جامعة منتوري قسنطينة-الجزائر

العدد 39 جوان 2013

ISSN 111- 505 X

مجلة العلوم الإنسانية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

Revue Sciences Humaines N° 39 -JUIN- 2013

العدد 39 جوان 2013

Université Mentouri Constantine - Algérie

Revue

N° 39 - JUIN 2013

ISSN 111- 505 X

Revue SCIENCES Humaines

Revue scientifique semestrielle à comité de lecture

جامعة منتوري قسنطينة-الجزائر

العدد 39 جوان 2013

ISSN 111- 505 X

مجلة العلوم الإنسانية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

Revue Sciences Humaines N° 39 -JUIN- 2013

العدد 39 جوان 2013

Université Mentouri Constantine - Algérie

Revue

N° 39 - JUIN 2013

ISSN 111- 505 X

Revue SCIENCES Humaines

Revue scientifique semestrielle à comité de lecture

منشـورات جـــامعة قسنطينـــة 1

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

مجلة العلوم الإنسانية

عدد 39 جوان 2013

مجلة العلوم الإنسانية
مجلة علمية محكمة سداسية
عدد 39، جوان 2013

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

مدير النشر
أ/د. **ندير بلال**

رئيس التحرير
أ/د. **الهاشمي لوكيا**

مساعد رئيس التحرير
د. **زين الدين بن موسى**

هيئة التحرير
أ. د. ابراهيم هاروني
أ. د. عزيز لعكايشي
د. حورية بن بركات
أ. د. رياض بوريش
أ. د. عبد الفتاح بوخمخم
أ. د. عبد الحق بوعتروس
أ. د. سعيد كسكاس
أ. د. حسان حمادة

الهيئة العلمية
أ/د. **يسمينة شراد**، *جامعة قسنطينة 1*
أ/د. **زهية موسى**، *جامعة قسنطينة 1*
أ/د. **عبدالله بوخلخال**، *جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة*
أ/د. **عبدالرزاق قسوم**، *جامعة الجزائر*
أ/د. **مصطفى بوتفنوشت**، *جامعة الجزائر*
أ/د. **بلقاسم سلاطنية**، *جامعة بسكرة، الجزائر*
أ/د. **عبد الوهاب شمام**، *جامعة قسنطينة 2*
أ/د. **عزوز كردون**، *جامعة قسنطينة 1*
أ/د. **محمد الصغير غانم**، *جامعة قسنطينة 2*
أ/د. **الهاشمي لوكيا**، *جامعة قسنطينة2*
/د. **عبدالعزيز شرابي**، *جامعة قسنطينة 2*
أ/د. **محمود بوسنة**، *جامعة الجزائر 2*
أ/د. **ابراهيم بحاز**، *جامعة غرداية*
أ/د. **علي سعد وطفة**، *جامعة الكويت*
أ/د. **جان فرنسواغارسيا**، *جامعة نيس، فرنسا*
أ/د. **عبد الكريم بلحاج**، *جامعة أكدال، الرباط، المغرب*
أ/د. **طارق بلعج**، *جامعة تونس، تونس*
أ/د. **حسان سعدي**، *جامعة قسنطينة 1*
أ/د. **عبدالعزيز خزاعلة**، *جامعة اليرموك، الأردن*
د. **أمزيان فرقان**، *جامعة غرونبل II*، فرنسا
د. **محمود خليل أبودف**، *جامعة غزة، فلسطين*

المراسلة والاشتراك

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

العنوان: طريق عين الباي، جامعة قسنطينة 1، 25000 الجزائر.

