثقافة الجودة بجامعة سكيكدة في ظل نظام ضمان الجودة".





## المفهوم القانوني للتركيز الاقتصادي في قانون المنافسة

### ملخص

لقد جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على مفهوم التركيز الاقتصادي الذي تصدى له المشرع الجزائري ضمن أحكام قانون المنافسة، حيث عرف هذا المفهوم تطورا اقترن بالتطور التشريعي لقانون المنافسة في الجزائر، وهذا على غرار باقي تشريعات المنافسة الحديثة.

د. سامي بن حملة

كلية الحقوق  
جامعة منتوري قسنطينة  
الجزائر

فقد أصبح للتركيز الاقتصادي مفهوم واسع على ضوء الأمر 03-03 المعدل، يسمح بإدراج صور التركيز الحديثة ضمن نطاق رقابة مجلس المنافسة، خلافا لما كان عليه الوضع ضمن الأمر 95-06.

### مقدمة

**لقد** حاولت تشريعات المنافسة الحديثة التصدي لمفهوم التركيز الاقتصادي باعتباره مفهوما حديث النشأة في الحياة القانونية وخصوصا في مجال المنافسة، وهذا نتيجة لتطور الحياة الاقتصادية التي أفرزت ظاهرة التركيز الاقتصادي التي عرفت انتشارا واسعا وسريعا خلال المنتصف الثاني من القرن الماضي لدى معظم اقتصاديات الدول المتقدمة، لاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية (1)، ودول أوروبا (2)، التي تبنت سياسات الانفتاح الاقتصادي وقواعد المنافسة الحرة.

### Résumé

Le présent article a pour objet le droit de la concurrence et la concentration économique, découlant du tournant libéral de la politique économique. Il tente de répondre à la question de savoir dans quelle mesure une opération de concentration économique relève du contrôle exercé par le conseil de la concurrence.

هذا ما دفع بالشركات والمؤسسات الاقتصادية إلى التكتل من أجل احتلال وضعيات اقتصادية مفضلة في أسواق المنتجات والخدمات ثمكّنها من مواجهة المنافسة التي تفرضها باقي التجمعات الاقتصادية.

وعلى غرار باقي المشرعين حاول المشرع الجزائري وضع أحكام لتنظيم المنافسة في الجزائر منذ 1995، تهدف أساسا إلى المحافظة على المنافسة وحمايتها من الممارسات المناهضة لها وكذلك التصدي لعمليات

التركيز أو التجميع حتى لا تشكل مساسا بالمنافسة، وفي هذا الإطار أشار المشرع الجزائري إلى مفهوم التركيز الاقتصادي.

غير أن صدور نصوص جديدة للمنافسة سنة 2003 سمح ب بروز مفهوم جديد للتركيز الاقتصادي، وهذا ما يطرح التساؤل عن نظرة المشرع الجزائري لمفهوم التركيز الاقتصادي باعتباره أحد المفاهيم الأساسية لقانون المنافسة.

إن تطبيق الرقابة على عمليات التركيز من قبل مجلس المنافسة يتوقف على مدى وضوح ودقة مفهوم التركيز الاقتصادي، الذي يتحدد على أساسه نطاق تطبيق الرقابة.

وعليه، تأتي هذه الدراسة لتوضح مفهوم التركيز الاقتصادي وتطوره ضمن تشريعات المنافسة الحديثة فضلا عن أهميته في تطبيق نظام الرقابة على التركيز الاقتصادي؟

### 1- ظهور مفهوم التركيز الاقتصادي

قبل سنّ تشريع للمنافسة، لم يكن للجزائر اقتصاد منفتح على المنافسة، وبالتالي لم تكن هناك عمليات تركيز في الأسواق على اعتبار أن النمط الاقتصادي الذي كان سائدا في الجزائر هو الاقتصاد الموجه الذي كانت تديره الدولة، حيث كانت هذه الأخيرة تحتكر النشاطات الاقتصادية بما فيها التجارة الخارجية.

و لكن مع نهاية الثمانينات، عرفت الجزائر تحولا اقتصاديا نحو(ماذا؟ الجملة غير تامة)، حيث تبنت نمط الاقتصاد الحر الذي يقوم على المنافسة الحرة، وعلى أساسها تغيرت نظرة المشرع الجزائري الذي أشار إلى مفهوم التركيز الاقتصادي سنة 1988 بعد التعديل الذي أدخله على أحكام المادة 416 من القانون المدني.

حيث أتى هذا التعديل بمفهوم جديد للشركة التجارية يتعلق بغرض أو محل الشركة، فلم يعد الغرض من إنشاء الشركة التجارية تحقيق الربح فقط، بل يشمل كذلك إمكانية تحقيق هدف اقتصادي يظهر خصوصا في تركيز المشروعات الاقتصادية. وهذا ما أكد عليه الفقه (3)، الذي اعتبر شركة المساهمة إحدى وسائل التركيز الاقتصادي على اعتبار أنها مجال لتجميع رؤوس الأموال للمساهمين الذين غالبا ما يظهرون في شكل شركات تجارية.

وإضافة إلى ذلك، فإنه يمكن للشركات التجارية بما تملكه من حرية تعاقد من التكتل والتجمع (4)، وحتى الاندماج فيما بينها (5)، من أجل مواجهة المنافسة التي تفرضها باقي التجمعات والتكتلات.

هذه الحتمية تظهر أكثر بالنسبة للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة حتى تتمكن من احتلال وضعيات مفضلة في الأسواق التي تتدخل فيها، واكتساب قدرة تنافسية، لاسيما من الجانب المالي وإدارة المشروع الاقتصادي .

ولكن بالرغم من محاولة المشرع الجزائري الذي أشار إلى مفهوم التركيز الاقتصادي ضمن أحكام القانون المدني منذ تعديله سنة 1988، ظلت هذه المحاولة غير كافية على أساس أن ما تضمنته المادة 416 من القانون المدني لم يضع تعريفا

واضحا ودقيقا للتركيز الاقتصادي، حيث ظل الوضع على حاله حتى صدور أول تشريع للمنافسة سنة 1995.

## 2- تعريف التركيز الاقتصادي على ضوء الأمر 06-95

تكريسا للتوجه الاقتصادي الجديد، سنّ المشرع الجزائري أول تشريع للمنافسة سنة 1995، وهذا بموجب الأمر: 06-95 الصادر في 25 جانفي 1995 (6).

حيث حاول المشرع الجزائري وضع أحكام تهدف إلى المحافظة على المنافسة الحرة لاسيما من خلال منع الممارسات المنافية للمنافسة وكذلك مراقبة إنشاء التركيز الاقتصادي.

لذلك لم تخل أحكام الأمر: 06-95 من الإشارة إلى مفهوم التركيز الاقتصادي، حيث جاء نص المادة 11 ليعرف التركيز على أنه: "كل مشروع تجميع ناتج عن أي عقد مهما كان شكله يتضمن تحويل الملكية أو جزء من ممتلكات أو حقوق أو سندات عون اقتصادي قصد تمكين عون اقتصادي من مراقبة عون اقتصادي آخر أو ممارسة النفوذ الأكيد عليه...".

وبهذا يكون المشرع الجزائري قد أشار إلى معنى التجميع أو التركيز الاقتصادي الذي ينتج عن العقود التي تظهر في الحياة التجارية بين الشركات والمؤسسات الاقتصادية والتي تمكنها من امتلاك أصول شركة أو حقوق ضمن رأسمالها كالأسهم أو الحصص العينية أو سندات المساهمة والاستحقاق فضلا عن شهادات الاستثمار التي تصدرها شركات المساهمة، على اعتبار أن العلاقات التجارية لا تمنع من وجود روابط مالية بين الشركات التجارية المتنافسة لاسيما على مستوى الأسواق المالية.

غير أن المشرع الجزائري استلزم لقيام التركيز ممارسة النفوذ الأكيد لمالك الرقابة على الشركة أو مجموعة الشركات موضوع الرقابة.

بالرغم من أن المشرع الجزائري لم يعرف النفوذ الأكيد، إلا أن هذه الوضعية تقتضي إدارة وتوجيه المشروع الاقتصادي واتخاذ القرارات الموجهة لسياسته التجارية (7).

إن التعريف الذي أتى به المشرع الجزائري للتركيز الاقتصادي يقترب من التعريف الذي أوجده المشرع الفرنسي لهذا المفهوم ضمن نص المادة 04 من قانون 19 جويلية 1977 الذي شكّل أول تشريع فرنسي للرقابة على التركيز الاقتصادي، وكذلك قانون 30 ديسمبر 1985 الذي لم يدم طويلا على اعتبار أن المشرع الفرنسي وضع تنظيما جديدا للرقابة على التركيز الاقتصادي بموجب الأمر 01 ديسمبر 1986.

وبالرغم من ذلك، فقد احتفظ المشرع الفرنسي بالتعريف السابق نفسه، وهذا ما نصت عليه المادة 39 من الأمر 01 ديسمبر 1986 (8).

حيث ينشأ التركيز الاقتصادي عن كل تصرف مهما كان شكله، يتضمن نقل ملكية أو انتفاع لكل أو جزء من ممتلكات أو حقوق أو سندات مؤسسة، أو أنه يسمح لمؤسسة أو تجمع مؤسسات من ممارسة سيطرة حاسمة بصفة مباشرة أو غير مباشرة على مؤسسة أو عدة مؤسسات أخرى.

وقد اعتبر الفقه بأن هذا التعريف هو تعريف آلي لأنه يعتمد على معيارين لتحديد التركيز: أحدهما يرتكز على معيار نقل الملكية أو الانتفاع بحقوق وأصول شركة أو مشروع اقتصادي.

في حين يأخذ المعيار الثاني بمفهوم النفوذ الأكيد أو السيطرة الحاسمة التي تنتج عن امتلاك الرقابة ضمن رأسمال أو أجهزة الشركة المعنية.

حيث يتعلق المعيار الأول بعمليات إعادة هيكلة المشروعات الاقتصادية opérations de restructurations كالاندماج بين الشركات التجارية مثلا، وهكذا تتمكن سلطة المنافسة من فرض رقابتها على هذه الفئة من عمليات التركيز contrôle des structures.

في حين يهدف المعيار المتعلق بالنفوذ الأكيد إلى إدراج عمليات التركيز التي تتضمن ممارسة السيطرة الحاسمة إلى نطاق الرقابة، بحيث تمارس سلطة المنافسة رقابتها على نشاطات والممارسات التي تظهر بين المتدخلين في السوق contrôle des comportements، لاسيما في مجال العقود أو إنشاء مؤسسات مشتركة.

غير أن الإشكال الذي أفرزه هذا التعريف، يتعلق بمدى إلزامية تطبيق المعيارين معا لتحديد عملية التركيز، فهل يستلزم توافرها معا من أجل تطبيق الرقابة أم أن المسألة تقتضي تطبيق أحدهما فقط (9).

رأى البعض ضرورة توافر العنصرين معا، أي أن تظهر في عملية التركيز نقل للملكية أو الانتفاع مع وجود نفوذ أكيد، وإلا فلا تُعد العملية تركيزا (10).

في حين ذهب البعض الآخر إلى القول بعدم تلازم المعيارين، وهذا ما أدى إلى اتساع نطاق الرقابة (11).

هذا، وبالرجوع إلى التعريف الذي أتى به الأمر 95-06 يتضح بأن المشرع الجزائري اشترط توافر العنصرين معا، حيث استلزم وجود سيطرة حاسمة بوصفها نتيجة لامتلاك أصول أو حقوق أو سندات ضمن رأسمال الشركة موضوع الرقابة.

وبهذا يكون المشرع الجزائري قد اعتمد على الرأي الفقهي الذي جسّد موقف مجلس المنافسة الفرنسي في بداية عمله، ليتم التخلي عنه بعد ذلك كون النفوذ الأكيد ما هو إلا نتيجة أو أثر لعمليات امتلاك الحقوق وسندات ضمن رأسمال الشركة المراقبة.

### 1. تعريف التركيز الاقتصادي على ضوء الأمر 03-03

لقد أدى التطور التشريعي لقانون المنافسة إلى وضع تعريف جديد للتركيز

الاقتصادي أكثر وضوحا ودقة، يسمح بإدراج جميع عمليات التركيز الاقتصادي خصوصا الحديثة منها إلى نطاق الرقابة.

ويرجع الفضل في ذلك إلى المشرع الأوروبي الذي أتى بهذا المفهوم الجامع ضمن التنظيم: 89-4064 المتعلق بالرقابة على التركيز الاقتصادي (12)، حيث نصت المادة 03 منه على عمليات الاندماج وحالات امتلاك الرقابة التي ينتج عنها ممارسة النفوذ الأكيد على المشروعات الاقتصادية، إضافة إلى حالة إنشاء فروع مشتركة. حيث أصبح يعتمد على أسلوب الإحالة من أجل تعريف التركيز الاقتصادي.

وبالرغم من أن المشرع الأوروبي وضع تنظيما جديدا للرقابة على التركيز الاقتصادي سنة 2004 بموجب التنظيم رقم: 2004-139 إلا أنه احتفظ بالتعريف نفسه (13).

ومهما يكن، فقد جاء هذا المفهوم الجديد ليتدارك النقائص التي عرفت المحاولات السابقة لتعريف التركيز، وهذا لأجل احتواء الصور الجديدة للتركيز التي أفرزتها الحياة الاقتصادية الحديثة التي تظهر في عقود التوزيع الحصرية وكذلك عقود التوزيع المدمجة وعقود الامتياز وعقود المقاوله من الباطن.

وهذا إلى جانب تجمعات الشركات وإنشاء المشروعات المشتركة *entreprises communes*، فضلا عن الصور الكلاسيكية التي تظهر في عمليات إعادة الهيكلة *opérations de restructurations* كالاندماج بين الشركات التجارية (14).

وقد تأثر المشرع الفرنسي بالتشريع الأوروبي الذي أخذ بنفس التعريف الذي اعتمده هذا الأخير، وهذا ما تجلّى في نص المادة: 1-430 من قانون التجارة، التي تم ادراجها بموجب القانون 2001-420 الصادر في 15 ماي 2001 مما جعل تعريف المشرع الفرنسي مطابقا لتعريف المشرع الأوروبي (15).

وقد سلك المشرع الجزائري مسلك هذه التشريعات الحديثة عندما اعتمد على المفهوم الحديث للتركيز وهذا من خلال التنظيم الجديد الذي أتى به سنة 2003 بموجب الأمر 03-03 (16).

وهذا ما نصت عليه المادة 15 من الأمر 03-03: " يتم التجميع (التركيز) في مفهوم هذا الأمر إذا:

- 1- اندمجت مؤسستان أو أكثر كانت مستقلة من قبل.
- 2- حصل شخص أو عدة أشخاص طبيعيين لهم نفوذ على مؤسسة على الأقل أو حصلت مؤسسة أو عدة مؤسسات على مراقبة مؤسسة أو عدة مؤسسات أو جزء منها بصفة مباشرة أو غير مباشرة، عن طريق أخذ أسهم في رأسمال أو عن طريق شراء عناصر من أصول المؤسسة أو بموجب عقد أو أي وسيلة أخرى.
- 3- أنشئت مؤسسة مشتركة تؤدي بصفة دائمة جميع وظائف مؤسسة اقتصادية مستقلة "

وبهذا يتضح من خلال عبارات هذا النص أن المشرع الجزائري اعتمد في تعريفه للتركيز على طريق الإحالة أو التعريف المرجعي، حيث استلهم نفس المفهوم القانوني للتركيز الذي اعتمده كل من المشرع الأوروبي والمشرع الفرنسي.

والفضل في ذلك يرجع إلى اجتهاد هيئات المنافسة في أوروبا التي لعبت دورا كبيرا في توضيح مفهوم التركيز، حيث تمّ التخلي عن عنصر نقل الملكية أو حق الانتفاع بوصفه معيارا لتحديد التركيز.

وبالمقابل أصبح التركيز ينشأ عندما تظهر إمكانية ممارسة سيطرة حاسمة لشركة أو تجمع شركات على شركة أو مشروع اقتصادي آخر، ومنه أصبح التركيز يقوم على مفهوم السيطرة الحاسمة أو النفوذ الأكيد *influence déterminante* الذي يظهر عندما تملك شركة الرقابة على شركة أو المؤسسة أخرى (17).

هذا، وتجدر الإشارة بالذكر إلى أن المشرع الجزائري وضع تعريفا للتركيز ضمن أحكام الرقابة التي أتى بها في قانون المنافسة ابتداء من المادة 15 إلى المادة 22 ، خلافا للمفاهيم الأساسية لقانون المنافسة التي تطرق لها ضمن نص المادة 03 منه، بوصفه مفهوم وضعية الهيمنة والتبعية الاقتصادية...

وبهذا يكون المشرع الجزائري قد خص مفهوم التركيز الاقتصادي بأحكام خاصة ضمن أحكام الرقابة على اعتبار أنه مناط نظام الرقابة، حتى يمكن مجلس المنافسة من مراقبة جميع عمليات التركيز التي تنشأ عن طريق الاندماج وكذلك التي تنتج عنها سيطرة حاسمة، فضلا عن مراقبة نشاطات المتدخلين في السوق التي تظهر في شكل مؤسسات مشتركة.

#### خاتمة

نخلص من خلال ما سبق دراسته حول المفهوم القانوني للتركيز الاقتصادي إلى أن هذا المفهوم عرف تطورا اقترن بتطور أحكام الرقابة على التركيز التي تضمنها تشريع المنافسة في الجزائر.

فبالرغم من أن المشرع الجزائري وضع تعريفا للتركيز الاقتصادي ضمن أحكام الأمر: 06-95 إلا أنه أتى بمفهوم جديد للتركيز من خلال الأمر: 03-03 الذي عدل سنتي 2008 و2010.

وقد جاء هذا المفهوم لتدارك النقائص التي عرفت المحاولات السابقة لتعريف التركيز، لاسيما محاولات المشرع الفرنسي، والذي استلهم منه المشرع الجزائري مفهوم التركيز ضمن نص المادة 11 من الأمر: 06-95 ، هذا من جهة.

ومن جهة أخرى، لأجل احتواء الصور الجديدة للتركيز التي أفرزتها تطور الحياة الاقتصادية لاسيما في مجال العقود التجارية والمساهمات المالية، بحيث أصبح التركيز يقوم على مفهوم السيطرة الحاسمة أو النفوذ الأكيد *influence déterminante* الذي

يظهر عندما تملك شركة الرقابة على شركة أو المؤسسة أخرى.

إن الاعتماد على مفهوم السيطرة الحاسمة أو النفوذ الأكيد لتحديد التركيز أدّى إلى إخراج هذا المفهوم من قالبه القانوني إلى أصوله الاقتصادية وهذا ما يُفسّر اعتماد سلطات المنافسة على ظروف الواقع في تكييف عمليات التركيز.

وبهذا المسعى، يكون المشرع الجزائري قد سائر تشريعات المنافسة الحديثة في اعتماده للمفهوم الحديث للتركيز الاقتصادي، والذي يرجع الفضل في إبرازه إلى اجتهاد سلطات المنافسة حتى تضمن اخضاع جميع عمليات التركيز إلى نطاق الرقابة، وهذا ما يضمن المحافظة على المنافسة ومنع المساس بها.

من هنا تظهر أهمية بحث المفهوم القانوني للتركيز الاقتصادي الذي يتحدد على أساسه نطاق ومميزات نظام الرقابة على عمليات التركيز، الذي يشكل أحد محاور سياسة المنافسة.

### الهوامش

1- وضعت الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1890 قانون شارمن *Sherman acte* لمنع الاتحادات غير المشروعة والاحتكارات، ثم جاء قانون كلايتون *Clayton acte* سنة 1914 الذي وضع نصوصا خاصة بالرقابة على التركيز الاقتصادي. أنظر:

-Christian Bolze, " *Encyclopédie Juridique*", Société, Fasc , *Concentration*, éd, Dalloz, Paris,1996, p. 2.

2- تأثرت أوروبا بحركة التركيز الاقتصادي التي عرفتتها أمريكا الشمالية بسبب اعتمادها نفس النهج الليبرالي لاسيما بعد الحرب العالمية الثانية، حيث ظهر الاحتكار في أوروبا وخصوصا في ألمانيا التي سنت قانونا ضد التكتلات والاحتكار بموجب اتفاقية بوتسدام لسنة 1947 يهدف إلى كسر التكتلات الألمانية *konzerns allemands*.

أما في المملكة المتحدة (بريطانيا)، فقد تمّ وضع نظام للرقابة على التركيز والاحتكار بموجب قانون *Monopoles and Mergers Acte 1965*. أنظر

-D Ferrier et D Ferre, " *Droit Du Contrôle Nationale Des Concentrations*", éd, Dalloz, Paris, 2005, p.10et 11.

3-Claude Champaud, " *Le Pouvoir de Concentration de la Société par Action* ", Tome, 05, éd. Sirey, Paris,.1962, p. 167.

4- وضع المشرع الجزائري ضمن نصوص القانون التجاري أحكاما تتعلق بتجمعات الشركات:

- أنظر المادة 796 وما بعدها بالنسبة للتجمع ذي المنفعة الاقتصادية.

- أنظر المادة 729 وما بعدها بالنسبة لتجمع الشركات.

5- وضع المشرع الجزائري ضمن نصوص القانون التجاري أحكاما تتعلق باندماج الشركات، وهذا ابتداء من المادة 744 .

- 6- الأمر رقم 06-95 مؤرخ في 23 شعبان عام 1415 الموافق 25 يناير 1995 المتعلق بالمنافسة، جريدة رسمية عدد 09 سنة 1995 (ملغى)
- 7- لقد أخذ المشرع الجزائري بمفهوم الرقابة التي تفرضها الشركة الأم على الشركات التابعة لها بما تملكه من مساهمات مالية ضمن رأسمالها وهذا ما نصت عليه المادة 729 وما بعدها من القانون التجاري. حيث تشكل هذه الوضعية أحد أهم مصادر النفوذ الأكيد.
- 8- « la concentration résulte de tout acte quelle que soit la forme, qui emporte transfert de propriété ou de jouissance sur tout ou partie des biens, droits ou obligation d'une entreprise, ou qui a pour objet ou pour effet, de permettre à une entreprise ou à un groupe d'entreprises d'exercer directement ou indirectement, sur une ou plusieurs autres entreprises une influence déterminante ».
- \_ Voir, Hubert-Gérald Hubrecht, "Droit Public économique", éd, Dalloz, 1997, p.304.
- 9- J.M -Cot et de Laurence, "Le Contrôle Français Des Concentrations", éd, Librairie Général de Droit et de Jurisprudence, Paris, 2004., p.68.
- 10-Louis Vogel, "Contrôle direct des opérations de concentration en france", juriscasseur, concurrence, consommation, Fasc 400, éd. Dalloz , Paris,1997, p. 05 .
- 11-J.M -Cot et de Laurence, op. cit, p.68.
- 12-Robet kovar, Code Européen de la Concurrence, Dalloz, Paris, 1993, p.229.
- 13-Jean Yves Cherot, "Droit public économique ",2<sup>e</sup> éd, Économica, Paris, 2007,p.585.
- 14- M C -B Labarde , et G Ganivet , *Droit français de la concurrence*, Librairie générale de Droit et de jurisprudence, Paris, 1994, p. 113et114.
- Patrik Canin, "Droit commercial", 4 éme , éd, Hachette, Paris, 2006,p. 145.
- 15-Jean Yves Cherot, "Droit public économique ",2<sup>e</sup> éd, Économica, Paris, 2007, p.585.
- 16- الأمر: 03-03 مؤرخ في 19 جمادى الأولى عام 1424 الموافق 19 يوليو 2003 المتعلق بالمنافسة-جريدة رسمية عدد 43 صادرة في 20 يوليو 2003 المعدل والمتمم القانون 08-12 الصادر في 19 يوليو 2008 والقانون رقم 10-05 مؤرخ في 05 رمضان عام 1431 الموافق 15 أوت 2010 المعدل والمتمم للأمر: 03-03 المتعلق بالمنافسة، جريدة رسمية عدد 46 الصادرة في 18 أوت 2010.
- 17- خلافا للأمر 06-95 وضع المشرع الجزائري مفهوما خاصا للنفوذ الأكيد أو السيطرة الحاسمة وهذا بينته المادة 16 من الأمر 03-03.



## مسؤولية الدولة في تعويض المضرورين من أعمال العنف والإرهاب

### ملخص

إن المسؤولية الإدارية باعتبارها مسؤولية تقوم في نطاق النظام القانوني الإداري، والمنازعات المثارة بشأنها من اختصاص القضاء الإداري، فهي تعني الحالة القانونية التي تلتزم فيها الأشخاص المعنوية العامة وعلى رأسها الدولة، بتعويض الأشخاص المضرورين بفعل أعمالها الإدارية الضارة سواء أكانت مشروعة أو غير مشروعة، على أساس نظرية الخطأ أو نظرية المخاطر، ولاشك أن مسألة مسؤولية الدولة في تعويض المضرورين من أعمال العنف والإرهاب، تندرج ضمن هذا الإطار.

أ. نذير عميرش  
كلية الحقوق  
جامعة منتوري قسنطينة  
الجزائر

### مقدمة

**لقد** بدأت الجريمة عموماً ببدء الحياة نفسها على المعمورة، وتجسدت بقتل الأخ لأخيه (قاييل وهابيل) واستمرت باستمرار الحياة نفسها، حتى أصبح الخوف من أن تنتهي الحياة أيضاً بالجريمة، فالعنف بين الأشخاص قديم قدم الحياة، وتطور معها-كظاهرة اجتماعية وإنسانية - واتخذت بعض الجرائم التقليدية أبعاداً جديدة في صورها، وأحجاماً وأساليب في ارتكابها، ومن هذه الأنماط ما ظهر خلال السنوات الأخيرة من جرائم العنف والإرهاب في كثير من دول العالم، أحدثت الفزع والخوف وروعت الأمنين، وتسببت في أضرار جسيمة مستتة بالأشخاص والممتلكات، فوجدت الدول نفسها أمام تحديات في مختلف

### Résumé

Cet article s'intéresse à la responsabilité des personnes morales, telles que l'Etat, en matière d'indemnisation des personnes endommagées par des actes de violence et de terrorisme et des personnes lésées par leurs actes administratifs, nonobstant le problème de leur légalité. Il part du principe que la responsabilité administrative est fondée sur l'envergure de l'ordre juridique administratif et que les contentieux soulevés, à cet égard, sont de la compétence de la justice administrative

المجالات القانونية والسياسية والاجتماعية والأمنية، استندت التدخل فرديا وجماعيا للبحث بداية عن أسبابها وأخطارها وإيجاد وسائل للوقاية منها ومعالجة أثارها، ثم بعد ذلك علاجها بمكافحتها من جهة، وجبر الأضرار الناتجة عنها من جهة أخرى.

ولأن أعمال العنف والإرهاب أضحت ظاهرة اجتماعية استهدفت الكثير من المجتمعات العربية والغربية ومنها المجتمع الجزائري، أردنا البحث فيها كموضوع حديث عنوانه ب:مسؤولية الدولة في تعويض المضرورين من أعمال العنف والإرهاب فأتربنا بشأنه الإشكالية التالية : ماهية العنف و الإرهاب، وأساس مسؤولية الدولة في تعويض المضرورين منها والتطبيقات التشريعية والقضائية لذلك في الجزائر؟

### - أولاً: ماهية العنف و الإرهاب:

لعل غالبية الكتاب والفقهاء الذين تطرقوا إلى موضوع العنف والإرهاب، قد خلصوا إلى أنّ هاذين المصطلحين وان كانا في حد ذاتهما مشكلة، فان تعريفهما مشكلة في حد ذاته أيضا، مما استحال وضع تعريف جامع مانع لكل من المصطلحين، يكون محل إجماع بينهم، ولذلك نجد معظم التعريفات المقدمة لهما مغلفة بالمصالح السياسية، ومعبّرة عن وجهة نظر شخصية، أو مستندة إلى أيديولوجية معينة أو دين بعينه أو مذهب بذاته.

وعليه سننطرق أولا لمفهوم العنف ثم لمفهوم الإرهاب ثانيا.

### 1- مفهوم العنف:

"من حيث وجهة النظر المفهومية يبدو العنف كغيره من المفاهيم الأخرى صعب التحديد لأنه يوحي بأفكار ومعايير مختلفة، ومواقف متناقضة....." (1). ومع ذلك، سنحاول إبراز بعض التعاريف المعطاة للعنف، ومنها ما تضمنته قاموس أكسفورد الذي يعرف مصطلح العنف بالقول أنه: "فعل إرادي متعمد بقصد إلحاق الضرر أو التلف أو تخريب أشياء أو ممتلكات، أو منشآت خاصة أو عامة، أهلية أو حكومية عن طريق استخدام القوة" (2).

إن هذا التعريف يتماشى مع المفهوم الشائع للعنف ، وهو استخدام القوة بمختلف أنواعها وأشكالها المادية والعسكرية لمواجهة الخصوم بصفة مباشرة أو غير مباشرة، بلا وازع ديني أو أخلاقي أو قانوني، وبلا مبالاة مما قد ينتج عن ذلك من أضرار بشرية أو مادية، كما أنه قد يقع من الأفراد أو من الجماعات أو من التنظيمات الرسمية وغير الرسمية أو من الأجهزة الحكومية.... الخ .

كما أن مختلف القواميس تتحدث عن العنف على أنه: "قوة فضّة، وحشية، واستعمال مفرط للسلطة..... كما أن وسائل الإعلام الجماهيرية وإحصائيات العدالة، والمختصين بحقل السياسة الوطنية والعالمية يتحدثون عن الاعتداء والإجرام والحرب والتعذيب، والإرهاب وأشكال الاضطهاد التي تتم بطرق خفية، ولكنها تكون أكثر

إحداثا للأضرار كالاستغلال الاقتصادي" (3).

إننا نعتقد بأنّ هذا التعريف يعدّ شاملا لمختلف أشكال العنف، وجامعا لكل الأطراف المستخدمة له.

هذا ويشكّل العنف بنظر المشرع الجزائري جريمة تندرج ضمن الجرائم العمدية ضد الأشخاص والأموال- حسب الحالة- مخالفة، جنحة، جنابة، وهي الأفعال المنصوص والمعاقب عليها بموجب قانون العقوبات.

## 2- مفهوم الإرهاب:

إن كلمة الإرهاب، هي الكلمة الأكثر تداولاً على المستويين الوطني والدولي، سواء في خطابات السياسيين أو مناقشات البرلمانيين وتصريحات الرسميين الحكوميين أو في وسائل الإعلام المختلفة أو في المحافل والمؤتمرات الدولية والملتقيات الأكاديمية وكذا في المؤلفات الفقهية والمراجع العلمية، وسيظل الوضع كذلك طالما استمرت الجرائم الإرهابية.

هذا ويحق طرح التساؤلات التالية: "ما هو الإرهاب على وجه التحديد؟ هل يكفي أن نركن إلى القول بأننا نعرفه عندما نراه، أم يجب أن نقوم بتعريفه قبل أن نراه. وكيف نعرف الإرهاب؟ هل نعرفه وفقا للقصد منه، أم وفقا لبواعثه، أم وفقا للتكتيك المستخدم. من هو المستهدف من الإرهاب ومن هو المجني عليه فيه؟ هل يمكن أن يرتكب الإرهاب ضد أهداف عسكرية، أم أنه يوجه فقط ضد غير المقاتلين والمدنيين الأبرياء؟ من هو " البريء" ومن هو "المذنب"؟ من الذي يرتكب الإرهاب؟ هل هو الفرد أو الكيانات دون الدولة فقط، أم يمكن للدولة أيضا أن ترتكب الإرهاب؟ من هو " الإرهابي" ومن هو " المقاتل من أجل الحرية" (4).

إننا نرى بأن أي تعريف لمصطلح الإرهاب هو ملازم للإجابة عن تلك الأسئلة، لكي تضي عليه صفات التحديد والدقة والوضوح.

ونظرا لكثرة تعريفات الإرهاب، فهناك من يصنفها إلى مجموعات، كل مجموعة تبرز مفاهيم مختلفة للظاهرة، ولكن تكاد تتفق جميعها على أنه عنف ذو طبيعة سياسية يختلف عن العنف ذو الطبيعة الجنائية العادية، رغم اختلافها من حيث تركيزها على بعض العناصر دون الأخرى (5).

>> ومن المهم أن نلاحظ هنا أنه إذا كانت معظم التعريفات تشترك في إبراز فكرة الاستخدام غير المشروع للقوة أو العنف لتحقيق أهداف سياسية، فهناك مجالات أو عناصر خلاف رئيسية فيما بينهم أهمها: ما إذا كان من الضروري في الإرهاب إحداث الرعب، و ما هي الجهات الفاعلة التي تشارك في الإرهاب، وأخيرا من هو المستهدف من التهديد أو العنف الإرهابي؟ << (6).

في سياق المتصل، فإنّ تعريفات الإرهاب قد وردت في الكثير من المعاجم اللغوية

من جهة والتشريعات الوطنية لعدد الدول كمصر، تركيا، ألمانيا، إسبانيا، المملكة المتحدة، كندا، الولايات المتحدة الأمريكية، الجزائر... الخ من جهة ثانية، كما ورد أيضا في بعض الاتفاقيات الإقليمية كتعريف الاتفاقية العربية لمكافحة الإرهاب وتعريف الإتحاد الأوروبي، وتعريف البرلمان الأوروبي... الخ من جهة ثالثة.

لكن تجدر الإشارة هنا إلى أنّ المجتمع الدولي رغم إقراره بالتهديد الخطير الذي يمثله الإرهاب للنظام العالمي، لم يتوصل إلى حد الآن، إلى تعريف قانوني للإرهاب يكون موحدًا و مقبولًا لدى جميع أشخاصه.

#### أ- المعنى اللغوي للإرهاب :

إنّ المعاجم العربية القديمة لم تذكر كلمة إرهاب، ولكنها عرّفت الفعل " رهب - يرهب " رهبة ورهبا، أي خاف، ورهبه ورهبا أي خافه " .

والرهبة هي الخوف والفرع، وكلمة TERREUR ظهرت لأول مرة في اللغة الفرنسية عام 1355م بقلم الراهب EBERSUIR وجاءت من اللغة اللاتينية TERROR ولها ما يقابلها في جميع اللغات الهندية والأوروبية وهي تعني في الأصل خوفا أو قلقا متناهيا يساوي تهديدا غير مألوف وغير متوقع بصورة واسعة. ولم يظهر لفظ " الإرهاب " في المعاجم إلا حديثا ، وهو مصدر من " أَرهَب " يعني الأخذ بالعنف والتهديد، فهو نظام قائم على العنف وإلقاء الرعب في القلوب، والإرهابي هو من يلجأ إلى العنف لإقامة سلطته. وفي المعاجم المترجمة إلى اللغتين الإنجليزية والفرنسية، ورد لفظ الإرهاب بما يفيد أنّه وسيلة لنشر الذعر والتخويف باستعمال وسائل عنيفة لتحقيق أهداف سياسية.

ويتضح لنا من المعاجم والقواميس العربية والمترجمة واللاتينية، أنّ جوهر الإرهاب هو الرعب، فأصل كلمة إرهاب هو إرعاب، ولكن المعاجم أقرت كلمة إرهاب والتي تفيد معنى الرهبة.

وعن معنى الإرهاب في القرآن الكريم فقد ورد بمعان متعددة في الكثير من الآيات القرآنية، وهذه المعاني تتلخص في معاني الفرع والخوف والخشية والرهبة والخشوع إلى الله. (7)

#### ب - المعنى الاصطلاحي للإرهاب :

لقد لقي مصطلح الإرهاب عناية فائقة من قبل الفقهاء والباحثين، فأحاطوه بتعاريف عديدة نذكر منها ما جاء به الدكتور محمود شريف بسيوني بقوله أنّه:  
>> إستراتيجية عنف تتوخى بث الرعب داخل شريحة من مجتمع، من أجل تحقيق السيطرة، أو الدعاية لقضية، أو الإيذاء لأغراض الانتقام السياسي، تلجأ إليها الدولة سواء ضد شعبها أو ضد شعب دولة أخرى، ويستخدمها أيضا فاعل غير الدولة، مثل جماعات ثورية أو متمرّدة، تعمل داخل دولتها أو في دولة أخرى، وأخيرا تستخدمها جماعات أو أفراد تحفزها بواعث اديولوجية وتعمل داخل أو خارج دولتهم ، وتتنوع

مناهجهم وفقا لاعتقاداتهم و أهدافهم و وسائلهم <<. (8)

### ج - التعاريف التشريعية للإرهاب :

بالنظر إلى أنّ وضع التعاريف مهمة منوطة بالفقه وليس بالتشريع، فإنّ بعض الدول فقط من تطرقت في قوانينها إلى تعريف الإرهاب، على غرار المشرع الجزائري الذي نص في قانون العقوبات في مادته 87 مكرّر بأنّه: << يعتبر فعلا إرهابيا أو تخريبيا في مفهوم هذا الأمر، كل فعل يستهدف أمن الدولة و الوحدة الوطنية والسلامة الترابية واستقرار المؤسسات وسيرها العادي عن طريق أي عمل عرضه ما يأتي :

- بث الرعب في أوساط السكان و خلق انعدام الأمن من خلال الاعتداء المعنوي و الجسدي على الأشخاص أو تعريض حياتهم أو حريتهم أو أمنهم إلى الخطر أو المس بممتلكاتهم.

- عرقلة حركة المرور أو حرية التنقل في الطرق و التجمهر أو الاعتصام في الساحات العمومية،

- الاعتداء على رموز الأمة والجمهورية ونيش أو تدنيس القبور،

- الاعتداء على وسائل المواصلات والنقل والملكيات العمومية والخاصة والاستحواذ عليها أو احتلالها دون مسوغ قانوني،

- الاعتداء على المحيط أو إدخال مادة تسربها في الجو أو في باطن الأرض أو إلقاءها عليها أو بما فيها المياه الإقليمية من شأنها جعل صحة الإنسان أو الحيوان أو البيئة الطبيعية في خطر،

- عرقلة عمل السلطات العمومية أو حرية ممارسة العبادة و الحريات العامة وسير المؤسسات المساعدة للمرفق العام،

- عرقلة سير المؤسسات العمومية أو الاعتداء على حياة أعوانها أو ممتلكاتهم أو عرقلة تطبيق القوانين والتنظيمات. << (9)

كما عرّفته المادة 86 من قانون العقوبات المصري رقم 97 الصادر في جويلية سنة 1992 بأنّه << يقصد بالإرهاب في تطبيق هذا القانون كل استخدام للقوة أو العنف أو التهديد أو الترويع، يلجأ إليه الجاني تنفيذا لمشروع إجرامي فردي أو جماعي، بهدف الإخلال بالنظام العام أو تعريض سلامة المجتمع وأمنه للخطر إذا كان من شأن ذلك إيذاء الأشخاص أو إلقاء الرعب بينهم، أو تعريض حياتهم أو حرياتهم أو أمنهم للخطر، أو إلحاق الضرر بالبيئة أو بالاتصالات أو المواصلات أو بالأموال أو بالمباني أو بالأماكن العامة أو الخاصة أو احتلالها، أو الاستيلاء عليها أو منع أو عرقلة ممارسة السلطات العامة أو دور العبادة أو معاهد العلم لأعمالها، أو تعطيل تطبيق الدستور أو القوانين أو اللوائح >> . (10)

وجدير بالذكر هنا، أنّ هناك تداخلا واضحا لكل من مفهومي العنف والإرهاب في التعريفين المقدمين من طرف المشرع الجزائري والمشرع المصري.

### د - تعاريف الاتفاقيات الإقليمية للإرهاب :

على المستوى الإقليمي توجد حالياً حوالي تسع اتفاقيات تهدف إلى مكافحة الإرهاب، وتخص دول أوروبا، آسيا، إفريقيا، العالمين العربي والإسلامي... الخ، لكن بعضها فقط من تصدت للتعريف بالإرهاب، ولعل أبرزها الاتفاقية العربية لمكافحة الإرهاب، والتي تعد أول اتفاقية إقليمية تضع تعريفا للإرهاب، حيث عرّفته في الفقرة الثانية من المادة الأولى منها بأنه: " كل فعل من أفعال العنف أو التهديد به، أيا كانت بواعثه أو أغراضه، يقع تنفيذا لمشروع إجرامي فردي أو جماعي، ويهدف إلى إلقاء الرعب بين الناس أو ترويعهم، بإيذائهم أو تعريض حياتهم أو حرياتهم أو أمنهم للخطر أو إلحاق الضرر بالبيئة أو بأحد المرافق أو الأملاك العامة أو الخاصة أو احتلالها أو الاستيلاء عليها، أو تعريض أحد الموارد الوطنية للخطر".

علاوة على ذلك، عرفت الاتفاقية "الجريمة الإرهابية" في الفقرة الثالثة من نفس المادة بأنها: "أي جريمة أو شروع فيها، ترتكب تنفيذا لغرض إرهابي في أي من الدول المتعاقدة، أو على رعاياها أو ممتلكاتها أو مصالحها يعاقب عليها قانونها الداخلي".