مجلة العلوم الإنسانية
عدد 39- جوان 2013

الفهـرس

□ مظاهر التعريب في جامعة الكويت: آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية
أ.د. علي أسعد وطفة **7**

□ الخرائط الذهنية وتطبيقاتها التربوية: دراسة كيفية وصفية تحليلية مرجعية
د. عمار حسن صفر- د. محمد عبد القـادر القادري **49**

□ تدعيم الدافعية المهنية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من خلال برنامج لتربية الاختيارات المدرسية والمهنية
د. حورية ترزولت عمروني- أ.د. محمود بوسنة **89**

□ الدافعية للانجاز مقابل اللادافعية: مقاربة وصفية تحليلية وفق نظرية ريان وديسي
د. سعيدة عطار **115**

□ واقع الزواج العرفي في الجزائر: أسبابه ومفاسده وإجراءا ت الحدّ منه
أ. كريمة محروق **131**

□ دور التكوين والإعلام النقابي في ترقية الممارسة النقابية في الجزائر
أ. فوزية زعموش **169**

□ الإفراج المشروط ومدى اعتماد الخطورة الإجرامية كمعيار للحكم به
أ. إسمهان عبد الرزاق **183**

□ القواعد الآمرة والقواعد المكملة - التفرقة بين القواعد الآمرة والمكملة مؤسسة على شروط التطبيق
أ. أحمد بوكرزازة **201**

□ دور النشاط عن بعد في تدعيم إستراتيجيات المصارف
أ. صباح ميهوب **225**

□ صفة الفاعل في جريمة اختلاس المال العام بين الشروط المفترضة لها وأركانها
أ. زهرة مرا د **245**

□ ألفية ابن معطي في ميزان شرّاحها شرح عبد العزيز بن جمعة الموصلي أنموذجا
د. زين الدين بن موسى..... **257**

□ آليات تحليل الخطاب الشعري عند ابن بسام ـ الآلية البلاغية من منظور تناصي ـ
أ. إكرام بن سلامه..... **271**

□ السارد بين المفاهيم الروائية والسينمائية
د. وافية بن مسعود..... **289**

□ إشكالية تداول مصطلح الشعرية في التراث النقدي العربي والنظريات الغربية
أ. ليندة خراب..... **305**

□ البرابول ومظاهر تغير قيمتي الزواج والإنجاب لدى الأسر الريفية
أ. نورالدين بن الشيخ **321**

□ الدافعيــة في المنظمة بين الماضي والحاضر
أ. عماد لعلاوي **329**

□ الجامعـة ومتطلبات المجتمع
د. زهير بوضرسة **355**

□ الاحتراق النفسي وتأثيره على سلوك الأطباء العاملين بالمراكز الصحية
ـ دراسة ميدانية بولاية المسيلة-
أ. سعاد مخلوف **369**

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

Revue
SCIENCES
HumaineS

SOMMAIRE

n°**39**, Juin 2013

□ Les O.P.A. de la filière apicole et les stratégies d'action collective pour la promotion des miels du terroir - Etude d'un cas en Mitidja.

Mahamadou DJIBO DONGUEY, Faouzi BOUCHAIB, Houria BENBARKAT……..…7

□ Activités et compétences : comparaison des plans d'action des médecins anesthésistes-réanimateurs et des auxiliaires médicaux en anesthésie réanimation dans un service de chirurgie générale.

Chahrazade ZAHI, Samira TOUMI, Hacène AMRANE …..……..**33**

□ Prégnance des représentations graphiques liées à la notion de dérivée et leurs conversions chez les apprenants.

Djamel DJABOU & **Nacer Eddine LIFA** …… .....……...**65**

□ LMD, e- learning et évaluation par e-portfolio : mythe ou réalité ?

F. Fatiha FERHANI ……..……..……..…….**79**

□ Variations sur le lexème « interdit » dans *L'interdite* de Malika Mokeddem

Souheila BOUCHEFFA…… .....…….....……...**91**

□ Dependence and Independence in Materials Design for EFL Teachers:
An experimental study

Hacène HAMADA…… .....…….....……**101**

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

Revue
SCIENCES HumaineS

Semestrielle
n°39, Juin 2013

Comité de Rédaction

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

Directeur de la Revue
Pr. Abdelhamid DJEKOUN
Recteur de l'Université Constantine 1