ترتبا لما سبق، نلاحظ بأن أعمال العنف والإرهاب قد تم إحاطتها بالعناية من قبل الفقهاء ومختلف التشريعات الوطنية والاتفاقيات الإقليمية، سواء بالتطرق إلى تعريفها أو وضع أحكام للوقاية منها أو تحديد الإجراءات الواجب إتباعها لمواجهتها، لكن القليل منها فقط من سنّ أطرا تشريعية للتكفل بضحاياها.

وفي هذا الصدد، سنتناول بإيجاز مسؤولية الدولة في تعويض ضحايا أعمال العنف والإرهاب، وسنكتفي هنا ببيان جبر الأضرار في نطاق المسؤولية التقليدية للدولة أولاً، ثم خارجها ثانياً، وأخيراً التطبيقات التشريعية والقضائية في الجزائر.

#### ثانياً: أساس مسؤولية الدولة

لقد كانت الدولة في بداية الأمر لا تسأل، وكان مبدأ عدم مسؤولية الدولة قاعدة عامة أين كانت شخصية الملك لصيقة بشخصية الدولة، وكانت فكرة السيادة المطلقة تفرض عدم المسؤولية، وظل مبدأ عدم مسؤولية الدولة مهيمناً، حتى بدأ يهوي شيئاً فشيئاً، فقال بعض الفقهاء بأنه لا يوجد تناقض بين سيادة الدولة وبين الإقرار بمسؤوليتها، وهكذا قرر مجلس الدولة الفرنسي مسؤولية الدولة في بداية الأمر على أساس التمييز التقليدي المعروف بين أعمال السلطة وأعمال التسيير، بحيث أقر مسؤوليتها عن النوع الأول دون النوع الثاني، ثم قرّر مسؤوليتها بسبب نشاط مرفق الشرطة، وتوالت الأحكام في اتجاه توسيع و تطور مسؤولية الدولة خاصة في مجال نشاط السلطة التنفيذية، إلى درجة أن أصبحت اليوم مسؤولية الدولة مبدأ عاماً والاستثناء هو عدم مسؤوليتها.

أما على مستوى أساس المسؤولية، فإن مسؤولية الدولة لم تعد مقتصرة فقط على الخطأ المرفقي الذي يرتكبه أعوانها في الإدارة العمومية، بل برزت إلى جانب ذلك المسؤولية عن مخاطر النشاط الإداري، و هي مسؤولية موضوعية تقوم في غياب الخطأ.

من هذا المنطلق، فإن أساس قيام مسؤولية الدولة في تعويض ضحايا أعمال العنف والإرهاب ينبغي -في اعتقادنا- أن نبنيه على أساس المسؤولية دون خطأ، باعتبار أن هذه الأعمال أضحت ظاهرة وطنية ودولية تقتضي -كما أسلفنا- تحمّل الدولة لمسؤوليتها في حماية الأشخاص والممتلكات من أثارها.

هذا وفي ذات السياق، فإن المسؤولية غير الخطئية لاقت رواجاً كبيراً لدى فقهاء القانون الخاص والقانون العام على حد سواء، ولعل أبرز النظريات التي ظهرت في هذا الإطار: نظرية المخاطر، نظرية الضمان، نظرية المساواة أمام الأعباء العامة، ونظرية الدولة المؤمنة.

فبالنسبة لنظرية المخاطر، فيقصد بها أن من أنشأ مخاطر ينتفع منها، فعليه تحمل تبعات الأضرار الناتجة عنها، كاستعمال القوات الأمنية للدولة للأسلحة النارية في مواجهة أعمال العنف والإرهاب، وأما نظرية الضمان، فهي مؤسّسة على حق المواطن في الأمن المكرّس في جُلّ الدساتير والمواثيق الدولية، وهو يفرض على الدولة التزاماً بضمان الأضرار التي تنتج عن المساس بهذا الأمن.

وبالنسبة لنظرية المساواة أمام الأعباء العامة، فهي مبنية على أساس أنه ليس من المساواة في شيء أن تتحمّل الضحية وحدها عبء الأضرار الناتجة عن نشاط قامت به السلطة لصالح المجموعة الوطنية، لأنّ ذلك من شأنه أن يحمّلها عبئاً إضافياً إلى جانب تسديد الضريبة المفروضة عليها بموجب قانون الضرائب، وفي هذا إخلال بمبدأ مساواة المواطنين أمام الأعباء العامة.

وأما عن نظرية الدولة المؤمنة، فبالرجوع إلى منظّرها الحقيقي الفقيه " ديجي "، فإنّ نشاط الدولة موجّه إلى المنفعة العامة، وعليه فإذا نتج عنه ضرر خاص لبعض الأفراد، يتعيّن على المجتمع ككل إصلاحه سواء كان هناك خطأ أم لا، فالدولة - حسبه - إن كانت مسؤولة إذن، فليس لأنّها ارتكبت خطأ عن طريق أعوانها، وإنما لأنها تؤمّن المحكومين ضد المخاطر الاجتماعية . (11)

لا شك أنّ إصلاح الأضرار الناتجة عن أعمال العنف والإرهاب تقع مسؤوليته على الدولة، ولا يمكن - بأي حال من الأحوال - أن يثار أي إشكال بشأن أساس ذلك، باعتبار أنّ كلاً من الفقه والقانون والقضاء قد استقر جميعاً إلى فصل التعويض عن الخطأ، إذ أنّه >> في حالات كثيرة يبقى فيها الخطأ مجهولاً إمّا لأنّه يصعب اكتشافه وإمّا أنّه يستحيل معرفته أو أنّه يتعدّر إثباته إن لم يتعدّر اكتشافه << (12).

بالإضافة إلى أنّه من مبادئ العدل والإنصاف أن لا تترك الضحية تتخبط في ضررها، دون أن تجد من يجبره، وفي نفس الوقت يفرض عليها عبء إثبات خطأ أعوان الدولة لكي يتم تعويضها عما لحقها من ضرر، مع العلم أيضاً بأنه وحتى في حالة محاولة إدراج مسألة التعويض على عاتق الجناة طبقاً لمبدأ شخصية العقوبة ومبدأ تبعية الدعوى المدنية للدعوى العمومية، فإننا نسجّل في كثير من الأحيان القضاء

على الجناة قبل القبض عليهم، أو في بعض الأحيان عدم القبض عليهم فيحاكمون غيابيا، و في أحيين أخرى، فحتى ولو تمّت محاكمتهم، فغالبيتهم تصدر في حقهم أحكاما بالإعدام أو بالمؤبد ولا يملكون لا عقارات ولا منقولات، فيصبح تنفيذ الحكم المدني من دون موضوع وهذا ما يزيد الضحايا أو ذويهم مأساة على مأساة وحرنا على حزن.

من هنا نستشف قيمة ما صرّح به الدكتور عمار عوابدي -أحد أنصار نظرية المخاطر- حينما قال: "إن الدولة الحديثة أصبحت مسؤولة بحكم المواثيق والقوانين و بحكم طبيعتها الحديثة عن وقاية المجتمع من المخاطر الاستثنائية وتأمينه من كافة المخاطر الاجتماعية، وأن حدوثها عن تقصير وإهمال من جانبها في اتخاذ الاحتياطات لتأمين الجماعة من المخاطر غير العادية، غير أن هذا التقصير والإهمال لم تستطع لظروف واعتبارات تحيط بطبيعة السلطة الإدارية أن تكشف عن الإهمال أو الخطأ المصلحي، فنقوم مسؤوليتها على أساس المخاطر الاجتماعية" (13).

**ثالثا: التطبيقات التشريعية والقضائية لمسؤولية الدولة في التعويض عن الأضرار الناتجة عن أعمال العنف والإرهاب في الجزائر:**

#### **1- نظام المسؤولية عن التجمهر و التجمعات:**

لقد كرسّت المادة 139 من قانون البلدية الصادر في 07 أفريل 1990 مسؤوليتها عن التجمهر والتجمعات على أساس المخاطر الاجتماعية، إذ نصت على أنه: "تكون البلدية مسؤولة مدنيا عن الخسائر والأضرار الناجمة عن الجنايات والجنح المرتكبة بالقوة العلنية أو بالعنف في ترابها فتصيب الأشخاص أو الأموال أو خلال التجمهرات والتجمعات. على أن البلدية ليست مسؤولة عن الإلتلاف والأضرار الناجمة عن الحرب أو عندما يساهم المتضررون في إحداثها".

هذا وتنص المادة 142 من نفس القانون على أنه: " للدولة أو البلديات المصرح بمسؤوليتها حق الرجوع على المتسببين أو المشتركين في إحداث الأضرار"، وأما إذا كانت التجمهرات أو التجمعات مكونة من سكان عدة بلديات فإن كل واحدة منها تكون مسؤولة عن الخسائر أو الأضرار الناجمة، وذلك حسب النسبة التي تحددها الجهة القضائية المختصة وهي المحاكم الإدارية بطبيعة الحال، (14) طبقا لنص المادة 141 من نفس القانون.

كما أن المشرّع الجزائري قد أصدر القانون رقم 19/90 المؤرخ في 15-08-1990 المتضمن "العفو الشامل"، وكذا القانون رقم 20/90 المؤرخ في 15-08-1990 المتعلق بالتعويضات الناجمة عن قانون "العفو الشامل"، وهما القانونان اللذان جاءا لإصلاح جميع الأضرار التي خلّفتها أحداث العنف التي عرفتها الجزائر في تواريخ مختلفة و في مناطق متعددة من سنة 1980 إلى 1988، و ذلك بكل من تيزي وزو وبجاية، تيارت،



الجزائر العاصمة، قسنطينة، سطيف، سكيكدة، الجلفة، وعبر كامل التراب الوطني من 01 إلى 31 أكتوبر 1988. (15)

ومن التطبيقات القضائية لهذه الأحداث، القرار الصادر عن الغرفة الإدارية بمجلس قضاء قسنطينة بتاريخ 29 جويلية 1987 تحت رقم 87/57، فضلا في الدعوى المرفوعة من قبل أحد المواطنين ضد بلدية قسنطينة، ملتصا إلزام هذه الأخيرة بتعويضه عن الأضرار التي لحقت بسيارته التي أحرقت تماما أثناء أحداث العنف التي عرفتها بلدية قسنطينة أيام 09.08.07 نوفمبر 1986، وذلك حسب المبلغ المقدر من قبل خبير الشركة الجزائرية للتأمين، أين استند قضاة الموضوع إلى نص المادة 171 وما بعدها من قانون البلدية لسنة 1969 الذي كان ساري المفعول آنذاك، والتي تقابل المادة 139 وما بعدها من قانون البلدية لسنة 1990، أين جاء تأسيس القرار على فكرة المخاطر، وقد تضمن ما يلي: <>... حيث أنه من الثابت أنه لا مسؤولية بدون خطأ كقاعدة عامة، لكن التطور الذي حدث في مجال المسؤولية الإدارية فقها وقضاء فتشريعاً أدى إلى بروز استثناء عن هذه القاعدة، مفاده أنه يمكن ترتيب المسؤولية الإدارية بدون توافر ركن الخطأ وذلك على أساس المخاطر أو تحمل التبعة بسبب الخطأ الناشئ عن نشاط الإدارة، وبمقتضى هذه المسؤولية يكون... على الإدارة واجب التعويض رغم انتفاء ركن الخطأ... <> .

<> ... وحيث أنه بالعودة إلى التشريع الجزائري المنظم للمسؤولية الإدارية وبالخصوص مسؤولية البلديات يتجلى لنا أنه وفقا لنص المواد 171 إلى غاية 176 من القانون البلدي، فإن البلديات تكون مسؤولة مدنيا عن العمل الضار الذي يشكل جنائية أو جنحة المرتكب في أرضها على الأشخاص أو الأموال بواسطة التجمعات والتجمهرات <> .

<> حيث ثبت مما سبق بيانه أن الوقائع المادية التي أدت إلى إتلاف سيارة المدعي بحرقها، بسبب التجمعات و التجمهرات غير منازع فيها، ومن ثمة فإن بلدية قسنطينة مسؤولة عن الضرر اللاحق بالمدعي وأن طلبه مبررا فقها وقضاء وقانونا <> (16)

وبالإضافة إلى هذه القضية، عرف القضاء الإداري عدّة قضايا مشابهة من حيث إقرار مسؤولية البلديات في ظل قانون البلدية لسنة 1990، ولعل أبرزها قضية المواطن (ج ع) ضد بلدية حاسي بجبج، حيث أقرت مسؤولية هذه الأخيرة عن الأضرار التي لحقت بالطفل القاصر جزاء إطلاق رصاصة أصابته بمناسبة احتفال الجماهير بفوز السيد اليامين زروال برئاسيات 1995، وذلك بموجب القرار الصادر عن مجلس قضاء الجلفة، والمصادق عليه بموجب قرار مجلس الدولة . (17)

<> وفي مجلس قضاء بجاية نجد أن الغرفة الإدارية حملت بقرارها الصادر بتاريخ 2003/06/10 تحت رقم 2003/500 بلدية القصر المسؤولية عن الأضرار التي لحقت بالمدعي (د ع م) بأثاث منزله إثر الأعمال التخريبية التي جرت بالبلدية <> . (18)

## 2- نظام مسؤولية الدولة عن الأعمال الإرهابية :

لقد عرفت الجزائر منذ سنة 1991 أعمالا إرهابية خطيرة امتدت إلى كامل التراب الوطني، وقد نتج عنها أضرار جسيمة في الأرواح والأموال العامة والخاصة، قدرتها الإحصائيات الرسمية بمائتي ألف قتيل و20 مليار دولار.

وفي إطار حرص الدولة الجزائرية على ضمان حقوق ضحايا الإرهاب و حقوق ضحايا الحوادث الواقعة في إطار مكافحته، سارعت منذ الوهلة الأولى إلى إصدار ترسانة من النصوص القانونية والتنظيمية لتصون كرامتهم وترعى مستقبلهم، وكان أول نص تشريعي صدر في هذا المجال هو المرسوم التشريعي رقم 01/93 المؤرخ في 19 يناير 1993 المتضمن قانون المالية في مادته 145، وكذا المرسوم التنفيذي رقم 181/93 المؤرخ في 19 يناير 1993 المحدد لكيفيات تطبيق أحكام هذه المادة، أين تم إنشاء صندوق خاص بتعويض ضحايا الإرهاب الذي يتكفل بتعويض ذوي حقوق الضحايا المتوفين وكذا الأضرار الجسدية والمادية، أما فيما يخص بعض الفئات كموظفي مصالح الأمن والمستخدمين العسكريين والأشخاص المنتمين إلى فئات الموظفين والأعوان العموميين ضحايا الإرهاب بسبب نشاطاتهم المهنية، فإنهم يتقاضون معاشات خدمة وتعويضات أخرى من ميزانية الدولة. كما صدر أيضا تطبيقا للمادة 145 المذكورة أعلاه، تعليمة وزارية مشتركة بين وزراء الدفاع الوطني والداخلية والمالية والعمل والحماية الاجتماعية، تحدد كيفية تخصيص المعاش الشهري المنصوص عليه بعنوان تخصيص تعويض الأضرار البدنية الناجمة عن عمل إرهابي أو حادث وقع في إطار مكافحة الإرهاب، وقد فصلت هذه التعليمة في كيفية تحديد المعاش الشهري للضحايا الأجراء وغير الأجراء والضحايا الموجودين في حالة التقاعد، أو الذين بدون دخل، والضحايا القصر، والمدعوون للخدمة الوطنية والمعاد استدعاؤهم، كما شرحت التعليمة شروط التكفل بالمعاش الشهري، منها تكوين ملف التعويض والأشخاص المعنيون به.

كما صدر المرسوم التنفيذي رقم 49/97 المؤرخ في 12/02/1997، يتعلق بمنح تعويضات، وبتطبيق التدابير المتخذة لصالح الأشخاص الطبيعيين ضحايا الأضرار الجسدية أو المادية التي لحقت بهم نتيجة أعمال إرهابية أو حوادث وقعت في إطار مكافحة الإرهاب ولصالح ذوي حقوقهم، وهذا المرسوم قد تم إلغاؤه بمرسوم أكثر وضوحا وتفصيلا، صدر في 13/02/1999 تحت رقم 47/99 - بنفس عنوان سابقه

نظرا لظهور حالات جديدة تحتاج إلى العناية والتكفل كالناجين من الاغتيالات الجماعية وعائلات ضحايا الاختطاف الذين ليس لهم مدخول، وتقديم منح لعائلات ضحايا الإرهاب، ومهم أن نشير هنا إلى أن هذا المرسوم قد عرّف ضحية العمل الإرهابي بنص المادة 02، بأنه >> كل شخص تعرّض لعمل ارتكبه إرهابي أو جماعة إرهابية يؤدي إلى الوفاة أو إلى أضرار جسدية أو مادية << .

وفي سياق التكيف مع المستجدات الوطنية المتعلقة بهذه الظاهرة، تم إصدار

المرسوم التنفيذي رقم 48/99 المؤرخ في 13/02/1999، يتضمن إحداث دور استقبال اليتامى ضحايا الإرهاب وتنظيمها وعملها . (19)

وتجدر الإشارة إلى أنّ النظم التعويضية لضحايا الإرهاب وذويهم قد تدعت بالقانون رقم 08/99 المؤرخ في 13 جويلية 1999 والمتعلق باستعادة الونام المدني، وتم تنفيذه وتفصيله بجملة من اللوائح والتنظيمات، ويمكن اعتبار هذا القانون المكرس الفعال لمسؤولية الدولة في تعويض ضحايا الإرهاب على أساس المخاطر ( المسؤولية غير الخطئية ) ، باعتبار أنّه يسمح للضحايا أو ذوي حقوقهم الحائزين على أحكام مدنية بالزام الإرهابيين المدانين بأحكام جنائية بأن يدفعوا تعويضات لهم ، أن يتقدموا أمام أمين خزينة الدولة - حسب الاختصاص الإقليمي - لاستلام المبالغ المحكوم به، وذلك بمجرد تقديم طلب مرفق بوثائق محددة، يتم الاستجابة له في ظرف لا يتعدى شهرا واحدا. هذا بالنسبة لمن لم يستفد من تعويضات سابقة، أما لمن استفاد من هذه الأخيرة مسبقا، فله المطالبة بفارق التعويضات إن كان مبلغ التعويض المحكوم به أكثر من التعويض الجزافي المسلم من قبل الدولة سلفا، مع إمكانية رجوع الدولة على المحكوم عليهم، لاسترجاع مبالغ التعويضات المسددة من قبلها. (20)

هذا، وقد ذهبت الدولة الجزائرية بعيدا في تحمّل مسؤولية التعويض عن حوادث وقعت في إطار مكافحة الإرهاب ، كإجراءات دعم سياسة التكفل ماديا بملف المفقودين من جهة، وتجسيدها لسياسة العفو والسلم والمصالحة المنتهجة من قبلها، تنفيذا لميثاق السلم والمصالحة الوطنية، المزكى من قبل الشعب الجزائري عبر الاستفتاء المجرى بتاريخ 29/02/2005، حينما أصدرت أمرا رئاسيا تحت رقم 01/06 المؤرخ في 27/02/2006، المتعلق بتعويض ضحايا المأساة الوطنية، والمرسوم الرئاسي رقم 94/06 المؤرخ في 28/02/2006، المتعلق بإعانة الدولة للأسر المحرومة التي ابتليت بضلوع أحد أقاربها في الإرهاب، وكذا المرسوم الرئاسي رقم 95/06 المؤرخ في 28/02/2006، المتعلق بالتصريح المنصوص عليه في المادة 13 من الأمر المتضمن تنفيذ ميثاق السلم والمصالحة الوطنية، ثم المرسوم الرئاسي رقم 124/06 المؤرخ في 27/03/2006 ، المحدد لكيفيات إعادة إدماج أو تعويض الأشخاص الذين كانوا موضوع إجراءات إدارية للتسريح من العمل بسبب الأفعال المتصلة بالمأساة الوطنية .

وجدير بالذكر طبقا للأمر رقم 01/06 المذكور أعلاه، بأنّه في إطار إجراءات تجسيد عرفان الشعب الجزائري لصناع نجدة الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قد نص في المادة 45 منه على أنّه: << لا يجوز الشروع في أي متابعة، بصورة فردية أو جماعية، في حق أفراد قوى الدفاع والأمن للجمهورية بجميع أسلاكها ، بسبب أعمال نفذت من أجل حماية الأشخاص والممتلكات، ونجدة الأمة والحفاظ على مؤسسات الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. يجب على الجهة القضائية المختصة التصريح بعدم قبول كل إبلاغ أو شكوى >>. (21)

وهذا ما جسّد بالفعل استبعاد المشرّع الجزائري نهائيا أي مسؤولية للدولة على أساس خطأ أعوانها، حتى في حالة ثبوت ذلك الخطأ، مقراً فقط بتحملها مسؤولية التعويض عن مختلف الأضرار الناشئة أثناء مكافحة الإرهاب، لاسيما ما يسمى بملف المفقودين.

أما فيما يتعلق بالتطبيقات القضائية، فإننا نلاحظ قلّتها وذلك طبعيا جدا بالنظر إلى النظم التعويضية الجديدة التي تكفل تعويض الدولة لجميع ضحايا الإرهاب أو الحوادث الواقعة أثناء مكافحته - كما بيّنا ذلك آنفا - ورغم ذلك يمكن تسجيل بعض الحالات التي عرضت على القضاء الإداري بصفته مختصا نوعيا بالنظر في قضايا المسؤولية الإدارية للدولة وباقي الأشخاص المعنوية العامة.

>> وفي هذا الصدد نجد قرار صادر عن الغرفة الإدارية لمجلس قضاء بجاية بتاريخ 2000/06/04 تحت رقم 2000/405، الذي قضى بالزام والي ولاية بجاية بأن يدفع للمدعين مبلغ مالي كمنحة إلى حين سقوطها ومراجعتها قانونا باعتباره تعرّض لطلقات نارية بالمكان المسمى آيت شتلة صادر عن دورية مكلفة بمراقبة إقليم سيدي عيش في إطار مكافحة الإرهاب <<. (22)

وفي نفس الإطار نجد قضية ذوي حقوق المرحوم (ع ع) ضد والي ولاية قسنطينة ووزير المالية، حول التماس ذوي الحقوق من أعضاء الغرفة الإدارية بمجلس قضاء قسنطينة إلزام المدعى عليهما بأن يدفعوا لهم فارق التعويضات بين المبالغ المحكوم بها بموجب الحكم المدني الصادر عن محكمة الجنايات ضد الإرهابي (ح ن) والمقدرة بـ 181 مليون سنتيم وبين التعويض الجزافي المسلم لهم من قبل الدولة والمقدّر بـ 126 مليون سنتيم، أي مبلغ 55 مليون سنتيم كفارق، وبالفعل استجاب قضاء الغرفة الإدارية لطلبهم، وأصدروا قرارا إداريا بتاريخ 2004/11/21 تحت رقم 2003/849، يقضي في منطوقه بـ (... القضاء بأحقية المدعين في باقي التعويضات المحكوم بها بموجب الحكم المدني الصادر عن محكمة الجنايات بتاريخ 1999/01/10 المصاريف على عاتق المدعى عليه وزير المالية). (23)

هذا، ويمكن الإشارة أيضا، إلى أنّ القضاء الإداري في الجزائر تبنى أيضا نظام المسؤولية الخطئية للدولة (المسؤولية على أساس الخطأ) في ظل هيمنة نظام المسؤولية غير الخطئية، بالرغم من ندرة القضايا في هذا الإطار، وهنا نجد قضية ورثة المرحوم (م أ) ضد (ن ع)، وزير الداخلية، رئيس المجلس الشعبي البلدي، ولاية قسنطينة، وتعود وقائع القضية إلى أنّه بتاريخ 1997/10/05 تعرّض المرحوم (م أ) إلى عملية إطلاق النار من المدعى عليه (ن ع) حارس بلدي فتوفي، وكان على متن سيارة من نوع هونداي سيفيك، والتي تعرّضت إلى أضرار معتبرة، بالطريق الولائي رقم 131، أثناء دورية للحرس البلدي، بحيث شاهدوا سيارة متوقفة على حافة الطريق، وعند إقترابهم منها انطلق سائقها بسرعة فائقة فأجبروه على التوقف، ولكن دون جدوى، وقاموا بإنذاره فلم يتوقف، فأطلقوا عليه النار فتوفي، وبتاريخ 1999/07/05، قام

الورثة برفع دعوى قضائية طالبوا فيها بإلزام البلدية بتعويضهم باعتبار أن الحادث وقع أثناء تأدية المدعي عليه لمهامه .

وبتاريخ 1999/01/09 أصدرت الغرفة الإدارية بمجلس قضاء قسنطينة قرارا يقضي بإلزام البلدية بتعويض المدعوين بمبالغ محدّدة تعويضا عن الأضرار المادية والمعنوية ومصاريف الجنازة ومبلغ معين كمقابل للأضرار اللاحقة بالسيارة، وكان أساس القرار مبنيا على كون الحارس البلدي تحت تصرّف البلدية و قام بعمله هذا أثناء تأدية مهامه بالبلدية، وبالتالي فهذه الأخيرة تكون مسؤولة باعتبار أن القتل كان خطأ. (24)

## خاتمة

وهكذا يتبيّن بأنّ التوجه العام فيما يتعلق بإقرار مبدأ مسؤولية الدولة في تعويض المضرورين عن أعمال العنف والإرهاب، قد استقرّ حديثا على مستوى الفقه والتشريع والقضاء، على أساس المسؤولية دون خطأ، التي توسّعت توسّعا كبيرا من خلال المجالات التي شملتها تطبيقاتها التشريعية والقضائية على حد سواء، هذا من ناحية، ومن خلال التضييق من أسباب التنصل منها من ناحية أخرى .

فعلى الصعيد العملي ، نسجّل بأنّ هذه المسؤولية قد شملت جِلّ الميادين، فأضحت الدولة مسؤولة دون خطأ عن كل الأضرار الناشئة عن نشاطاتها العادية المنوطة بها في مختلف المجالات الإدارية والمهنية والاقتصادية والاجتماعية .. الخ

هذا، وإننا نلاحظ أيضا وجود تنوّع في التأسيس للمسؤولية غير الخطئية الذي تارجح بين فكرة المخاطر بجميع صورها وتطوراتها وخاصة منها " المخاطر - المنفعة "، وذلك فيما يتعلق ب مسؤولية الدولة عن نشاطاتها العادية، وبين فكرة المساواة أمام الأعباء العامة، وذلك بالنسبة لمسؤوليتها عن أعمالها القانونية المشروعة، سواء في مجال الأعمال العادية أو في مجال أعمال السيادة .

وعلى صعيد الإعفاء من المسؤولية، فإننا عاينا - من خلال مختلف النصوص التشريعية المتعلقة بموضوعنا، والتطبيقات القضائية لها- رغبة كل من التشريع والقضاء في التوسّع في هذا النوع من المسؤولية ، إذ أصبح من العسير على الإدارة التنصل من مسؤوليتها المدنية، حتى لو أثبتت أنّ الأضرار قد حصلت بفعل قوة قاهرة كتلك الناتجة عن التجمهر والهيجان الشعبي - كما جاء بقلم الدكتور مسعود شيهوب في أطروحته، أو أثبتت بوجود خطأ للضحية، أو خطأ الغير أو الحادث الفجائي، وهي أسباب يمكن الاستناد إليها بدفع المسؤولية الخطئية، بخلاف المسؤولية غير الخطئية.

## الهوامش

- 1- حسين خريف، عولمة العنف. أي دور للنظام الإعلامي العالمي؟ ، مجلة العلوم الإنسانية، منشورات جامعة منتوري قسنطينة، عدد 18، ديسمبر 2002 ، ص 54 .
- 2- نبيل رمزي، علم اجتماع المعرفة - إيديولوجية الإكراه الديني و الإرهاب السياسي - دون سنة، ص 74.

- 3- Michaud Yves – Encyclopédie C.D.ROM Universalis. voir :  
Violence.
- 4- الدكتور علاء الدين راشد، المشكلة في تعريف الإرهاب، دار النهضة العربية، مصر، طبعة سنة 2006، ص أ .
- 5- لمزيد من من التفصيل بشأن هذا التصنيف ، أنظر:  
- C.A.J (TONY) GOADY. << Defiling terrorism >> .  
In Igor Primotz (ed) Terrorism: The Philosophical Issues , 2004 . P . 03 .
- 6- راجع الدكتور علاء الدين راشد، مرجع سابق، ص 25 .
- 7- لمزيد من التفصيل ، راجع  
الدكتور إمام حسنين خليل، نحو اتفاق دولي لتعريف الإرهاب - الجرائم الإرهابية  
في التشريعات المقارنة - دار مركز الخليج للدراسات الإستراتيجية ، طبعة 2008 ، ص ص  
6-5 .
- 8- الدكتور علاء الدين راشد، مرجع سابق، ص 35.
- 9- طالع الأمر رقم 95 - 11 المؤرخ في 25 فبراير 1995 المتضمن قانون  
العقوبات المعدل والمتمم، الجزائر.
- 10- قانون العقوبات المصري رقم 97 الصادر في جويلية 1992 .
- 11- لمزيد من التفصيل، طالع:  
مسعود شيهوب، المسؤولية دون خطأ في القانون الإداري أطروحة دكتوراه الدولة في القانون  
العام جامعة قسنطينة، الجزائر، سنة 1991 ، ص 09 وما بعدها .
- 12- أنظر: الدكتور محمد نصر الدين منصور، ضمان تعويض المضرورين - بين قواعد  
المسؤولية الفردية واعتبارات التضامن الاجتماعي - دار النهضة العربية، مصر، الطبعة  
الأولى، سنة 2001، ص 07 .
- 13- الدكتور مسعود شيهوب، المسؤولية عن المخاطر وتطبيقاتها في القانون  
الإداري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، طبعة 2000 .
- 14- قانون البلدية الجزائري لسنة 1990 ، المادة 139 وما بعدها.
- 15- تفصيلا لكل ذلك: راجع، مسعود شيهوب، المسؤولية دون خطأ في  
الإداري، المرجع السابق، الصفحة 210 وما بعدها .
- 16- قضية ب / م . م / ضد رئيس بلدية قسنطينة، قرار غير منشور.
- 17- لحسين بن الشيخ آث ملويا، مجلة المنتقى في قضاء مجلس الدولة،  
الجزء الثاني، ص 95 وما بعدها .
- 18- بوراس يمينة ومن معها، المسؤولية الإدارية، مذكرة تخرج، المدرسة العليا للقضاء،  
الجزائر، 2004/2005 ، ص 110 .
- 19- قسيطة العمري، النصوص التشريعية والتنظيمية المتعلقة بتعويض  
الإرهاب وذوي الحقوق والحوادث الواقعة في إطار مكافحة  
المطبوعات الجميلة، الجزائر.
- 20- القانون رقم 08/99 المؤرخ في 13/07/1999 المتعلق باستعادة الوثام  
المدني، الجزائر.
- 21- النصوص المتضمنة ميثاق السلم والمصالحة الوطنية، وزارة العدل،  
فيفري 2006.

- 22- بوراس يمينة ومن معها ، المرجع السابق، ص 106.
- 23- قضية ذوي حقوق المرحوم (ع ع) ضد وزير المالية ووالي ولاية قسنطينة، تحت رقم 849 / 2003 ، قرار غير منشور.
- 24- قضية المرحوم (م أ) ضد (ف ع)، وزير الداخلية والجماعات المحلية، رئيس المجلس الشعبي البلدي، والي ولاية.

## تقييم الفاعلين في النظام الجامعي لبعض جوانب منظومة التعليم العالي - التكوين، البحث العلمي، الإعلام والهيكل -

### ملخص

تناول البحث الحالي تقييم الفاعلين في النظام الجامعي لبعض جوانب منظومة التعليم العالي - التكوين، البحث العلمي، الإعلام، الهياكل - دراسة ميدانية بجامعة المسيلة، بينت نتائج الدراسة بصفة عامة أن الجامعة الجزائرية - جامعة المسيلة نموذجا - تعاني نقائص وضعفا على مستويات عدة نحو: التكوين والبحث العلمي والإعلام الجامعي، وحتى على مستوى الهياكل وأدائها، وقد تم في الأخير وضع مجموعة من الاقتراحات تتعلق بتحسين عملية التكوين، وكذا البحث العلمي، والإعلام بالجامعة، وأداء الهياكل بها.

أ. شهرزاد دهيمي

قسم علم النفس  
جامعة المسيلة  
الجزائر

### مقدمة

**إن** ما نعيشه اليوم في مجتمعنا وفي جميع المجالات، ما هو إلا نتاج المفاهيم والتكنولوجيات الحديثة، التي تتطور في كل لحظة نتيجة التغيرات في كافة المستويات والميادين، فالجامعات تواجه تحديات تربوية عديدة تعوق انطلاقها نحو أفق من التحرر العلمي والمعرفي، وتلك التحديات متداخلة ومتشابكة، منها ما يتصل بالأهداف والسياسات، ومنها ما يتصل بالتمويل والإمكانات، ومنها ما يتصل بالبرامج الدراسية وطرائق التدريس وتقنياته، وتتطلب تلك التحديات جهودا عديدة، ليس على الصعيد التربوي فحسب وإنما على الصعيدين الاقتصادي والسياسي ويأتي في مقدمة تلك التحديات المفارقة بين التكاليف المتزايدة، والموارد المالية المتاحة من جهة، وبين المدخلات الكبيرة والمخرجات المحدودة من ناحية أخرى، وهذا ما يعبر عنه بالإهدار المادي والبشري، مما يستدعي الحد من

### Résumé

L'université algérienne souffre de nombreuses défaillances, au niveau de ces quatre piliers : la formation, la recherche scientifique, l'information et des infrastructures. A partir d'un essai d'évaluation du système universitaire, la présente étude tente de fournir des propositions pour une meilleure performance.



هذا الهدر واستثمار الموارد المتاحة لديها بالشكل الأمثل، وبالتالي تجد الجامعات نفسها بحاجة إلى التركيز على قياس أدائها في جوانب عديدة لتحكم على العائدات ومستواها، لتطوير ذاتها والمجتمع الذي تنتمي إليه.

فقد اتضح جليا اليوم أن الثورة العلمية والتكنولوجية التي يعيشها العالم، هي أساس التقدم الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتطورة، وأن المستقبل ملك الدول التي تعطي اهتماما للتعليم العالي، وتستعمل البحث العلمي المنهجي والمنظم وكذا البحث التطبيقي لخدمة تقدم وازدهار شعوبها، على غرار هذه الدول تسعى الجزائر جاهدة لتطوير قدراتها في ميدان البحث العلمي والتطوير التكنولوجي عن طريق هيكلية منظومة التعليم العالي والبحث العلمي، وذلك لاستدراك التأخر المسجل ومواجهة مختلف التحديات الناتجة عن ظاهرة العولمة، لذلك يتزايد الاهتمام في الوقت الحاضر بمدى فعالية وكفاءة المؤسسات تأدية وظائفها، وتحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها مهما كانت طبيعة تلك المؤسسات (خدمانية، صناعية، ...)، وتعد مؤسسات التعليم العالي من بين أهم المؤسسات في المجتمع التي يقع على عاتقها تحقيق أهداف الأنظمة التربوية، حيث تتزايد هذه الأهمية خاصة في ظل الظروف الراهنة، التي تتميز بتغيرات العصر السريعة، وأهمية التطوير والمسايرة المستمرة على مستوى كل جوانب النظام التعليمي، ومنها إدارته وهياكله والإعلام بمؤسساته، جنبا إلى جنب مع التكوين والبحث العلمي.

فالتكوين والبحث العلمي والتطور ضرورة ملحة، وممر حتمي لأية دولة نامية كانت أم متقدمة تريد فعلا تحقيق التنمية الاقتصادية أو المحافظة على مستوى تطورها، والدول العربية مطالبة اليوم بإدراج هذه الثلاثية ضمن استراتيجياتها التنموية، التي يجب أن تتركز على العلم والتكنولوجيا، وهذا هو السبيل الوحيد الذي سيساعدها على تحقيق الأهداف الرامية من جهة إلى ترقيةها إلى مصاف الدول المصنعة عن طريق إيصال منتوجاتها إلى الأسواق العالمية، ولبلوغ تلك الأهداف يتعين على الدول العربية رسم سياسات وطنية جديدة للتكوين العالي وللبحث العلمي والتطوير التكنولوجي.

لقد أصبحت الجامعة إحدى المؤشرات الأساسية الفاعلة التي يقاس من خلالها نمو وتطور المجتمعات، ففي أوروبا مثلا لم تعد الحكومات تعترف فقط بأن الجامعات قادرة على مساعدة الدولة في المجالات الحاسمة ضمن التنافس الدولي، بل قامت باتخاذ خطوات مؤثرة لتضمن أن الجامعات موجهة بشكل أفضل لفعل ذلك، فإذا كان الاهتمام بالجامعات اليوم أمر لا جدال فيه في المجتمعات المتقدمة، فإن هذه المسألة بالنسبة للكثير من الدول التي لم تحتل بعد المكانة التي تستحقها ضمن استراتيجياتها أمر أكثر لزوما وإلحاحا.

## الإشكالية:

إن للتعليم بمختلف أشكاله ومستوياته غاية عبر العصور بتباين الحضارات التي عمرت خلالها، لذلك نجد المجتمعات أنشأت مؤسسات تتولى هذه المهمة الهامة والنبيلة، وذلك من منطلق أن التعليم هو أساس تقدم الأمم ومعيار تفوقها في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ولم تعد هناك ضرورة إلى تأكيد أن تنمية العنصر البشري هو نتاج التربية والتعليم في أي مجتمع من المجتمعات، فعن طريق التعليم يكتسب الفرد المعرفة والقيم والاتجاهات التي تنمي شخصيته من جميع الجوانب وتجعله قادرا على التكيف والتفاعل الإيجابي مع البيئة التي يعيش فيها، من أجل ذلك بنت المجتمعات آمالا كبيرة على النظم التعليمية، لتحقيق أكبر مردود كما وكيفا في وقت قياسي وبأقل التكاليف الممكنة.

فالحياة الاجتماعية المعاصرة تشهد تغيرات اجتماعية واقتصادية وثقافية متعددة، زادت من تعقيدها وديناميكيته، وأصبحت المجتمعات تعتمد بوصفها أساسا لاستمراريتها على العلم والتكنولوجيا المتطورة، وتقوم على مبدأ التخصص العلمي وتقسيم العمل، كل ذلك أدى إلى إبراز علاقة التعليم ودوره في رقي المجتمع ورفاهيته حيث: "يرتكز الصراع الحضاري اليوم بين الأمم على سلاح العلم والمعرفة، والأمة التي تفوقت في مجالات العلم المتعددة وميادين المعرفة المتنوعة هي صانعة القرار، وقيمها الثقافية تزدهر ومنهجها الحياتي يتوسع وينتشر، أما الأمم التي قللت من شأن الجهود العلمية والمؤسسات المرتبطة بها فإنها تتقهقر وتموت قيمها الثقافية والاجتماعية وتصبح مجرد مستهلك للأفكار والأشياء وأنماط الحياة من دون أن تسهم في إنتاجها"<sup>(1)</sup>.

إن الدور الحقيقي الذي يقوم به النظام التعليمي في تنمية المجتمع وخدمته، كان ولا يزال محل بحث ودراسة من طرف المختصين في علم الاجتماع والتربية والنفس، حيث حاول (إميل دوركايم) و(هوبرت سبنسر) دراسة دور المؤسسات الاجتماعية التعليمية ومدى تأثيرها في تطوير وتنمية المجتمع الصناعي، ميرزين بذلك الدور الحقيقي الذي يقوم به النظام التعليمي في عمليات تطوير المجتمع الحديث، باعتباره من أهم النظم التي تسهم في تطوير التنظيم الاجتماعي وتحديث مؤسساته الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، وقد عالج (ماكس فيبر) دور ورسالة الجامعة في تنمية المجتمع الألماني بصفة خاصة، والمجتمع الغربي بصفة عامة، وبالانتقال إلى علم الاجتماع الأمريكي وجهود علمائه خاصة (تالكوت بارسونز) الذي يعدّ الجامعة التنظيم الرئيس أو الأم في المجتمع، كما تناول قضايا التعليم العالي ودور الجامعة في المجتمع الأمريكي من خلال إبراز العلاقة التبادلية بين التعليم الجامعي والتنمية، وإلى أي حد يمكن أن تسهم الأدوار الوظيفية للجامعة في تحديث المجتمع وتقدمه<sup>(2)</sup>.

ونظرا لأهمية هذه النظم التعليمية، أصبح من الضروري التعرف على حالة المهمة المسندة إليها (التعليم، التكوين، الإعداد، ...)، فالإلمام بوضعية التعليم حاليا في

مجتمعنا أصبح ضرورة ملحة، تقتضيها التحديات والرهانات التي يجابهها التعليم عموماً والتعليم العالي بصفة خاصة، بوصفه المرحلة التي تتبلور فيها شخصية الفرد المهنية أو البحثية ويكتمل استعدادها لأحد الاختيارين، فالتعليم العالي يكتسي أهمية بالغة في كافة المجتمعات لأنه يمد كل مؤسسات هذه الأخيرة بما تحتاجه من إطارات، عمال، موظفين، مسؤولين في كل التخصصات والمجالات، يحملون على عاتقهم مهمة تنمية مجتمعهم، والنهوض به فإلقاء الضوء على عملية تحويل هذه المدخلات داخل مؤسسات التعليم العالي ضروري جداً لمعرفة مدى مطابقة مخرجات النظام مع المعايير الكمية والنوعية المتبناة من طرف سياسة كل دولة، لذلك فإن عملية تقييم النظام الجامعي عملية صعبة وهي عملية تتضمن عناصر كثيرة ومعقدة (الأستاذ، طرق التدريس، الوسائل المتوفرة، الامتحانات، مصادر المعرفة، المخابر، ... الخ).

إن مفهوم التقييم من بين المفاهيم التي شددت إليها اهتمام الطالبين والباحثين عن الاستمرارية والفعالية والنوعية في كافة الأنشطة والخدمات سواء على صعيد النشاط الفردي أو نشاط المؤسسات بمختلف أشكالها، ففي الولايات المتحدة نجد أن واحداً من كل ثلاثة نصوص تنشر فيما يتعلق بتنظيم المؤسسات تتناول موضوع التقييم وأن نصف عدد النصوص التي تطرح قضية النوعية تتعلق بهذا الموضوع بالذات، وباعتبار أن التربية خدمة معقدة ذات انعكاسات مباشرة على مصير الفرد والمجتمع، وباعتبارها ميداناً يتعدد فيه الفاعلون وتعني جميع شرائح المجتمع لما تتضمنه من أنشطة معقدة نحو الإعداد القاعدي والمهني والأكاديمي، كان من الطبيعي أن يتحول التقييم التربوي البؤرة التي تشد إليها جميع التربويين المعاصرين وعلى كافة مستويات المنظومة التربوية، فيجري الحديث مثلاً عن تقييم العملية والنتائج التعليمي على مستوى المتعلمين وتقييم أداء القائمين بالتربية وتقييم المناهج التعليمية وتقييم المؤسسات التعليمية والتكوينية وتقييم أداءات المنظومة التربوية ككل<sup>(3)</sup>.

فما لاشك فيه أن التقدم التكنولوجي الملحوظ يؤدي إلى التغيير في المناهج البيداغوجية وفي طبيعة المواد الدراسية، في المقابل المهن والوظائف تتجدد بطريقة سريعة وتصبح في حاجة إلى أن تتكيف المعرفة الحديثة معها فينتج التكوين النظري نحو التجربة بشرط مسايرة آخر المستجدات العلمية والمعلوماتية واستعمالها لهذا الغرض<sup>(4)</sup>.

والتكوين في الجامعة الجزائرية اليوم يطرح عدة قضايا للنقاش والتحليل، أهمها قضية المناهج الدراسية، والبحث، وطرق التدريس، وأساليب التقويم والتوجيه، فإذا كانت أساليب التكوين وأدوات تقويم الأداء الجامعي وتحقيق الأهداف محور النشاط الجامعي، فإن المهمة الأولى التي ينبغي للمنظومة الجامعية مراعاتها هي إعادة الاعتبار لقيمة الشهادة وذلك من خلال خلق روابط بمختلف قطاعات النشاط الوطني وحتى الأجنبي منه، أي توظيف مخرجات التعليم العالي والعمل على تحفيزها للوصول إلى استثمارها مهما كلف ذلك من وقت وجهد، فعلى الرغم من بعض

الإصلاحات ومحاولات للتغيير بخصوص التعليم العالي في الدول العربية إجمالاً، بقيت جزئية منها إلى الإصلاح والتغيير الشامل، ومن الأسباب الدافعة إلى العجز التعليمي بهذه الدول يلخصها محمد السيد سلطان فيما يلي<sup>(5)</sup>:

1. عدم القدرة على فهم المطالب المالية لهذا التعليم، واعتبار التعليم العالي خدمة من الخدمات التي تؤدي للمواطنين حتى الآن وعدم استيعاب فكرة أن التعليم عامل من عوامل الإنتاج والاستثمار الاقتصادي ذو مردود يفوق مردود أي مورد طبيعي مهما كانت عائداته.

2. عدم استيعاب المنهج العلمي للتخطيط التربوي وربطه بمنهج التخطيط الاجتماعي والاقتصادي وبحاجاته.

3. عدم القدرة على مواجهة الطلب الاجتماعي على التعليم من الناحية الكمية والنوعية، وإذا ضغط المطالب الاجتماعي على التعليم يتوسع في الاتجاه الذي يضغط فيه هذا الطلب الاجتماعي دون ربط له بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية لبلدان هذه المنطقة.

4. عادة ما تعجز الإمكانيات المادية دون مواجهة هذا الطلب الاجتماعي على التعليم، وعادة ما يكون التوسع الذي يفرض نفسه غالباً على حساب النوع في التعليم، بل وعلى حساب ميزانية الدولة، حيث يرهقها الخريجون بأجور، وغالباً ما يكونون غير منتجين، واجتماعياً على الدولة أن تتكفل بتعيينهم دون أن يكون لأعمالهم عائد اقتصادي يتناسب مع العجز في القوى العاملة الفنية الماهرة، التي تكتشف الموارد وتبتدع وتصنع متطلبات الحضارة والعصر، فهل هذا ما يفسر التوسع الكمي في التعليم العالي في الوطن العربي في بعض القطاعات دون مراعاة لاحتياجات المجتمع العربي الحقيقية؟ ولعل هذا أيضاً ما يفسر لماذا مازال الوطن العربي سوقاً مستهلكة ضخمة لمنتجات الغرب، ومصدراً خصباً لتصدير الموارد الطبيعية له، وأيضاً ما يفسر التخبطات في التنفيذ والعفوية في مجال السياسة التربوية لها.

إن تحديث نظام التكوين العالي، وتحديث إدارته، والنهوض بوظائفه، بما يستجيب للتطورات المستحدثة في جميع المجالات والأصعدة، لاسيما في مجال تكنولوجيا التعليم وتقنيات التدريس والبحث العلمي، ومستوى التأطير الأكاديمي، يعدّ حجر الزاوية لذلك التنبؤ المستقبلي، ذلك أن مسألة النهوض بمنظومة التكوين العالي هي مسؤولية تقع بالدرجة الأولى على كاهل الأستاذ، الذي هو بحاجة إلى كفاءة بيداغوجية تضمن نوعية وفعالية التكوين العالي، "فأستاذ الجامعة يعتبر مركز الدائرة والطاقة المحركة للجامعة بمنهجه واقتداره العلمي، إنه علم وفن وقيم وموقف وأول خيط في منظومة الأستاذ الجامعي العلم الذي يضع التخصص الدقيق في سياق العلوم والمعارف الأخرى يغذيها ويتغذى منها في تكامل معرفي متنام مجدد ونافع لمجتمع ولإنسانية حاضراً ومستقبلاً"<sup>(6)</sup>.

إن تعزيز العلاقة بين التكوين العالي وحاجات التنمية، في جميع جوانبها

ومستلزمات التطور في شتى الميادين، وفي إطار تطور الخبرات والتجارب في دنيا التقنيات، والنهوض بالبحث العلمي التطبيقي، يجب أن ينصب كما يرى (ليوبولد باكواي وآخرون) على تطوير أساليب التكوين للأساتذة المؤطرين، في ظل التحولات الأساسية للمنظومة التعليمية وتطور دور الأستاذ في الدول المتطورة كما تشير إلى ذلك الدراسات الاجتماعية حول المهن<sup>(7)</sup>.

إن الطالب الجامعي وهو في نهاية مرحلة تكوينه، والمحيطين به في ميدان التكوين، يمكنهم أن يخبرونا عن مدى قدرة وكفاءة نظام التكوين العالي لاسيما إذا تعلق الأمر بعلاقته بالمحيط الاجتماعي والمهني، كما يمكن الاعتماد عليهم فيما يظفونه من أحكام تقييمية، والتي سوف يكون لها أثرها الإيجابي أو السلبي وكذا التوقعات الدراسية والقيمة المعطاة للشهادة التي تمنحها مؤسسات التكوين العالي، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى تحسن العملية التعليمية ورفع مستواها، فالاتجاه السائد في جامعات المجتمعات المتقدمة في أمريكا مثلا حيث يعدّ الطالب الجامعي أهم مخرجات العملية التعليمية والعنصر الأساس فيها ويمثل السلعة النهائية، وطالما أن العملية التعليمية بجميع جوانبها تهدف إلى خدمته والارتقاء بمستواه فلا بد أن يكون له دور فاعل في تقويمها وإبداء رأيه في مدى فعاليتها بالنسبة له باعتباره المستفيد منها<sup>(8)</sup>.

فبالرغم من التوسع الكمي في مجال التعليم العالي والبحث العلمي والتكوين المتخصص، إلا أن وضعه يظل متواضعا مقارنة بإنجازات دول أخرى حتى في العالم النامي، في وقت تبرز فيه ثقافة عالمية جديدة، تتعامل في إطارها البلدان المنتجة للمعرفة مع العلوم والتكنولوجيا، بوصفها سلعا للتبادل التجاري في أسواق البلدان المتخلفة على أسس غير متكافئة، وخضوعها لعدد ضئيل من المؤسسات الكبيرة.

وفي ظل إكراهات الوضع تؤشر العديد من الإحصاءات لوضع متخلف وبائس للبحث العلمي، فالجزائر في السنوات العشر الأخيرة لم تخصص إلا ما قدره 0.27% من ناتجها الإجمالي للبحوث العلمية بينما تجاوزت هذه النسبة أكثر من 3% في البلدان المتقدمة، وهكذا لم تتجاوز حصة الفرد الجزائري من الإنفاق على البحث والتطوير واحد دولار ونصف الدولار في العام، أما بالنسبة لعدد العاملين في مجالات العلم المتقدمة، فنجد أن نسبة من يعمل في التخصصات الدقيقة من العلم ضئيلة جدا.

فعلى سبيل المثال لا تتجاوز نسبة توزيع العلماء المشتغلين بالبحوث والعلوم التطبيقية 0.5% للجزائر مقابل 36.6% للأوروبيين، كما نجد أن التقدم والتطور مرتبطان ارتباطا وثيقا بعدد العاملين في البحوث والتطوير، في حين نرى أن عدد الباحثين لكل مليون من السكان يصل إلى 3391 في الولايات المتحدة و3082 في اليابان و360 في إسبانيا و308 في اليونان، نجدهم متوسطهم لا يتعدى 20 باحث لكل مليون بالنسبة لدول العالم الثالث<sup>(9)</sup>.

إن آراء المسؤولين المباشرين على الجامعات، من مديريين ورؤساء المجالس

العلمية فيما يخص البحث العلمي تسير في الاتجاه نفسه، حيث يؤكدون على أن البحوث المسجلة على مستوى الدراسات العليا تميل إلى أن تكون ذات طبيعة أكاديمية جامعية غير مرتبطة بالمسائل المباشرة للتنمية، فالقليل منها من نوع البحث المتعلق بالتنمية لكنها لا تجد نتائجها في أغلب الأحيان الطريق إلى التطبيق، إن مثل هذه التصريحات تجعلنا نختصر البحوث التي يقوم بها الباحثون الطلبة على مستوى الماجستير والدكتوراه إلى مجرد تمارين بحثية إجبارية لا بد القيام بها من أجل نيل الشهادات الجامعية العالية، وذلك لكون هذه الأعمال غير مندمجة ضمن إستراتيجية بحث جامعي وطني يسعى إلى حل مشاكل معينة تساعد على إنجاح الجهود التنموية.

لذلك من الضروري اليوم إنتاج علم قادر على تغيير أرض الواقع، غير المنعزل عن الظروف التي تحيط به، فعندما نفكر في الفجوة التي تفصل بيننا وبين العالم المتقدم، وعندما ندرك أنه لا مجال لتدارك هذه الفجوة إلا بواسطة استثمار اجتماعي ضخم في ميدان التعليم العالي، يزداد في رأينا أهمية لتشخيص دقيق للتجربة السابقة، في قطاع البحث العلمي من أجل إبراز جوانب الضعف والعمل على تداركها، إن مثل هذا العمل ضروري لوضع إستراتيجية تضمن تحقيق فعالية التعليم العالي وتجعله يرتقي إلى مستوى الطموحات، ليسهل بذلك على مجتمعنا مسيرة العالم المتقدم.

لقد جاء في وثيقة إطار أولويات العمل التي أصدرها مؤتمر باريس حول التعليم العالي، التأكيد على أنه يتوجب على مؤسسات التعليم العالي بناء علاقات مع عالم العمل على أساس جديد ينطوي على إقامة شراكات فعلية مع جميع العناصر الاجتماعية المعنية به ... فقد أكدت الدراسات على أن العلاقة بين البحث العلمي والصناعة والإنتاج علاقة عضوية وضرورية وتبادلية، وأن التعاون بين المؤسسات التي تنتج البحوث وبين المؤسسات التي تنتج السلع لازم وحتمي، فلا يمكن للجامعات أن تحبس بحوثها ونتائج تجاربها داخل أسوار الجامعة، كما لا يمكن للصناعة ومؤسسات الإنتاج أن يكون لديها الأجهزة البحثية المتكاملة لأن ذلك مكلف ويؤدي في النهاية إلى تنازع الاختصاصات بين المؤسسات الأكاديمية والمؤسسات الإنتاجية، وتؤكد الاتجاهات والتجارب الحديثة أن علاقة الجامعات بقطاعات الصناعة والإنتاج ليست محصورة في مساهمة الأخيرة في عمليات التمويل، ولكن لا بد أن تأخذ أبعادا أخرى كالمساهمة في تطوير البرامج الدراسية، مراقبة النوعية والتعليم التعاوني، وتحفيز التناوب بين النشاطات الأكاديمية والخبرات التعليمية داخل المصانع ومؤسسات الإنتاج وغيرها<sup>(10)</sup>.

أما بخصوص العلاقة بين الدراسات العليا وحاجات التنمية في الجزائر، فقد أوضح كل من محمود بوسنة ومصطفى حداب في دراستهما "تأملات حول التعليم العالي في الوطن العربي ومدى مساهمته في عملية التنمية (عرض لتجزئة الجزائر نموذجا)"، فقد أوضحا أن الدراسات العليا ظهرت نتيجة توسع نشاط التعليم الجامعي على مستوى التدرج، وتزايد عدد المؤطرين الجزائريين العائدين من الخارج والذين

تكونوا في إطار البعثات التي تمت في نهاية السبعينات ونهاية الثمانينيات، وبالإضافة إلى ذلك تزايدت حاجيات مختلف القطاعات بما فيها قطاع التعليم العالي إلى تنمية طاقاته البشرية، حيث تبرز أهمية الدراسات العليا كونها تدعم البحث العلمي وتدعم المعرفة وهذا من خلال الرسائل التي يقوم بها الطلبة الباحثون من جهة ومن جهة أخرى تكوين الباحثين في مختلف الميادين<sup>(11)</sup>.

إن الحديث عن التكوين والبحث العلمي، يدفعنا إلى الحديث عن ركيزة أساسية أخرى في الجامعة، والتي تشكل شقا كبيرا من سير العملية التكوينية والتسيير داخل هذه الأخيرة ألا وهي الإعلام الجامعي، حيث يسهم في بناء مجتمع أكاديمي قائم على المحبة والسلام ويحقق أهدافه في خدمة المجتمع، ويسهم في تأسيس مجال إعلامي يتميز بالاستقرار والوضوح، الذي من شأنه أن يساعد على أداء إعلامي سليم ينتهج البحث العلمي لتعزيز دوره في تكوين الطالب والأستاذ، من خلال إعلام واعي متطور يتناسب وثقافة التكنولوجيا الحديثة، وفاعل لإنجاح العملية التكوينية وتسهيل الإجراءات في كامل المجالات ومسائر للمستجدات في مجال التعليم العالي.

فالإعلام الجامعي أمام تحد كبير لمتابعة هذا التطور والإفادة منه بنحو فاعل، وهذا يتطلب وقفة جادة بغية تحقيق الأداء الكفاء في مجال الإعلام الجامعي، والنهوض بواقعه من خلال اختيار العناصر الجيدة والقادرة على النهوض بالمهام المنوطة به، فضلا عن الإسهام في تحريك الطاقات وبث روح التعاون إعلاميا بين صفوف الطلبة وهيئة التدريس وتدعيم الإعلام الجامعي داخل الجامعة الواحدة وبين الجامعات داخل الوطن وخارجه<sup>(12)</sup>.

إن الجامعة كأي نظام تعليمي في المجتمع تشكل فيه الهياكل سواء على المستوى الإداري أو البيداغوجي أو العلمي، في كامل إدارات الجامعة وأقسامها وكلياتها ومعاهدها طرفا مهما، وكذا الهياكل البيداغوجية بها كالمكتبة، قاعة البحث، قاعة الانترنت، والمخابر، التي تشكل مجالا جديا حيوي للجامعة والبحث العلمي، فلا يمكن إغفال دور الهياكل كما وكيفا، من حيث أدائها داخل الجامعة، فهي تعد جزءا مهما له دوره الفاعل ويؤثر على سير العملية التكوينية وعلى البحث العلمي، وهما غايتان رئيسيتان تسعى الجامعة إلى تحقيقها، من خلال المهام المنوطة بها مما يؤدي بها من خلالهما إلى بلوغ غاية أسمى وهي خدمة الأفراد والمجتمع.

إن النظام التعليمي المتطور في نظامه وخطته وسياسته وأدواته، يسعى إلى تمكين أغلبية أفراد من خوض معركة التغييرات والتحويلات، ومواجهة التحديات العالمية المطروحة أمام الجامعة والمجتمع، ومن أجل تحقيق مفهوم المجتمع المتقدم والمتطور فقط أصبح من الضروري إرساء قواعد التعليم الجامعي المتطور والفعال وفق إستراتيجية تطوير مدروسة وفق الأهداف.

إذن فتنقيم التعليم العالي بوصفه منظومة، يمكن من إلقاء نظرة شاملة على ما

يجري فيها، سواء على مستوى التكوين أو البحث أو النشاط العلمي عموماً، على مستوى مؤسسات هذه الأخيرة وبذلك اتخاذ القرارات على ضوء هذا التقييم بالتعديل أو الإبقاء أو الاستبدال الجذري لهذه الوضعية، من هنا استمدت عملية التقييم أهميتها في كل المنظومات، اقتصادية كانت أم اجتماعية أم تربوية وغيرها.

وقد تم اقتراح حلول فيما يخص التكوين:

- العمل الجاد من قبل الفاعلين في الجامعة وراء تحقيق أهدافها على مستوى التكوين.

- ضرورة اعتماد برامج تربصات جديدة سواء للطلاب والأساتذ من حيث المدة المخصصة لها أو من حيث الكيفية والظروف التي تجرى فيها لتحسين التكوين.

- زيادة الاهتمام بالبيئة التعليمية حتى تكون ملائمة أكثر لعملية التكوين.

فيما يخص البحث العلمي:

- السعي الحثيث من قبل الفاعلين في الجامعة وراء تحقيق أهدافها على مستوى البحث العلمي.

- تقديم البحوث العلمية والتطبيقية والاستشارات العلمية المتطورة وتسهيل عملية النشر.

- زيادة الاهتمام بالبيئة التعليمية لتكون ملائمة أكثر لعملية البحث العلمي.

فيما يخص الإعلام:

- فتح المجال أمام الإعلام وإعطاء له حقه في الجامعة لأهمية دوره.

- فتح قنوات الاتصال بين الأساتذة ومرونة نقل المعلومات بين الباحثين.

- الاهتمام بالإعلام عن طريق تشكيل لجان خاصة بالتوجيه الإعلامي وخلايا الاستماع والتوعية والإرشاد.

فيما يخص الهياكل:

- تحسين أساليب التسيير والتنظيم والاستغلال الأمثل والعقلاني بما هو موجود من إمكانيات داخل الجامعة.

- تجهيز الهياكل بمتطلبات العمل وخاصة على مستوى المدرجات وقاعات الأعمال التطبيقية والأعمال الموجهة والمخابر في العلوم التجريبية.

- زيادة عدد الهياكل الجامعية وتحسين أدائها سواء الإداري أو البيداغوجي.

خاتمة:

تعّد الجامعة فضاء معرفياً تطرح فيه الأفكار العلمية بمختلف اتجاهاتها



وطبيعتها، حيث تمثل المكان الذي تبرز فيه العلاقات العلمية والقدرات المعرفية التي تعكس المستوى الذي بلغته طاقاتها بما حقته من مكتسبات، فالجامعة بوصفه مؤسسة علمية تأتي في مقدمة المؤسسات التي تعنى بصناعة الأفكار التي بمقدورها غرس المفاهيم الفعالة لدى أفرادها أولاً وبقية المجتمع في مرحلة أخرى من خلال النشاطات المختلفة التي تقوم بها بهدف تحقيق التواصل الاجتماعي الذي يقضي على الحواجز الاصطناعية بينها والواقع القائم داخل المجتمع، نظراً لأن هذا الأخير بحاجة ماسة إلى هذه المؤسسة لمشاركتها معاناته بغية تغييرها وتطويرها بما يؤدي إلى تحقيق الرفاهية الفكرية من جهة والارتياح المادي من جهة أخرى.

إن تحقيق الأهداف المسطرة للتعليم العالي يؤثر مباشرة على تحسين القطاع والارتقاء بواقعه بالتأكيد على نوعية التكوين في جوانب متعددة من النظام مثل المساهمة في صياغة المناهج الملائمة، وتقييم عملية التعلم، واستثمار نتائج البحث العلمي والدراسات، وتفعيل دور الإعلام بهذه المؤسسات، وتزويدها بالهياكل والسهر على حسن استغلالها وذلك من خلال تطوير سياسات التعليم العالي والجامعي لتراعي التنوع والتوازن في التخصصات المختلفة بما يحقق متطلبات التنمية الشاملة والاستجابة للحاجات المتطورة لسوق العمل، وكذلك تعزيز مساهمة التعليم العالي والجامعي في حل مشكلات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وربط هذه المؤسسات بالمجتمع ربطاً وثيقاً، وتطوير أساليب التدريس وطرائقه وإدخال أنماط التعليم والتقنيات المعاصرة، والعمل الجاد على الارتقاء بمهنة التدريس الجامعي ورفع كفاءة أعضاء الهيئة التدريسية إعداداً وتدريباً، دون إقصاء النهوض بالبحث العلمي وتشجيع البحث المشترك بين الباحثين في الجامعات داخل الوطن وخارجه بمساهمة مؤسسات البحث العلمي.

لذلك لابد من إعطاء أهمية بالغة للجامعة والتعليم العالي والبحث العلمي بها بمختلف أشكاله لتحقيق الانسجام بين مخرجات هذه المؤسسة من جهة ومتطلبات السوق الاقتصادية والاجتماعية من جهة أخرى في ظل التحديث والتجديد للأفضل، من هذا المنطلق ينبغي أن تقوم المنظومة بإصلاح جذري وشامل للتعليم العالي وربطه باحتياجات التنمية ومستلزمات التطور في شتى المجالات مع التأكيد على الفعالية الخارجية وضمان الجودة النوعية في مدخلاته ومخرجاته وعملياته، بحيث لا تقتصر مهمة التعليم على تلبية سوق العمل الآنية والمستقبلية بل تتعدى ذلك نحو التنمية البشرية عالية المستوى في كافة الميادين.

فالجامعة الجزائرية مطالبة اليوم بإنجاز البحوث ذات القيمة العلمية والعملية بأسرع ما يمكن، مما يرجع بالفائدة على المجتمع بصفة عامة، نظراً لأن البحث العلمي يدرس المشكلات الحقيقية القائمة في المجتمع والتي تتطلب العلاج السريع والإفقد قيمته، فالجامعة مطالبة بإعداد أطر كفاءة وذات تأهيل جيد يمكنها المساهمة الفعالة في الإدارة والتسيير والإنتاج، من خلال البحث العلمي الذي علاوة على كونه الوسيلة

الأساسية لتطوير العلوم والمعارف إبداعا وتطبيقا، قد أصبح المؤسسة القوية التي تتصدى لمشكلات المجتمع لإيجاد حلول لها، فالباحث العلمي هو وسيلة الإنسان لإيجاد الحقائق العلمية عن ذاته، أو عن بيئته ومجتمعه في الماضي أو الحاضر أو في المستقبل وهو وسيلة الإنسان لإيجاد الحلول للمشاكل التي تقابله والصعاب التي تعوق حياته وهو وسيلة الإنسان لمضاعفة العائد لموارده الطبيعية ولمجهوداته المعنوية أو المادية.

إلا أن هذه الأهداف على مستوى التعليم العالي وعلى مستوى البحث العلمي لا يمكن بلوغها إلا حين يؤدي نظام التعليم العالي ومكوناته الوظائف المسندة إليه كاملة دون نقص أو خدش، وهذا يتطلب مكونات ذات جودة عالية بشرية ومادية، ووظائف لا تقل جودة وكذا هياكل في المستوى نفسه لهذه الجودة.

#### المراجع المعتمدة:

- (1): سلمان الرياشي وآخرون: الأزمة الجزائرية- الخلفيات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية-، ط 2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1999، ص 401.
- (2): عبد الله محمد عبد الرحمان: دراسات في علم الاجتماع، ط 1، دار النهضة العربية، مصر، 2000، ص ص 29-30.
- (3): حبيب تلوين: التقويم التربوي: تكنولوجيا أم إيديولوجيا؟، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 19، جامعة منتوري قسنطينة، جوان 2003، ص ص 67-68.
- (4): عبد الحميد دليمي: التعليم العالي في الجزائر وتحديات العولمة، دفاثر المخبر، العدد 2، جامعة محمد خيضر، بسكرة، سبتمبر 2006، ص 11.
- (5): بن لكحل سمير: مدى فاعلية نموذج فكتور فروم للدافعية في التنبؤ برغبة الطلبة في مزاولة الدراسة لما بعد التدرج، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة الجزائر 2، 2010-2011، ص 8.
- (6): حسن شحاتة: التعليم الجامعي والتقويم الجامعي، ط 1، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، 2001، ص 129.
- (7): Léopold Paquay et autres: Former les enseignants professionnels: Quelles Stratégies, quelle Compétence?, 3eme ed, Université Québec, 2003, p14.
- (8): بشير معمريّة: بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، مجلة منشورات الحبر، 2007، ص 99.
- (9): Alain Eddington, Nouveaux sentiers de la Science, Hermann, Paris, 1999, P 48.
- (10): عبد الله بوبطانة: تفعيل التعاون بين التعليم العالي وقطاع الأعمال، دار الفكر للطباعة والنشر، مصر، 2004، ص ص 17-18.
- (11): بن لكحل سمير: مرجع سبق ذكره، ص 5.
- (12): <http://www.univ-medea.dz/forum/viewtopic.php?f=4&t=2080>.  
11.06.2010

- (13): نقادي محمد: القياس والتقدير والتقييم، ط1 جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة الجزائر 1993، ص ص 5-6.
- (14): النجار محمد عدنان: الكفاءة الإنتاجية والمسؤولية الإدارية، مجلة الإدارة العامة، العدد 35، معهد الإدارة العامة، الرياض، 2000، ص 19.
- (15): <http://ejabat.com>، 23.05.2010.
- (16): كاظم عبد النور: دور الأستاذ الجامعي في تحفيز الإبداع الفني، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، 1992، ص 144.
- (17): المرجع نفسه، ص 120.
- (18): محمد علي محمد: الشباب العربي والتغير الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1987، ص 22.
- (19): جودت عزت عطوي: الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، ط1، دار الثقافة للنشر، عمان الأردن، 2001، ص ص 45-53.
- (20): عبد الله الرشدي، نعيم جعيني: المدخل إلى التربية والتعليم، ط2، دار الشروق، عمان، 1996، ص 375.
- (21): جميل صليبة: مستقبل التربية في البلاد العربية، ط2، منشورات عويدات، لبنان، 1967، ص 328.
- (22): الهاشمي لوكيا وآخرون: إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، جامعة منتوري قسنطينة، 2001، ص 79.
- (23): حسن شحاته: التعليم الجامعي والتقييم الجامعي، مكتبة الدار العربية، القاهرة، ص 116.
- (24): المرجع نفسه، ص 117.
- (25): فاطمة عوض صابر: أسس ومبادئ البحث العلمي، ط1، مكتبة ومطبعة الإشعاع، 2002، ص 25.
- (26): محمود عبد الحليم منسي: مناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية، 2000، ص ص 28-29.
- (27): غريب عبد السميع غريب: الاتصال والعلاقات العامة في المجتمع المعاصر، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 1996، ص 229.
- (28): <http://www.univ-medea.dz/forum/viewtopic.php?f=4&t=2080>، 11.06.2010



## Clinique psychopathologique de l'échec scolaire

### Résumé

Les situations de l'échec scolaire s'appuient sur les dimensions de la vie sociale, familiale et institutionnelle. L'échec scolaire est également en rapport avec des conjonctures psychiques de l'enfant et de l'adolescent.

Les troubles de l'adaptation scolaire et sociale ainsi que la réfutation des symboliques et des règles de l'apprentissage recourent une forme de désocialisation et de décrochage scolaire qui déterminent, dans chaque génération, une attitude de recul et l'émergence de l'anxiété des programmes scolaires.

**Mourad MERDACI**

Faculté des Sciences Humaines  
et des Sciences Sociales  
Université Mentouri  
Constantine (Algérie)

### Introduction

**D**ans la réalité algérienne, la question de l'échec scolaire, de la déscolarisation et, dans une mesure transitoire, des difficultés d'apprentissage est chaque fois renouvelée dans le champ social et institutionnel des fonctions éducatives.

Une première approche serait de requalifier un ensemble de paradigmes modérateurs ou défavorables :

- Les systèmes de communication,
- La règle didactique et les contenus des transmissions de savoirs (*cf.* objets, environnement, structure symbolique et mentale, langage, schèmes identitaires, résistances),
- Les seuils d'adaptation et de compétences,
- Les références intégratives du discours pédagogique,
- La conflictualisation des modèles pédagogiques et des rapports discriminants maître élève.

### ملخص

تعزى حالة الرسوب الدراسي إلى عوامل ذات علاقة بالحياة الاجتماعية، النفسية والمؤسسية للطفل والمراهق. إن سوء التكيف مع الحياة الدراسية والاجتماعية وغياب القيم المعبرة عن عملية التعلم يدل على اختلال دعائم التنشئة الاجتماعية للفرد وضعف القدرة والكفاءة وارتفاع نسبة القلق حول مكونات التعلم وسلوك الاستيعاب والتعلم.

Ces paramètres associés aux déterminants, conflictuels ou pathologiques individuels et/ou collectifs ainsi qu'aux déterminants exogènes (*cf.* événements, traumatisme et précarités diverses, facteurs psychosociaux et scolaires, déviations) pourraient expliciter l'étiologie complexe et plurifactorielle des problématiques éducatives.

### **Problématique et présupposés opératoires**

Le constat récurrent de désorganisation du processus scolaire, d'éjection et d'exclusion institutionnelle de nombreuses catégories d'élèves, aux différents paliers du système éducatif, indique l'existence, latente et opératoire, de facteurs de résistance et de rejet de l'objet pédagogique et de modélisation contrariée des relations d'apprentissage.

Prosaïquement, l'échec scolaire est un indicateur médian des modes de gestion pédagogique et de leur finalité. Faut-il alors situer l'analyse de l'échec scolaire dans le système bipolaire du contrat éducatif (*cf.* relatif à l'ensemble des procédés, des politiques et des règles de formation publique) qui rassemble l'enseignant et l'apprenant ?

Faut-il encore questionner les rythmes, les compétences réelles et supposées, la valorisation des connaissances, leur validation sociologique ?

Depuis un demi-siècle, des pédagogues, des psychologues et des sociologues du champ de l'épistémologie et de la connaissance ont développé le principe modérateur de l'*interactivité*. Dans le schéma interactif, le procédé didactique est transitif, modulable et adapté aux capacités de l'élève, intrapsychiques et intellectuelles, à la dynamique de la classe ainsi qu'aux entraînements émotionnels et affectifs. Cette règle ne fait pas l'économie du maître, qui demeure un médiateur essentiel du savoir. Mais elle relativise le sens de la *directivité* et opérationnalise les lieux de découverte, d'expérimentation et de symbolisation (1).

Cependant, le principe de l'interactivité n'est pas systématique dans la réalité de l'école algérienne, encore fixée aux modèles institutionnels de pragmatiques temporalisées, polarisées et sans thématiques convergentes (*cf.* paliers rigides et discriminants, fonctionnement opératoire, programmes sans corrélations dans le réel, relation de domination, autorité formelle).

Cette dimension situe le questionnement des programmes, de l'adéquation aux capacités de l'enfant, ses appétences psychosociales et affectives, ses identifications dans le champ scolaire et, fondamentalement, ses relais dans le cursus scolaire *i.e.*, contextes parentaux, famille, fratrie, événements marquants, dépendances, traumatismes.

Cette réflexion, qui s'appuie sur une démarche de compréhension clinique, souhaite configurer la situation de l'échec scolaire dans une étiologie relationnelle et événementielle autant que dans une considération d'adaptation au cursus scolaire, aux inclinations déviantes ainsi qu'aux facteurs génétiques du développement.

**a. Violence des systèmes didactiques**

Les difficultés scolaires des enfants et des adolescents traduisent des occurrences endogènes, déterminées par l'organisation psycho-dynamique de chaque élève, ses systèmes motivationnels, ses pulsions narcissiques et épistémologiques. Ces difficultés ressortissent, également, de conditions exogènes déterminées par le modèle didactique dominant ou induit.

Dans de nombreuses situations, la désaffection ou la difficulté des apprentissages et de la relation pédagogique s'articulent sur un ensemble de paramètres objectifs et subjectifs produits dans le champ scolaire. Il apparaît alors que le système didactique peut générer des violences ou des contre-indications à l'apprentissage capables d'inhiber le désir et les identifications de l'élève et de codifier la relation pédagogique en termes d'adversité, de transgression des patterns d'autorité et même d'affrontement agressif acté et symbolique (2).

**b. Limites de la socialisation**

Dans les périodes de l'enfance, chaque élève est exposé à des mutations complexes de son être et de son corps, accompagnées de doutes, d'opposition, de refoulements et de passages à l'acte destructeurs.

Les contenus et les règles de chaque apprentissage semblent ignorer ces fondements de chaque apprenant qui impulsent ou freinent ses prédispositions et son désir. De même, les arguments de la formation scolaire ne sont pas corrélés aux dispositifs de la réalité sociale, des capacités de mémorisation et de synthèse des populations d'élèves, ni de leurs centres d'intérêts immédiats. En effet, comment coordonner des valeurs humaines de civilisation et d'humilité avec les impératifs et les modèles interférents de consommation esthétique et de satisfaction narcissique et libidinale ?

L'école n'enseigne plus les valeurs du partage, du travail et de l'intemporalité du savoir ou alors, difficilement, en termes aléatoires.

Il existe une dissemblance entre les modèles prescrits dans les programmes d'enseignement public et les acteurs ou situations de la réalité.

Le développement du champ de la communication a introduit, massivement, des comportements de consommation, d'identification, de besoin et d'émotions (*cf.* modèles esthétiques, vestimentaires, musicaux, langagiers, barrages à l'autorité parentale, images parentes et répétitives, suggestions). Ces modèles forment l'idéal de milliers d'enfants et d'adolescents et ne s'accommodent pas des réalités sociales, familiales et scolaires (3).

Il existe un déficit de socialisation des adolescents dans le champ des propositions de formation scolaire. L'échec scolaire marque, dans une proportion formelle, l'échec des politiques scolaires et éducatives et des méthodologies intégratives adjuvantes.

**c. Guidance sociale et pédagogique**

Les indications de l'intervention psychologique en milieu scolaire s'organisent autour d'un ensemble de signes produits dans et par l'institution, en un rapport

complexe à l'environnement, aux thématiques infantiles résurgentes, aux pressions anxiogènes de la formation ainsi qu'aux représentations de l'identité.

Le contexte scolaire représente une étape normative dans la socialisation de l'individu et dans le cadrage de ses attributs statutaires, socioéconomiques, psychologiques et politiques.

Les modes fonctionnels qui caractérisent l'institution scolaire, à travers ses règles, son système d'imposition et de communication, peuvent constituer des appareils de contrainte et générer de nombreuses inadaptations. De même, les relations de pouvoir y inscrivent la cristallisation de statuts d'âges, spécifiques aux étudiants, dans un rapport de domination sédimenté en une succession de haines agressives, de décompensations et de précarité identitaire et psychosociale. Cette occurrence marque le recul des significations liées à l'initiation scolaire, dévalue les formations tout en accentuant les distances sociales et les sentiments d'exclusion (4).

### **Psychopathologie**

Un ensemble d'éléments balise le parcours scolaire de l'élève qui réactive les contenus de sa mémoire biographique. Pour une majorité d'adolescents, originaires de contrées rurales ou suburbaines, la situation de migrants s'accompagne de réactions douloureuses de séparation et de recherche de correspondances nostalgiques avec un ailleurs ni entièrement abandonné, ni totalement réinvestit. Ce trouble de l'adaptation est signifié, au plan de l'activité scolaire, par la fréquence des échecs scolaires et l'absentéisme initié par l'idéalisation du retour.

Les objets de l'abandon (cf. famille, fratrie, espaces naturels, habitudes, langages) absorbent l'énergie psychique et l'intérêt social.

La difficulté de substituer à l'objet nostalgique des éléments de la réalité y est signifiée par des régressions à caractère narcissique. Il existe ainsi, une sémiologie dépressive liée aux sentiments de perte de l'identité culturelle et au vécu de dévalorisation qui entre en résonance avec la problématique de l'adolescence et en dévie le déroulement. De même, la période initiale de formation est caractérisée par un investissement clivé des êtres et des objets, tantôt idéalisés, tantôt persécuteurs. Il s'agit d'une réactivation du conflit ambivalent lié aux pulsions d'amour et de haine, où la séparation possède un caractère de violence qui réintroduit le déficit de l'imaginaire, l'ambiguïté du champ spatial et la recherche d'aménagements contraphobiques. La relation à l'environnement institutionnel y devient alors déstructurante et anxiogène et connote la perte des espaces géographique, corporel et sémiotique. Dans d'autres circonstances, l'élaboration de la perte, la maturation du rapport aux objets nostalgiques, s'accompagne d'une transitionnalité fondée par la représentation de statut, l'apprentissage de nouveaux rites culturels et l'implication dans les structures sociales d'appartenance. Par ailleurs, l'enclavement dans la trame génétique de périodes sensibles du développement psychophysiologique et social, majeure d'une acuité nouvelle les conflits Œdipiens et, dans de nombreuses situations, des périodes de latence troublées, stigmatisées de manques, de dissociation des références normatives et de difficultés intégratives. Le processus scolaire y est marqué par les manifestations



d'opposition aux pratiques d'autorité, d'exubérance narcissique et aussi de violence et de mutisme.

La vie sociale en institution scolaire constitue pour chaque adolescent une expérience de révélation et de rupture qui marquent une transition nouvelle vers l'état adulte où manque, cependant, la reconnaissance publique. Ce rapport de dépendance est souvent immergé dans un silence de deuil ou réfuté dans un déploiement d'énergie auto et hétéro-destructrice qui marque la proximité avec la mort (5).

De même, la communication de l'autre libère, émancipe et véhicule le désir. Elle le corporéise en une force de représentation et en une filiation grégaire qui porte la différence et, incidemment, les révoltes juvéniles contre l'accaparement des destinées par des intentions tutélaires. L'Autre est également objet et source de fantasmes, d'adresses sublimées, de troubles et d'approches contenues, d'impossible finitude. Le rapport masculin-féminin, dans le champ scolaire, est doublement entravé.

La règle inhibitrice des normes traditionnelles, qui contrôle rigoureusement l'intimité des adolescents, est stratifiée en milieu scolaire par des interdits qui affectent jusqu'aux regroupements publics. Par ailleurs, l'inexistence de mouvement libertaire est signalée, qui exacerbe les sentiments de frustration, dévalorise la catégorie de sujet et le statut d'apprenant. L'inefficacité des charges émotionnelles réciproques et l'inexistence de complémentarité imaginaire précipitent des résolutions comportementales atypiques et des dérèglements somato-psychiques récurrents. Ces objets de la communication animent les inquiétudes des adolescents et leur discours mélancolique.

Les différents énoncés pédagogiques contiennent la référence directe à la réalité psychique et aux vécus temporels des adolescents et des enfants qui réalisent une révélation brutale de leur état et du sentiment inquiétant de la proximité de leur être. Le discours pédagogique dévoile, rend manifeste, audible et notoire les rêveries, les incertitudes et les préoccupations intimes ainsi que le refoulement massif des pulsions secrètes de la vie intrapsychique. Une autre entrave à l'identité des adolescents consiste en un conditionnement des mentalités par l'imposition d'un modèle sociocentrique d'attributs. De fait, la formation, les contenus de programmes, comportent des prescriptions paradoxales, celles du double lien, source de dépersonnalisation et d'effritement des repères structuraux.

Le problème des mutations psychodynamiques et sociales des adolescents inscrit un répertoire d'effets caractérisé par la séduction, l'éprouvé de violence, la dissociation ou le déficit de l'image et la recherche de solidarités dépressives qui marquent les limites des migrations internes.