Directeur des Publications
Pr. Nadir BELLEL

Rédacteur en Chef
Pr. Hachemi LOUKIA

Rédacteur en Chef Adjoint
Dr. Zine Eddine BENMOUSSA

Comité Scientifique

Pr. Yasmina CHERAD, *Université Constantine 1(Algérie)*
Pr. Zahia MOUSSA, *Université Constantine 1 (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 1(Algérie)*
Pr. Azzouz KERDOUN, *Université Constantine 1 (Algérie)*
Pr. Hachemi LOUKIA, *Université Constantine1 (Algérie)*
Pr. Abdelhadi LAROUK, *Université Constantine1 (Algérie)*
Pr. Abdelaziz CHARABI, *Université Constantine 1 (Algérie)*
Pr. Mohamed Seghir GHANEM, *Université Constantine 1(Algérie)*
Pr. Mahmoud BOUSSENA, *Université d'Alger (Algérie)*
Pr. Ali Saad OUATFA, *Université du Koweit (Koweit)*
Pr. Jean-François GARCIA, *Université de Nice (France)*
Pr. Abdelkarim BELHAJ , *Université Agdal, Rabat (Maroc)*
Pr. Tarek BELLAJ, *Université de Tunis (Tunisie)*
Pr. Hacene SAADI, *Université Constantine 1(Algérie)*
Pr. Abdelaziz KHAZALI, *Université de Yarmouk (Jordanie)*
Dr. Ameziane FERGUENE, *Université de Grenoble II (France)*
Dr. Mahmoud Khalil ABOUDAF, *Université de Gaza (Palestine)*

Correspondance et Abonnement

Direction des Publications et de l'Animation Scientifique, Université Constantine 1, ALGERIE
e-mail: **revue_sh@yahoo. fr** // Tél./Fax.: 213 (0) 31.81.87.02
Adresse: Route Aïn El Bey, Université Constantine 1, Algérie

Publication de l'Université CONSTANTINE 1

Revue scientifique semestrielle à comité de lecture

Revue SCIENCES HumaineS

N°39, Juin 2013

مظاهر التعريب في جامعة الكويت: آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية

ملخص

تواجه اللغة العربية في جامعة الكويت منظومة معقدة من التحديات المصيرية،أبرزها تعاظم اللغة الإنكليزية وهيمنتها في مختلف الأقسام والتخصصات الجامعية. ويتضافر تحدي اللغة الإنكليزية مع تحدي اللهجة العامية التي تنافس اللغة العربية الفصحى وتحاصرها في عقر دارها من حيث الحضور والأهمية. ومن هنا فإن الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن واقع اللغة العربية ومدى حضورها في الحياة الأكاديمية في جامعة الكويت في مستويات التدريس والبحث العلمي والتواصل الأكاديمي.

وقد أجريت هذه الدراسة على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات الآداب والتربية والشريعة بجامعة الكويت بلغت 104 من أعضاء الهيئة التدريسية وبلغت نسبة السحب 31% من مجموع أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في الكليات الثلاث. واعتمدت الاستبانة منهج الأسئلة المفتوحة لوصف واقع اللغة العربية والتحديات التي تواجهها عملية التعريب الجامعي في مختلف المستويات العلمية والأكاديمية. ومن ثم تحديد العوامل الثقافية والاجتماعية والعلمية التي أدت وتؤدي إلى تراجع اللغة العربية وانحسارها. وتقدم الدراسة إجابات عن الأسئلة التالية:

– اين هي اللغة العربية وما الموقع العلمي الذي تأخذه في الحياة الأكاديمية بجامعة الكويت؟

- هل تعاني اللغة العربية الفصحى من هيمنة اللغة الإنكليزية وانتشارها في جامعة الكويت؟

- هل تعاني اللغة العربية الفصحى من هيمنة اللغة العامية (اللهجة المحلية) وانتشارها في الجامعة؟

- ما العوامل التربوية التي أدت وتؤدي إلى تراجع اللغة العربية وانحسارها في الجامعة؟

- هل تعاني اللغة العربية الفصحى من انتشار الاتجاهات السلبية نحوها من قبل المدرسين والطلاب؟

- هل تشهد جامعة الكويت حركة تعريب حقيقية في مجالات التدريس والبحث العلمي والتواصل الأكاديمي؟

وخرجت الدراسة بعد الإجابة عن أسئلتها بعدد من التوصيات والمقترحات التي يمكن أن يعتمد عليها في تطوير اللغة العربية وتمكينها في جامعة الكويت.

أ.د. علي أسعد وطفة
جامعة الكويت

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر2013.

Abstract

The Arabic language at Kuwait University is facing a complex system of crucial challenges; one of which is the notably increasing use of English language and its dominance in the various Departments and majors at the University.

Moreover, the English as a foreign language synergizes with another challenge which is the use of colloquial language that compete with the classical Arabic language and besieged it on its own turf in terms of presence and importance. Hence, the present study aims at revealing the actuality of the Arabic language and the extent of its presence in the academic life at Kuwait University at all levels including: teaching, academic research and the communication system at the university.

This study was conducted on a sample of academic staff amounted to 104 members at the University from the faculties of Arts and Education and Law representing the 31 percent of the total academic staff at the three faculties.

The questionnaire adopted open-ended questions giving the respondents the chance to describe the actuality of the Arabic language and the challenges facing the arabization process at all academic and scientific levels, as well as determining the cultural and social factors that led to the decline and deteriorating of the use Arabic language at the University.

The study provides answers to the following questions:

- What is the scientific role that the Arabic language plays in academic life?

تأخذ أوضاع اللغة العربية المعاصرة صورة إشكالية حضارية مترامية الأبعاد، ضاربة الجذور في مختلف التكوينات الوجودية للحضارة العربية. وفي هذه الصورة الإشكالية تتجلى اللغة العربية بوصفها أرومة الإشكاليات التي تتعلق بالهوية والنهضة والتنمية والحضارة والوجود الإنساني.

فاللغة ليست عرضا من أعراض الوجود الإنساني، بل هي الوجود الإنساني في خالص جوهره، وأرقى مراتبه، وأسمى معانيه، وأبهى محاسنه، إنها الوطن الروحي للإنسان، وغاية تألقه الوجداني، وأرقى تشكلاته الجمالية، إنها التعبير الأعمق عن روح الأمة ووجدانها وتاريخها، إذ تتجلى في صورة الوعي الروحي والجمالي للأمة، وتشكل البوتقة الرمزية لنماء العلوم والفنون في أية حضارة نشأت أو نهضة حضارية ستكون.

وقد تأصل في الوعي الإنساني أن الحضارة لا تكون من غير لغة تعبر عن روح الأمة ووجدانها، وقد تبين في حكمة الحكماء وفاهمة العقلاء بأن الهوية ترتبط باللغة وتغتذي من نسغ عطائها؛ لأن اللغة هي التي تحكم سلوكنا ونمط تفكيرنا ووجودنا الإنساني برمته. فلا تكون حضارة من غير لغة متطورة في تكوينها وأدائها، ولا يمكن للغة أن تسمو إلا تعبيرا عن تألق حضاري لأمة تنهض وتنطلق في عالم الحضارات الإنسانية. وانطلاقا من هذه الحقيقة يأتي الاهتمام باللغة العربية وشؤونها

وهمومها بوصفها قضية حضارية أساسية ضاربة في الوجود الإنساني العربي.

فقضية اللغة هي قضية هوية ووجود وحضارة بكل ما تحمله هذه الكلمات من شحنات المعاني وفيض الدلالات، ومن هنا أيضا يأتي الاهتمام باللغة بالعربية وقضاياها اهتماماً بالوجود العربي وقضاياه المصيرية.

والأمة العربية- إذ جاز استخدام مفهوم الأمة- تعيش حالة انكسار حضاري طال عليها الزمن وانحدر، وفي ظل هذا الانكسار المزمن من الطبيعي أن تعاني اللغة العربية من أزمة حضارية خانقة فهي اليوم، ومنذ الأمس أيضا، تشهد تراجعا كبيرا وانحسارا خطيرا في مختلف المستويات الوجودية للثقافة واللغة. وإزاء هذه الحالة المأساوية لانكسار اللغة والحضارة يدق بعض المفكرين العرب ناقوس الخطر بأعلى الأجراس قوة وأكثرها حدّة. فاللغة العربية تذوي وتندثر في ظل انكسار حضاري تمكن من روح العروبة وجوهر الحضارة العربية التي ما زالت تفقد مكانتها وحضورها عبر دورات في زمن الانحدار والسقوط والانحطاط.