### **Une articulation au corps**

Les articulations au vécu corporel et à l'image du corps éclairent de nouvelles significations les charges obsédantes perceptibles dans les préoccupations intimes et relationnelles des adolescents. Le corps est situé comme médiateur des communications intra et interpersonnelles et détermine des stratégies évolutives d'auto-révélation, d'intégration et d'assimilation des formats culturels de l'environnement. La puissance érogène du corps s'accompagne d'un antagonisme

spatial –dedans/dehors- qui module les affects de plaisir et de déplaisir liés à la représentation publique

.Le rapport au corps est dédoublé d'une conscience d'exister étayée par le regard social, source d'idéalisation et de censure. La fonction libidinale du corps est signalée par la quête ininterrompue de soi dans l'Autre qui marque l'importance des fantasmes pubertaires dans la définition des identités sexuelles et dans l'établissement de convivances jubilatoires chez l'adolescent (6).

L'espace corporel est également le lieu de production d'une dialectique des sens nécessaire au développement de conduites spécifiques d'alliance, physique et émotionnelle, et de fondation du désir où s'élabore l'activité exploratoire centrée sur soi et sur le monde extérieur. Il détermine aussi l'émergence de communications, d'imprégnation des changements de l'environnement et de maturation des catégories comportementales.

De nombreuses ruptures de l'adolescence s'inscrivent dans le rapport au corps sexuel qui est, également, le lieu de création de correspondances identitaires, pulsionnelles et sociales. La dysharmonie du vécu psychosexuel à l'adolescence constitue un référent complémentaire des difficultés adaptatives et intégratives dont les dérivations sublimatoires désignent la permanence de structures de dépendance focalisées par les attitudes parentales et par les répressions sociales et institutionnelles.

### **Répertoire didactogène**

Les situations d'apprentissage du champ scolaire produisent des perturbations pathologiques des instances personnelles, affectives et comportementales en rapport avec les charges didactogènes du vécu institutionnel, du processus pédagogique et des systèmes d'assimilation (7). Quelques indicateurs illustrent l'état didactogénique :

1. insuffisance de formalisation des objets implicites et explicites de la formation ;
2. massification et rigidité du modèle social rattaché à la culture professionnelle ;
3. indétermination de l'identité professionnelle et des charges afférentes ;
4. indétermination des seuils institutionnels et sociaux de la demande d'intervention (cf. Absence de définition des objets, des méthodes, des groupes et des limites de compétence) ;
5. cloisonnement du champ institutionnel et réduction des interactions sociales ;
6. réglementation institutionnelle rigide ;
7. surcharge des programmes pédagogiques et décalage des matières enseignées par rapport aux problématiques de la réalité et du champ social ;
8. absence de supports didactiques, d'applications pratiques, d'analyse des résultats et des orientations scolaires.

Il existe, par ailleurs, des situations déterminées par le comportement habituel des enseignants, leurs attitudes conscientes et inconscientes à l'égard des étudiants où peuvent apparaître des sentiments de rejet, de haine refoulée ou agressive, de traitements moraux négatifs ou persécutoires :

1. Surcharge abusive des programmes scolaires, des rythmes d'étude et de disciplines pédagogiques ;
2. augmentation des exigences en termes d'effort, de mémorisation et d'émotivité ;

3. absence de renforcement des mérites et des aptitudes produites ;
4. manifestation de comportements agressifs, hostiles, répressifs et autoritaires ;
5. refus de la communication, absence d'empathie, d'aide et d'écoute ;
6. procédés disciplinaires rigides et humiliants ;
7. pression à la soumission et aux attitudes apopathétiques.

Le coefficient didactogène induit des proportions importantes de réactions et de troubles psychonévrotiques, de décompensations personnelles graves dont l'expression peut être immédiate ou différée.

Le contexte scolaire se révèle comme un lieu d'organisation et de manifestation de structures psychopathologiques dont l'évolution clinique est variable. En effet, certaines perturbations cèdent à la modification de la source d'influence, tandis que d'autres troubles se cristallisent et se ramifient, plus tard, dans des aires de substitution (cf. lieux de travail, vie familiale et conjugale, interactions sociales).

La transition sociale fondée par le processus scolaire s'accompagne de mutations personnelles aux conséquences diverses. Le gain social et symbolique y est corrélatif de possibilités d'effondrement qui introduisent des conduites d'appel implicites et des demandes intransitives d'accompagnement et d'inscription dans l'imaginaire de l'autre. En l'absence de structure d'écoute et de parole, la demande d'aide est disséminée dans la continuité spatio-temporelle de l'institution et fragmentée en affinités spécifiques.

Les fréquences symptomatiques du champ scolaire recourent des catégories cliniques où apparaissent des thématiques dépressives, narcissiques et anaclitiques articulées aux problématiques du déracinement, de l'imaturité affective et sociale et de la conflictualité des rapports d'autorité (8) (cf. angoisses, conduites d'isolement, mutismes, difficultés scolaires permanentes ou transitoires, pathologie narcissique, inhibition, asthénie physique et psychique, troubles de l'image du corps).

### **Synthèse**

Les situations de crise qui traversent le processus pédagogique accusent les effets de décohérence traumatique imposés à la mémoire biographique individuelle et collective de générations caractérisées par des différences d'origine socioculturelles, de sexe et de références structurantes.

Cette fracture de l'objet socio-éducatif pourrait entraîner des mobiles de dissonance, de souffrance et de contre investissement porteurs de fixation des distances sociales au détriment d'un repérage des renforcements sociaux et affectifs.

Les pratiques de socialisation de l'individu, par l'octroi de formation et de certification de compétences qualifiantes sur le marché de l'emploi, pourraient s'inscrire dans une approche de risques virtuels et effectifs liés aux modes de représentation psychosociale, économique et politique de la jeunesse. Il semble alors nécessaire de citer l'importance de l'expérience humaine, pour chaque adolescent, qui ponctue d'un prolongement nouveau ses compétences intégratives, son identité sexuée et sa continuité psychique (9).

**Références bibliographiques**

1. Palmade G., *Les méthodes de la pédagogie*, Puf, Paris, 1983.
2. Boimare S., *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, Paris, 2001.
3. Desbuquois G., *L'enfance malheureuse*, Flammarion, Paris, 1997.
4. Lempert B., *Les violences à l'école*, Audijuris Ed., Paris, 1997.
5. Hayez J-Y., *La destructivité chez l'enfant et l'adolescent. Clinique et accompagnement*, Dunod, Paris, 2001.
6. Fauché S., *Du corps au psychisme*, Puf, Paris, 1993.
7. Therme P., *Echec scolaire*, Puf, Paris, 1996.
8. Vasquez A., *Socialisation à l'école*, Puf, Paris, 1996.
9. Angelino I., Meyer C., *La prévention des difficultés éducatives et sociales*, Dunod, Paris, 2001.

## Evaluation quantitative de la perception du rapport au réel à travers le Rorschach de 18 collégiens

### Résumé

Cet article a pour but d'évaluer, de manière quantitative, le rapport au réel de 18 adolescents non consultants, auxquels nous avons passé l'épreuve projective de Rorschach. Ces jeunes sont examinés dans leur établissement scolaire, lequel ne signale aucune pathologie somato-psychique avérée.

L'hypothèse, selon laquelle le rapport à la réalité est maintenu pour la plupart d'entre eux, est confirmée par la corrélation positive des indicateurs Rorschach qui mesurent la réalité. Ceci étant, des différences interindividuelles sont constatées, invitant à considérer cette population comme témoin des variations de la normale.

Dès lors, l'utilisation de ce test se trouve une fois de plus confortée dans l'approche psychopathologique du fonctionnement psychique de l'individu. On peut ainsi prouver par les chiffres que les facteurs Rorschach sont des éléments fiables sur lesquels le clinicien peut étayer son hypothèse diagnostique de la structure mentale.

**Ourida Belkacem**  
Faculté des Sciences  
Humaines et Sociales  
Université Alger 2  
(Algérie)

### Introduction

#### *Position du problème et cadrage théorique*

La question posée est de savoir si les 17 collégiens, non consultants, qui constituent notre échantillon expérimental, ont un rapport à la réalité, proche de la norme, comme l'on s'y attend. Ces jeunes sont inscrits dans une institution scolaire qui se conforme au programme classique de l'Education nationale. Ils suivent un cursus scolaire sans aucun signe psychopathologique notable, qui aurait entravé de manière intempestive le bon cours de la vie. Pris au hasard, il en est qui doublent leur classe et d'autres non.

Mais, comment s'assurer de ce fonctionnement qui entre dans les variations de la normale ? Comment prouver que les sujets

### ملخص

يهدف هذا المقال إلى التقييم الكمي للعلاقة مع الواقع لدى عينة من المراهقين ، والذين لم يسبق لهم اتباع علاج نفسي. لقد تم تطبيق اختبار رورشاخ الإسقاطي عليهم في مؤسساتهم التربوية مع الأخذ بعين الاعتبار غياب أي مرض بدني أو نفسي لديهم. أظهرت نتائج الدراسة بأن علاقتهم مع الواقع لا زالت قائمة بالنسبة لمعظمهم والدليل على ذلك هو وجود علاقة إيجابية لمؤشرات رورشاخ التي تقيس الواقع.

وبعض النظر عن ذلك، فإن مراعاة التفاصيل تبرز فوارق فردية، مما يؤهل هذه العينة بأن تكون ممثلة للفوارق العادية. واستنتاجا لذلك، فإن اختبار رورشاخ يفرض نفسه مكررا كأداة في تشخيص إختلالات مرضية تخص الأداء النفسي. فالدليل ثابت بالأرقام بأن مؤشرات رورشاخ صالحة للتطبيق من قبل المعالج كركيزة لافتراض تشخيصي للبنية الذهنية.

examinés entrent dans la courbe de Gauss ? Quel outil permet d'approcher au mieux leur rapport à la réalité ? Comment en faire une lecture objective ? Autant de questions auxquelles on ne s'aurait répondu sans le recours à la théorie, une référence indispensable dans toute analyse ou interprétation scientifique.

Ainsi, avant d'entrer dans le vif du sujet, celui de l'évaluation quantitative du rapport à la réalité, nous allons nous intéresser au concept même de réalité. Que signifie ce terme ?

En nous étayant sur la théorie psychanalytique, en particulier sur les deux principes freudiens de plaisir et de réalité, devenus classiques et incontournables (Freud S., 1911, 1920), on s'aperçoit que l'appareil psychique fonctionne à cheval sur deux réalités : *concrète*, que l'on appelle aussi événementielle, et *psychique*, propre à chaque individu. Ces deux réalités forment un enchevêtrement inextricable que l'on ne peut démêler au risque de les faire éclater. Elles se nourrissent l'une de l'autre et se régulent au rythme de l'activité mentale individuelle.

Il s'avère que dans une population dite normale, la réalité concrète a tendance à prendre le dessus sur la réalité psychique, ce qui distingue un sujet adapté d'un autre qui ne le serait pas. Sans vouloir entrer dans des débats théoriques complexes qui nous mèneraient loin de notre objectif, nous allons évaluer le rapport à la réalité de ces collégiens à partir d'indicateurs connus et fiables. La méthodologie que nous allons suivre pour répondre à nos questions comprend la méthode clinique et utilise le test projectif de Rorschach appliqué de manière standardisée à toute la population.

#### **Méthode**

Nous avons choisi la méthode clinique qui consiste à examiner les sujets un par un selon un plan expérimental identique appliqué à tous les collégiens, sans distinction de sexe ni de niveau scolaire. C'est la méthode de face à face qui permet d'observer, noter, présenter les outils de manière confortable en suivant la même procédure pour tous tout au long de l'évaluation.

#### **Population**

Les données de la présente recherche ont été recueillies dans un C.E.M. (Collège de l'Enseignement Moyen), dans la banlieue proche d'Alger, du temps où le système d'éducation scolaire ne comportait que trois années d'enseignement au lieu de quatre comme cela est le cas actuellement. Il s'agit de la 7<sup>ème</sup>, la 8<sup>ème</sup> et la 9<sup>ème</sup> année, cette dernière préparant l'élève au B.E.F. (Brevet de l'Enseignement Fondamental).

Le tableau suivant présente les caractéristiques essentielles de la population d'étude, choisie parmi les collégiens de l'enseignement moyen, non consultants, et ce, sans considération de l'âge, du sexe et de la performance scolaire. Ces trois variables se retrouvent représentées comme suit :

- l'âge des collégiens et des collégiennes s'étend entre 14 et 14 ans 9mois ;
- les deux sexes sont appareillés : 9 garçons, 9 filles ;
- Le niveau d'études varie entre la 1ère et la 3ème année d'études au collège (il est possible qu'il comprenne des redoublants) :
  - 7<sup>ème</sup> année : 5garçons, 1fille,
  - 8<sup>ème</sup> année : 2garçons, 2 filles,
  - 9<sup>ème</sup> année : 2garçons, 6 filles.

On note d'emblée, la prévalence des garçons en 7<sup>ème</sup> année et celle des filles en 9<sup>ème</sup> année.

Tableau n°1 - Présentation de la population par âge, sexe et niveau d'études

Age	Sexe	Niveau
14;0	F	9
14;0	M	7
14;3	F	9
14;3	F	7
14;4	M	8
14;4	M	7
14;4	F	9
14;5	M	9
14;5	M	9
14;5	M	7
14;6	F	9
14;6	M	8
14;6	M	7
14;7	F	9
14;7	F	8
14;8	F	9
14;8	F	8
14;9	M	7

M : masculin  
F : féminin

### Matériel

Le test projectif de Rorschach est choisi en raison des qualités perceptives et projectives des 10 planches qui placent justement l'individu dans un entre-deux : la réalité de la planche et l'imaginaire. En effet, les modalités d'application commencent par une consigne paradoxale où *le voir* et *le penser* se mêlent au gré de la fantaisie du sujet (« qu'est que cela pourrait être ? A quoi cela fait-il penser ? »). Ce balancement entre la réalité objective et la réalité psychique constitue le point nodal de cette étude car il soulève la question du lien entre le perçu et le fantasmé.

Concernant la technique de passation, la présentation des planches suit les règles *stricto sensu* de l'enquête et du choix des planches.

Les protocoles de Rorschach sont transcrits *ad verbatim* puis cotés en obéissant rigoureusement aux critères habituels des modes d'appréhension, des déterminants et des contenus.

Les modes d'appréhension ou l'approche cognitive du stimulus rendent compte des limites de la tâche. Ils permettent de localiser le percept en répondant à la question « où ? ». Par cette approche, « on comprend la façon dont le sujet utilise ses capacités intellectuelles, à la fois dans le sens de la logique du raisonnement, de l'exploitation des potentialités créatrices et du respect de l'adaptation à la réalité objective. » (Chabert C., Anzieu D., 1983, p. 91).

Les déterminants marquent l'efficacité ou l'échec du principe de réalité par la qualité des réponses qu'on y trouve. Ils répondent à la question : « qu'est ce qui détermine la réponse ? La forme, la couleur, le mouvement, les nuances des taches ? ».

Quant aux contenus, ils relèvent d'un travail d'élaboration, en partie comparable à celui du rêve, une sorte de compromis entre la pression fantasmatique réactivée par la planche et les capacités de contenance du moi qui déforment, transforment la matière première afin d'obéir à la réalité de la consigne.

Les contenus répondent à la question « quoi ? ». Ils constituent un indice précieux du fonctionnement du préconscient, réservoir de représentations dans lequel se jouent des *scénari* fantasmatiques.

Dans ce sens, les contrastes entre le plein et le vide des taches, le troué et le compact, l'axe de la symétrie, provoquent un appel à l'imaginaire tout en tenant compte du matériel.

En tout état de cause, une réponse Rorschach ne peut être cotée si elle ne respecte pas les trois critères cités plus haut : mode d'appréhension, déterminant, contenu.

Pour compléter la cotation, nous avons retenu, parmi les facteurs additionnels, les banalités, qui peuvent marquer une adaptation à la réalité concrète.

Suite à la cotation, on établit le psychogramme, selon le modèle classique que nous trouvons déjà dans la pratique du Rorschach de Rausch de Traubenberg N. (1970, 1990, 2000).

Dans le contexte de cette étude, le psychogramme, ou évaluation quantitative du discours Rorschach, nous aide à répondre à la question du rapport à la réalité. Vu la richesse du matériel qui nous est offert, pour ne pas tomber dans un excès de données, notre attention va se focaliser sur certains indicateurs jugés suffisamment pertinents pour rendre compte de la réalité. Il s'agit des facteurs G, D, F, Ban, A%, H% que nous justifions ainsi : la perception de la tâche peut aussi bien être globale que vue dans un détail. La forme, en particulier la bonne forme, nous assure de la qualité de l'objet perçu. La mauvaise forme, quant à elle, peut rendre compte du dérapage de la réalité concrète ; enfin les contenus humains, animaux et banaux sont de bons indices de conformisme et d'adaptation sociale.

Voici donc les résultats que nous avons obtenus. Ils consistent en réponses quantifiées des collégiens à partir des facteurs retenus.



L'analyse des données se base sur les normes établies en la matière, une référence incontournable mais aussi discutable, lorsqu'il s'agit de chiffres en clinique.

### Le mode d'appréhension en G

Tableau n°2 - Evaluation quantitative du mode d'appréhension en G

âge	sexe	R	niveau	G%	G+	G-
14;0	2	13	9	54	3	4
14;0	1	8	7	63	1	4
14;3	2	15	9	47	6	1
14;3	2	8	7	75	6	0
14;4	1	16	8	25	4	0
14;4	1	9	7	67	3	3
14;4	2	44	9	20	6	3
14;5	1	15	9	67	6	4
14;5	1	31	9	35	9	2
14;5	1	10	7	70	4	3
14;6	2	16	9	25	4	0
14;6	1	23	8	48	8	3
14;6	1	11	7	91	7	3
14;7	2	70	9	23	13	3
14;7	2	10	8	30	2	1
14;8	2	33	9	27	6	3
14;8	2	16	8	50	7	1
14;9	1	8	7	75	5	1
moyenne		19,7		49,5	5,5	2,1

Pour un nombre de réponses qui se situe entre 20 et 30, la norme française du G% serait entre 20 et 30 (Anzieu, D., 1976).

Cependant, avant de pousser plus loin l'analyse de nos résultats, nous allons nous intéresser à la productivité. L'étude belge entreprise par Blomart J. (1998), publiée dans son livre *Le Rorschach chez l'enfant et l'adolescent* avance une moyenne de 20 réponses. Observons la moyenne de nos 18 collégiens algériens : 19,7 ; ce chiffre entre dans la fourchette franco-belge. Dans le détail, on note une moyenne de 25 réponses chez les filles et 14,5 chez les garçons, à savoir une nette prépondérance des sujets féminins.

Comparés au nombre 13 avancé par Si Moussi A, Benkhélifa M. et collaborateurs (2004), la moyenne générale, en particulier la moyenne chez les filles est relativement élevée. Toutefois, détrompons-nous : si l'on devait éliminer les points culminants de 70 et 44 réponses respectivement donnés par une fille et un garçon du groupe des 18 collégiens, la moyenne générale serait de 15, un chiffre bien plus près des résultats algériens qu'euro péens.

Cette dernière comparaison ne saurait aller plus loin dans la déduction vu que notre population ne comprend, en principe, ni de malades somatiques ni de cas psychiquement atteints ou traumatisés par le terrorisme, un quota qui est compris dans la population des 808 sujets algériens examinés.

En tout état de cause, on retient ici que les filles ont tendance à donner un nombre beaucoup plus élevé de réponses.

Revenons maintenant au mode d'appréhension en G. De prime abord, on constate que :

– la moyenne des G+% 49,5 ici, dépasse la norme avancée des 30% ;

– les G+ 5,5 dominent les G- 2,1. Autrement dit, l'approche préférentielle en G+, quelle que soit la productivité, corrobore les résultats attendus, mais elle demande à être nuancée.

En effet, on trouve une suprématie des G- chez 2 collégiens de 14 ans des deux sexes, liée à des protocoles plutôt pauvres avec un R de 8 et 13.

*A contrario*, l'absence totale de G- touche 3 collégiens des deux sexes avec un nombre de réponses aussi bien pauvre que moyen : R de 8 et 16.

Ainsi, la majorité des jeunes de 14 ans saisit l'objet dans sa globalité, avec un bon rapport à la réalité concrète, quel que soit R. Une perception de mauvaise qualité caractérise plutôt les protocoles inhibés.

Cette propension à donner un nombre important de G, peut être due, pour certains, à une rigidité du fonctionnement dans le traitement du stimulus, une manière d'éviter de rentrer dans le détail d'un matériel trop excitable ; pour d'autres, la raison en serait simplement le manque d'intérêt porté à l'épreuve proposée ce qui engendre un gel dans l'élaboration mentale.

Qu'en est-il du mode d'appréhension partiel ?

### **Les modes d'appréhension en D**

Nous partons de la norme française du D% : 60 à 70.

Ici, le D% : 44,5 est nettement inférieur. De plus, il s'éloigne de la formule 1G pour 2 à 3 D (Rausch de Traubenberg, N., 1970, p. 52). Bien au contraire : la moitié du groupe procède avec un mode d'approche inversé : nous l'avons vu, la saisie de l'objet se fait plutôt dans la globalité que dans le détail. Rappelons-le, le R de ce groupe oscille entre 8 et 16, une production fléchie par rapport à la moyenne de 19,7 réponses. Est-ce le propre des protocoles pauvres ?

Il semble que non ; en effet, on note un D% élevé de 60 et 70, rejoignant ainsi le rapport normatif de 1G pour 2 à 3 D, avec un R respectivement de 10 et de 70.

Ainsi, quel que soit R, le mode d'approche privilégié peut aussi bien être en G qu'en D.

En tout état de cause et pour revenir au rapport à la réalité, tout comme avec les G, il ressort de l'ensemble des D, une nette supériorité du D+ 6,7 par rapport au D- 3,6.

Tableau n°3 - Evaluation quantitative du mode d'appréhension en D

Age	sexe	R	G%	D%	D+	D-
14;0	2	13	54	46	4	2
14;0	1	8	63	25	2	0
14;3	2	15	47	53	7	1
14;3	2	8	75	25	0	2
14;4	1	16	25	71	8	3
14;4	1	9	67	33	2	1
14;4	2	44	20	68	12	18
14;5	1	15	67	33	1	4
14;5	1	31	35	58	15	3
14;5	1	10	70	10	1	0
14;6	2	16	25	75	11	1
14;6	1	23	48	48	7	4
14;6	1	11	91	0	0	0
14;7	2	70	23	60	29	11
14;7	2	10	30	70	3	4
14;8	2	33	27	64	13	8
14;8	2	16	50	38	4	3
14;9	1	8	75	25	2	0
Moyenne		19,7	49,5	44,5	6,7	3,6

Néanmoins, si l'on regarde de près les chiffres, on constate une prévalence des D- chez certains élèves. Il s'avère que la perception en D- touche aussi bien les garçons que les filles, dans des protocoles où le R varie de 8 à 44.

Ce résultat nous pousse à supposer que le dérapage en D- pourrait être le témoin autant d'une richesse que d'une carence fantasmagique, sans pour autant perdre de vue le rapport à la réalité concrète, attesté par une majorité de G+.

L'absence totale de D, et donc une perception en G seulement concerne un collégien de 14;6 ans, avec un R = 11.

Par ailleurs, curieusement, l'absence de D- n'est enregistrée que chez les garçons (4). Leur production varie entre 8 et 10 réponses. C'est dire que le D+ n'est pas seulement le propre des protocoles moyens ou riches. Bien au contraire, c'est comme si les protocoles inhibés tentaient de s'accrocher à tout prix à la réalité concrète en jugulant toute tentative fantaisiste de peur de perdre pied. On rejoint ainsi l'approche rigide que nous avons notée en G, une manière de lutter contre les fantasmes.

En tout état de cause, partant du fait que la majorité des collégiens appréhende en G+ et en D+, on s'attend à ce que les limites entre le dedans et le dehors, représentées par les facteurs formels aillent dans le même sens, celui d'une défense par la réalité contre la fantaisie.

## Les déterminants formels

Voici quelques données concernant les pourcentages des F et F+.

D'après Anzieu D. (1976 p. 66.), la norme du F%, introduite par Klopfer, est de 60 à 65%. Celle du F+% balance entre 70 à 80% ; elle peut atteindre les 90%.

Pour Rausch de Traubenberg, N., (1970, pp. 73, 77), le F% oscille entre 50 et 70%. Quant au F+%, ses limites varient entre 80 et 95%.

Le F% indique la capacité du sujet à s'adapter à la réalité extérieure. Le F+ représente les formes exactes vues assez souvent par les sujets. Pour coter F+, nous nous sommes basée sur le livret de cotation des formes de Beizmann C. (1966).

Quant au F-%, nous n'avons trouvé aucune référence normative française ou algérienne. De plus, le F-% ne figure jamais dans un psychogramme classique. Nous l'avons calculé en raison de l'appréciation objective qu'il apporte en matière de réalité psychique.

Tableau n°4 -Evaluation quantitative des déterminants formels

Age	Sexe	R	F%	F+%	F-%
14;0	2	13	46	33	67
14;0	1	8	87	29	71
14;3	2	15	60	78	22
14;3	2	8	75	75	25
14;4	1	16	75	75	23
14;4	1	9	100	56	44
14;4	2	44	27	79	21
14;5	1	15	33	64	40
14;5	1	31	52	88	12
14;5	1	10	70	43	57
14;6	2	16	44	79	21
14;6	1	23	61	57	40
14;6	1	11	36	75	25
14;7	2	70	44	87	13
14;7	2	10	30	75	67
14;8	2	33	39	92	8
14;8	2	16	75	83	25
14;9	1	8	50	100	0
Moyenne		19,7	55,7	70,4	32,2

Les résultats affichent un F% de 55,7 ; quoique légèrement fléchi, il reste quand même dans la norme pour l'ensemble du groupe.

Les réponses cotées F+% : 70,4 dominant de loin les F-% : 32,2. Les F+% entrent dans la norme. Ces résultats attestent que le rapport à la réalité concrète est conservé, que les limites entre la réalité externe et la réalité interne sont marquées. Néanmoins, cette interprétation demande à être nuancés : on remarque l'inverse, c'est-à-dire un net fléchissement des F+% au profit des F- chez 3 sujets dont le R oscille entre 8 et 13 :

– deux garçons de 14 ans et 14,5 ans avec  $R= 8, 10$ . On enregistre pour l'un,  $F+% 29, F-% 71$ , pour l'autre,  $F+% 43, F-% 57$ .

– une fille de 14 ans,  $R= 13$  avec :  $F+% 33, F-% 67$ .

A l'extrême, on note un cas de  $F+% =100$  et un autre de  $F%=100$ . Le premier concerne un garçon de 14,9 ans avec  $R= 8$ ; le second, de 14;4 ans avec  $R = 9$ .

Ainsi, les pics extrêmes en  $F% /F+% /F-%$  très élevés ou très bas concernent des protocoles pratiquement inexploitable car inhibés, au vu d'un  $R$  pauvre.

Ceci étant, le fait que le groupe entre globalement dans la norme ne signifie pas absence de différences interindividuelles : un surinvestissement de la réalité externe, ou au contraire un dérapage de la pensée sont les indices d'une prévalence de la réalité psychique. Ces différences apparaissent souvent dans des protocoles pauvres où le  $R$  oscille entre 8 et 13. Certes, elles peuvent traduire une pensée rigide, inhibée mais on trouve quand même aussi du  $F-$  dans des protocoles riches, preuve que le  $F-$  peut aussi témoigner d'un débordement fantasmatique. Exemple : un garçon de 14,6 ans avec 23 réponses et 40% de  $F-$ .

En tout état de cause et jusqu'à présent, à quelques exceptions près, les résultats montrent une majorité de  $G+, D+, F+$ , témoignant d'un rapport à la réalité concrète prévalant, d'un contrôle de la pensée, quelle que soit la productivité.

En principe, l'abord des facteurs de l'adaptation sociale nous fera suivre la même piste, avec, en filigrane, l'émergence de différences intragroupes.

### **Facteurs de l'adaptation sociale**

Voici quelques références normatives concernant les facteurs de l'adaptation sociale. D'après Rorschach, rapporté par Rausch de Traubenberg, N., (1970, pp 169, 170), le  $A%$  se situe entre 35 et 50% ; le  $H%$  entre 15 et 20% .Anzieu D., (1976, pp. 84, 88, 94) relève un  $A%$  entre 30 et 60% ; pour le  $H%$ , s'inspirant de Klopfer, il avance un chiffre de 15%. Enfin, pour un  $R$  normal entre 20 et 30,  $Ban%$  s'établit entre 20 et 25%.

On le voit sur le tableau suivant, les résultats ne sont pas homogènes. D'abord, le  $A%$  57,3 se distingue par un pic élevé par rapport à la norme, avec une apparition quasi systématique de la  $Ban$  à  $V$  : 16  $Ban$  à  $V$  sur 18.

Ensuite et à l'opposé de la norme, le  $H%$  9,8 accuse une chute vertigineuse.

Enfin, on note une absence de la  $Ban$  à  $III$  chez la majorité des collégiens : 11 sur 18, ce qui n'est pas étonnant au regard du  $H%$ .

Le pourcentage de  $Ban$  18,9, quoique pas loin de la norme, se trouve néanmoins sous la barre des 20 à 25%.

Que penser de ces résultats ?

Tableau n°5 - Evaluation quantitative des facteurs de l'adaptation sociale.

Age	sexe	R	A%	H%	Ban%	Ban à III	Ban à V
14;0	2	13	54	7	7	0	1
14;0	1	8	87	0	25	0	0
14;3	2	15	53	20	40	1	1
14;3	2	8	75	12	25	0	1
14;4	1	16	62	12	25	1	1
14;4	1	9	100	0	22	0	1
14;4	2	44	30	11	7	1	0
14;5	1	15	33	13	13	0	1
14;5	1	31	26	3	13	1	1
14;5	1	10	40	40	20	0	1
14;6	2	16	56	6	31	0	1
14;6	1	23	65	4	13	0	1
14;6	1	11	36	0	18	0	1
14;7	2	70	51	7	8	1	1
14;7	2	10	90	0	30	0	1
14;8	2	33	36	6	12	1	1
14;8	2	16	75	0	19	0	1
14;9	1	8	63	37	13	1	1
Moyenne		19,7	57,3	9,8	18,9		

A partir du moment où l'on considère la population d'étude comme « normale », la Ban à V et le A% nous conforte dans l'idée que les collégiens évalués sont capables de s'adapter non seulement à la société mais encore au test puisque la V se trouve au milieu des 10 planches. Néanmoins, le déplacement des représentations sur les animaux peut aussi révéler un évitement des conflits intra psychiques et interpersonnels. N'oublions pas que ces jeunes se trouvent en pleine phase de l'adolescence, avec des remises en question identitaires et identificatoires. Aussi, la propension du groupe à donner des contenus animaux peut être comprise comme une carapace protectrice, rigide, qui ne laisse que peu de place à l'implication personnelle et par là même aux contenus humains.

En ce cas, le H% fléchi et la rareté de la Ban à III seraient révélateurs d'une forte inhibition, conséquence d'une réactivation de problématiques universelles encore impossible à traiter. De ce fait, les A% et H% en à pic expliquent aussi la prévalence des G, D, F positifs au détriment des négatifs, au regard d'une productivité relativement faible, ce qui va dans le sens d'un contrôle rigide de l'élaboration psychique.

Ceci étant, il existe des différences interindividuelles avec un H% élevé, faible ou nul dans des protocoles respectivement pauvres, riches ou juste moyen, montrant une diversité de perceptions de la réalité, quelle que soit la productivité

Exemple : H% 37 avec R = 8 ; H% 7 avec R = 70 ; H% 0 avec R = 16.

## Conclusion

Le premier constat issu de cette recherche sur le rapport à la réalité de 18 collégiens révèle que la majorité d'entre eux fait bien la différence entre la réalité concrète et la réalité psychique. Toutefois, il se dégage des nuances intragroupes avec des dérapages dans la perception de cette réalité et ce, quelle que soit la productivité. Chez certains adolescents, l'existence de dérapages témoigne d'une pensée riche, porteuse de créativité, donnant libre court à la réalité psychique tout en maintenant un bon contact avec la réalité concrète. Chez d'autres, au contraire, les chiffres indiquent une inhibition, un assèchement et un contrôle de la pensée empêchant tout travail associatif. Ainsi, globalement, on trouve aussi bien une hyper adaptation sociale qu'un flou des limites internes et externes avec, comme dénominateur commun et à quelques exceptions près, une pensée généralement bridée.

En conséquence, il serait intéressant d'introduire le F-% dans le psychogramme et d'en analyser l'aspect qualitatif.

Le deuxième constat nous enseigne que le recours à la statistique est un moyen sûr d'objectiver des résultats chiffrés. Il constitue, en outre, une protection indéniable contre les dangers de l'appréciation subjective. Néanmoins, l'on ne doit pas perdre de vue que le cadre particulier d'un examen psychologique dans lequel se déroule l'épreuve projective de Rorschach concerne un être humain, non une machine et que les valeurs quantitatives d'un protocole ne sont qu'une infime partie de l'évaluation. Leur lecture demande une grande prudence de la part du clinicien. En effet, celui-ci ne doit pas oublier que deux psychogrammes identiques par leurs chiffres peuvent amener, après analyse qualitative des données, à poser deux diagnostics différentiels opposés.

## Références bibliographiques

- Anzieu D., *Les méthodes projectives* Paris, P.U.F., 1976.
- Anzieu D., Chabert C., *Les méthodes projectives* (1983) Paris, P.U.F., 1992.
- Blomart J., *Le Rorschach chez l'enfant et l'adolescent. Etude génétique et liste de cotation des formes*, E.A.P., Collection Enfance Plurielle, 1998.
- Beizman C., *Livret de cotation des formes dans le Rorschach*, Paris, Ed. du Centre de Psychologie, 1966.
- Bekkouche-Belkacem O., « A propos de l'inhibition scolaire », *Pratiques psychologiques*, 1999, Volume 1, Alger, pp. 52-56.
- Chabert C., Anzieu D., *Le Rorschach en clinique adulte, interprétation psychanalytique*, Dunod, Paris, 1983.
- Freud S., *Formulation sur les deux principes du cours des événements psychiques* (1911), tr. fr, in *Résultats, Idées, Problèmes*, Paris, PUF, Tome 1, 1984, pp. 135-145.
- Freud S., « Au delà du principe de plaisir », in *Essai de psychanalyse*, (1920), Paris, Payot, 1971, pp. 7-77.
- Jeammet Ph., « Réalité externe et réalité interne. Importance et spécificité de leur articulation à l'adolescence », in *Adolescence*, Editions SARP, Alger, 2001, pp. 55-104.
- Rausch de Traubenbergh, N., *La pratique du Rorschach*. (1970), P.U.F., Paris, 1990.

Rausch de Traubenberg, N., « Activité perceptive et activité fantasmatique au test du Rorschach. Le Rorschach : espace d'interaction », *Psychologie française*, 1983, 28, 2, pp. 100-103.

Si Moussi A., Benkhelifa M. et coll., « Production et banalités au Rorschach en Algérie », *Psychologie Clinique et Projective*, 2004, 10, pp. 339-357.



## L'alternance dans le cadre de l'apprentissage professionnel en Algérie

### Résumé

Le présent article a pour objet l'alternance dans le cadre de l'apprentissage professionnel en Algérie. Il vise à suggérer des pistes de réflexion pour la mise en œuvre de l'alternance interactive dans le système de formation professionnel algérien, en particulier dans le mode de construction des compétences chez l'apprenant.

L'alternance est un système ouvert aux différentes transformations du monde du travail. Elle est porteuse de multiples avantages pour ses acteurs et les systèmes qui la constituent. L'alternance facilite la voie de l'apprentissage en immergeant l'apprenant dans un milieu socioprofessionnel. En effet, l'aller-retour spatio-temporel entre des lieux différents, accompagné par des acteurs différents, lui redonne goût aux études car il devient auteur de ses apprentissages.

**Abdelmadjid BOUDJEBBOUR**  
Département des Sciences  
Humaines et Sociales  
Université de Médéa  
(Algérie)

### ملخص

إن التناوب نظام منفتح لمختلف التغيرات والتحويلات في عالم الشغل، ويحمل عدة فوائد لممارسيه والأنظمة المكونة له. فهو يسهل مسار التعلم، بإدماج المتعلم في وسط اجتماعي مهني. فالذهاب والإياب الزمني والفضائي للمتعليم بين مختلف الأماكن مصحوبا بمراقبين مختلفين يعزز فيه روح التحليل والمبادرة، ويعيد إليه الرغبة في التعلم، لأنه يصبح مطبقا لما يتعلمه ويعرف بشكل أفضل الغاية منه. كما أنه يشعر بمسؤولية أكبر من خلال تصرفاته مما ينمي نضجه. يعرض هذا المقال تحليلا للتناوب في إطار التمهين بالجزائر ويقترح بعض الأفكار قصد إرساء نظام تناوب تفاعلي يشجع على تحصيل المعارف واكتساب الكفاءات لدى المتعلم.

**L**es transformations du système de travail et de l'emploi en Algérie engendrent des modifications organisationnelles au sein des entreprises. De plus, les exigences éducatives liées à l'évolution de la société suggèrent de mettre en place des dispositifs permettant de favoriser les circulations entre situation de travail et situation de formation. Ces dispositifs redonnent naissance à des savoirs professionnels. Ces savoirs sont liés à des pratiques sociales répondant aux besoins du marché de l'emploi dans un environnement qui n'arrête pas d'évoluer. L'alternance vient accroître la variété des offres d'apprentissage des savoirs, en proposant des modalités éprouvées d'une approche concrète des contraintes professionnelles. Elle s'organise autour de deux lieux de formation, l'entreprise et l'organisme de formation, en vue de les mettre en synergie, au profit de l'apprenant.

La formation en alternance permet d'accompagner les usagers dans un processus d'apprentissage de nouveaux comportements et de nouvelles pratiques. Ces nouvelles pratiques leur apprennent à renouer le contact avec leur environnement et à transformer leurs actions en situations apprenantes. L'alternance leur permet également de réfléchir sur leurs pratiques et d'évaluer leurs acquis. Elle leur sert de lien constant entre la formation et le terrain, l'expérimentation et la réflexion, la théorie et la pratique.

En intégrant ce mode de formation par alternance, le système de la formation professionnelle Algérien sera à même de mieux rationaliser la politique de l'emploi et de l'insertion des jeunes dans le milieu professionnel. Il sera en mesure de suivre aussi l'évolution du travail et de la technologie et plus globalement celle de l'environnement socio-économique.

### **1. La formation par apprentissage professionnel**

Le mode de formation par alternance (connu aussi sous le nom de *mode de formation par apprentissage*) est considéré comme un mode de transmission de savoirs et de savoir-faire, son caractère particulier étant que la plus grande partie de la formation se réalise dans des milieux professionnels. Cependant, la formation est organisée sur la base d'une réglementation pour des métiers homologués, dont l'État, en concertation avec les partenaires sociaux, fixe les contenus et les qualifications ainsi que les exigences minimales de réalisation de l'apprentissage en milieu professionnel. La formation des apprenants se déroule entre des lieux aux logiques différentes et des temps différés, à savoir :

– Les établissements du secteur de la formation professionnelle, là où les stagiaires passent un tiers du temps hebdomadaire de la formation, selon une scolarité obligatoire. Le but de cette formation théorique du métier, notamment en matière de technologie, est de compléter une formation pratique dispensée dans le milieu professionnel.

– Le monde du travail (entreprise ou organisation administrative ou atelier artisanal...), là où l'apprenant passe une plus grande partie du temps de la formation, sur la base d'un contrat d'apprentissage entre lui et son employeur. Le but de la formation, dans ce cas, est de transmettre des savoir-faire et des tours de mains, astuces et habiletés du métier à travers les situations en vraie grandeur que va vivre l'apprenant, notamment une formation expérientielle. De plus, l'apprenant est entraîné à construire des compétences professionnelles.

L'aller retour interactif entre les deux lieux et la confrontation à des situations réelles et empiriques, forgent chez l'apprenant un esprit d'analyse sur ses pratiques et sur ses acquis. Ceci lui permet de faire des liens entre les différents savoirs, d'être capable de les gérer et les mobiliser. Tout cela se fait par un travail de réflexion sur son action. Par ailleurs, l'offre de formation en alternance est étroitement liée aux places ouvertes et disponibles sur le marché du travail. En effet, ce sont les besoins des entreprises et du marché du travail en qualifications et leurs capacités d'accueil qui déterminent le taux de recrutement des apprenants dans le milieu professionnel. Car, il est important que l'entreprise assure volontairement l'accueil des apprenants et adhère à leur formation. Ceci est essentiel pour que l'apprentissage en milieu professionnel ait du sens.

L'apprentissage professionnel est basé sur l'obligation faite à l'entreprise d'accueillir des apprentis et d'engager les moyens nécessaires à leur formation. Dans le cas algérien, cette obligation légale, qui est déterminée par la fixation de quotas de postes de formation à ouvrir, a été renforcée en 1998, par l'institution d'une taxe d'apprentissage appliquée aux employeurs qui n'auront pas satisfait à cette obligation. Les apprentis bénéficient d'un présalaire égal à 15% du salaire minimum garanti (S.N.M.G.), pris en charge par l'Etat durant une période allant de 6 à 12 mois, selon la durée de la formation (article 12 du décret n° 81 392 du 26/12/ 1981 ; article 1 du décret exécutif n° 91 519 du 22/12/1991 ; article 2 du décret exécutif n° 95 31 du 18/01/1995). Au-delà de cette période, le présalaire est pris en charge par l'employeur selon un taux progressif allant de 30% du S.N.M.G. durant le 2<sup>ème</sup> semestre et à 80% du S.N.M.G. durant le 6<sup>ème</sup> semestre. Ainsi, les potentialités de formation par apprentissage que peut offrir le tissu économique national ne sont pas exploitées de manière efficace. Cette insuffisance pourrait s'expliquer, d'une part par une mauvaise image de l'apprentissage souvent considéré, à tort, comme un mode de formation de la dernière chance, d'autre part, par le fait que l'entreprise ne perçoit pas suffisamment son intérêt, considérant le plus souvent que l'apprentissage lui est imposé.

Or, le recours à l'apprentissage répond à la fois à un objectif d'adaptation de l'offre de formation aux exigences de qualifications, et à celui d'accueillir le plus grand nombre possible d'apprentis, face à une demande sociale croissante. L'apprentissage constitue, effectivement, une réelle alternative à beaucoup de jeunes et un moyen de formation performant, à moindre coût, permettant aux candidats de se familiariser avec le monde du travail et d'acquérir un savoir-faire approprié aux besoins de l'entreprise, avec une qualification professionnelle reconnue. Il a la faculté d'offrir aux jeunes une formation diplômante débouchant rapidement sur un emploi et il permet, en même temps, aux entreprises de trouver des personnels qualifiés immédiatement employables.

Le système de formation professionnelle, de part sa vocation double (sociale et économique), est lié au secteur productif par une relation indépendante, voire réflexive. C'est un pourvoyeur de main d'œuvre qualifiée, qui ne réussit sa mission, pleinement, que lorsque l'insertion des ses stagiaires se fait concrètement sur le marché de l'emploi. La réussite est liée à l'insertion et l'embauche. Cette relation entre le secteur de la formation professionnelle et le secteur économique doit être forte, concertée, complémentaire et de qualité, puisque les deux entités s'utilisent mutuellement et ont, toutes deux, intérêt à ce que l'environnement socio-économique soit sain, dynamique et, surtout, favorable à une véritable relance qui est la base même du développement économique et humain d'une société.

L'immersion professionnelle des stagiaires permet au chef d'entreprise de tester un éventuel futur salarié, de le former à des compétences qui n'existent pas, dans certains cas, sur le marché et de lui transmettre, un savoir-faire et un métier. En outre, la présence des jeunes constitue, sans doute, un facteur de dynamisme important pour l'entreprise.

### ***1.1. L'insertion professionnelle en Algérie***

L'insertion professionnelle est un des principaux problèmes de la société algérienne. En effet, beaucoup de jeunes se retrouvent sans emploi après avoir fait un

parcours scolaire qui dure des années. Le chômage ne touche pas seulement les gens qui font des études à court terme, sanctionnées par un diplôme d'application, mais elle s'est élargie aux personnes qui effectuent des études supérieures et universitaires. L'entreprise est devenue de plus en plus exigeante quant à l'embauche de ses futurs employés. Elle recrute surtout une personne qualifiée et opérationnelle. Elle est soumise à des contraintes de temps, elle est tenue à des marchés et à des accords, elle doit sauvegarder son image vis-à-vis de sa clientèle et garder sa réputation. L'entreprise a besoin de professionnels prêts à être opérationnels, producteurs et novateurs. Parce que l'évolution technologique ne s'arrête pas de croître, l'entreprise se trouve aussi confrontée à des risques de perte d'argent, de perte de sa réputation, de stagnation alors que ses concurrents se développent. Dans un tel environnement qui avance sans cesse et évolue, il est compréhensible que l'entreprise soit exigeante en recrutant des personnes compétentes qui ont de l'expérience et qui peuvent apporter des innovations et proposer des idées novatrices et productives pour la faire fonctionner. Face à cette réalité, les jeunes, qui sortent des organismes de formation pour être employés dans un secteur d'activités, ne trouvent pas de réponses à leurs attentes. Malgré les savoirs qu'ils ont pu acquérir durant leur cursus de formation, ils ne sont pas directement opérationnels dans les milieux de travail réels. Généralement, ce sont des savoirs non transférables en actions ou des savoirs « creux », puisqu'ils restent dans un champ théorique et ne peuvent le dépasser que par la pratique, la mise en œuvre et l'expérience. L'expérience professionnelle aide l'apprenant, non seulement à mettre en pratique ses savoirs acquis en milieu scolaire dans un milieu réel de travail, mais aussi à acquérir de nouvelles compétences et à s'approprier de nouveaux savoirs. Bref, pour être efficace, la formation doit être reliée à des activités professionnelles, dans un milieu professionnel.

### ***1.2. L'intérêt de relier la formation à l'emploi***

Si les jeunes en rupture avec le système traditionnel de l'éducation nationale ont choisi de se former dans un système de formation professionnelle, c'est parce qu'ils espèrent trouver, en lui, autre chose qu'une simple transmission de savoirs, une immersion professionnelle dans des milieux réels de travail, lui permettant d'exploiter et de concrétiser ce qu'il a appris en établissement de formation et lui donnant la possibilité d'être confronté à des situations réelles. L'immersion professionnelle aide à se construire une identité professionnelle, à être responsable de ses actions.

Par exemple, en entreprise, l'apprenant n'a pas droit à l'erreur. Il est tenu par un temps limite de production ou de réalisation d'un projet. Il doit adopter un comportement spécifique à l'entreprise, suivre et respecter ses règles. Il est souvent confronté à l'incertain et aux situations imprévisibles. Il est obligé de trouver lui-même des solutions et de répondre positivement aux différentes situations problématiques auxquelles il se trouve confronté.

L'organisme de formation peut être alors, aussi, un lieu d'échanges des expériences des uns et des autres.

### **1.3. Réconcilier la formation et l'emploi par le biais de l'alternance**

L'alternance se traduit par une succession de périodes de cours et de périodes d'immersion en milieu professionnel. Ce type de formation apporte de la valeur ajoutée par ces périodes d'acquisition par la pratique, puisque l'apprenant est en contact permanent, d'une part avec le monde réel du travail, d'autre part avec le monde scolaire. En alliant expérience professionnelle et formation, l'alternance permet un accès plus facile à l'emploi. Cependant, il est souvent difficile de cerner les conditions à réunir pour que les périodes en entreprise se révèlent réellement formatrices. Cela repose sur la capacité des acteurs à s'investir dans le projet de partenariat. Ce projet ne doit pas favoriser un lieu de formation à l'exclusion d'un autre. Il doit permettre d'établir des passerelles entre ce qui se passe dans l'organisme de formation et ce qui se passe en entreprise et permettre aux partenaires de travailler ensemble dans la définition des programmes d'études, l'élaboration des plans de formation et leur mise en œuvre.

Ainsi, l'alternance permet de réconcilier les opposés et de resserrer les liens réciproques entre le monde de la formation et le monde du travail.

## **2. L'alternance dans le cadre de l'apprentissage professionnel**

Pour saisir ce qui fait de l'alternance un moyen efficace dans l'appropriation des savoirs et la construction des compétences professionnelles, il faut s'intéresser à la description du déroulement de ce processus de formation sur le terrain. Dans une formation professionnalisante, l'organisme de formation ne peut, à lui seul, faire acquérir des compétences professionnelles. Il est dans l'incapacité de recréer en son sein des systèmes complexes telle que l'exige la réalité du terrain. Même s'il propose une formation de qualité, cette dernière ne reflète pas souvent le caractère original et changeant des situations rencontrées dans un milieu professionnel. En effet, l'organisme de formation n'a pas la possibilité de transmettre les savoirs sous toutes leurs dimensions, avec les particularités des situations auxquelles l'apprenant peut être confronté en milieu réel de travail. Par ailleurs, l'entreprise seule est incapable de mettre en évidence sa rationalité, souvent peu apparente, de la formuler d'une manière théorique et générale afin d'en faire le fondement d'un savoir-faire adapté à chaque situation. La collaboration apparaît alors comme nécessité dans une relation entre les deux systèmes constituant le dispositif d'alternance.

L'organisme de formation est organisateur du dispositif d'alternance, il établit des rapports entre les différents partenaires de l'alternance ; il met en place les outils nécessaires pour le bon déroulement des séances pédagogiques et l'acquisition des savoirs. Il devient, en cela, une institution principale et indispensable pour la prise de distance et le retour réflexif des apprentis, professionnellement immergés en entreprise. Il assure aussi l'intégrité et la cohérence de l'ensemble du processus de formation dont le point fort est d'accompagner la réflexion des apprenants à partir de leurs expériences.

### ***2.1 Rupture entre le dire et le faire***

Dans les institutions de la formation professionnelle en Algérie, le modèle le plus répandu en apprentissage professionnel est celui qui se fait par une approche déductive, c'est-à-dire en appliquant ce qui a été transmis pendant les séances de cours, soit à travers la réalisation des travaux pratiques dans des laboratoires ou les ateliers de l'établissement de formation, soit, et cela est moins fréquent, à travers la réalisation des tâches dans les milieux de travail. Or, il serait plus commode de s'orienter vers une voie qui favorise le développement des compétences et le transfert des apprentissages. Les apprenants ont beaucoup de mal à tisser des liens, d'une part entre les contenus disciplinaires, d'autre part entre les acquis scolaires dans le milieu formel et les situations réelles de travail dans les milieux professionnels. Il faut revoir le déroulement de l'apprentissage professionnel. En effet, la formation par le mode d'apprentissage est théoriquement fondée sur une approche axée sur des compétences visées et favorisant le transfert des acquis dans les diverses situations que va vivre l'apprenant. Cependant, la rupture qui existe entre les différents lieux de formation (établissements de formation et entreprises) rend plus que jamais ce transfert improbable. Le transfert des acquis n'implique pas seulement que l'on sache réutiliser ou appliquer les savoirs dans un contexte identique, mais plus encore, il s'agit de pouvoir les utiliser dans des situations nouvelles ou non rencontrées. C'est par ce processus qu'une compétence se développe. Or, l'expérience est un des moyens les plus appropriés pour développer ce processus. C'est ainsi, que l'apprentissage par l'expérience doit prendre une grande place dans le système de formation, notamment celui de l'apprentissage professionnel. Certaines tâches dans un métier humain, nécessitent non seulement des connaissances du métier mais également la maîtrise de certains tours de mains, d'autres exigent certaines habilités ; or certains savoirs tels que (les savoirs d'environnements, les savoirs expérientiels,...) nécessitent un apprentissage par expérience en confrontant de vraies situations problèmes sur le terrain. C'est par ce processus que l'apprenant devient capable de construire un problème puis de le résoudre, c'est-à-dire de le problématiser.

Les stratégies de transmission des savoirs proposées dans les établissements de formation, en particulier dans le cadre de l'apprentissage professionnel, sont coupées des pratiques professionnelles, non pas seulement par l'absence des immersions professionnelles, mais quand elles existent, celles-ci sont soit de l'ordre du juxtapositif, soit considérées comme des situations d'applications pures et simples et non pas des situations constructives où l'activité favorise le transfert des acquis et le développement des compétences. Dans le meilleur des cas, le processus s'effectue alors dans un sens unique. Or, parmi les principaux objectifs de l'alternance études-travail, dans ce mode de formation, sont l'intégration effective des apprentissages et le développement des compétences par le processus de transfert des acquis. Par ailleurs, la mobilité organisée et structurée des apprenants entre les lieux de formation et de travail crée des passerelles interdisciplinaires et leur permet de donner du sens à leurs apprentissages. Ceci leur donne la possibilité de tisser les liens entre les connaissances et entre les savoirs et l'action.

En Algérie, le dispositif choisi pour ce mode de formation rencontre des difficultés d'ordre organisationnel, telles que la mise en place d'un partenariat entre les

établissements de la formation professionnelle et les entreprises. Les établissements de la formation professionnelle, en Algérie, ne maîtrisent pas suffisamment le concept de l'alternance, que ce soit au niveau de son organisation ou au niveau de la mise en place des processus nécessaires au bon déroulement de l'alternance. Par ailleurs, les entreprises n'osent pas s'impliquer totalement dans la formation des jeunes alternants. En effet, elles connaissent peu cette stratégie d'apprentissage. C'est pourquoi, elles ne sont pas prêtes à s'investir sur un terrain qu'elles ne maîtrisent pas suffisamment. Elles appréhendent, donc, la prise en charge des apprenants. De plus, lorsqu'il existe un partenariat, il n'y a pas vraiment d'interactions entre les deux structures (établissement de formation et entreprise), ce qui ralentit le transfert des connaissances et des compétences. Par ailleurs, il n'est pas toujours évident que l'organisation qu'on met en place réponde efficacement aux objectifs d'une véritable alternance, car elle nécessite un engagement de tous les partenaires dans la mise en œuvre des processus de formation dans les différents lieux.

En effet, les faits révèlent que les outils mis en place pour le rapprochement entre les deux mondes ne répondent pas aux objectifs pour lesquels ils sont conçus. Les plans de formation, même s'ils sont disponibles pour accroître l'articulation théorie-pratique, sont peu utilisés dans ce but. Le suivi des formateurs en milieu professionnel est plus proche d'une procédure administrative, pauvre en valeur pédagogique : absence des modalités organisationnelles pour coordonner l'échange et dégager le sens que la relation prend pour les différents acteurs. La formation est, par conséquent, pensée selon des logiques différentes dans les deux systèmes.

Il est loisible aussi de constater un manque de volonté de la part des entreprises à former des jeunes, en raison d'un manque de visibilité et de compréhension de ses missions envers les apprenants dans ce dispositif, ainsi que des enjeux formatifs de l'alternance et des stratégies d'accompagnement à mettre en œuvre : la tendance est forte de reproduire les modèles culturels déjà-là, et donc de ne pas envisager de nouveaux possibles sur l'alternance, en termes d'éducation et de formation. Tout cela implique un détachement de la formation par rapport au monde du travail.

D'autres contraintes sont d'ordre pédagogique, telles que l'insuffisance dans la maîtrise du concept de l'alternance par les différents acteurs du système (les formateurs et les tuteurs). Les formateurs sont généralement issus d'un système de formation traditionnel. Ils ont très peu d'expérience, peut être pas du tout, de la réalité du terrain et du partenariat. Ainsi, s'entourer de formateurs qui partagent la culture de l'alternance n'est pas sans peine. A leur tour, les tuteurs ont une faible compréhension de la pédagogie de transmission des savoirs et de la communication avec les apprenants. Par ailleurs, les plans de formation, conçus comme de principaux outils pédagogiques pour rapprocher et coordonner les activités dans les deux milieux, ne répondent pas efficacement aux objectifs de la formation préalablement définis, soit par parce qu'on maîtrise peu leur utilisation, soit parce qu'ils sont généralement en inadéquation avec les objectifs de production au niveau de l'entreprise. Le fait de travailler avec plusieurs entreprises qui ne sont pas de même nature, suppose aussi que l'organisme de formation se trouve devant des difficultés de gérer cet important outil pour répondre en même temps aux attentes de chaque apprenant et aux objectifs de production de chaque entreprise. Les rapports qui lient les acteurs de l'alternance sont

très limités. Ils ne répondent pas aux objectifs d'une alternance interactive. Ceci peut se dévoiler par l'insuffisance des échanges entre les acteurs (formateurs/tuteurs), aussi par l'absence des rencontres organisées dans un objectif de coordonner les travaux. Une pédagogie de l'alternance interactive s'avère essentielle, pour développer ce mode de formation. Une compréhension de cette pédagogie et des principes de l'alternance de la part des différents acteurs renforcerait une meilleure mise en place du dispositif et garantirait une réelle mise en œuvre de l'alternance.

### ***2.2 Instaurer un dispositif d'alternance interactive***

Il faudrait mettre les deux institutions majeures (l'organisme de formation et l'entreprise) en symbiose, pour instaurer un dispositif d'alternance interactive. Le rapprochement entre les deux univers permettrait, effectivement, de créer, de mobiliser et d'unifier des actions et des efforts pour un but commun : former l'alternant. Il faut donc envisager un développement progressif de l'alternance, qui repose sur la mise en place des conditions répondant aux exigences d'une pédagogie de l'alternance interactive. En effet, l'interaction des activités et l'interaction des apprentissages dans les deux milieux s'avèrent essentielles dans la concrétisation d'une formation en alternance de qualité. Par ailleurs, l'interaction des actions des acteurs peut jouer un rôle déterminant, d'une part dans le transfert des acquis et des compétences, d'autre part dans la compréhension des objectifs et des principes de l'alternance. Dans la perspective de rapprocher les deux univers (organisme de formation et entreprise), il faut envisager une mise en place d'un palier organisationnel favorisant l'interaction des actions et l'intégration réciproque des apprentissages. Les modalités organisationnelles de coordination et d'échanges entre les deux univers se révèlent pertinentes pour dégager du sens aux relations à établir entre les différents acteurs. Ces relations sont essentielles pour établir la connexion entre les différents apprentissages. Une pédagogie de l'alternance interactive s'avère nécessaire pour arriver à une mise en œuvre concrète du dispositif de formation. Cette pédagogie de l'alternance interactive repose sur quatre principes fondamentaux :

- Construire une stratégie globale de formation qui mette en interactivité les temps de formation en entreprise et les temps de formation en établissement. Elle consiste à élaborer un référentiel de formation qui prenne en compte la réalité des activités globales et locales et à organiser la formation en fonction des compétences visées ;

- Privilégier l'approche pédagogique inductive et expérientielle ;

- Développer un système relationnel permanent dans le cadre d'une pédagogie spécifique qui favorise la récurrence des temps de formation entre les deux lieux, le travail en équipe et le développement des compétences collectives des formateurs et des tuteurs ;

- Mettre en place un dispositif d'évaluation en cours de formation concomitant de la démarche pédagogique où il serait indispensable de contractualiser le projet (le négociateur), organiser et gérer la complémentarité et concevoir les outils de mise en œuvre.



L'alternance est un système en constante évolution, qui accorde une grande importance à l'acquisition de compétences professionnelles de façon à favoriser l'adaptation des apprentissages à l'évolution du marché du travail. C'est pourquoi il est opportun d'instaurer une évaluation régulière de la formation et d'apporter des conseils aux différents associés dans la formation. Dans cette perspective, un référentiel de compétence et des critères de performance communs pourrait être défini et mise à jour dans un processus continu.

### **2.3 Vers une réelle alternance**

Le développement du concept de l'alternance implique nécessairement l'instauration et l'élargissement de sa culture. Ainsi, il est essentiel de revoir les tâches des formateurs de la formation professionnelle et de déterminer leurs besoins en perfectionnement dans un contexte de formation par alternance. Il est également opportun de prendre des mesures nécessaires pour assurer une formation des tuteurs. Les plans de formation doivent répondre aux attentes du public à former et à ses besoins en associant les acteurs de l'entreprise pour leur élaboration. Pour cela, il faut identifier les besoins, les attentes, les intérêts, et les problèmes des usagers. Par ailleurs, les plans de formation sont considérés comme des outils, essentiels et efficaces, pour le rapprochement et la connexion d'une part entre les interventions des acteurs (formateurs/tuteurs), d'autre part entre les activités scolaires et les activités professionnelles. Il est forcément préférable de partir des objectifs de formation (profil professionnel recherché) pour les transformer en objectifs pédagogiques. Ce processus nécessite une décomposition détaillée du projet de formation dont les principales étapes consistent à :

- définir les objectifs de formation à partir d'une analyse dans les milieux de travail ;
- déterminer les compétences visées ;
- construire les plans de formation en fonction des capacités à atteindre (compétences visées) et des besoins et attentes du public à former ;
- décrire les contenus des programmes en les départageant sous forme de matières (ou d'unités de formation) ;
- planifier les séquences de formation et les séquences de travail en fonction des plans de formation élaborés;

Le plan de formation doit aller de pair avec un plan d'action en direction des partenaires du monde de travail, afin de les informer et les sensibiliser à participer à la formation des jeunes en alternance et de les amener à constituer un réseau partenarial de formation en alternance. Des mesures incitatives, favorisant l'engagement de tous les acteurs de l'alternance, doivent être prises.

Cerner les tendances du marché du travail et déterminer ses principaux défis font aussi partie, aujourd'hui, des compétences que doit avoir un organisme de formation. Dans un dispositif d'alternance, on doit identifier les caractéristiques socio-économiques des organisations et comprendre leurs modes de fonctionnement afin de ne pas être en déphasage avec les exigences continuellement changeantes du monde réel du travail et de la société. Ainsi, on pourrait partir des problèmes des entreprises et de leurs besoins pour monter des actions de formation. On pourrait également arrimer les contenus des programmes de formation aux besoins réels du marché du travail et

adapter les programmes d'études à ses besoins. En effet, un travail explicite sur le contenu de l'activité formative doit être réalisé afin d'assurer une plus grande adéquation des programmes avec les compétences utilisées en milieu de travail.

### **Conclusion**

De façon générale, la compréhension par les acteurs de l'apprentissage professionnel, en Algérie, d'un sens "acceptable" de l'alternance en formation est limitée à une approche déductive. Les deux temps de l'alternance sont juxtaposés, et ne relèvent pas d'une alternance intégrative. Cette conception minimale des enjeux formatifs de l'alternance entraîne une séparation entre les enseignements et les activités en milieu professionnel, un déphasage entre les moments de formation en milieu formatif et en milieu professionnel, une perception limitée des acteurs de l'alternance. Elle traduit, alors, un décalage entre le "dire" et le "faire", réduisant l'alternance à un dispositif formel relativement pauvre en termes d'efficacité.

Malgré ce que l'alternance peut demander comme outils, comme engagement et volonté, elle reste un mode qu'il faut envisager d'adapter au contexte de l'apprentissage professionnel en Algérie. Mais, il faudrait d'abord qu'on la comprenne. L'alternance interactive invite à penser la formation autrement, à envisager le dispositif de formation (outils, référentiels, méthodes...) plus comme un moyen que comme une fin. C'est en s'appuyant sur un partenariat construit avec l'environnement qui comprend les organismes de formation, les professionnels, les entreprises que les choses peuvent changer et évoluer. Cette co-construction du partenariat, axée autour des rapports entre les organisations, peut servir, aux partenaires de l'alternance, à mieux se comprendre les uns les autres. Le dispositif ne doit donc pas se réduire à des recettes à reproduire, voire à appliquer à souhait. Il est surtout un cadre qui s'organise en organisant la formation.

### **Références bibliographiques**

- Bourgeon G., *Socio-pédagogie de l'alternance*, Mesonance, 1979.
- Clavier L., *Évaluer et former dans l'alternance*, Paris, l'Harmattan, 2001.
- Clénet J., *Représentations, Formations et Alternance*, Paris, l'Harmattan, 1998.
- Clénet J. et Gérard C., *Partenariat et alternance en éducation*, Paris, l'Harmattan, 1994.
- Fabre M., *Penser la formation*, Paris, P.U.F., 1994.
- Geay A., *L'école de l'alternance*, Paris, l'Harmattan, 1998.
- Le Boterf G., *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, les Éditions des organisations, 1997.
- Mauduit Corbon M., *Alternances et Apprentissages*, Paris, Hachette, 1996.
- Sallaberry J.C., Chartier D., Gérard C., *L'enseignement des sciences en alternance*, Paris, L'harmattan, 1997.
- Schön D.A., *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, les Éditions Logiques, 1983.
- Violet D., *Paradoxes, autonomies et réussites scolaires*, Paris, l'Harmattan, 1996.
- Fonteneau R., « L'alternance partenariale », *Éducation permanente*, 1993, n° 115.

Geay A., Sallaberry J.C., « La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? », *Revue Française de Pédagogie*, 1999, n° 128.

Malglaive G., *Alternance et Compétences, Cahiers pédagogiques*, 1993, n° 320.

Meirieu P., « La logique de l'apprentissage dans l'alternance », in Actes du colloque *Les jeunes de l'alternance*, 1992.

Ministère de la Formation et l'Enseignement Professionnels Algérien, Direction de l'Organisation et du Suivi de la Formation, *Stratégie de réorganisation et de promotion de la formation par apprentissage dans le cadre d'une politique globale de mise à niveau du secteur de la formation professionnelle*, 2002.

Ministère de la Formation et l'Enseignement Professionnels Algérien, *Recueil des textes législatifs et réglementaires régissant la formation par apprentissage*, Alger, 2002.

Ministère de la Formation et l'Enseignement Professionnels Algérien, *Rapport sur la formation et l'enseignement professionnels*, Bilans et perspectives, 2007.

Pastré P., « La deuxième vie de la didactique professionnelle », *Éducation permanente*, 2005, n° 165.

Perrenoud Ph., « Sens du travail et travail du sens à l'école », *Cahiers pédagogiques*, 1993, n° 314-315.

Perrenoud Ph., « Articulation théorie pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance », in *Alternance et complexité en formation. Éducation ; Santé et Travail social*, Paris, Éditions Seli Arslan, 2001.

## Eléments de réflexion pour l'émergence de la neuropsychologie en tant que post-graduation à l'université d'Alger

### Résumé

Cet article s'attache à exposer les motifs qui ont permis le lancement d'une formation post-graduée (Magistère) en Neuropsychologie, au département de psychologie, à l'université d'Alger depuis 2004-2005, avant de présenter le contenu d'un projet A.N.D.R.S., comme exemple de réponse aux objectifs de ce magistère.

Les résultats de cette recherche sont le produit de l'utilisation, pour la première fois en milieu clinique algérien, de la batterie de Signoret J. L. 96 servant à l'évaluation des fonctions cognitives chez le patient dysphasique.

Le diagnostic du désordre cognitif, chez notre population expérimentale, se base sur la méthode clinique. Les résultats de l'étude varient selon l'activité proposée au patient. Dans l'activité organisatrice, la difficulté est plus importante en manipulation mentale et en problème qu'en fluence verbale. Dans l'activité mnésique, l'épreuve d'apprentissage est moins résistante par rapport aux épreuves de rappel et d'orientation. La croissance de l'échec est remarquable dans l'activité perceptivo-motrice, testée par l'épreuve de visio-construction, tandis que la réussite est relativement bonne en activité verbale.

**Saida BRAHIMI**  
Faculté des Sciences  
Humaines et Sociales  
Université Alger 2  
(Algérie)

### Introduction

Depuis plus de 15 ans, nos investigations orthophoniques, dans le terrain clinique algérien, nous ont orienté vers une tendance neuropsychologique, et ce, pour une prise en charge approfondie de la pathologie du langage chez l'enfant et l'adulte. En effet, c'est une conviction scientifique qui repose sur le fait que toute reproduction d'un acte volontaire, qu'il soit langagier ou autre, est soutenue par le cerveau.

Sans avoir eu d'argument convainquant, nous nous sommes investi dans la rééducation des patients, ayant subi une lésion cérébrale en foyer, d'origine vasculaire et traumatique, en utilisant une thérapie anglo-saxonne :

### ملخص

يعرض هذا المقال عوامل التفكير في إنشاء فرع ما بعد التدرج في علم النفس العصبي بقسم علم النفس. تم الاعتماد على المنهج العيادي باستخدام البطارية النفسية العصبية لسنيوري ج. ل. 96. في نسختها المكيفة على الطفل والمقنتنة على البيئة الجزائرية للكشف العيادي عن مستوى الوظائف المعرفية عند المصاب بالتأخر اللغوي العميق أو الديسفازيا.

تباينت النتائج بين الحالات حسب الوظيفة المقترحة. حيث ظهرت في الوظيفة التنظيمية صعوبات كبيرة في الاستعمال الذهني وحل المشكل مقابل السيولة اللفظية. وفي الوظيفة التذكيرية كان بند التعلم أكثر تدهورا من بندي الاسترجاع والتوجه. كما ازدادت حدة الاضطراب في وظيفة الإدراك الحركي وذلك في بند البناء البصري. بينما كانت النتائج في الوظيفة اللفظية نسبيا مقبولة. وسمحت هذه النتائج بإنشاء برنامج تأهيلي للاضطرابات المذكورة.

« Melodic Intonation Therapy », établie par Sparks et Holland (1972).

Les résultats satisfaisants, obtenus à l'application de la dite méthode thérapeutique, au préalable de son adaptation au contexte algérien (Brahimi S., 1996), ont largement renforcé notre inscription en neuropsychologie. Les tenants et aboutissants de notre démarche ont été justifiés plus tard, grâce aux explications fournies par la neurophysiologie développementale.

Celle-ci enseigne que le cerveau traverse trois phases de maturation neuronale à savoir : une première correspond à l'organisation corticale génétiquement déterminée ; Une deuxième s'effectue par un sculptage ontogénique et correspond à la synaptogénèse concurrente ; Une troisième consiste en une modification synaptique adaptative. C'est une phase qui persiste durant toute la vie, et c'est elle qui participe aux multiples changements qui se produisent dans le réseau neuronal en réponse à des influences environnementales (Eustache F. et Faure S., 2000).

C'est à l'intérieur de cette dernière phase que nos rééducations des pathologies du langage, qu'elles soient d'origine organique ou fonctionnelle, trouvent leur bien fondé.

Notre réflexion se déploie sur deux axes principaux :

– le premier fait état de l'ouverture de la post-graduation de neuropsychologie au département de Psychologie de l'université d'Alger, et ce, depuis 2004 ;

– le second consiste en la présentation du contenu d'un projet de recherche A.N.D.R.S., en tant qu'élément de réponse aux objectifs de cette Post-graduation.

## **1. L'EMERGENCE DE LA NEUROPSYCHIATRIE EN TANT QUE POST-GRADUATION EN 2004**

Elle s'est inspirée fondamentalement de nos observations faites sur le terrain clinique, quant à l'apport inouï de la dite discipline, dans la prise en charge des pathologies du langage, qu'elles soient d'origine organique (ex. les aphasies), ou fonctionnel (ex. les dysphasies).

Elle est enseignée en licence d'orthophonie dans le module « Aphasie et neuropsychologie ». Cependant, l'insuffisance de son contenu nous a incité à réfléchir dans la perspective de lancer un meilleur encadrement, traitant des domaines de pathologies qui n'ont pas été appréhendés, en milieu algérien, par le clinicien chercheur, qu'il soit orthophoniste ou psychologue, de tendance cognitiviste, en milieu algérien. Le projet repose sur deux piliers : la neuropsychologie cognitive et la neuropsychologie clinique.

*La neuropsychologie cognitive* a pour objectif la compréhension des mécanismes des troubles, sur la base du modèle de traitement de l'information ; elle permet l'étude des étapes et modèles de traitement des différentes fonctions cognitives.

*La neuropsychologie clinique*, quant à elle, s'occupe de l'évaluation de l'impact de l'atteinte cérébrale, quel que soit son type et son degré, sur l'ensemble des fonctions cognitives, dont le langage fait partie, elle contribue aussi à la mise en place des diagnostics différentiels et des diagnostics proprement dits, par la description des déficits et des fonctions préservées. En effet, ces dernières serviront à compenser les premiers, afin d'orienter les interventions pédagogiques et rééducatives.

Ainsi, le chercheur en neuropsychologie intervient dans les services hospitaliers suivants :

- service de neurologie dans les maladies neurologiques dégénératives, démences, maladie d'Alzheimer, maladie de Parkinson, sclérose en plaque, atteintes centrales (accidents vasculaires cérébraux, traumatismes crâniens, syndrome frontal, tumeurs cérébrales et récemment quelques maladies métaboliques) ;
- service de pédiatrie dans l'épilepsie, les dyslexies et les dysphasies.
- service de chirurgie dans : l'évaluation pré- et postopératoire des fonctions cognitives, et en particulier la latéralité du langage dans le cas de l'épilepsie pharmaco-résistante.

*Les domaines de recherche* sont :

- la construction et validation des outils d'évaluation en neuropsychologie de l'enfant et de l'adulte ;
- l'établissement des protocoles de prise en charge de tendance neuropsychologique ;
- le dégagement des nosologies en matière des troubles de communication orale et écrite et des troubles comportementaux, chez l'enfant et l'adulte, d'origine lésionnelle, traumatique, neuropathologique;
- la détermination de l'apport des neurosciences à la neuropsychologie, quant à la compréhension des mécanismes des pathologies à évaluer et à prendre en charge ; autrement dit, les interprétations phénoménologiques des nosologies, assurées notamment par les neurosciences cognitives et les neurosciences cliniques ;
- le lancement des recherches neuropsychologiques en milieu scolaire et en psychopathologie.

*Les principaux thèmes de recherche* sont : la dysphasie, la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie, l'aphasie de l'enfant et de l'adulte, les apraxies, les agnosies, l'hémi négligence spatiale, l'épilepsie, le syndrome frontal, le syndrome de l'hémisphère droit, l'hyperactivité, l'autisme, l'I.M.C., la sclérose en plaques, l'hémiplégie, la maladie d'Alzheimer, la maladie de Parkinson, les maladies rares (ex. syndrome de Wilson).

Il faut souligner que cet encadrement, est assuré par un staff pluridisciplinaire, de rang magistral : psychologue cognitiviste, orthophoniste aphasiologue, médecin neurologue et pédagogue.

## 2. LE PROJET DE RECHERCHE ANDRS

Les enfants dysphasiques sont, soit confondus avec les handicapés mentaux, par faute de diagnostic, soit pris en charge seulement au plan orthophonique. Dans ce dernier cas, nombreux sont les patients qui reviennent une deuxième fois aux consultations d'orthophonie se plaignant d'échec scolaire.

La littérature pédiatrique et neurolinguistique (1) – DSM V, SIM-10, Rapin et Allen (1983), Tallal et coll. (1985), Baddeley et Gathercole (1990), Mazeau (1999), cités par Monfort M. & Adoracion S. (1996) – enseigne que les difficultés observées chez les enfants dysphasiques sont d'ordre linguistique (le lexique, la syntaxe et la phonologie), communicatif (interaction avec le groupe), neurologique (dysfonctionnement au niveau des aires associatives), perceptif (la discrimination, la séquenciation et la mise en mémoire de stimuli auditif) et cognitif (la mémoire). Les carences chez l'enfant dysphasique se situent aux plans visuel, auditif, mental et moteur. Ses définitions confirment nos constatations et nous orientent vers l'approfondissement des prises en charge des enfants dysphasiques.

C'est un syndrome qui est à l'origine d'un dysfonctionnement neurologique des aires associatives, lequel peut affecter plusieurs aspects cognitifs, en plus de celui du langage. Dès lors, intervenir uniquement au plan orthophonique, c'est-à-dire phonétique, phonologique, syntaxique et morphologique, s'avère largement insuffisant pour réduire profondément cette population d'enfants, qui manifeste une grande souffrance d'ordre didactique. Notre inscription dans une tendance neuropsychologique est alors encouragée et nous suggère d'explorer un ensemble d'habilités cognitives chez l'enfant dysphasique.

Notre projet A.N.D.R.S., centré sur le terrain clinique algérien, tente de répondre aux objectifs suivants :

- rendre opératoire la batterie neuropsychologique de Signoret J.L. (1996), en milieu clinique algérien, à partir de son adaptation et son réétalonnage ;
- dresser une typologie des difficultés cognitives, chez l'enfant dysphasique, sur la base d'une analyse de contenu des résultats obtenus ;
- proposer un protocole d'ordre neuropsychologique pour la réhabilitation des fonctions cognitives altérées chez l'enfant dysphasique.

Une lecture des définitions suscitées de la dysphasie nous autorise à dire qu'il n'existe pas *une* dysphasie, mais *des* dysphasies, compte tenu de la diversité sémiologique. C'est un trouble spécifique de développement du langage, selon Chevrier-Muller et Narbonna J. (1996). Son diagnostic nécessite le recours à des évaluations multiples, notamment de l'état intellectuel, affectif et social, de l'audition, de l'appareil bucco-phonatoire et du développement linguistique. Ceci étant, notre approche est double : *clinique*, pour le contrôle des variables, et *analytique* pour la vérification des hypothèses de travail.

## ***1. L'approche clinique***

Elle a pour objectif de cerner les variables de l'étude, à savoir :

– *La méthode de travail* : la méthode clinique, car elle rend possible la description des difficultés neuropsychologiques, contenues dans les tableaux cliniques des enfants dysphasiques, de notre échantillon de travail.

– *Le lieu de travail* : les services hospitaliers de psychiatrie (hôpital de Thénia, CHU Alger-Est), et de neurologie (CHU de BEO, Alger centre).

– *L'outil de travail* : un diagnostic différentiel et un diagnostic proprement dit de la dysphasie, en tant que trouble spécifique et autonome. Ce dernier diagnostic est à l'usage des actes suivants : d'une part, le bilan anamnestique, en vue d'une connaissance exhaustive de l'échantillon expérimental, d'autre part, les examens orthophoniques, pour le diagnostic proprement dit de la dysphasie, à l'usage du test phonétique, du test phonologique (Zellal N., 1984) et du test morphosyntaxique de Goodglass, version algérienne (Brahimi S., 1999), enfin les examens du langage, pour tester les instrumentalités du langage et pour établir un diagnostic proprement dit : test d'OJL (Orientation, Jugement et Langage), copie d'aptitude, représentation spatiale, sériation et mémoire de signes diversement orientés de Borel Maisonnny S. (1985). Quant au diagnostic différentiel, recours a été exclusivement fait au test de Bonhomme, pour l'évaluation du niveau mental, du fait que les témoignages des parents et enseignants ont écarté d'éventuelles carences auditive et affective.

– *L'échantillon* : trois patients sont retenus, parmi la population des enfants dysphasiques, compte tenu du critère de sélection (la variabilité sémiologique), du mode d'approche à cette phase de la recherche (longitudinale) et de la problématique (axée sur le profil de l'enfant dysphasique en milieu clinique algérien, au plan cognitif).

L'approche clinique a permis d'obtenir les résultats suivants, aux tests anamnestiques et au bilan orthophonique.

– *Résultats anamnestiques* :

*M.S.*, âgée de 13ans, consulte depuis 1997 pour un retard du langage important, accompagné d'un strabisme de l'œil droit. Une rééducation orthophonique a eu lieu. Cependant, en 2006, la patiente se présente pour une deuxième fois en consultation pour un échec scolaire. Elle est en 5<sup>e</sup> année fondamentale. Actuellement, ses difficultés concernent essentiellement les apprentissages scolaires et, en particulier, la lecture et ce, d'après le témoignage de sa mère. C'est l'enfant aînée d'une fratrie de 3 enfants normaux ; à sa naissance, sa mère dépasse les 38 ans ; l'enfant fut cyanosée à la naissance et elle a marché à l'âge de 4 ans.

*S.A.*, âgée de 9 ans, est l'aînée de 2 sœurs ; elle est en 4<sup>e</sup> année fondamentale. Un retard sensori-moteur et psycholinguistique est signalé par sa mère. Son langage est caractérisé, avant 3 ans, par un jargon sémantique. C'est à cet âge que la première



phrase mono syllabaire est prononcée. Cependant, le développement psychoaffectif se caractérise par une agressivité envers les membres de la famille et une hyperactivité.

*K.O.*, âgé de 14 ans, est l'aîné d'un frère ; il est scolarisé en 3<sup>e</sup> année fondamentale. Un grand retard psycholinguistique est observé. Le premier mot est prononcé à l'âge de 12 mois, ensuite un jargon s'est installé, avec l'utilisation du geste dans la communication. C'est ainsi que la première phrase est apparue à l'âge de 5 ans. L'examen psycho affectif conclut à un enfermement sur soi-même et une agressivité envers les enfants.

– *Résultats au bilan orthophonique*

Les résultats au test d'OJL (orientation, jugement et langage de Borel Maissonny, 1985), ont révélé des difficultés en mémoire visuelle de signes diversement orientés. L'examen des instrumentalités du langage (schéma corporel, espace, temps et perception des couleurs), montre que les notions d'espace et de temps sont à perfectionner chez les trois cas.

Le bilan phonétique en langue arabe ne reflète aucune difficulté. Quant au bilan de la parole, les enfants sont incapables de reproduire les logatomes poly-syllabaires. Des difficultés énormes sont observées au discours narratif. Ainsi, l'usage de la batterie morphosyntaxique de Goodglass, version algérienne, permet de réunir les éléments diagnostics suivants : des confusions dans le maniement des modalités de genre et de nombre, ainsi que dans l'utilisation de l'adjectif et/ou du complément de nom et des rôles dans l'énoncé.

La stratégie thérapeutique d'ordre orthophonique que nous avons envisagée pour M.S., K.O. et S.A., à ce stade de la prise en charge, était alors assimilable à celle du retard de parole, car l'analyse qualitative des corpus obtenus met à l'évidence des omissions, des substitutions et des ajouts, c'est-à-dire des troubles phonologiques, lesquels relèvent essentiellement d'une mauvaise maîtrise des instrumentalités du langage espace/temps et des carences au niveau de la perception auditive des oppositions sonores (Brahimi S., 2007).