ومهما يكن أمر هذه الوضعية الحضارية فأزمة اللغة العربية وتحدياتها المصيرية تشكل تعبيرا مكثفا عن حالة الانكسار الحضاري، ولا غرو في ذلك لأن ضعف اللغة القومية وانحسارها تعبير مكثف عن تراجع حضاري، ومن ثم فإن هذا الانحسار وذاك التراجع يعني انحسارا في قوة الأمة وتراجعا في مكانتها وقدرتها على الحضور في عالم الحضارة والنهضة للأمم الحيّة. فاللغة الميتة تعني حضارة ميتة. وإذا أخذنا مختلف المؤشرات على واقع اللغة العربية اليوم نستطيع القول بأن اللغة العربية التي تعيش اليوم في حالة خدر شمولي وتصدع وجودي، وإنها والحال هذه تحتاج إلى حالة إنعاش حضاري كبرى يمكنها أن تنطلق بها من جديد في مسار التكوين الحضاري للأمة العربية.

وانطلاقا من الإحساس بالكارثة الحضارية لانحسار اللغة العربية وانكسارها، شغل المفكرون العرب بقضايا اللغة وهمومها وشجونها، فعقدت لها الندوات وانطلقت من أجلها المؤتمرات وتكاثفت لغاية النهوض بها جهود المنظمات والجمعيات والمؤسسات على مدى القرن الماضي، أي: منذ بداية القرن العشرين حتى اليوم. ومع أهمية الجهود الكبرى التي بذلت لإحياء اللغة العربية وتمكينها وتأصيلها كلغة قومية نهضوية فإن ذلك كله لم يمنع من تكاثف الانحدار وتعاظم السقوط وتتابع الانحسار الذي تشهده هذه اللغة العربية بيانا وحضورا وإبداعا.

وهذا يدل دلالة واضحة على أن الانحدار الحضاري يؤدي دائما إلى تراجع في لغة الحضارة نفسها، وهذا هو حال اللغة العربية التي لا تجد في الأرض ملاذا حضاريا يأخذها إلى برّ الأمن والأمان على دروب الحياة الإنسانية المعاصرة بما يعتمل فيها من مظاهر التقدم والتحديث والانطلاق الحضاري.

فاللهجات العامية وتتوالد وتعيش على أنقاض العربية الفصيحة، وها هي اللغات الأجنبية المحمولة على مراكب العولمة والثورات التقنية تكتسح العربية وتدمر حصونها وتنكل بعروبة أبنائها وهويتهم، والأدهى من ذلك كله أن أهل العربية وأبناءها يمعنون في من يمعن فتكا بلغتهم القومية وتدميرا لمقومات وجودها وإجهازا على ما بقي من أشلائها، وحالهم في ذلك حال من يهدمون بيوتهم بأيديهم فاعتبروا يا أولي الألباب.

فالأنظمة التربوية والتعليمية في العالم العربي تشهد انحسارا كبيرا ومتعاظما للغة العربية الفصحى في مختلف المستويات العلمية والفكرية والثقافية كما نشهد تراجعها المبين في مختلف المؤسسات والقطاعات الوجودية للحياة الاجتماعية وهي بذلك تذوي وتتراجع وتنقرض وتنحسر، وتترك مكانها للغات الأجنبية واللهجات العامية.

وفي هذا الإطار تشكل مسألة تعريب التعليم العام والجامعي قضية القضايا ومعضلة المعضلات وإشكالية الإشكاليات، فالتعريب ما زال يطرح نفسه بقوة على الساحة السياسية منذ اللحظات الأولى لتشكل المؤسسات العلمية والأكاديمية في العالم العربي. وما زالت هذه القضية تطرح ثقلها الكبير في مختلف المحافل العلمية والسياسية في العالم العربي في مختلف أصقاعه منذ مرحلة الاستقلال حتى اليوم.

ومن يتأمل في الحركة العلمية والسياسية النشطة المنادية بتعريب التعليم ومؤسساته سيجد ركاما هائلا من الفعاليات التي تختمر في عدد كبير المؤسسات والمجلات والدوريات والمؤتمرات والندوات العلمية واللقاءات السياسية التي تتناول قضية التعريب وملابساته في حركة مستمرة دائبة متوالدة متزايدة من النشاط الذي لا ينقطع من أجل تعريب التعليم العام والجامعي.

والمفارقة الكبرى أن هذا النشاط الهائل لمحافل التعريب وفعالياته يتناقض مع الواقع الفعلي لعملية التعريب ذاتها، فالتعريب يأخذ خطا معاكسا مناقضا للنشاطات العلمية والفكرية التي تنادي به هذه المحافل. فالتعليم العالي العربي يمعن في غربته واغترابه، واللغة العربية تجر ذيولها في هجره لا تنقطع، والتعليم يغرق في مستنقع التغريب وينسج على إيقاعات اللغتين الفرنسية والإنكليزية التي بدأت تتحول لغات رسمية معتمدة للتعليم في الجامعات والمؤسسات العلمية العربية من المحيط إلى الخليج.

والغريب أيضا في الأمر أيضا، أن التعريب يتحول إلى ثورة ملتهبة من الشعارات التي نجدها في كل أصقاع الحياة الفكرية والسياسية، وهي شعارات اعتاد المؤتمرون العرب في المستويات السياسية والعلمية أن يطلقوها ويغذوها بالطاقة الرمزية المقدسة للكلمات تأكيدا على أهمية العروبة والهوية والعربية والإسلام. ولكن هذه الشعارات تتبخر في شمس الصحارى العربية الدافئة دون أن تسقط قطراتها الندية على نبات الأرض وخمائره العطشى.

ويمكن القول في هذا السياق أن الخطب الرنانة والشعارات النارية لا تجدي نفعا في مواجهة إشكالية التعريب، ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن المقولات والخطب

الجارية في قضايا التعريب لن تكون مجدية أبدا ما لم تستند إلى البحث العلمي الرصين الذي يكرس لدراسة العلاقة قضايا التعريب بلغة علمية ميدانية تأخذ بعين الاعتبار العلاقة الواقعية القائمة بين المتعلمين واللغة الفصحى لتستكشف اتجاهات الطلاب والمدرسين نحوها وطبيعة استخدامهم لها، وبناء هذه الدراسات والأبحاث الجادة يمكن اتخاذ القرارات السليمة في مجال التعريب والتأصيل اللغوي للعربية الفصحى.

فالمؤتمرات والندوات وحلقات البحث والتفكير ما زالت تعقد، والخطب ما زالت تدوّي، والكلمات ما فتئت تدبّج، والآمال ما برمت ترتسم، والطموحات ما زالت تتشكل، ولكن الشيء الوحيد الغائب خارج هذا التداول الطقوسي لمحافل التعريب هو التطبيق الفعلي لهذه الممارسات الطقوسية الرمزية الاحتفائية التي تختزل التعريب إلى مجرد كلمات ترتسم، وطموحات تطحن الذاكرة في معترك أحلامها الوردية المفعمة بأريج المواطنة والهوية والتعريب.

لن نعدد المؤتمرات التي ينسخ بعضها بعضا، ولن نخوض في التوصيات التي تتوالد في تقاطر الإيقاع الواحد، بل نقول: إن هذه المحافل التعريبية لا يمكن حصرها لكثرتها، ولا يمكن ضبط إيقاعها لشدة تنوعها، إذ هي في تزايد مستمر، فالمؤتمرات والندوات تتعاقب في دورة زمنية لا تنتهي فيها تكتكة الدقائق وتعاقب الساعات. والأسئلة الذي يمكن أن توجه إلى عاقدي هذه المؤتمرات وراسمي هذه الاستراتيجيات والناشطين في هذه المحافل كثيرة مثيرة، منها: ما مصير هذه المؤتمرات التي عقدت والندوات التي أبرمت منذ عهد الاستقلال حتى اليوم؟ ولماذا تعقد هذه المؤتمرات إذا كانت نتائجها لا تفضي إلى نتيجة واقعية ولا تؤثر في واقع الحال؟ والسؤال الكبير هو: أين هي مئات التوصيات التي طرحت، وآلاف المقترحات التي دبجت وعشرات القرارات التي اتخذت في مجال التعريب؟ وأخيرا وليس آخرا، أين هو التعريب بعد هذه الفعاليات السياسية والعلمية والأكاديمية التي انطلقت منذ قرن من الزمان تقريبا؟ أين هو التعريب وإلى أين وصل مداه، وما الذي تحقق منه في المؤسسات العلمية والجامعات والأكاديميات في العالم العربي؟