Cependant, la demande de M.S., laquelle s'est présentée pour la 2<sup>ème</sup> fois en consultation pour échec scolaire, nous a orientés vers une prise en charge plus approfondie de nos patients, quasi rééduqués au plan orthophonique. En effet, nous nous interrogeons à présent sur le fonctionnement cognitif de ces enfants dysphasiques. Par ailleurs, notre procédure est double. Elle consiste d'abord, au *dégagement* des difficultés d'ordre cognitif, ensuite à la proposition d'un protocole de réhabilitation de l'ensemble des troubles décelés, le tout sur la base de l'application de la batterie d'évaluation cognitive de Signoret J. L., version algérienne.

## 2. *L'approche analytique.*

Elle se fonde sur la B. E. C. , batterie d'évaluation des troubles de mémoire et des désordres cognitifs associés, élaborée par Signoret J.L. et coll. (1996), à Paris. Elle est conçue essentiellement pour l'évaluation neuropsychologique de l'adulte cérébro-lésé. Elle se compose de deux planches et d'une feuille de cotation. La première planche comporte au recto six images d'objets à rappeler, et au verso 24 images pour le rappel reconnaissance. La deuxième planche comporte douze images d'objets à dénommer. De plus, une montre chronomètre pour l'épreuve de fluence verbale et un crayon pour celle de visio-construction font également partie du matériel nécessaire à la passation de la batterie. Elle comporte les épreuves suivantes : épreuve de manipulation mentale, épreuve d'orientation, épreuve de six images destinées à être rappelées, épreuve de problème, épreuve de fluence verbale, épreuve de rappel, épreuve d'apprentissage, épreuve de dénomination et épreuve de visio-construction.

En effet, les épreuves suscitées sont adaptées au contexte socio linguistique algérien et ré-étalonnées à 200 enfants normaux arabophones scolarisés et âgés de 7 à 12 ans, les deux sexes confondus, pour l'évaluation des fonctions organisatrices, mnésiques, verbales et perceptivo-motrices chez l'enfant dysphasique (Brahimi S. et *al.*, 2008). Voici des exemples d'items de la version adaptée.

1. *Manipulation mentale* : le patient énonce les jours de semaine dans l'ordre et ensuite inversés.

2. *Orientation* : il répond à des questions telles que « Quel est votre âge ? », « Quelle date sommes-nous ? »

3. *Acquisition de six images* : il reprend des images qui lui sont présentées sur une planche (ex. pantalon, tasse) ;

4. *Problème* : il résout une série de six problèmes arithmétiques et verbaux. Exemple : Vous avez 50 DA., vous dépensez 30 DA., combien vous reste-il ?

5. *Fluence verbale* : il évoque tous les noms d'animaux qu'il connaît, qu'il s'agisse d'animaux domestiques ou sauvages, vivant sur terre, dans l'air ou dans l'eau.

6. *Rappel* : il se rappelle des images vues en (3). Deux types de rappels sont pratiqués : rappel par évocation (rappel de 6 images vues précédemment), rappel par reconnaissance (rappel de 6 images contenues dans une planche de 24 images).

7. *Apprentissage* : il apprend une liste de mots, tout en étant prévenu qu'il s'agit d'une épreuve difficile, qu'il devra bien fixer son attention et qu'il ne devra surtout pas s'inquiéter car il n'est pas possible de tout apprendre. Ex. journal, balais.

8. *Dénomination* : il dénomme 12 images, ex. maison, échelle.

9. *Visio construction* : il reprend deux figures géométriques.

Réétalonnage : pour prouver la validité scientifique (Laveault D., Gregoire J., 2000), de la version suscitée, nous avons procédé à une étude statistique dont voici les résultats,

répartis en groupe, et les scores en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> passation :

$$R = \frac{NEXY - (EX)(EY)}{N(EX2) - (EX)^2 \quad N(EY2) - (EY)^2}$$

N : nombre de la population.

X : la 1<sup>ère</sup> passation.

Y : la 2<sup>ème</sup> passation.

R : facteur de constance.

Tableau - Résultats de constance en double passation

2 <sup>ème</sup> année : 7-8ans N=10 N=16	EX= 811 EX=1117	EY= 825 EY=1199	R= 1 R= 1
3 <sup>ème</sup> année: 8-9 ans N= 20 N= 17	EX=1636 EX=1416	EY=1636 EY=1419	R= 1 R=0,9
4 <sup>ème</sup> année :9-10ans N=20 N=17	EX=1645 EX=1550	EY=1556 EY=1545	R= 1 R= 1
5 <sup>ème</sup> année : 10 - 11ans N= 30 N= 21	EX=2456 EX=1940	EY=2481 EY=1940	R= 1 R= 0,9
6 <sup>ème</sup> année : 11-12ans N= 20 N= 14	EX=1622 EX=1342	EY=1650 EY=1344	R= 1 R= 1
N= 15 1 <sup>ère</sup> année : 6-7ans	EX=960	EY=964	R= 1

Les résultats réunis au tableau ci-dessus montrent que le facteur de constance "R", marqué par les enfants de notre échantillon (groupe 2 de la 3<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années), est approximatif du 1, par rapport au reste, c'est-à-dire aux groupes 1 de la 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, et 6<sup>ème</sup> années et aux groupes 2 de la 2<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année, où le facteur de constance est égal à 1. En effet, les valeurs de R obtenus, compte tenu de la stabilité et la constance des résultats entre la 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>ème</sup> passation, prouvent la validité scientifique de la version pré-adaptée de la BEC, du fait qu'elle a été accessible à notre échantillon de 200 enfants normaux. De ce fait, il convient de dire que notre matériel est convenable pour l'enfant dysphasique, âgé entre 7 et 12 ans, confirmant ainsi notre première hypothèse de travail.

### A/ Analyse qualitative

L'application de la BEC, version algérienne, à des enfants dysphasiques, (M.S. 13 ans, S.A. 09 ans et K.O. 14 ans), permet de dégager les faits diagnostics suivants, relevant de quatre types d'activités.

#### a) *Les activités organisatrices*

Elles sont de trois sortes :

– Epreuve de manipulation mentale : les trois patients présentent des difficultés quant à la manipulation de l'information ; car les jours de semaine dans l'ordre sont retenus, par contre dans le cas de l'inversement la difficulté émerge.

– Epreuve de problème : à ce niveau de l'analyse, il est à noter que la résolution de problème arithmétique est complètement altérée chez l'ensemble des patients.

– Epreuve de fluence verbale : les enfants dysphasiques contenus dans cette recherche éprouvent plus ou moins de difficultés en évocation simple des noms d'animaux que dans l'évocation catégorielle. Au fait, le patient est devant cinq catégories d'animaux : vivant sur terre, vivant dans l'eau, vivant dans l'air, domestique et sauvage. Nous remarquons l'échec chez M.S, dans les catégories successives : 01, 03, et 05. Cependant, S.A. éprouve l'échec aux catégories 02, 03, et 05. Et finalement K.O. enregistre un échec dans toutes les catégories. C'est ainsi que la réussite est relativement moyenne, en ce qui concerne les animaux domestiques chez les trois patients.

#### b) *Les activités mnésiques*

Elles comportent trois types d'épreuve :

– L'épreuve de rappel : les difficultés dans le rappel par évocation sont plus importantes que dans le rappel par reconnaissance chez M.S. et S.A. L'échec est moins persistant chez K.O dans cette épreuve.

– L'épreuve d'apprentissage : l'échec est remarquable dans l'apprentissage de la liste de 08 mots, dans les trois essais chez S.A. Ensuite il diminue chez M.S. dans les trois essais et finalement il est quasiment absent chez K.O.

– L'épreuve d'orientation : M.S. et K.O. réussissent d'une façon relativement bonne à ce niveau de l'examen. En revanche, la difficulté est importante chez S.A.

#### c) *L'activité verbale*

L'épreuve de dénomination a révélé que l'échec est moyen chez les trois cas. Des altérations d'ordre phonétique sont enregistrées à ce niveau de l'examen.

#### d) *L'activité perceptivo-motrice*

Dans l'épreuve de visio-construction, la reproduction des deux figures, cube et triangle, est moyennement résistante chez S.A. C'est ainsi que K.O. échoue dans le cube et réussit relativement dans le triangle. Des difficultés d'hémi-négligence droite sont enregistrées chez M.S.

B/ Analyse quantitative :

Les scores de réussite obtenus par M.S., S.A et K.O. aux épreuves de la BEC, version algérienne, sont représentés par les courbes suivantes :

▪ <u>Résultats de M.S.</u> :	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Rappel								x					
Apprentissage									x				
Orientation												x	
Manipulation							x						
Problème	x												
Fluence				x									
Dénomination								x					
Visio-construction										x			

▪ <u>Résultats de S.A.</u> :	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Rappel									x				
Apprentissage		x											
Orientation				x									
Manipulation								x					
Problème	x												
Fluence							x						
Dénomination										x			
Visio-construction	x												

▪ <u>Résultats de K.O.</u> :	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Rappel											x		
Apprentissage											x		
Orientation										x			
Manipulation													x
Problème			x										
Fluence							x						
Dénomination											x		
Visio-construction		x											

Ces résultats permettent de conclure à l'altération quasi-totale de l'ensemble des compétences cognitives testées par la BEC. En effet, l'épreuve de problème demeure la plus fragile, car elle est affaiblie chez les trois patients de notre échantillon. Ainsi, l'épreuve de visio-construction est totalement ratée par K.O. et S.A. La fluence verbale est plus ou moins altérée chez M.S., S.A. et K.O. Cependant, la dénomination est relativement préservée chez l'ensemble des cas. L'orientation est plus sensible chez S.A. que chez M.S. et K.O. Il en est de même pour les épreuves de rappel et d'apprentissage.

Par conséquent, l'analyse des résultats offre la possibilité de dresser une nosologie des structures cognitives fragiles chez les enfants dysphasiques de notre échantillon.

*a) Classification des déficits cognitifs*

Elle se fait compte tenu du mode de fréquence de la difficulté et de la fragilité de la fonction cognitive testée, que voici :

- en première position :
  - activité perceptivo motrice / activité organisatrice
  - = épreuves de visio-construction = épreuve de problèmes
- en deuxième position:
  - activité mnésique / activité organisatrice
  - = épreuve d'orientation = épreuve de fluence verbale, épreuve d'apprentissage
- en troisième position :
  - activité organisatrice / activité mnésique
  - = épreuve de manipulation mentale = épreuve d'orientation
  - épreuve de fluence verbale
- en quatrième position
  - activité mnésique / activités verbale
  - = épreuve de rappel = épreuve de dénomination
  - épreuve d'apprentissage

La classification suscitée met en exergue l'ensemble des structures cognitives fragiles chez l'enfant dysphasique, sur la base de la double critériologie : fluctuation versus sensibilité à l'atteinte dysphasique. Cependant, il faut souligner que le degré de l'altération est relatif chez l'ensemble de nos patients, car la difficulté est fluctuante ; elle varie d'un patient à un autre. Ceci étant, la constitution d'un protocole en direction de la rééducation des déficits regroupés s'impose.

*b) Protocole proposé pour la réhabilitation neuropsychologique des fonctions cognitives altérées dans les dysphasies*

▪ Présentation :

Il s'agit d'un protocole inspiré fondamentalement de la méthode « Melodic Intonation Therapy » de Sparks et Holland (1976), traduite en langue française par Van Eeckout PH. (1979) et adaptée au contexte algérien par Brahim S. (1996). C'est une thérapie conçue, par nos prédécesseurs, pour la rééducation des aphasiques non fluents (Van Eeckout PH).

Par ailleurs, dans notre pratique, nous avons remarqué l'importance de cette thérapie pour les aphasies fluentes, de conduction, les enfants bègues et aussi les enfants dysphasiques. C'est une thérapie qui stimule et renforce l'usage du rythme et des mélodies, capacités résiduelles dans l'hémisphère droit (Ferrand Vidal A.M. 1982). Elle redynamise le fonctionnement inter-hémisphérique, du fait que les exercices de rythme et de mélodie ne peuvent être réalisés en l'absence de fonctions mentales supérieures, en l'occurrence la perception et la mémoire. Ainsi, le caractère adaptatif, qui consiste en la modification synaptique du fonctionnement neuronal, lequel persiste

durant toute la vie (voir travaux de Dawson et coll., 1992, cités par Eustache F., Faure S., 2000), est au fondement de notre protocole.

Etant donné que la réhabilitation, qu'elle soit d'ordre orthophonique ou neuropsychologique, consiste en des stimulations et influences environnementales, lesquelles rénovent la modification adaptative au sein du réseau neuronal, en utilisant comme bagage hémisphérique les rythmes et les mélodies, qui sont effectués, en sollicitant deux types de fonctions mentales supérieures, la perception visuelle versus auditive et la mémoire épisodique (Brahimi S. 2008), notre protocole est scientifiquement fondé, justifiant son application à des enfants dysphasiques, souffrant de difficultés cognitives. Les rythmes et mélodies servent de support pour le fonctionnement adéquat des cognitions affaiblies chez les enfants de notre échantillon expérimental.

Notre protocole combine deux champs d'activités : les activités organisatrices et les activités perceptivo-motrices

▪ Les activités organisatrices.

Elles renferment les fonctions cognitives suivantes : manipulation mentale, problème et fluence verbale. Les épreuves proposées sont :

– les exercices de rythme : le patient reprend les séquences rythmiques entendues, dans le même ordre de présentation.

- reproduction de séquences rythmiques :

x x x x ..... 5 essais  
x x     x x ..... idem  
x     x x x ..... idem  
x x x     x.....idem

Interférence

– les exercices de rythme + mélodie : le patient reproduit les séquences rythmiques et mélodieuses, telles que présentées par l'examineur.

A ce niveau de la réhabilitation, nous sollicitons les activités mnésiques suivantes : rappel, apprentissage et orientation, pour lesquelles nous proposons les épreuves suivantes :

- les exercices de mémorisation de rythme : il se rappelle des séquences rythmiques in supra. Un intervalle de 20 minutes doit être respecté entre l'étape précédente et celle-ci.

- les exercices de mémorisation de rythme + mélodie : il reprend les séquences rythmiques et mélodieuses précédentes.

▪ Les activités perceptivo-motrices

Pour les exercices de visio-construction, nous utilisons deux supports, papier et crayon, et nous proposons au patient de reproduire des signes diversement orientés, accompagnés des séquences rythmiques. Dans un deuxième temps, l'enfant dysphasique est sollicité pour reproduire des séquences rythmiques, représentées dans des figures géométriques (triangles, cubes, rectangle, etc.)

Nous signalons que la B.E.C. (version algérienne), est proposée aux étudiants de post-graduation ayant pour thème de recherche l'infirmité motrice cérébrale et l'épilepsie.

## Conclusion

Notre projet est conçu pour la prise en charge neuropsychologique des enfants dysphasiques en milieu clinique algérien. La démarche suivie nous permet d'avancer, dans la limite de notre échantillon, que l'enfant dysphasique nécessite un suivi de plusieurs années, car, lors même-que la rééducation orthophonique remplit son contrat, il s'avère que les apprentissages scolaires ne sont pas à l'abri de l'atteinte dysphasique (exemple de M.S.). De ce fait, nos interrogations sur l'état des fonctions mentales et plus précisément des fonctions organisatrices, mnésiques et perceptivo-motrices, lesquelles peuvent être la cause directe des difficultés scolaires, trouvent relativement des éléments de réponses dans notre étude, dont les principales conclusions sont les suivantes :

- notre première hypothèse de travail est confirmée, sur la base de l'adaptation et du réajustement de la B.E.C. au contexte algérien, pour le diagnostic des carences cognitives chez l'enfant dysphasique ;
- l'usage de la B.E.C. nous conduit à confirmer la 2<sup>ème</sup> hypothèse par la classification des troubles des fonctions organisatrices, mnésiques, verbales et perceptivo-motrices ;
- Enfin, en relation avec notre 3<sup>ème</sup> hypothèse, notre étude met en relief un protocole d'ordre neuropsychologique, en direction de la réhabilitation des fonctions cognitives affaiblies chez l'enfant dysphasique algérien.

## Bibliographie

- Christophe P. & Mollier R., « Le déficit de mémoire de travail chez les enfants dysphasiques est-il ou non spécifique du langage ? », Congrès mondial de linguistique française, Paris, 2008.
- Borrel - Maisonnny S., *Langage oral et écrit*, Paris, Delachaux & Niestlé., 1985.
- Brahimi S., *Adaptation de la melodic intonation therapy à la langue arabe en vue de la démutisation des aphasies de Broca*, Mémoire pour le magistère d'orthophonie, Université d'Alger, 1996.
- Brahimi S., *L'agrammatisme dans l'aphasie de Broca et de conduction. Approche neuropsycholinguistique à travers l'adaptation à la langue arabe du Boston Los Angeles morphology syntax battery de Goodglass*, Thèse de doctorat d'Etat, Université d'Alger, 1999.
- Brahimi S., *Introduction en orthophonie*, Cours non publiés, dép. P.S.E.O., Université d'Alger, 2007.
- Brahimi S., *Aphasie et neuropsychologie*, Cours non publiés, dép. P.S.E.O., Université d'Alger, 2008.
- Brahimi S. Bouridah A., Bizet A., Zinet F., Tiguamounine N., Laribi N., *Evaluation neuropsychologique des compétences cognitives dans les dysphasies développementales*, Projet ANDRS, code : 01/14/03/04/172, Université d'Alger, 2008.
- Chevrier-Muller C., Narbona J., *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologique* (1985), Masson, 2007.



- Eustache F., Faure S., *Manuel de neuropsychologie*, Dunod, Paris, 2000.
- Ferrand Vidal A. M., *La mélodie thérapie du langage*, Maloine S.A. éditeur, Paris, 1982.
- Laveault D., Gregoire J., *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*, De Boeck Université, Bruxelles, 2000.
- Mazeau M., *Dysphasie, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant. Du trouble à la rééducation*, Masson, 1999.
- Monfort M. et Adoracion S., *Intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*, Ortho édition, 1996.
- Rapin I. et Allen D.A.A., "Developmental language disorders. Nosology consideration", in Kirk U. Ed., *Neuropsychology of language, reading and spelling*. New-York, Academic press, 1983, pp. 155-184
- Signoret J. L., Allard M., Benoit N., Bolget F., Bouvarlet M., Eustache F., *Evaluation des troubles de mémoire et des désordres cognitifs associés B.E.C.*, Paris, IPSEN, 1996.
- Sparks R. & Holland A., « Method : melodic intonation therapy for aphasia », *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 1976, 41, pp. 287-297.
- Van Eekhout Ph., « Apport de la mélodie et du rythme dans quelque cas de réduction sévère du langage », *Rééducation orthophonique*, 1979, vol.17.
- Zellal N., *Introduction à la phonétique orthophonique arabe*, Alger, O.P.U., 1984.

## Transition à l'économie de marché : Entre globalité et spécificités

### Résumé

Globalement, l'aboutissement de la transition à l'économie de marché, de même que les contributions théoriques et les réflexions auxquelles elle a donné lieu, sont loin d'être achevés. Cet article vise à saisir et à comprendre l'ampleur de ce processus économique et ses conséquences sur de nombreuses économies et des centaines de millions d'êtres humains. Il prend en compte la diversité des situations de départ. En effet, au-delà des points communs, ces transformations comportent certaines spécificités.

**Ahmed Toufik BOURAHLI**  
Faculté des Sciences Economiques  
Université Oum El Bouaghi  
(Algérie)

### Introduction

Le processus de transition à l'économie de marché est un objet d'analyse vaste et complexe. Nous avons choisi de l'aborder sous l'angle de sa genèse et de ses perspectives.

La première partie de l'analyse traitera de généralités se rapportant à la transition à l'économie de marché et aux caractéristiques de celle-ci.

La deuxième partie est consacrée à l'examen des spécificités de ce changement et de leur prise en charge, aussi bien théorique qu'idéologique et politique.

### ملخص

يشكل تنوع الوضعيات والمساهمات النظرية رهان لمجال نظري جديد يشمل مختلف التخصصات العلمية في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية لتعويض نقائص وتناقضات النظرية النموذجية المقترحة من قبل المنظمات النقدية والمالية الدولية.

## 1. Généralités et caractéristiques de la transition

Gilles DOSTALER, dans l'une de ses nombreuses contributions (1) soulève un certain nombre de points d'ordre théorique et méthodologique au sujet de la notion de transition.

Il commence d'abord par souligner l'ambiguïté de celle-ci, laquelle renvoie, en fait, à une réalité extrêmement difficile à cerner et à définir précisément.

Cette notion est utilisée en sciences sociales comme en sciences naturelles, en philosophie et en épistémologie, aussi bien qu'en art et en littérature.

Les dictionnaires modernes définissent, d'une façon générale, la notion de transition comme le passage d'un état à un autre ou d'une situation à une autre. Le passage peut être rapide et brutal, la transformation peut également être progressive.

G. Dostaler s'intéresse aux notions d'état et de situation en affirmant qu'en économie politique « la situation ou l'état désigne une certaine forme d'organisation sociale ». Cela implique l'organisation de la production matérielle, de la distribution des échanges de la consommation, ainsi que la nature des institutions politiques, juridiques, sociales et idéologiques en cours.

Se référant au marxisme et à sa théorie de l'histoire, aux concepts de mode de production et de formation sociale qu'il estime en évolution permanente, l'auteur affirme : « nous sommes toujours en transition parce que toujours des forces sociales se heurtent du fait d'intérêts contradictoires ».

Après avoir passé en revue les différentes formes d'organisation sociale (esclavagisme, féodalisme, capitalisme), l'auteur termine son analyse de façon éloquent : « une chose est certaine : cette question est loin de se réduire à l'économie. C'est pourquoi d'ailleurs la pensée économique n'a jamais pu penser la transition, non plus que le marxisme dans sa version économiste. La transition concerne la totalité des rapports entre les hommes ». Cette contribution et bien d'autres ont entraîné, dans les années quatre-vingt, un redéploiement important de la recherche en sciences humaines et sociales. La remise en question des grands systèmes théoriques dominants conduit à une diversification des recherches en de multiples champs disciplinaires indépendants conduisant à l'ouverture de nouveaux chantiers théoriques.

Des paradigmes nouveaux s'élaborent et des passerelles s'établissent entre les disciplines, générant des débats aussi passionnants que pertinents.

C'est dans ce contexte qu'il faut situer l'émergence de nouveaux champs théoriques et analytiques, tels que l'économie de la transition ou *la transitologie*.

Pour Wladimir ANDREFF (2), « l'économie de la transition, en tant que discipline d'enseignement économique, s'est développée au lendemain de la disparition du système de type soviétique basé sur une économie centralement planifiée. Sa particularité provient de l'héritage des économies centralement planifiées qui subsiste dans les économies en transition [...]. La question centrale posée par cette matière est de savoir comment expliquer le processus de transformation d'un système en un autre. L'analyse des mécanismes économiques de cette transformation qui, à présent, comporte au moins deux phases distinctes, est l'objet de l'économie de la transition ».

Au plan politique, *la transitologie* prétend expliquer et guider le passage d'un régime autoritaire à un régime démocratique. Au plan économique, elle observe les modalités de passage d'une économie à gestion centralisée et planifiée vers une économie de marché.

Cette discipline est issue et inspirée principalement de la sociologie politique et de la science politique notablement développée à partir des années soixante dix avec la première vague de démocratisation qui a touché principalement l'Europe du sud, suivie durant la décennie quatre vingt par l'Amérique latine et enfin l'Afrique, l'Europe de l'Est et l'Asie du Sud-Est au cours de la dernière décennie du vingtième siècle.

Parmi les maîtres de cette « proto-science », nous pouvons citer des auteurs comme Guillermo O'DONNEL, Philippe C. SCHMITTER, Arend LIJPHART, Juan J. LINZ ou Giovanni SARTON. Ces auteurs visent à démontrer qu'en appliquant un ensemble de concepts et d'hypothèses universels, il est possible d'expliquer et de gérer la transition.

A cet égard, la transitologie cherche à tirer des généralisations et des leçons à partir de l'observation des transitions passées, afin de formuler des recommandations institutionnelles et même constitutionnelles à caractère prescriptif.

Le recours à la méthode positive reste la panacée de la transitologie. L'essor de la transitologie et de l'idéal de transition vers la démocratie et l'économie de marché témoigne également des bouleversements politiques et idéologiques des deux dernières décennies. Ainsi, on peut considérer que les paradigmes *démocratie* et *économie de marché* ont désormais réussi à s'imposer comme seuls référentiels légitimes, tant au niveau idéal, scientifique et académique, qu'au niveau des formes de gouvernement et de gouvernance correctement adoptées.

En théorisant la démocratie et l'économie de marché, telles que nous les connaissons à l'heure actuelle, la transitologie néglige pourtant le fait que des paradigmes sont le produit de configurations historiques spécifiques et que celles-ci sont également soumises à des transformations.

Pour la transitologie, la thèse de Francis FUKUYAMA (3) sur la fin de l'histoire reste d'actualité, la démocratie et l'économie de marché restent l'horizon indépassable de tout système économique et politique.

Les mérites et les effets positifs de la transition sont certains. Quant aux aspects analytiques, les questionnements théoriques de fond et les perspectives, la transitologie ne propose aucune alternative à l'économie de marché et la démocratie libérale, modèle trop souvent perpétué sans questionnements critiques.

A ce stade de la réflexion, certaines questions s'imposent, comme celles que formule Pierre FRANÇOIS (4) :

- Ya t-il unicité ou pluralité des processus de transition ?
- En quoi la transition socialiste /capitalisme rejoue-t-elle les transitions antérieures vers le capitalisme?

- En quoi les trajectoires de transformation des économies planifiées à gestion centralisée sont-elles les mêmes, en quoi diffèrent-t-elles ?
- La transition est-elle le fait de l'Etat ou des sociétés civiles ?
- De quel Etat et de quelle société civile s'agit-il ?
- La fin de l'histoire de F. Fukuyama est-elle synonyme de convergence ou d'hétérogénéité ?
- Est-il possible de construire ou d'élaborer une théorie de la transition ou des transitions ?
- Doit-on accepter et privilégier ou remettre en cause la pertinence empirique de ces processus de transformation économique ?

Bref, quelles sont les perspectives et donc le devenir de ces économies qui ne sont plus ce qu'elles étaient mais qui ne sont pas devenues ce à quoi on s'attendait ?

Il est couramment souligné que la transition de l'économie centralement planifiée ou administrée à l'économie de marché est un phénomène unique dans l'histoire du monde et que, « par la nature et l'ampleur qu'elle revêt, la transformation du système économique des pays de l'Europe centrale et de l'Est représente une tâche et un effort sans précédent dans notre histoire économique.

Nul autre pays ne s'est jamais vu placé devant le défi de mettre fin à la baisse de l'activité économique et de corriger d'importants déséquilibres...tout en mettant en place un nouveau système économique, alors que les mécanismes et les institutions du marché ne sont pas développées qu'il faut restreindre l'intervention directe de l'Etat et employer des instruments d'action inconnus auparavant » (5).

Nauro F. CAMPOS et Fabrizio CORICELLI (6) confirment et décrivent également cette période comme l'événement le plus important du dernier siècle.

L'effondrement du bloc communiste, avec les mouvements politiques et sociaux de la fin des années quatre vingt et notamment la chute du mur de Berlin en 1989, ont signifié la remise en cause du système économique et politique centralisé, sonné le glas du système socialiste et ouvert des perspectives nouvelles d'intégration à l'économie mondiale des pays et des Etats faisant parti de ce bloc.

Cependant, entre ces deux systèmes économiques – l'économie de marché et système à gestion centralisée –, il existe une variété de systèmes mixtes, qui sont en fait beaucoup plus proches de la réalité.

### ***1.1 Economie à planification et gestion centralisée :***

W. Andreff (7) propose la définition d'une économie socialiste sur la base d'un certain nombre de critères essentiels que nous présentons ci-dessous :

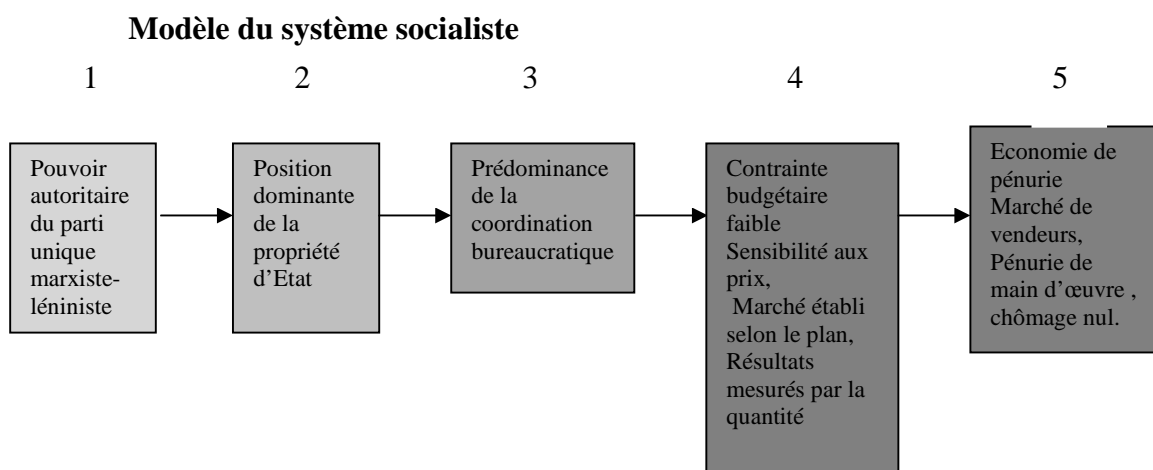
1. Les entreprises industrielles et les banques sont la propriété de l'Etat ;
2. L'activité économique est organisée selon la planification centralisée, y compris l'agriculture) ;

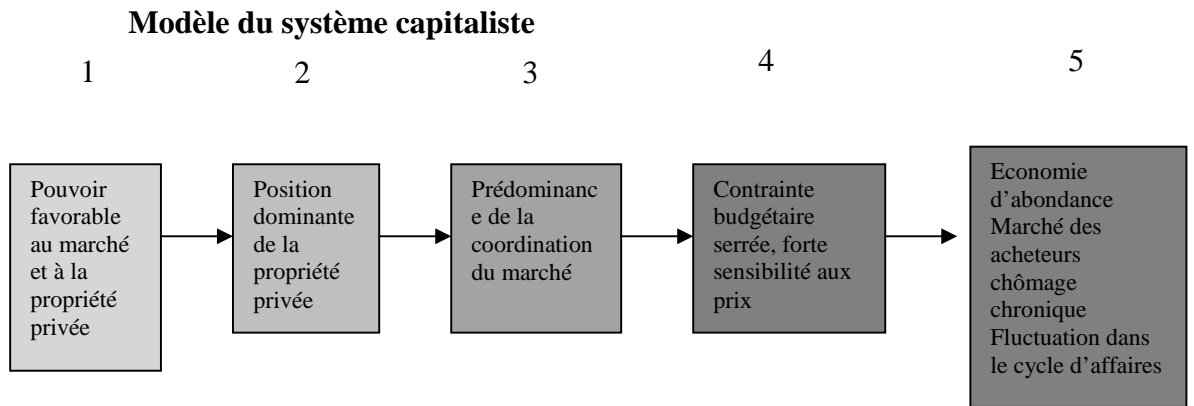
3. La stratégie de développement repose sur l'industrialisation rapide avec priorité donnée aux industries lourdes ;
4. Le commerce extérieur avec les marchés capitalistes est volontairement restreint ; le plus gros volume des échanges s'effectue entre les pays membres du conseil pour l'assistance économique mutuelle (C.A.E.M.) URSS et les pays d'Europe de l'Est ;
5. Les investissements directs étrangers sont proscrits ;
6. Le pouvoir politique est détenu totalement par un parti unique communiste ou d'inspiration marxiste léniniste.

János KORNAI (8), propose un modèle comparatif entre les systèmes socialiste et capitaliste en se basant sur un certain nombre de critères fondamentaux qu'il désigne comme des « attributs spécifiques ». Ces attributs sont définis comme « les caractéristiques communes d'une multitude de manifestations historiques ».

Ces attributs sont subdivisés en cinq groupes d'éléments essentiels que sont, le pouvoir politique, la propriété privée, les moyens de coordination, le comportement des acteurs économiques et les caractéristiques de l'économie. Ces attributs et ses particularités de l'économie planifiée sont repris par la plupart des spécialistes de la question : Richard ERICSON (1991), Wladimir ANDREEF (1993), Mancur OLSON (1995), Nauro F. COMPOS et Fabrizio CORICELLI (2002), A. Alan SMITH (2006).

La succession logique de ces caractéristiques aide à mieux comprendre le phénomène de la transition d'une économie planifiée à une économie de marché, comme le montre le schéma suivant présenté par J. Kornai (9).





Selon ce schéma, cinq particularités distinguent le système socialiste à économie planifiée :

- le pouvoir politique détenu par le parti unique ;
- les droits de propriété qui se limitent à la propriété d'Etat ;
- les moyens de coordination du système économique dominés par des principes hiérarchiques et bureaucratiques ;
- les acteurs économiques et principalement les entreprises ne subissent aucune contrainte budgétaire ou financière ;
- les prix sont fixés par le plan, de même que les quantités à produire, l'aspect quantitatif étant privilégié dans l'évaluation des entreprises qui entretiennent avec le plan des relations économiques de type vertical ;
- une pénurie chronique des biens et de la main d'œuvre caractérise l'économie ; le marché est un marché de vendeurs.

Par ailleurs, l'apparition du système socialiste n'a pas été le fruit de développements historiques objectifs. La structure économique se trouve ainsi totalement inféodée à l'autorité totalitaire, empêchant, ainsi, toute référence à l'économie de marché.

L'économie planifiée à gestion centralisée, qui a fait suite à la révolution bolchévique en 1917, a d'abord concerné l'URSS, puis s'est étendue aux pays satellites de l'U.R.S.S. après la deuxième guerre mondiale et a duré jusqu'en 1989.

Actuellement, la Chine continue de pratiquer un système hybride où coexistent des caractéristiques de l'économie planifiée et des spécificités de l'économie de marché.

M. Olson (10) attribue l'échec de l'économie planifiée au manque de fiabilité du système d'information primordiale pour la détermination des niveaux de consommation, d'investissement et d'allocation des ressources.

L'information qui circule entre les différents paliers et échelons de la hiérarchie subit des distorsions, ce qui fait dire à M. Olson que la situation optimale prévue par le plan ne sera jamais atteinte, parce que l'environnement de production évolue continuellement, obligeant le processus décisionnel à être réévalué, perpétuellement et en temps réel.

Ainsi, les décisions prises sont de plus en plus détachées de la réalité et n'ont plus l'impact souhaité. L'autorité centrale, perdant le contact avec la réalité, le système devient ainsi inefficace.

N.F. Campos et F. Coricelli (11) relèvent d'autres facteurs déterminant l'inefficacité du système socialiste, à savoir :

- l'inexistence d'un marché des capitaux dynamique et dense ;
- la dépendance massive des échanges extérieurs à l'égard du C.A.E.M. (Conseil pour l'assistance économique mutuelle) créent une dépendance massive à ce marché ;
- le gaspillage des ressources humaines et distorsion du marché du travail ;
- l'absence d'initiative des échelons hiérarchiques inférieurs et dépendance de l'autorité centrale. A cela s'ajoute une faible productivité, la rigidité de la structure économique et l'insuffisante substitution entre les facteurs de production, sans oublier le contrôle rigoureux des prix, l'orientation de l'investissement prioritairement vers l'industrie lourde et le retard technologique accusé par rapport aux pays capitalistes avancés.

En définitif, les observateurs et les spécialistes de la question considèrent l'économie planifiée comme un système complexe et rigide, induisant la stagnation, héritage lourd, oserions-nous dire, pour une organisation économique qui s'achemine vers l'économie de marché.

### ***1.2 Economie de marché***

« Mal connoté par l'acceptation péjorative qui lui confère la critique marxiste, le capitalisme, avec le déclin de l'influence exercée par celle-ci et la déconfiture du socialisme réel qui lève l'hypothèque d'une alternative – paraît pouvoir prétendre maintenant à l'universalité. Paradoxalement, le terme lui-même semble frappé de désuétude et l'expression consacrée pour désigner le capitalisme est désormais l'économie de marché ». A partir de cette analyse de Francis FUKUYAMA (12), peut s'engager un débat autour des concepts de capitalisme et d'économie de marché, entre une réalité pratique et une représentation théorique.

Pivot de la tradition néoclassique comme catégorie spécifique caractéristique des systèmes modernes développés, le concept d'économie de marché a toujours été opposé à celui de capitalisme par de grands théoriciens du capitalisme (historiens et économistes) et qui vont de Marx à Braudel en passant par Schumpeter, Keynes et Polanyi.

Le capitalisme et les structures d'une économie de marché sont, pour J. Kornai (13), le produit d'un développement objectif, favorisé par la réunion de conditions nécessaires. Contrairement à l'économie à gestion centralisée, le capitalisme n'a pas besoin d'être imposé pour se développer, pour peu que des conditions nécessaires et suffisantes soient réunies.



Le schéma présenté par J. Kornai représente le système d'économie de marché par les attributs suivants :

- soutien du pouvoir politique au marché et à la propriété privée ;
- position dominante de la propriété privée ;
- prédominance de la coordination pour le marché ;
- contrainte budgétaire serrée et comportement des acteurs économiques influencé par la fixation des prix selon la loi de l'offre et la demande ;
- chômage chronique et fluctuations dans le cycle commercial.

Deux catégories économiques revêtent une importance considérable pour le capitalisme, la propriété privée, qui induit elle-même la libre entreprise, et la liberté d'établir des contrats entre les individus (J. Kornai, 2000). Les prix aussi, par l'information qu'ils véhiculent, sont l'élément fondamental de la coordination des activités d'échange, de la façon d'organiser la production et la distribution des revenus. (14).

La transformation d'un système économique planifié en un système capitaliste implique le démantèlement des structures socialistes et leur remplacement par des institutions et spécifiques à l'économie de marché – la propriété d'Etat par la propriété privée, le pouvoir politique par le pouvoir du marché, le plan par la concurrence – mais aussi transformation de ses mécanismes : innovation, progrès technologique et usage efficient des ressources pour une productivité plus élevée et une croissance économique soutenue, mais au prix d'un chômage chronique, de fluctuations dans le cycle des affaires, d'inégalités salariales et bien sûr sociales et de pauvreté.

### ***1.3 Transition à l'économie de marché***

Les difficultés de la transition à l'économie de marché sont nombreuses et majeures. Ce processus implique des ajustements qui nécessitent, notamment, une compression des dépenses publiques et du pouvoir d'achat. Il ne suffit pas de restaurer les grands équilibres macro-économiques ou financiers, et de changer les structures de production et de répartition du revenu dans la société ; encore faut-il transformer les mentalités héritées du passé, ce que les spécialistes de la transition appellent la « path dependence ». L'ampleur de la tâche ne permet pas de projeter la transition dans le court et le moyen terme, mais plutôt et raisonnablement dans le long terme.

Les espoirs suscités par la chute du mur de Berlin font place à la déception face aux difficultés et des réalités quotidiennes extrêmement difficiles. Les incertitudes sont d'autant plus grandes qu'aucune expérience historique antérieure ne peut être prise en référence et donc servir d'indicateur.

Pour l'O.C.D.E. (Organisation pour la coopération et le développement économique), la transition suppose des changements dans quatre directions : la stabilisation macro-économique, la libéralisation économique, la restructuration d'entreprises et la réforme des institutions (rapport annuel 1991).

Le contexte dans lequel s'engagent les processus de transition à l'économie de marché est marqué par l'apogée de la théorie économique standard au début des années quatre vingt dix.

L'aboutissement de cette évolution est consacré par les « dix commandements » du *consensus de Washington*, préconisés par un économiste du F.M.I. (Williamson, 1990).

▪ Tableau n°1 – Les "10 commandements" du consensus de Washington

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Discipline fiscale.</li><li>2. Réorientation des dépenses publiques.</li><li>3. Réforme fiscale.</li><li>4. Libéralisation financière.</li><li>5. Fixation d'un taux de change unique et compétitif.</li><li>6. Libéralisation du commerce extérieur.</li><li>7. Suppression des obstacles aux investissements directs étrangers</li><li>8. Privatisation des entreprises publiques.</li><li>9. Déréglementation de la concurrence.</li><li>10. Sécurisation des droits de propriété.</li></ol> |
|--|

C'est ainsi que la transition au capitalisme des économies de l'Est devint le premier champ d'application privilégié du consensus de Washington.

## 2. Spécificités, pratique et évolution de la transition

Bernard CHEVANCE (15) considère la transformation postsocialiste comme « une expérience historique unique de changement organisationnel institutionnel et systémique dans un grand nombre de pays ».

Mais, comment réaliser le *consensus de Washington*, dans des contextes aussi largement hétérogènes ?

### 2-1 Spécificités de la transformation postsocialiste

Le post-socialisme s'appuie sur une modélisation proposée par la B.E.R.D. (Banque Européenne pour la Reconstruction et le Développement) qui cadre les économies concernées sur une règle ou une norme unique : "l'indicateur de transition".

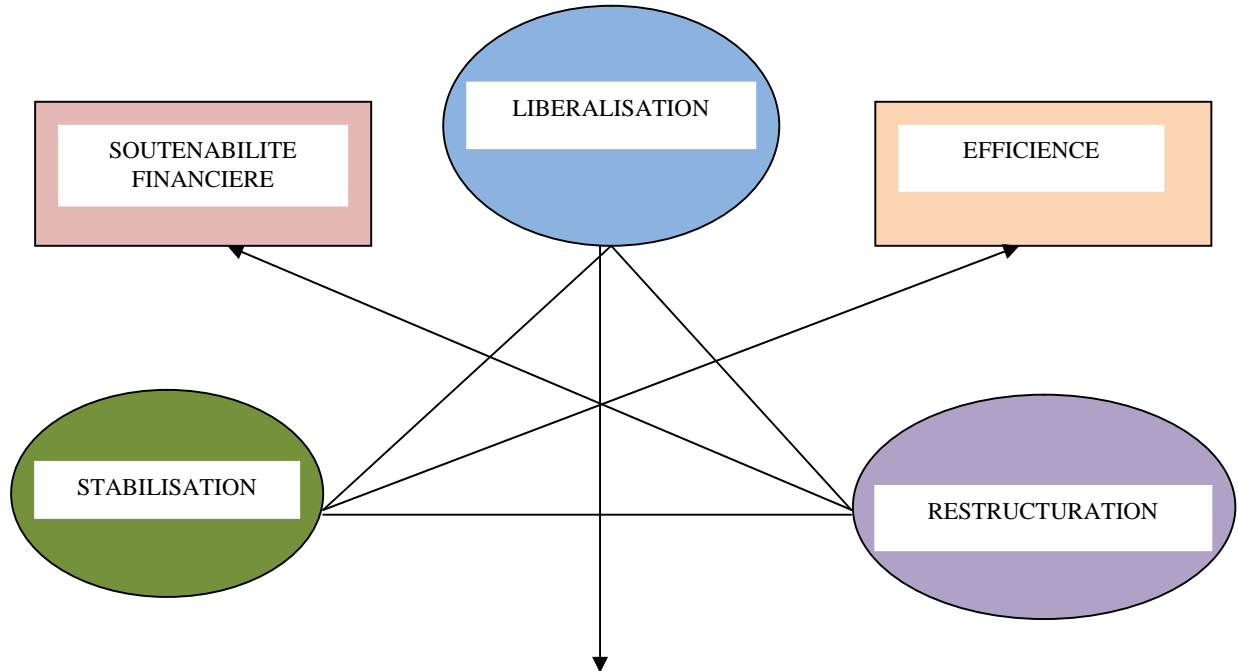
Cette modélisation présente, en fait, toutes les caractéristiques d'un paradigme au sens de Thomas KUHN (16), nous permettant de l'identifier en tant que Paradigme Standard de la Transition (P.S.T.).

La pratique de ce P.S.T. se retrouve dans le modèle de réformes préconisé par le F.M.I. et dont les objectifs principaux consistent à :

- élever le niveau de vie moyen des populations par une allocation efficiente des activités économiques ;
- veiller à assurer les équilibres macro économiques et notamment les finances publiques et la balance des paiements;
- assurer la soutenabilité politique des réformes afin d'éviter le risque de retour en arrière et ce, par la « sainte trinité » (17) du *Washington Consensus, stabilisation-libéralisation-restructuration ou privatisation* (la *stabilisation* par un contrôle serré des dépenses publiques et la croissance de la masse monétaire afin d'assurer la stabilité du taux de change de la monnaie nationale ; la *libéralisation* qui permettra l'allocation des ressources et la détermination des prix relatif non plus par le plan mais par le

marché ; la *restructuration*, signifiant d'abord privatisation, mais aussi un mode de gouvernance des entreprises et des administrations de l'Etat).

Ces différents éléments, qui résument le modèle du F.M.I. pour la transition, sont représentés dans la figure 2, ci-dessous.



Les experts du F.M.I. n'omettent pas de signaler et d'insister sur la complémentarité des réformes qu'il faut lancer simultanément.

Deux conceptions sont en présence : la première, est connue sous le nom de *théorie de choc* (ou *Big bang*), la seconde sous celui de *gradualisme* (parce qu'elle prône le passage graduel). Gérard ROLAND (18) résume ainsi les deux approches :

– Les adeptes de la théorie de choc (ou *big bang*) soutiennent que la destruction rapide et complète du système centralisé est le seul moyen possible pour la création de l'économie de marché et que, en s'appuyant sur la démocratie, les nouveaux gouvernements adopteront les réformes le plus rapidement possible et ce, d'une manière irréversible.

– Les partisans du passage graduel (ou gradualisme) considèrent que la présence de l'Etat, au moins dans une première phase de la transition, garantit une certaine stabilité pour les démarches et que, en procédant de manière séquentielle, les réformes à succès créent des précédents pour l'adoption de nouvelles.

■ Tableau n°2 – Les deux stratégies de mise en application des réformes *Big Bang* et gradualisme.

Catégorie	BIG BANG	GRADUALISME
Coûts d'ajustement	Des réformes <i>Big Bang</i> permettent de réduire les coûts d'ajustement si elles ancrent les anticipations sur la nécessité de réallouer les ressources productives de l'économie.	Une approche graduelle peut minimiser les coûts d'ajustement car elle est moins onéreuse à court terme et génère moins d'opposition politique.
Crédibilité	Une approche <i>Big Bang</i> assure une plus grande crédibilité.	Une approche graduelle peut être plus crédible si les bénéfices mesurables de court terme sont suffisamment importants.
Faisabilité	Etablir un calendrier précis des réformes à mettre en œuvre est pratiquement irréalisable ; en conséquence, les réformes doivent être menées aussi rapidement que possible.	Les réformes nécessitant du temps pour être mise en œuvre. Une approche graduelle est nécessaire, compte tenu de la difficulté d'accommoder les chocs macroéconomiques liés à ces réformes et dont les effets sont parfois contradictoires.
Risque	Une approche <i>Big Bang</i> peut conduire à une hausse du chômage sur le court terme, qui diminue le soutien politique en leur faveur et peut conduire le gouvernement à les abandonner. Une approche globale augmente le risque de contagion entre oppositions politiques.	Des réformes partielles amoindrissent l'efficacité de la réallocation des ressources productives diminuant les effets sur le P.I.B. et le bien être. Des réformes partielles peuvent empêcher la création de marchés suffisamment concurrentiels.

Source: F.M.I., Washington, paper N°2.

Si, au départ, le paradigme standard de la transition (P.S.T.), découlant du *consensus de Washington*, a été imposé par les grandes institutions financières internationales (F.M.I., Banque Mondiale, Banque Européenne pour la Reconstruction et le Développement), sur le terrain, dans aucun pays, le modèle du F.M.I. n'a pu aller au terme de son application, ni le rythme des réformes se conformer aux prescriptions de départ.

Par ailleurs, la portée, en termes de résultats économiques, a été mitigée et l'impact des réformes a été d'une grande diversité dans des économies où les modalités d'applications des réformes ont été similaires.

## 2.2 Evolution et difficultés de la transition

Les pays qui se sont engagés dans ce processus de transformation ont choisi différentes voies et ont connu des évolutions distinctes. Quant aux effets immédiats de la transition, ils sont à peu près les mêmes pour l'ensemble des pays. Ils ont été

énumérés par N.F Campos et F. Coricelli (19) dans ce qu'ils ont appelé *les faits stylisés de la transition* et dont les plus déterminants sont :

- la diminution appréciable et conséquente sur le niveau du bien être de la population ;
- la pénurie de capital due à l'absence d'un marché du crédit et à la faiblesse des investissements directs étrangers (I.D.E.) ;
- l'inadéquation entre l'offre et la demande sur le marché du travail, ce qui génère un chômage additionnel ;
- l'effondrement du conseil d'assistance économique mutuelle (C.A.E.M.) et la difficile réorientation du commerce vers les pays industrialisés.

Il faut ajouter à cela le fait que l'extinction et la disparition des structures socialistes n'ont pas été suivies par l'émergence d'institutions adéquates et nécessaires au fonctionnement de l'économie de marché.

La pratique du processus de transition, ou de ce que Thomas KUHN a désigné sous le nom de *paradigme standard de la transition* (P.S.T.), a connu des trajectoires différentes et une grande diversité de réponses a été apportée par les économies en transition aux prescriptions et préconisations du P.S.T.

La transposition du modèle capitaliste proposé s'est heurtée à des résistances, parfois farouches. Le paradigme des institutions monétaires et financières internationales n'a pu aller au terme de sa pratique, ni les principales réformes se concrétiser sur le terrain.

Les principaux résultats économiques ont été également d'une grande diversité, même quand les modalités d'application ont été similaires.

Cela est patent pour certains pays de l'Asie de l'Est (Chine, Cambodge, Laos, Vietnam), comme le montre le tableau qui suit :

▪ Tableau n°3 - Résultats économiques de la transition dans des pays d'Europe de l'Est et d'Asie de l'Est.

Pays	Date du programme du F.M.I. entre 1989 et 1999)	Variation du P.I.B. réel 1999/1989) En%	Inflation moyenne 1989-1999) en%	Indicateur de transition BERD, 1999) °
Pays d'accèsion à l'UE non baltes		-5	35.5	3.3
Bulgarie	Fév -1991	-33	68.4	2.9
République tchèque	Jan -1991	-6	7.8	3.4
Hongrie	Mars-1990	-1	19.7	3.7
Pologne	Jan-1990	+28	49.2	3.5
Roumanie	Jan-1993	-26	76.1	2.8
Slovaquie	Jan-1991	+1	14.3	3.3
Slovénie	Fév-1992	+5	12.9	3.3
Pays baltes		-32	33.5	3.2
Estonie	Juin-1992	-22	24.3	3.5

Lettonie	Juin-1992	-44	35.1	3.1
Lituanie	Juin-1992	-30	41	3.1
Autres pays d'Europe du Sud-Est		-23	3331.8	2.5
Albanie	Non	-7	33.4	2.5
Bosnie-Herzeg.	Non	-7	13118	1.8
Croatie	Oct-1993	-20	100	3
Macédoine	Jan-1994	-41	75.6	2.8
CEI		-47	149.1	2.3
Arménie	Déc-1994	-52	106.5	2.7
Azerbaïdjan	Jan-1995	-53	233.2	2.2
Biélorussie	Nov-1994	-19	162.4	1.5
Géorgie	Sep-1994	-69	17.9	2.5
Kazakhstan	Jan-1994	-39	77.3	2.7
Kirghizie	Mai-1993	-39	22.3	2.8
Moldavie	Sep-1993	-69	16.5	2.8
Mongolie	Non	-7	46.5	2.8
Ouzbékistan	Nov-1994	-3	304.5	2.1
Russie	Avril-1995	-45	88	2.5
Tadjikistan	Fév-1995	-71	688.5	2
Turkménistan	Non	-49	4.9	1.4
Ukraine	Nov-1994	-65	169.4	2.4
Asie de l'est		+78	17.1	2.1
Cambodge	Non	+62	6.3	2.5
Chine	Non	+152	8.1	2.1
Laos	Non	+85	28.6	1.8
Vietnam	Non	+97	25.4	1.9

Source : *International Monetary Fund*

° : Echelle de 1 absence totale de libéralisation) à 4.5 économies occidentales)

Cette échelle de 1 à 4.5 élaborée par la B.E.R.D. (Banque Européenne de Reconstruction et de Développement) mesure le degré d'avancement de chaque pays par rapport à des indicateurs de transition, dont, notamment la part du secteur privé dans le P.N.B., la libération des prix, la réforme des institutions bancaires et financières. .

Le tableau ci-dessus démontre que tous les pays qui ont opté pour le programme de réformes du P.S.T., mis en œuvre au travers de la conditionnalité du F.M.I., ont connu un niveau d'inflation moyen élevé, associé à une chute plus forte de la production, ce que certains auteurs ont désigné par *récession transformationnelle*.

Certains pays de l'Asie de l'Est (Laos, Cambodge, Vietnam et Chine notamment), qui ont mis en pratique leur propre programme de transition vers l'économie de marché, ont obtenu des résultats meilleurs, aussi bien en termes d'inflation qu'en termes de croissance économique.

Les institutions formelles mises en place sous la responsabilité du F.M.I. n'ont presque jamais "mordu", du fait de ce qui est appelé par les spécialistes de la transitologie la "path dependence" ou l'"effet du sentier" ou la "dépendance du sentier", qui signifie que l'héritage des institutions et des modes de comportement

socialistes est encore présent dans la plupart des sociétés et qu'il continuera d'en être ainsi pendant encore longtemps.

Tout ceci a certainement pu constituer écueils et obstacles dans le déroulement du processus de transformation d'une économie planifiée en économie de marché, transition dont nous allons étudier les surprises (effets pervers et paradoxes), avant de lever un tant soit peu le voile sur les perspectives.

### ***2-3 Surprises et perspectives***

Le changement de système a constitué un processus de transformation extraordinaire et de grande envergure qui a présenté au fur et à mesure de son évolution et de son déroulement des surprises diverses.

La première surprise, et qui a été certainement la plus importante, fut celle que J. Kornai a appelée « la récession transformationnelle ». L'effondrement de la production et donc de l'offre ont constitué une tendance générale dans tous les pays en transition. L'effondrement industriel de l'Allemagne de l'Est a été remarquable et ce, malgré un financement budgétaire considérable et prolongé de la part de l'Allemagne de l'Ouest. La chute de la production a été à contre-courant des convictions de l'analyse standard de la transition (P.S.T.), qui pensait que la libéralisation et la privatisation entraîneraient la réallocation des ressources et l'amélioration de l'efficacité productive.

Le deuxième aspect qui a pris de court les théoriciens du modèle standard de la transition a été le chômage transitionnel et qui, en partie, a été la conséquence de l'effondrement de la production.

Le troisième aspect a trait au transfert de la propriété et donc aux difficultés, retards et déviations du processus de privatisation. Pour Daniel LABARONNE (20) « la remise des actifs au personnel ou au management des entreprises à des conditions privilégiées et la privatisation de masse basée sur la distribution quasi gratuite de coupons de privatisation à toute la population ont transféré des blocs de contrôle sur le capital de l'entreprise aux managers. Ces derniers ont eu aussi recours, sans aucun scrupule, à des comportements très actifs légaux ou illégaux pour assurer la survie de la firme et surtout pour s'enraciner dans leur position de pouvoir dans l'entreprise », stratégie qui a d'ailleurs été traitée "d'enracinement des managers".

La quatrième et dernière surprise se rapporte à la croissance des paiements sans monnaie et du non paiement, qui se révèle être le paradoxe de la transition vers l'économie de marché.

Une véritable économie de troc ou une démonétisation de l'économie s'est développée et des échanges sans monnaie frauduleux et parfois criminels ont pris une ampleur considérable, notamment en Russie pour atteindre 70% du P.I.B. en 1998. La démonétisation s'explique également, pour certains auteurs, par l'imperfection des marchés et l'inertie des relations inter-industrielles et inter-entreprises.

Ainsi, l'idée d'un modèle unique standard véhiculée par le *consensus de Washington* s'est retrouvée remise en question dans des économies que l'histoire et la géographie ont différenciées dans beaucoup de leurs aspects essentiels.

En effet, est-il aisé d'inculquer à des peuples marqués par des dizaines d'années de mode de vie collectiviste la mentalité capitaliste ? Pour Jean-François BAYARD (21), celle-ci ne se crée pas avec une politique économique, mais avec un imaginaire social,

partagé par l'ensemble des acteurs et qui nécessite du temps et des actions en profondeur. En évoquant la réinvention du capitalisme, il déplore le fait que les gouvernements se pressent de mettre en place l'économie de marché au lieu de s'appliquer à fonder les bases de sa formation. De trop nombreux gouvernements ont en effet négligé le facteur culturel dans la transplantation des nouvelles institutions, ce qui a occulté toute réflexion sur les méthodes de reconstruction. Le marché nécessitant des institutions et une culture des participants propice à la prise de décision, il est illusoire de croire en la construction spontanée d'un marché autorégulateur.

## Conclusion

Que conclure, au moins provisoirement, sur un processus d'une telle ampleur, ayant impliqué et concerné des centaines de millions d'êtres humains depuis plus de deux décennies ?

La transition à l'économie de marché se poursuit dans un contexte marqué par une triple crise mondiale : crise de la mondialisation néolibérale, crise de la dette publique en Europe, et bouleversements politiques majeurs dans le monde arabe et en Afrique du nord.

La grande transformation a-t-elle pris fin en Europe Centrale et Orientale, comme l'affirme J. Kornai (22). Comment se réalisera-t-elle en Chine et au Vietnam ? Que se passera-t-il à Cuba ? Comment la grande transformation va-t-elle s'opérer en Irak sous occupation militaire étrangère ? Et en Iran ? Et dans les autres pays musulmans ?

En effet, la transitologie n'a nullement achevé sa mission. Elle n'a, à vrai dire, même pas amorcé le travail de fond requis.

## Notes

1. Gilles DOSTALLER, « Transition et pensée économique dans l'histoire », *Cahiers de recherche sociologique*, Montréal, vol. 1, septembre 1983, pp. 19-35.
2. Wladimir ANDREFF, « Economie de la transition ; la transformation des économies planifiées en économie de marché », Editions Bréal, 2007.
3. Francis FUKUYAMA, « La fin de l'histoire et le dernier homme », Flammarion, collection « Champs », 1992.
4. Pierre FRANÇOIS, « Transitions capitalistes : en route pour le capitalisme, les transitions des ex-pays communistes », wiféo .com /document le 27/05/2010.
5. Salvatore ZECCHINI, « Avant propos », O.C.D.E., 1991, p. 7.
6. Nauro F. CAMPOS et Fabrizio CORICELLI, « Growth in transition : what we know ; what we don't and what we should », *Journal of economic literature*, V. 2.1, 2002.
7. Wladimir ANDREFF, « Introduction : crise et transformation » et « Chapitre 1. Les fondements théoriques de l'économie socialiste », in *La crise des économies socialistes : la rupture d'un système*, Presses Universitaires de Grenoble, 1993, pp. 7-58.
8. Janos KORNAL, "What the change of system from socialism to capitalism does and does not mean", *The journal of Economic perspectives*, 2000, vol. 14, n° 1, pp. 27-42.
9. J. Kornai, *op. cit.*
10. Mancur Jr OLSON, "Why the transition from communism as so difficult", *Eastern Economic Journal*, Vol. 21, n° 4, automne 1995, pp. 437-461.
11. N.F. Campos et F. Coricelli, *op. cit.*



12. F. Fukuyama, *op. cit.*
13. J. Kornai, *op. cit.*,
14. Milton FRIEDMAN, "Market mechanisms and central economic planning Washington DC American Entrepris", *Institute for Public Policy Research*, 1981.
15. Bernard CHAVANCE, « Les théories économiques à l'épreuve de la transformation post socialiste », in MAXIME FOREST et Georges MINC (dir), *Post communisme : les sciences sociales à l'épreuve*, L'Harmattan, 2004.
16. 23. Thomas KUHN, « La structure des révolutions scientifiques » (1970), Paris, Flammarion, 1983.
17. B. Chavance, *op. cit.*
18. Gerard ROLAND, "The political economy of transition", *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 16, n°1, hiver 2002, pp. 29-50 .
19. N.F. Campos et F. Coricelli, *op. cit.*
20. Daniel LABARONNE, « Les lenteurs de la privatisation en Europe de l'Est : une conséquence de la stratégie d'enracinement des managers », *Revue d'Economie politique*, 1998, 108.5, pp. 672-689.
21. Jean-François BAYARD, *La réinvention du capitalisme*, Editions Karthala, Collection « Hommes et Sociétés », Paris, 1994.
22. J. Kornai, « La Grande transformation de l'Europe Centrale et Orientale : succès et désillusions », *Revue d'Etudes Comparées Est-Ouest*, Vol. 37, 2006, n°1, pp. 13-65.

## Developing Leadership Qualities in Practice Teachers

### Abstract

One of the most important characteristics in being a good teacher is being a good leader. It is said that good leaders are made not born and so should be good teachers; they should be made not born. In the field of teachers' training in Algeria, practice teachers who supervise student teachers during their practice at schools are generally selected among the most experienced teachers who are also judged to be the most competent. Their role is to provide guidance to the trainees and to take charge of and evaluate them in their teaching practice. However, these practice teachers have never been prepared to take upon themselves the role of guide or leader to other teachers or trainees.

Through this article, we want to highlight the characteristics of a good practice teacher and the role of leader he/she must play in order to be an effective element during the training period. Likewise, using Blake and Mouton Managerial Grid, we show what leadership style our practice teachers represent when mentoring student teachers and suggest how these qualities can be brought to the best levels of achievement.

**Mohamed Rafik FADEL**  
Department of English  
Mentouri Univeristy. Constantine

### ملخص

تعد عملية القيادة إحدى أهم مميزات المدرس الجيد. يقال أن القائد الناجح لا يولد وهو، وإنما يصبح كذلك من خلال التكوين والتدريب المحكمين. يتم في الجزائر اختيار الأساتذة المطبقين الذين يشرفون على الطلبة المتربصين خلال فترة تدريبهم في المدارس من بين الأساتذة الأكثر خبرة و الذين يشهد لهم بالكفاءة. يتمثل دورهم في تقديم التوجيه للمتربصين، الأخذ بيدهم وتقييم ممارستهم لمهنة التدريس رغم أنهم لم يتلقوا أي تكوين لأخذ على عاتقهم مهمة التوجيه والقيادة لزملائهم أو للطلبة المتربصين تحت إشرافهم.

### 1. Introduction

Mentoring Trainees in Algeria has not changed in practices for more than forty years. Since the launch of the Technological Institutes of Education in 1970, the role of the practice teacher has always been to provide guidance to the trainees, to supervise them and evaluate their teaching practice. It has never gone beyond this stereotype. The same practices and traditions have been repeated for several years. As educators, we have a keener insight into the strengths, as well as the ills, inherent in the field; we are also the best poised to ameliorate those shortcomings we have control over.

The aim of this article is to energize, and inspire practice teachers to take on leadership behaviours, in an attempt to

نود من خلال هذا المقال إلقاء الضوء على خصائص الأستاذ المطبق الجيد و كذا على دور القائد الذي يجب أن يقوم به ليكون بذلك عنصرا فعالا خلال فترة التدريب. نبين كذلك من خلال استعمالنا لشبكة قياس التسيير لبلايك وماتن نوع القيادة الذي يمثله أساتذتنا المطبقون عند تدريبهم الطلبة المتربصين في أقسامهم و نقترح كيف يمكن لهاته الخصائص أن تبلغ أعلى مستويات التحقيق.

improve education from within rather than allowing outside observers to dictate remedies. We, first, display an account of the practice of mentoring. Then, we introduce the concept of leadership and provide an enquiry into leadership qualities in practice teachers when mentoring student teachers in order to offer better insight into their relationship and inspire practice teachers to better practices.

## 2. The Practice of Mentoring

Before the training session in their final year at the Teachers' Training School, the Student teachers have spent a year or more studying pedagogical trends, as well as teaching methods and techniques courses. However, they have had no experience working as the sole responsible professional in a classroom and got limited knowledge of the demands placed on teachers. As the challenges and demands increase, they find that they need strategies to help them reflect on and make sense of what actually happens in the classroom. The training period provides the practical experience students need and want after their long immersion in books, journal articles, and professional and academic conversations. This is the period that helps the trainees in their transition from student to professional; so, practice teachers have to take on their role as mentors in a most meaningful manner.

### 2.1. An Overview of Mentoring

Mentoring is not a modern activity. It has a long history, possibly dating as far back as the eighteenth century B.C., when the laws of Hammurabi of Babylon stated that craftsmen have to teach their techniques and pass on their experience to younger apprentice. The practice of apprenticeship continued through the centuries and knew modifications, when business and industry adopted the apprenticeship model. Education has adopted many of the practices of the business world, including mentoring. Boreen et al. (2009) mention that in England, it started with the Industrial Revolution, teachers experienced apprenticeship as "pupil teachers"; and in the United States this educational concept was introduced in the mid-1800s, when new teachers, who took no education courses, were apprenticed to experienced teachers, and were expected to follow their teaching style and methods. By the 1950s, many teacher education institutions had changed the term "practice teaching" to "student teaching" and the term "teacher training" to "teacher education" (Furlong and Maynard 1995); changes in practice and wording that reflected shifts in thinking about the practice of trainee teachers.

In later years, the teaching philosophy has changed from one that is teacher oriented to one that is student centred. Similarly, there was a change in the preparation of trainee teachers. The "pupil teacher" in the eighteenth century used to stick with a master

teacher and copied his techniques; thereby he gained practice without theory. In later times, most teacher education institutes have linked theory and practice, colleges now provide theory and the students' training period offers practice under the supervision of school teachers. In this way, students can relate the "what": the practice of teaching, to the "why": the theories underlying the practice to better understand why a particular practice does or does not work in the classroom. However, a large gap exists between the two stages: theory and practice. In Algeria, this is mainly due to the lack of correlation between what the trainees receive as instruction at their colleges and what practice teachers received during their pre-service or in-service training. The contents, they received, diverge more than converge. Likewise, there is no coordination between the colleges and the educational district in matters of teacher education and training; much has to be done in this sense. In-service teachers are in great need to refresher courses in order to be up to date with new theories and techniques in the field. Practice teachers should be more concerned with these courses and should be prepared to undertake the role of monitor through the organization of regular days in service and meetings with specialists in the field.

Nowadays we are aware of the fact that students and beginning teachers, as adult learners, have different learning styles as well as "multiple intelligences" (Gardner, 2006). We are far from thinking that trainee teachers should imitate or copy the methods of experienced teachers. The emphasis now is on developing the spirit of reflection in trainee teachers, and on making them develop their own individual teaching styles. Teacher education colleges have considered the need for classroom experience early in teacher education preparation, and many have established partnerships with different schools to establish professional development programs for beginning teachers (Darling-Hammond, 2005 and Teitel, 2003). There is agreement now that the future professional success of a student or a beginning teacher can be achieved only through assistance of various kinds and the role of the mentor is a very significant one.

## **2.2. The Role of the Mentor**

Gabriel (2005) defines the mentor as a person who takes on the responsibility of coaching and advising student teachers and teachers who are new to the school system. In Algeria this is the role assigned to practice teachers. Gabriel explains that a mentor need not always be the strongest instructional leader, but he should have a solid grounding in best practices and his content area. He should be able to suggest ideas and strategies to assist in classroom instruction. In addition, he must be astute enough to read people; in other words, he must be perceptive and have a high emotional intelligence. According to Boreen et al. (2009), "mentor" refers to an experienced teacher who works with colleagues new to the profession; and mentoring represents the idea of guiding, reflecting, and coaching:

- Guiding: mentors should attempt to help beginning teachers analyze their classroom practice and think about what they do in the classroom and why.

- Coaching: it refers to helping beginning teachers to connect theory with practice. Mentors need to be prepared to describe the “whys” and “hows” of their own practice, even if beginning teachers do not ask about them directly.
- Reflecting: this is about encouraging the beginning teacher to ask questions, both procedural and theoretical. Using reflection, both new and experienced teachers can examine what happened in the classroom as well as why it happened, thereby increasing teacher professionalism and maturity.

Boreen et al. (2009) concern is mainly mentoring beginning teachers who are graduates taking their first year at school mentored by a colleague. We consider that student teachers are not different, and the same behaviour can be followed by a practice teacher as a mentor during the training session. According to Morehead et al. (2009), the training helps young people move from the role of student to that of teacher. The mentor or practice teacher contributes to ensure a positive student teaching experience by developing an affirmative professional relationship, supervising the trainee’s work competency, and evaluating her / his progress. The ideal student teaching experience is characterized by many opportunities to share ideas and information, both formally and informally. However, the mentoring role is often not well understood (Sundli 2007) and the relationship between the mentor or practice teacher and the student teacher is not the most appropriate one. Tension between the support and assessment responsibilities of mentors may produce confusion and uneasiness and heighten feelings of vulnerability (Rippon and Martin, 2006; Williams and Prestage, 2002). Because they were not prepared to perform such a role, when becoming practice teachers or mentors, teachers often rely on insights gained from how they, themselves, were taught (Rajuan et al., 2007), how they teach (Martin, 1997) and how they were coached during their training period, if at all (Bullough , 2005).

Mentoring student teachers does not always produce such desirable results as many practice teachers attest. A variety of difficulties are reported, by both student teachers and mentors. For example, mentors claim that giving feedback can be extremely difficult especially when they are confronted to a student teacher who does not accept criticism and considers what needs to be said challenges what she / he takes herself / himself to be. When they are certain she is doing a wonderful job in the classroom but are criticized by the mentor, surprise sometimes, anger, follows. Student teachers, on the other hand, are always complaining about lack of time for planning and for ongoing conversation with the practice teacher about many teaching matters. Other issues contribute significantly to the difficulty of building a “healthy” relationship between beginning teachers and their mentors, and add to the list of commonly expressed frustrations. Practice teacher-trainee relationships are inevitably complex and fragile (Rippon and Martin, 2006) and conditions like these make relationship building even more challenging emotionally. A practice teacher in charge of fourth year English students from the TTSC explained that the trainees’ relationship with the practice teachers is very important for their attitude towards the profession. Some trainees come with enthusiasm and others come with very low aspirations. He mentioned that: “some trainees feel so happy and satisfied for their training that they offer us gifts and keep in

touch with us; others don't even say thank you". We think that it is the role of practice teacher to take care of this relationship which seems very important for the career of the young trainee. One of the mottos of the military is "People and mission first". That is, nothing is more important than looking out for the people and nothing is more important than accomplishing the mission. A good leader can do both. The practice teacher like the military has to take in charge both "the trainees and the mentoring".

To perform his role effectively, the practice teacher has to be aware of building a relationship of trust with his trainees. This requires the mentor to demonstrate skills of listening, sharing information, and giving feedback. Lyman, Morehead, and Foyle (1989) have identified a number of additional factors that build teacher trust. These factors include a positive tone, clear expectations, a concern for the student teacher, and a useful feedback. They state that:

- It is important for student teachers to have a clear understanding of what is done well in the classroom so that these skills can be applied in further student teaching experiences, and in their own classrooms.
- It is important that they know what the teacher expects and that the information needed about the teacher context is provided.
- Concern for the student teacher can be demonstrated in numerous ways. One of the most important is providing information about the school environment. Specific information about the context of the school and classroom in which the student teacher will be working is needed.
- Feedback that recognizes unique strengths and qualities lets the trainee know he is valued and appreciated by the mentor. By identifying strengths and discussing them, a mentor will improve relations and trust. Focusing on teaching behaviours rather than on personal traits when giving feedback provides the student teacher with the best opportunity to make positive changes that impact teaching.

Furthermore, fellow teachers must see the practice teacher as a specialist in his / her content area. Trainees need to be able to trust him / her when she / he makes suggestions regarding objectives, lesson plans, and assessments.

A number of factors can aid or hinder the mentoring relationship. It may be helpful to be aware of these factors in order to build on the strengths of the situation and find ways to counter potential problems. An effective practice teacher listens, communicates, understands trainees, knows the content area, and is willing to aid the growth of these beginning teachers. These are the qualities required in a leader that we need practice teachers to develop.

### **3. Practice Teachers and Leadership**

During their training session the student teachers are confronted to the different classroom situations but they prove to have little if no idea about how to behave in such unexpected situations despite the amount of content knowledge, concerning

pedagogical trends and the different approaches to teaching different subjects, they received at college or university. They can only be helped by their mentor who would play the role of the leader in such “out of the blue” situations. Mentors may give student teachers few opportunities to contribute to class decision making. They may feel that they need to keep decision making in their own hands or student teachers will take the class in directions with which the mentoring teachers are uncomfortable. Mentors, however, should take a rather leading more than supervising position.

### 3.1. Concepts of Leadership

Leadership is a practice by which a person conducts others to accomplish an objective and directs the organization in a way that makes it more cohesive and coherent. This is the way mainly observed by army leaders, political leaders, and movement leaders through history. Leaders carry out this process by applying leadership qualities; such as beliefs, values, ethics, character, knowledge, and skills. Some people have attained high positions in their job, but they are not considered as leaders. Indeed, their position gives them the right to accomplish certain tasks and objectives in the organization, but it does not make them leaders, it simply makes you the boss. Leadership differs in that it makes the followers want to achieve high goals, rather than simply bossing people around.

Good leaders are made not born. If a person has the desire and willpower, s/he can become an effective leader. Good leaders develop through a never ending process of self-study, education, training, and experience. Bass’ (1989 & 1990) theory of leadership states that there are three basic ways to explain how people become leaders. The first two explain the leadership development for a small number of people; these theories are:

- Some personality traits may lead people naturally into leadership roles. This is the Trait Theory.
- A crisis or important event may cause a person to rise to the occasion, which brings out extraordinary leadership qualities in an ordinary person. This is the Great Event Theory.
- People can choose to become leaders. People can learn leadership skills. This is the Transformational Leadership Theory. It is the most widely accepted theory today.

The basis of good leadership is honourable character and selfless service to the others. In their eyes, leadership is everything someone does that affects their well-being. Respected leaders concentrate on what they *are* [be] (such as beliefs and character), what they *know* (such as job, task, and human nature), and what they *do* (such as implementing, motivating, and providing direction). People want to be guided by those they respect and who have a clear sense of direction. To gain respect, they must be ethical. A sense of direction is achieved by conveying a strong vision of the future.

### **3.2. Factors of Leadership**

In order to make it effective, there are four major factors in leadership that must be taken into consideration

#### **-Follower**

Different people require different styles of leadership. A person who lacks motivation requires a different approach than one with a high degree of motivation; you must know your people! The fundamental starting point is having a good understanding of human nature such as needs, emotions, and motivation.

#### **-Leader**

You must have an honest understanding of who you are, what you know, and what you can do. Also, note that it is the followers, not the leader, who determine if a leader is successful. If they do not trust or lack confidence in their leader, then they will be uninspired. To be successful you have to convince your followers, not yourself or your superiors, that you are worthy of being followed.

#### **-Communication**

You lead through two-way communication. Much of it is nonverbal. For instance, when you “set the example”, that communicates to your people that you would not ask them to perform anything that you would not be willing to do. What and how you communicate either builds or hams the relationship between you and your trainees.

#### **-Situation**

All are different. What you do in one situation will not always work in another. You must use your judgement to decide the best course of action and leadership style needed for each situation. For example, you may need to remedy an inappropriate behaviour in time; otherwise the results may prove ineffective.

### **3.3. Leadership Models**

Leadership models help us to understand what makes leaders act the way they do. The ideal is not to lock oneself into a type of behaviour discussed in the model, but to realize that every situation calls for a different approach or behaviour to be taken. As an example we will discuss the Managerial Grid by Blake and Mouton.

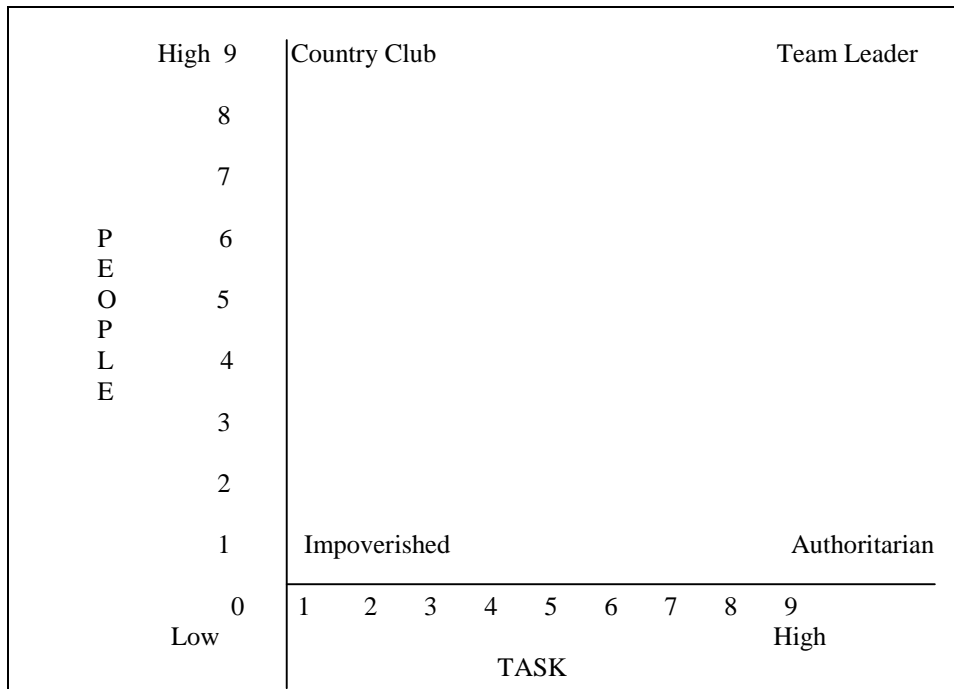
#### **3.3.1. Blake and Mouton Managerial Grid**

The Blake and Mouton Managerial Grid (1985) uses two axes:

1. “Concern for people” is plotted using the vertical axis
2. “Concern for task” is along the horizontal axis.

Both axes have a range of 0 to 9. The notion that just two dimensions can describe a managerial behaviour has the attraction of simplicity. These dimensions can be drawn as a graph or grid:





**Figure 1: The Blake and Mouton Managerial Grid**

Blake and Mouton (1985) consider that most people fall somewhere near the middle of the two axes. But, by going to the extremes, that is, people who score on the far end of the scales, we come up with four types of leaders:

- Authoritarian (9 on task, 1 on people)
- Team Leader (9 on task, 9 on people)
- Country Club (1 on task, 9 on people)
- Impoverished (1 on task, 1 on people)

**Authoritarian Leader** (high task, low relationship)

People who obtain this score are very much oriented towards the task and are firm with their workers. There is little or no allowance for cooperation or collaboration. Heavily task oriented people display these characteristics: they are very strong on schedules; they expect people to do what they are told without question or debate; when something goes wrong they tend to focus on who is to blame rather than concentrate on exactly what is wrong and how to prevent it; they are intolerant of what they see as dissent. So it is difficult for their subordinates to contribute or develop.

**Team Leader** (high task, high relationship)

This type of person leads by positive example and endeavours to foster a team environment in which all team members can reach their highest potential, both as team members and as people. They encourage the team to reach team goals as effectively as possible, while also working tirelessly to strengthen the bonds among the various members. They normally form and lead some of the most productive teams.

**Country Club Leader** (low task, high relationship)

This person uses predominantly reward power to maintain discipline and to encourage the team to accomplish its goals. Conversely, they are almost incapable of employing the more punitive coercive and legitimate powers. This inability results from fear that using such powers could jeopardize relationships with the other team members.

**Impoverished Leader** (low task, low relationship)

This is the kind of leader who uses a “delegate and disappear” management style. Since they are not committed to either task accomplishment or maintenance; they essentially allow their team to do whatever it wishes and prefer to detach themselves from the team process by allowing the team to suffer from a series of power struggles.

The most desirable place for a leader to be along the two axes at most times would be a 9 on task and 9 on people – the Team Leader. However, the other three must not be entirely dismissed. Certain situations might call for one of the other three to be used at times. For example, by playing the Impoverished Leader, the team is allowed to gain self-reliance. Being an Authoritarian Leader is the right way to instil a sense of discipline in an unmotivated member. By carefully studying the situation and the forces affecting it, we would know at what points along the axes we need to be in order to achieve the desired result.

#### **4. Practice Teachers’ Leadership Style**

Mentoring and leadership seem to be very connected. Practice teachers as responsible of a group of young student teachers in their classes are playing the role of both the mentor and the leader. Every teacher has, of course, his own way in mentoring since no special preparation or training as such was destined to practice teachers. In the same way, every practice teacher has his proper way in leading. The leadership style that the practice teacher would display is very significant in his way of mentoring student teachers.

##### **4.1. Sample Population**

In Algeria, during the student teachers’ training session, practice teachers play the role of the mentor, the model and leader. Student teachers depend upon them, and on their beliefs about mentoring and their leadership styles. In the context of this study, we tried to adopt the Blake and Mouton Managerial Grid (1985) in order to investigate leadership behaviours among practice teachers at the middle school level in charge of the English department fourth year trainees from the Teachers’ Training School in Constantine (TTSC) during their training session.

The practice teachers engaged with the TTSC are selected by the Educational District in Constantine among those working in middle schools situated in the same area as the TTSC or easily reached by public transportation; so that the trainees who are mostly not from Constantine can reach them without any difficulty. As a result of this choice which is more geographical than pedagogical, we cannot affirm that these teachers are the best to be in charge of the trainees. However, on the whole, all of them proved to be serious teachers who held in esteem by their superiors. Some of them have been teaching for more than twenty years, others are less experienced. It is to be mentioned also that one of the practice teachers is new to the profession and have not achieved more than five years teaching. All these teachers are either university graduates or have received their education in the Technological Institutes of Education.

#### **4.2. Data Collection**

In order to collect data about the practice teachers' leadership style and the attitudes they have towards the teacher trainees, we administered 14 questionnaires from hand to hand to 14 out of the 18 practice teachers in the city of Constantine who are used to receive trainees from the TTSC. The teachers approached have been introduced to the aim of the research and the questionnaire. They have been asked to read each statement carefully, then, using a scale from 0 (never) to 5 (always), decide the extent to which it actually applies to them. (See figure 2: Questionnaire administered to the practice teachers). After three days from their administration, the questionnaires were collected. Ten questionnaires out of the fourteen distributed were given back: the teachers who did not return the questionnaires were absent the day of the collection.

The questionnaire consists of a list of 18 statements about leadership behaviour. These statements tackle two dimensions: the "concern for people" (statements 1,4,6,9,10,12,14,16,17) and the "concern for task" (statements 2,3,5,7,8,11,13,15,18) as explained in The Blake and Mouton Managerial Grid (1985). The ones that tackle the concern for people dimension are related to those leadership behaviours that take more into consideration the relationship between the practice teacher and the trainees as well as his students. They are mostly about her/his behaviour in the classroom towards the other members of the group like participating in decision making (statement 1), helping and coaching them on new tasks and explaining new procedures (statements 4, 12 and 17), encouraging creativity in the trainees (statement 6), applying new ideas in the field to develop one's leadership behaviour (statement 9), and building a team spirit and good relationship with the members of the group (statements 10, 14 and 16). The rest of the statements concern the task dimension. They deal mostly with the teacher's attitude towards the accomplishment, completion and success of the different activities that her/his students and trainees are asked to realize and achieve. For example, statements 2, 5, 7 are about accomplishing tasks taking into consideration every detail; statements 3, 8, 11, 13 deal with managing time for every task; statement 15 considers analyzing problems and 18 concerns implementing new procedures learned from reading books and articles about the teaching profession. The rating the teachers give to every statement will help determine the leadership style they belong to after calculating the final scores.

**Questionnaire**

Below is a list of statements about leadership behaviour. Read each one carefully, then, using the following scale, decide the extent to which it actually applies to you. For best results, answer as truthfully as possible.

never                      sometimes                      always  
0      1      2      3      4      5

1. \_\_\_\_\_ I encourage my class to participate when it comes decision making time and I try to implement their ideas and suggestions.
2. \_\_\_\_\_ Nothing is more important than accomplishing a goal or task.
3. \_\_\_\_\_ I closely monitor the schedule to ensure a task or project will be completed in time.
4. \_\_\_\_\_ I enjoy coaching people on new tasks and procedures.
5. \_\_\_\_\_ The more challenging a task is, the more I enjoy it.
6. \_\_\_\_\_ I encourage my students to be creative about their work.
7. \_\_\_\_\_ When seeing a complex task through to completion, I ensure that every detail is accounted for.
8. \_\_\_\_\_ I find it easy to carry out several complicated tasks at the same time.
9. \_\_\_\_\_ I enjoy reading articles, books, and journals about training, leadership, and psychology; and then putting what I have read into action.
10. \_\_\_\_\_ When correcting mistakes, I do not worry about jeopardizing relationships.
11. \_\_\_\_\_ I manage my time very efficiently.
12. \_\_\_\_\_ I enjoy explaining the intricacies and details of a complex task or project to my students.
13. \_\_\_\_\_ Breaking large projects into small manageable tasks is second nature to me.

14. _____ Nothing is more important than building a great class team.
15. _____ I enjoy analyzing problems.
16. _____ I honour other people's boundaries.
17. _____ Counselling my students to improve their performance or behaviour is second nature to me.
18. _____ I enjoy reading articles, books, and trade journals about my profession; and then implementing the new procedures I have learned.

**Figure 2: Questionnaire administered to the practice teachers (from Blake and Mouton Managerial Grid (1985))**

**4.3. Findings and Results**

After collecting the questionnaires, and in order to calculate the results of the study so that we can determine the teachers' leadership style, the answers were transferred to a scoring section as shown below:

People	Task
Statement	Statement
1. _____	2. _____
4. _____	3. _____
6. _____	5. _____
9. _____	7. _____
10. _____	8. _____
12. _____	11. _____
14. _____	13. _____
16. _____	15. _____
17. _____	18. _____
TOTAL _____	TOTAL _____
X 0.2 = _____	X 0.2 = _____

**Figure 3: The scoring section (adopted from Blake and Mouton Managerial Grid (1985))**

The total was multiplied by 0.2 to get the final score in the "Concern people" dimension questions and the "Concern task" dimension in order to decide whether the teachers focus more on the person or the task when mentoring the student teachers during their training session.

Once the final scores calculated, they are plotted on the graph below by drawing a horizontal line from the approximate people score (vertical line) to the right of the matrix, and drawing a vertical line from the approximate task score on the horizontal axis to the top of the matrix. Then, two lines are drawn from each dot until they intersect. The area of intersection is the leadership dimension that every practice teacher operates out of.

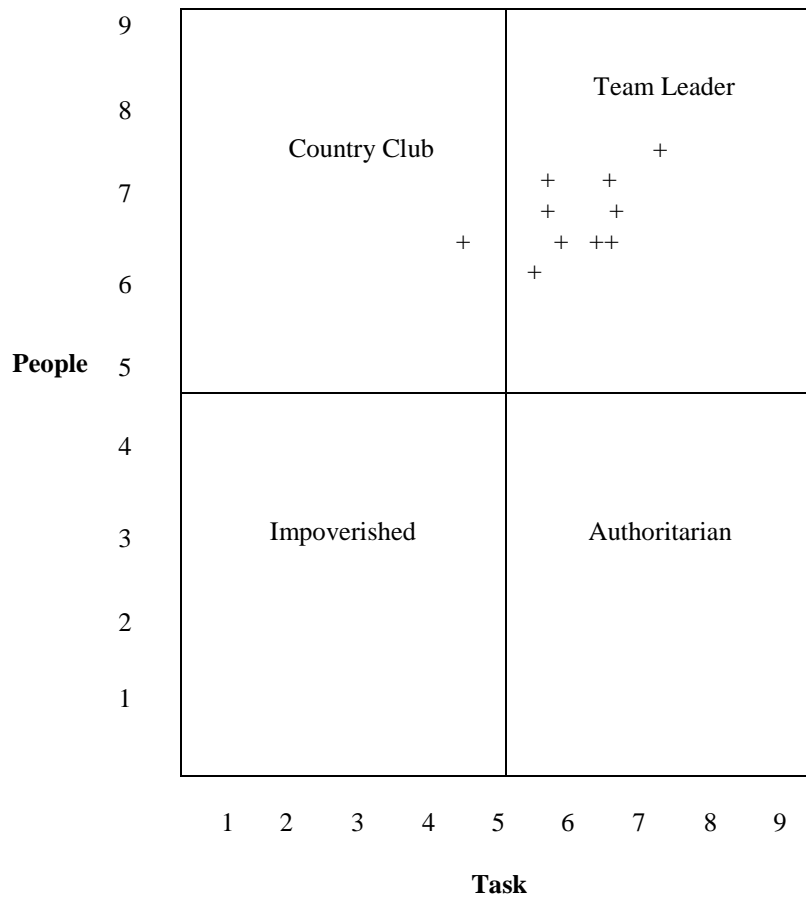
After collecting the questionnaires, we calculated the final scores obtained by every teacher on each dimension: “Concern for people” and “Concern for task”. The scores were as follows:

<b>Teacher</b>	<b>Concern for people final score</b>	<b>Concern for task final score</b>
01	06.00	05.80
02	06.00	04.20
03	06.20	06.20
04	06.80	05.60
05	05.40	05.20
06	06.60	05.60
07	06.00	06.40
08	07.40	07.40
09	06.00	06.60
10	06.80	06.60
<b>Average</b>	<b>06.32</b>	<b>05.96</b>

**Table 1: Final Scores on “Concern for people” and “Concern for task” dimensions**

With scores ranging between 05.40 and the 07.40 on a scale between 01 and 09, we notice that all the teachers obtained scores above the average in the “concern for people” dimension; the average final score was 06.32. Consequently, we can consider that all teachers show great interest to their students and the trainees they receive. The final scores obtained in the “concern for task” dimension were also above the average except for one teacher (04.20) but with lower scores than the ones obtained in the “concern for people” section. An average final score of 05.96 indicates that teachers do not neglect the “concern for task” but they are not concerned for task as they are for people.

When plotting the teachers’ final scores on the graph by Blake and Mouton (1985) in The Managerial Grid III we obtained the following:



**Graph 1: Practice Teachers' Leadership Styles**

From the graph above we notice that nine out of the ten teachers belong to the Team Leaders dimension to varying degrees. The highest score is 07.40 on a scale between 01 and 09 in the concern for people section and 07.40, as well, in the concern for task section; and the lowest being 05.40 in the concern for people section and 05.20 on the concern for task section. Only one teacher has obtained a low final score in the concern for task section: 04.20; a score which makes her belong to the Country Club dimension since her final score in the people section is of 06.00. No teacher proved to be an Impoverished Leader or an Authoritarian one. However, like any other

instrument that attempts to profile a person, we have to take in other factors such as how the headmaster and the colleagues at work rate us as a leader.

The comment that can be made on the results obtained is that those who showed belonging to the Team Leaders did not obtain very high scores that would confirm they are accomplished ones. Their scores make us say that they need to improve their leadership style by maximizing their concern for both “people” and “task” (more task than people). The only teacher who got a low score on the “concern for task” dimension and qualified as a “country club leader” has obtained a similar score to the others on the “concern for people” dimension but has demonstrated that the tasks’ accomplishment is not as important as her relationship with the trainees or with her students. Another comment that can be made is that only two out of the ten practice teachers were men. Their scores were the highest in both dimensions “people” and task”. This would lead us to say that we need another study to compare leadership styles among male and female teachers.

The conclusion we can make is that all our practice teachers favour their relationship with their trainees and their students over the importance they should allow for the performance and the behaviour the trainees and the students would display. The question to be asked in this context is the following: if a leader was really interested in the person, would the relationship (like being friends) be more important or would guiding the person on the correct behaviour and caring about her deeds be more important? We simply think that the best answer is: what makes good leaders tick is not solely the relationship but what it takes to build and develop the people around them.

## **5. Recommendations**

Now that we have shown what leadership style our practice teachers represent when mentoring student teachers, we come to suggest how these qualities can be brought to the best levels of achievement.

### **5.1. Developing Practice Teachers Leadership**

Good leaders are continually working and studying to improve their leadership skills; they are NOT resting on their laurels. In being professional, the practice teacher should consider how to encourage the trainees to develop their skills and abilities. She / He can significantly influence the trainee’s degree of involvement in professional activities and the quality of knowledge and satisfaction she / he gains in the application of that professional knowledge in the classroom. The positive, professional relationship between the trainee and the practice teacher is crucial to the trainee’s success. This positive, professional relationship requires that the practice teacher be a competent professional who models good teaching practices and is capable of articulating his reasons for teaching decisions into classroom practice. The ideal student teaching experience is characterized by many opportunities to share ideas and information, both formally and informally. Effective communication requires the mentor to demonstrate skills of listening, sharing information, and giving feedback. Collaboration is another fruitful way to promote and sustain professional development. When mentors assist, support, and guide professional inquiry and development, they steer newcomers toward enduring scholarly success. They can model productive behaviour and, because they adhere to professional expectations, demonstrate an honourable intellectual ethic. In



addition, a mentor will need to make the implicit explicit by explaining the theory behind her / his practice. She / He also needs to realize that student teachers can have problems or concerns that are completely unknown to her / him. Student teachers often feel reluctant to question the practice teacher's classroom practices because they fear their questions will be construed as criticism. It is extremely helpful to state explicitly that the trainee has permission to ask questions and should feel free to do so. The practice teacher may find these questions surprising or momentarily unsettling, but has to value them as opportunities for self-analysis and professional growth. Gabriel (2005) urges teachers to provide student teachers with resource files and give them materials even for classes they are not observing, because they might end up teaching them in the future. He explains that some of the best resources aspiring teachers receive will be from their practice experiences, not from their actual courses.

In addition we consider that the practice teacher's role could be more proficient if she / he works in collaboration with the university supervisor. Their mutual contact could only be beneficial to the trainees.

## **5.2. Developing Practice Teacher - University Supervisor Relationship**

The relationship practice teacher-university supervisor, unfortunately, has not reached the required expectations and needs to be given the required consideration by both. Usually as a third part, the university supervisor provides support to the trainee and to the practice teacher. However, the university supervisor sometimes feels alien to the context of the classroom or feels embarrassed to intervene to correct or remedy the practice teacher's behaviour or task and considers this act as an unwelcome interference. They understand their role as centring on support and avoiding being intrusive, directive, or critical. In the same way, the practice teacher sometimes feels threatened by the university supervisor's visits and considers her / him as an intruder. Yet, while it is true that most university supervisors are required to evaluate the trainee, their role is one of offering assistance, professional friendship, and support to both the trainee and the practice teacher or mentor. As professional educators, they can be an invaluable objective set of eyes to watch what is happening in the training and to offer guidance to the trainee and the practice teacher. The latter should feel comfortable in communicating with the university supervisor about a student's successes, as well as their own questions and concerns. She /He and the university supervisor play similar roles, encouraging, nudging, and modelling. In joining their efforts, they can provide collegial discussions and reflective thinking to make the trainee's experience enriching for all three participants.

For those mentoring student teachers, the presence of another professional in the classroom may also provide learning opportunities. The student's training would undoubtedly connect the practice teacher to new ideas in the field through conversations with her /his trainees and the university supervisor. Interactions with the supervisor may in turn establish stronger university connections for the mentor that can result in opportunities for further collaboration in the classroom and in the university setting.

## Conclusion

Traditionally, mentors have been the “experts” who pass on to beginning teachers the “tricks of the trade” that they have learned over the years. This is the “I’ll tell you what not to do so you do not make the same errors I did” philosophy. But just as this approach often does not work for parents, it may not work for mentors. An alternative to the “telling” approach is the strategy of guiding, reflecting, and coaching. Our practice teachers have shown that they take much more into consideration their relationship with the trainees and try to get on with them, something valued by the specialists; however, they have revealed that they do not treat the task of coaching and guiding with the same level of importance and that both the task and the people get just above the average degrees of consideration. Hence, practice teachers have demonstrated that they are “Team Leaders”, according to the Managerial Grid by Blake and Mouton, who can enhance their leadership qualities especially if they develop their relationship with the university supervisors and work in collaboration with them. Good leaders develop through a never ending process of self-study, education, training, and experience. Teachers like good leaders must as well continually work to improve their leadership skills.

## References

- Bass, Bernard (1989). *Stogdill’s Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York: Free Press
- Bass, Bernard (1990). “From transactional to transformational leadership: learning to share the vision”. *Organizational Dynamics*, Vol. 18, Issue 3 Winter, 1990, Pages 19-31.
- Blake, Robert R. and Mouton, Jane S. (1985). *The Managerial Grid III: The Key to Leadership Excellence*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Bolman, Lee. G. and Deal Terrence E. (1991). *Reframing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boreen Jean, Mary K. Johnson, Donna Niday, and Joe Potts. (2009). *Mentoring Beginning Teachers : Guiding, Reflecting, Coaching*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Bullough Robert V. Jr . (2005). “Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity”. Vol. 21, Issue 2, Pages143–155
- Darling-Hammond, Linda. (2005). *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*. New York: Teachers College Press.
- Furlong, John, and Trisha Maynard. (1995). *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. New York: Routledge.
- Gabriel, John G.(2005). *How to Thrive as a Teacher Leader*. The Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia USA
- Gardner, Howard. 2006. *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Perseus.
- Lyman Lawrence, Michael A. Morehead, and Harvey C. Foyle, “Building Teacher Trust in Supervision and Evaluation,” *Illinois School Research and Development* 25, no. 2 (Winter 1989), Pages 54–59

- Martin Daniel (1997) "Mentoring in one's own classroom: an exploratory study of contexts". Teaching and Teacher Education, Vol. 13, Issue 2, February 1997, Pages 183-197
- Rajuan Maureen; Douwe Beijaard; Nico Verloop. (2007). "The role of the cooperating teacher: bridging the gap between expectations of cooperating teachers and student teachers". In *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, Volume 15, Issue 3, 2007, Pages 223 – 242
- Morehead, Michael A., Lawrence Lyman, and Harvey C. Foyle. (2009). *Working with Student Teachers: Getting and Giving the Best*. Rowman & Littlefield Education
- Rippon Janice H., Martin Margaret. (2006). "What makes a good induction supporter?". *Teaching and Teacher Education* Vol. 22, Issue1, Pages 84-99
- Sundli, Liv. (2007). "Mentoring – a new mantra for education?" *Teaching and Teacher Education* Vol. 23, Issue2, Pages 201–214
- Teitel, Lee. 2003. *The Professional Development Schools Handbook: Starting, Sustaining, and Assisting Partnerships That Improve Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Williams Anne, Prestage Stephanie (2002). "The Induction Tutor: mentor, manager or both?" *Mentoring & Tutoring*, Volume 10, Number 1, 1 January 2002, Pages 35–46

## Stress Reaction to Dyslexia

### Abstract

This article attempts to put light on association between learning difficulties and behavior disorders. This research found the dyslexic reacts to the stress of failing in written language.

**Bachir CHERFOUH**

Faculté des Sciences Humaines  
et Sociales  
Université Alger 2 (Algérie)

### ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين عسر القراءة والاضطرابات السلوكية. وقد توصلت هذه الدراسة التي أجريت على عينة من تلاميذ جزائريين للكشف عن نوعية الاستجابات السلوكية التي تصدر عن المعسورين عندما يجدون صعوبة في عملية اكتساب القراءة، وإضافة لذلك، نقص التكفل ومتابعة هذه الفئة من التلاميذ، وقلة الوسائل والبرامج المخصصة له، وهذا يشكل خطورة على تكوين شخصيتهم، مما يؤدي بهم إلى الانحراف والجناح بعد طردهم من المدرسة. وتعد هذه الشريحة من التلاميذ مهملة كثيرا في الجزائر نظرا لنقص الخبرة عند المعلمين.

The term dyslexia is being increasingly used to describe a category of difficulty with written language. The difficulty is seen as a failure to acquire competence in reading, spelling, and written fluency and sometimes confusion in the pattern of spoken language. These difficulties can occur despite normal school experience, social economic opportunity, emotional stability, and adequate intelligence.

Dyslexia can be described as a primary developmental difficulty in the acquisition of written language. Primarily because it is independent of other factors and seems to be an intrinsic disposition. Developmental because it represents individual differences in the development of perceptual and motor skills not favoring the easy acquisition of the written language system.

Typically, the dyslexic presents a profile of specific difficulty with reading, writing, and spelling; including disordering of letter and sound patterns; reversals; bizarre spelling; and confusions of sound symbol relationships.

Other associated features are poor fluency and sequencing abilities, mixed or consistent laterality similar familial difficulties and often good spatial as opposed to symbolic or sequential cognitive skills.

Table1 summarizes various factors to be accounted for in the identification of the dyslexic.

Background features to be accounted for in the identification of the dyslexic ; background features refer to other reasons for written language difficulties which need to be ruled out as a possible cause and specific features refer to features observed in the dyslexic.

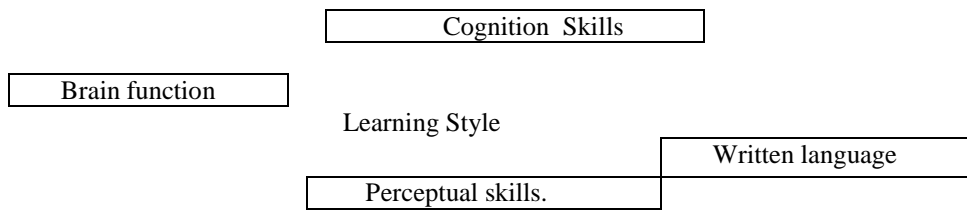
Table 1: Relevant Features for the Identification of Dyslexia

<b>Background features</b>	<b>Specific features.</b>
No serious visual defect	discrepancy between intellectual ability and written language performance.
No serious hearing	characteristic patterns of cognitive skills.
Adequate school opportunity	characteristic reading and spelling error
No primary emotional psychiatry including disturbance patterns	poor reading accuracy disordered word
Adequate family background	reversals bizarre spelling mirror imaging
Adequate intellectual ability to cope (correspondence) with written language auditory	poor or random sound /symbol
No serious general health difficulties. common	poor sequencing ability ( including poor sequential memory inability to sequence
No well documented brain injury /trauma.	Events) poor sound blending.
or	Confusions over left/right direction inconsistent
	mixed laterality at risk birth .
	Reading and spelling difficulties in the family.
	Good spatial skills.
	Poor grapho-motor

The specific items listed are not all present; however, if a number of items occur in one individual, one may come to a satisfactory diagnosis. It should further be noted that inauspicious background items may also occur with some of these present also.

A theoretical model of dyslexic type difficulties has been developed, incorporating the various theories and approaches to dyslexia .Figure 1 presents this model.

**Figure 1 Model of Dyslexic Type Difficulties**



The differences in the brain organization appear to give rise to individual differences in cognition. Dyslexics appear to be more predisposed toward spatial thinking abilities; although general intelligence and oral language skills are independent of the dyslexia syndrome ( Macdonald Chritchley ), perceptual differences may also arise from the brain organization , thus on a probability basis .Individuals with this pattern of development are often poor at skills such as sequencing , blending sounds , associating sound , and arbitrary symbol .

The purpose of the paper is, however, to examine the stress reactions which children present as a result of their difficulties with written language.

Society as a whole would appear to create theses stresses in children by demanding that they acquire certain skills at certain ages.

Failure to do so often results in children being labeled stupid , thick, lazy, obstinate etc, and tremendous pressures from home and school are focused on making the child succeed.

After many years of compulsory school education, there are still many thousands of children who are underachieving, and unable to fulfill their potential. This results not only in personal trauma but also in a consequent diminution in the number of potentially skilled persons for society, in spite of massive research into the field of reading failure there is still confusion and disagreement as to etiology.

Over the past some individuals referred to department of language disorders illustrate in various ways and resultant stresses from failure to acquire written language fluency, two cases histories are presented as illustrations of theses stresses reactions.

**Case study**

Sofiane was 10 years old when referred and had barely any attainments in reading and spelling although he could recognize a few words; he was of above average intelligence and was diagnosed as dyslexic. On the first session, Sofiane was anxious and withdrawn and needed considerable encouragement to attempt anything ; continually looking for approval or indications that he was doing the correct thing .He verged on tears when he asked to do anything relating to written language , and his parents reported that he often burst into tears after school , and he was frequently ill in the morning in order to avoid school. Recently, he had started wetting the bed after three years ‘ dry sleeping ‘; at school, he was often teased about his reading

difficulties, and the teacher asked him to read in front of the class along with others .He was isolated from his peer group. He was unable to participate in most classroom activities, and remedial work consisted of learning lists of spelling which he invariably could not remember,

### **Case 2 Mourad**

Mourad was 15 years old when he referred , a physically mature boy who had been suspended from school for threatening the head teacher and generally being disruptive, Mourad was of very superior intelligence , with great difficulty in written expression , he was rather sullen and aggressive at first , but soon revealed a warm and pleasant personality with a tremendous verbal fluency and wide interests , he had given up school as a waste of time , with consequent pressures from his parents ; who also reported that he bullied his sister ‘ age 10 a very good reader’ , school reports from previous years indicated that he contributed considerably in classroom discussions , but written work and homework was very poor .He was reported to be very lazy; more recently, however, Mourad was making himself very popular with his class mates by joking and feeling around in class ; and at home, he was associating with a group of youths who had been involved with the juvenile court.

The above brief descriptions illustrate typical behavioral and emotional reactions to dyslexia. In the above; and in general, these are reactions to the primary difficulty with written language; the secondary behavioral reactions begin to develop after the child starts to fail not only is the child vulnerable in his academic work, but also in social, emotional, and personality growth. These reactions are often seen as the casual factors ; and in many cases it is difficult to sort out cause and effect relationships .

Clinical observations of stress reactions tend to fall broadly into two categories the first type of reaction is the child who withdrawn , and manifests extreme anxiety many times; the writer has observed children and adults actually trembling and sweating when asked to read and needing continued encouragement to attempt anything ; the individuals self opinions are very slow and this generalizes to all aspects of their lives where they consider themselves failures , dunces and generally useless, often behavior regresses to more immature ; for example , bed wetting , thumb sucking, dependence and so on , the child suffers tremendous stress at school , often trying to avoid it by psychosomatic disorders . Parents frequently report tears and emotional exhaustion at the end of the day .depression and its associated debilitating effects may also be present

The second reaction type is the child who over compensates .Deep anxieties are revealed from clinical investigation. Here the individual compensates by being successful in order areas, gaining popularity or attention by classroom disruption. In many cases this manifested by being the class ‘Joker ‘; hiding his failure under a could not care less attitude and silly behavior, sometimes this leads to aggression towards other children. Some children may show more extreme behavior such as stealing; truancy; continued aggression and this rejection of the whole school and authority system. A generally hostile attitude to society may result; older children can develop more serious patterns of delinquency.

Unrecognized and not helped, both groups typically leave school without qualification, drift without employment, and become what the department of

employment term disabled school leavers ; the highly intelligent child ; or those with very supportive families or sympathetic schools get by are often under achievers , failing to attain their potential , and may suffer a life time of frustration.

### **General summary**

The above studies would seem to provide support for the clinical observations made earlier ; and pinpoint detailed in which dyslexic reacts to the stress of failing in written language .

The implication has twofold, the first is the crucial need to recognize and identify these learning disabilities at an early stage so that appropriate teaching help may be given , this would obviate the sense of failure ; and all the consequences ; such identification implies official recognition as appropriate screening.

Secondly, a special kind of therapeutic teaching is required for the older child who has already failed before being recognized ; this involves understanding his problem , as an acceptance of him as an individual , that he is not stupid , lazy or not trying , and consequent classroom understanding . Techniques of therapeutic work would form the subject of another complete research.

### **References .**

- Aaron, P. G.(1984) : The neuropsychology of developmental dyslexia - Reading disorders-varieties and treatments , New York, Academic press.
- Andrews, N., & Shaw, J. (1986). The efficacy of teaching dyslexics. *Child: Care ,Health and Development*, 12, 53-62.
- Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*,51,267-272.
- Bryant, P. & Bradley, L. (1985). *Children's reading problems*. Oxford: Basil Blackwell.
- Critchley, M. (1975). Specific developmental dyslexia. In E.H. Lenneberg & E. Lenneberg (Eds.), *Foundations of language development*, Vol. 2. New York :Academic Press.
- Critchley, M. & Critchley, E.R (1978). *Dyslexia defined*. London: William Heinemann.
- Eron .L.D.Walder L.O.1972.Does Télévision violence cause aggression .? *American Psychologist* .27.253.263.
- Rutter ,M, And Yule W. The concept of specific reading Retardation *Journal of child psychiatry* V 16,1977.
- Tannebaum P.H.Zillman.1975.Emotional Arousal in the facilitation of aggression through communication .Inc.Berkovitz.Ed *Advances .In experimental psychology*.V.3.New York .Academi .Press.
- Vellutino Frank .Dyslexia .Perceptual Deficiency In James Kavanagh And Richard,Venezeky, *Orthography .Reading And Dyslexia* .Baltimore .University Park Press 1980.



## Motivating Students to Perform Better Orally in a Communicative Language Teaching Framework

### Abstract

“Communicative Language Teaching” is a method used to motivate the students to better oral performance. In this article, we have presented the characteristics of this method that we have tested through a study realized in the department of Foreign Language at Mentouri University Constantine. The results that we have obtained after the signing of two questionnaires, one addressed to a sample of teachers and another to a sample of second year L.M.D. students of English, demonstrated that the method is motivating and helps students for a better oral performance.

**Rym Ghosn El-Bel CHELBI**

Faculty of Letters and Languages  
Department of Foreign Languages  
University Mentouri  
Constantine (Algeria)

### Introduction

#### 1. Background of the Study

In the very early months of studying English, I thought about the theme of my Master dissertation. It was very gloomy that time, but Oral Expression and motivation were always there. Such a choice was influenced by the problems that my classmates, that time, were facing during the Oral Expression lectures; I always asked myself the question “why don’t they take part in our conversations?” In trying to find an answer to this question, I asked it loudly, and was surprised at the very many different answers that everyone was giving me: “I fear the teacher”, “I feel terribly shy if one of our classmates is going to laugh at me”, “English was not my first choice” or “I am not interested, it becomes routine!!”

Years later, my vision vis-à-vis this issue became clearer when having T.E.F.L.

### ملخص

يتطرق هذا المقال إلى طريقة التعليم التواصلي والمستخدم لتحفيز الطلبة على التعبير الشفهي بكيفية أحسن والتي تم اختبارها في قسم اللغات الأجنبية بجامعة منتوري قسنطينة.

أعطت النتائج الدراسة التي أجريت على عينة من الأساتذة وطلبة السنة الثانية نظام (ليسانس، ماستر، دكتوراه) أن هذه الطريقة محفزة وتساعد المتعلمين على التعبير شفها بشكل أفضل.

(Teaching English as a Foreign Language) and Psycho pedagogy as two essential modules in the option “Language Sciences”.

After reading several books, I noticed that many theoreticians have poured huge amount of ink trying to find out the best method of teaching a foreign language. According to Vygotsky, Krashen (in Richards & Rodgers; 1986) and many other authors, language is best acquired by social interaction or by meaningful input and negotiation (Richards & Rodgers, 1986). In trying to make the link between the several methods suggested and the students’ answers, I thought, as many did, about Communicative Language Teaching.

## **2. Aim of the Study**

Through this research, we aim at investigating the relationship between the oral proficiency and motivation, using Communicative Language Teaching. We believe that this study will provide learners, as they are future teachers, with the appropriate ways (techniques) to develop the speaking skill. Learners must be given some opportunities that help them decipher their thoughts and thus develop their oral skill using the target language. Our aim, in the present piece of research, is to propose Communicative Language Teaching as an effective method to meet our objectives; to motivate students to perform better in the speaking skill.

## **3. Statement of the Problem**

Usually, when someone shows his/ her ability to speak proficiently a foreign language, we hear people around him/her saying that learning a foreign language is a matter of motivation. Very often, people think spontaneously that learning effectively a foreign language involves motivation on the part of the learner. In psycho pedagogical contexts, motivation is crucial to all sorts of learning.

Educators, throughout history and across the world, have been eager to know the best method that keeps students motivated to learn a foreign language. To find out a solution to this issue, many methods have been developed. Every method has its own principles which are viewed as being the methods’ pillars that help the teachers choose the one they think is better to motivate students, and help them develop a given skill while the learning of the foreign language takes place.

Educators shifted attention to the affective aspect of learning, in the 1970’s, and introduced the Communicative Language Teaching as an innovative method. They suggested that Communicative Language Teaching is a better method of teaching a foreign language since it helps students “know when and how to say what to whom” (Larsen- Freeman, 2000: 121) to get them involved and participate in an anxiety free atmosphere.

In the present study, at the department of English, university of Constantine, we tried to implement the Communicative Language Teaching in a second year English L.M.D. classroom seeking to investigate the relationship, if there is any, between the language oral proficiency and motivation in a Communicative Language Teaching environment.

#### **4. Hypotheses**

For many students, it is like gambling talking in the classroom. They may give correct sentences and win the teacher's praise as they may fail transmitting what they want to and then feel ridiculous, frustrated, or embarrassed. This failure is sometimes due to: linguistic factors such as lack of vocabulary or using the wrong tense, or to non-linguistic features such as hesitation or fear. (Brown, 2007)

As an antidote to such non-linguistic features, the teacher has to "establish an adequate affective framework" (Brown, 2007: 160) so that the learners feel comfortable and courageous enough to participate without giving importance to making mistakes.

Our first hypothesis is that an affective learning environment has to be set in order for students to perform better orally. In other words, if the teacher creates a motivating atmosphere, the students are going to feel relaxed then they could perform better orally.

The first hypothesis makes us think of the second one which is in one way or another linked to it. To motivate students, the teacher has to figure out the right teaching method. Our second hypothesis is that if Communicative Language Teaching is the method used in the class, students would perform better orally.

In the pursuit of our aims, our general hypothesis which synthesizes the two above hypotheses is that if Communicative Language Teaching enhances motivation in students, then they would perform better orally.

These last could be reformulated in the form of a research question: In what ways does Communicative Language Teaching enhance motivation and how does the latter lead students to perform better orally?

#### **5. Tools of the Study and Population**

In order to test our hypotheses and to obtain the information required from our subjects, to fit the objectives of our study in the present research, we used one main tool: the questionnaire.

We proposed two formal questionnaires; one for students and another for teachers. The questionnaires contain questions of the multiple choice type, where the teachers/students put a tick in the corresponding boxes after reading the questions attentively. Both of them were designed to show whether Communicative Language Teaching motivates students to perform better orally.

The students' questionnaire was composed of (23) questions composed of five parts; the first part dealt with background information about the students, the second part involved questions about the students' attitudes and their level of motivation towards speaking English. Part number three dealt with the personality of the learners (extroversion vs. introversion). Part number four dealt with the atmosphere in the classroom and "accuracy". And finally, part five dealt with the role of the teacher in a Communicative Language Teaching frame work.

While the teachers' questionnaire was composed of (25) questions composed of five parts; the first part was about background information about teachers. The second

part dealt with the learners' attitudes from the teachers' perspective. The third part involved questions about the role of the teacher in a Communicative Language Teaching framework, part number four questions' dealt with communicative language teaching, and eventually, part number five dealt with level of the teachers' motivation towards teaching at university.

The students' questionnaire was designed to second year L.M.D. students of English at university of Constantine. It was administered to two groups gathered together, making up 50 students. We dealt with a sample of fifty (50) students, from a total population of 800 students. The participants, in this study were recruited from two classes. Again, a random selection made up the final sample which consisted of twenty five (25) students (males~ 8%; females~ 92%). Students were given identical instructions, before they complete the questionnaire, on how to do so and for what reason it was designed. They were notified that: a) questionnaires are not tests, b) questionnaires are important components in our study, c) their participation is going to be really appreciated, d) what matters is their opinions (no true or false answers), and e) the answers they will provide would remain completely confidential (even though they were not asked to write their names). The questionnaire took the students nearly 60 minutes of their time (which is largely enough for them to answer). With what mentioned above, we do believe that our questionnaire was administered in good conditions.

The teachers' questionnaire was designed to teachers of English at university of Constantine, as well. We dealt with a sample of ten (10) teachers selected randomly, from the entire population of about eighty (80) teachers. All the participants in this study (professors, doctors, and set-teachers) at least have taught (or still teach) oral expression. The reason behind such a choice was to examine the degree to which teachers' awareness of the important role of Communicative Language Teaching in fostering motivation in learners. Since teachers are familiar with this type of studies, all that we can say is that the questionnaire took them nearly 30 minutes of their time.

The questionnaires' results are of a vital importance for our research. The analysis of both of the teachers' and the students' questionnaires has shown us to which extent their responses correlate either positively or negatively with our hypotheses.

### **Results and Discussion**

The analysis of the students' questionnaire reveals that the principles of Communicative Language Teaching do really influence the level of the students' motivation towards oral performance. The learners' answers, in part two, demonstrated that those who are really willing to study the English language show a great deal of interest and enthusiasm during an oral class. For instance, students, when were asked how often they use English outside the classroom, are believed to be intrinsically motivated and this makes up two categories; the minority of (2%) of the participants who stated that they "frequently" use the language outside the classroom, and the majority of (72%) of the participants who stated that they "sometimes" do so. In contrast to (16%) who affirmed that English is "rarely" used by them outside the classroom, and to (8%) who opted for "never" as an answer to that question.

The analysis of the third part's answers revealed that there is a strong link between the students' personality and participation in the classroom. It seems that the great majority (72%) appear to be somehow sociable or extrovert. While (28%) is the portion of students who are shy, but not necessarily introverts. Extroverts' sociable behavior helps a lot in bettering their level of performance in an oral class since they are usually risk takers, and less inhibited than introverts. Introverts are believed to be shy and inhibited; hence the role of the teacher is to set an anxiety free atmosphere to enhance motivation in his/her learners. Teachers, as it was mentioned above, have to encourage their students to take risks to participate in an oral class. (36%) state that they always are encouraged to speak by their teachers. (16%) opted for often, (20%) is the percentage obtained by the participants who opted for sometimes and rarely. This is what the four and the fifth parts answers' analysis affirmed.

The teachers' questionnaire analysis, as the students' one, affirm that Communicative Language Teaching is an effective method that promotes motivation and encourages learners to speak the language and, thus, develop their oral production. In the second part, the majority of the teachers' answers revealed that they see that their students are really motivated in their oral expression classes giving many justifications to support their points of view, the teachers' answers varied between frequently (70%) and sometimes (30%) while rarely (0) and never (0) were excluded. (40%) of the teachers related the reasons of students' motivation to the use of different topics and activities proposed by them, when (50%) related that to the teachers' stimulating behavior. However, (10%) assumed that motivation has to do with the students' own personality (extroversion and introversion)

The analysis of the third part's answers demonstrated that all teachers seem to agree that in order for their learners to feel relaxed and less inhibited; they should play the role of guides who encourage them to take part in their lectures. The vast majority of teachers (90%) affirmed that teachers should be guides. However, one teacher, making the equivalent of (10%) believed the contrary.

The fourth part dealt with the principles of Communicative Language Teaching. After the analysis of the answers, some of the Communicative Language Teaching principles seemed to be applied in oral classes and teachers avowed that they focus more on the communicative side of the language than on its correctness. Eventually, the fifth parts' analysis of the answers gave us an idea about the various reasons that teachers gave to explain their motivational attitude towards teaching.

### **Conclusion**

The present study has dealt with the connections that exist between oral proficiency and motivation in a Communicative Language Teaching setting. Its main concern was investigating whether the use of Communicative Language Teaching motivates students to perform better orally on second year students of English at the university of Constantine.

All teachers, around the world, agreed upon the idea that Communicative Language Teaching is a very motivating method that helps the learners develop their oral skill; this is confirmed after the analysis of the students' and the teachers' questionnaire

which demonstrated that the majority of the students (extroverts) show a great deal of motivation and willingness to participate in oral expression lectures for the sake of improving and developing their speaking skill. However the opposite was revealed by the minority (introverts). It could be explained that if its principles are not well grasped and not well implemented, Communicative Language Teaching may not enhance motivation and get rid of the unwillingness to learn on the part of the learners.

As a matter of fact, the Communicative Language teaching is an effective method because it focuses on the learners' affect. This focus is confirmed in the various principles that are its strong pillars. It gets the learners engaged in the various activities that create an anxiety free atmosphere and, at the same time, make them understand that the teacher is there to guide them since they give more attention to fluency rather than accuracy. Accordingly, the Communicative Language Teaching Principles are recommended to be implemented in language classes in general and oral classes specifically.

As a final point, we hope that the present study will shed some light on the significance of Communicative Language Teaching in fostering motivation in learners for bettering the students' oral performance. And that it may be supported by further research for the sake of improving teaching/learning at the level of university.

#### **Definition of terms:**

##### **Communicative Language Teaching**

Over the past few decades, teaching foreign languages has witnessed tremendous changes. However, the teachers' aim remained the same; getting students communicate spontaneously in the foreign language. Theoreticians were very much concerned with the best method to teach learners the foreign language. They put forward several methods to facilitate the foreign language teaching and learning processes. Various methods have been suggested for this sake, yet Communicative Language Teaching is our main concern.

By the 1970's, innovativeness introduced "Communicative Language Teaching" as a reaction against the "artificiality of pattern- practice" and to the "conscious" learning of grammatical rules (Yule, 2006:166).The focal point of Communicative Language Teaching encompasses the form of the language (grammar and vocabulary) to the functions of language (the use of the language in communication) together with the learners' affectivity. This reason, actually, enhanced its implementation in languages schools.

##### **Motivation**

A school boy was asked whether he likes playing video games in his spare time; he answered: "No, I prefer to play foot ball, I am very good at it!!" and a university student was asked about her reading preferences: "Oh! I prefer romantic novels, I read them so fast!!" was her reply. The interpretation of these two examples, pragmatically, involves one major affective concept that is Motivation. Being "very good" at playing foot ball or reading romantic novels "so fast" show how deeply these two persons are

motivated for doing these tasks. As in playing or reading, motivation is very essential in learning languages.

Psychologists, over the globe, showed great deal of interest to understand the complexity of motivation. Myriad definitions were put forward, yet all meet in one point that motivation is: “what gets you going, keeps you going, and determines where you’re going to go.” (Slavin, 2003: 329) In other words, motivation is the drive that helps one meet his/her desired goals. Motivation, indeed, is fundamental in learning in the sense that it controls the students’ behavior; it serves as an evidence for teachers to interpret how much students are willing to learn.

### **Speaking**

To define speaking, Petrie (1987; in John Lyons, R. Coates et al.: 336) cited that “speaking is an activity which most of us spend a great deal of time engaged in, apparently without any effort and with not very much thought.” Indeed, people all over the globe, produce thousands and thousands of words without making any remarkable effort. So, speaking could be defined as an exchange of meaning using verbal and non-verbal features in different situations.

### **Bibliography:**

- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco: Pearson Education.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Teaching Techniques In English As A Second Language*. London: Cambridge University Press.
- Petrie, H. (1987). *New Horizons in Linguistics 2: The Psycholinguistics of Speaking*. J. Lyons, & al. (eds) Great Britain: Clay Ltd, Bungay, Suffolk.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Descriptive Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slavin, R. E. (2003). *Educational Psychology: Theory and Practice*. USA: Pearson Education.
- Yule, G. (2006) *The Study of Language*. (3<sup>rd</sup> ed.) Cambridge University Press.