والإجابة عن هذه الأسئلة في منتهى البساطة للناظر في واقع العربية والتعريب وهو قول واحد: لا يوجد هناك تعريب حقيقي في الجامعات، فالجامعات العربية ماضية في رحلة التغرّب والاغتراب عن أهلها ولغتها، كما هي ماضية في تغريب العلم والمعرفة فاقدة الصلة بمجتمعاتها وأروماتها الاجتماعية والإنسانية.

أما هذه المؤتمرات التي تتكاثر وتتعاقب دون توقف فقد أصبحت مهنة ووظيفة هؤلاء الذين يتباكون على التعريب وينادون به في قاعة المؤتمرات ثم ينسون ما طرحوه وما ناقشوه على أعتاب الحافلات الطائرات المسافرة من مكان إلى مكان ومن زمان إلى آخر في معمورة العرب والمسلمين.

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق يصبح السؤال مشروعا عن المفارقة الكبيرة بين قرارات القمم العربية الداعية إلى التعريب وتمكين العربية وبين الممارسة الواقعية للجامعات التي تستمر في التعليم باللغات الأجنبية وتتوسع، "وهذا الداء لم يعد متفشيا في التعليم الجامعي، كما يقول احد الكتاب بل أصبح منتشرا أيضا في التعليم العام" (الشراح، 2010). وفي هذا الصدد يقول الشراح " الباحث في هذه الظاهرة يستغرب من التناقض الحاصل بين قرارات القمم العربية وواقع الحال، فبينما يطالب رؤساء الدول بالاهتمام بالعربية وتنميتها واستخدامها في شتى مناحي الحياة - ومنها التعليم وفي كل المراحل التعليمية- يختلف الوضع في أرض الواقع، حيث نجد إهمال اللغة العربية وعدم الاهتمام بها، وزيادة الاهتمام بالتدريس باللغات الأجنبية، وإحلال المناهج غير العربية في مؤسسات التعليم العربية، والضغط نحو الاتجاه لنشر التعليم بغير العربية في المدارس!" (الشراح، 2010).

ولا يكاد التعليم الجامعي والعالي في الكويت يختلف عن حاله في أطراف العالم العربي ومراميه، حيث تتوغل الجامعات العربية في أنفاق غربتها، وتتآكل في مستنقعات اغترابها، لتتحول إلى منصة فاعلة في عملية تغريب العربية والعلم والفكر والثقافة. والواقع ينبئ بأن الجامعات العربية تغرق في مستنقع التغريب وفي لجج الاغتراب وتتحول إلى قوة مضادة لكل محاولات التوطين الحقيقي للمعرفة والعلم بلغة أهلها ومنطق رؤيتهم للوجود.

فالعربية بفصاحتها وعمق دلالتها وسمو معانيها تعاني من الهزيمة، وتفقد أهميتها على إيقاعات عولمة فظة متسارعة في خطاها وحداثة تكنولوجية مرعبة خاطفة في ومضها، وتترك مكانها للهجات العامية وللغة الإنكليزية التي تجول زهوا بانتصارها في رحاب الجامعات كما هو الحال في رحاب المؤسسات التعليمية في التعليم العام والخاص، وهذا يشكل في النهاية صورة من القطيعة بين التعليم الجامعي واللغة العربية الفصيحة في مختلف المدارات وتنوع المسارات. وليس غريبا، ربما، ما تعانيه اللغة العربية من تراجع وتقهقر وانحسار، فهو زمن العولمة الذي يسحق الهويات، فيبدأ بتدمير حصونها اللغوية، لأن اللغة هي التي تشكل روح الهوية ونسغ وجودها.

إشكالية الدراسة

تتجه اليوم غالبية مؤسسات التعليم العالي في الكويت إلى تعليم الطلاب باللغة الإنكليزية، ويأخذ هذا التوجه صورة الانتشار الكبير للجامعات الخاصة والأجنبية التي تعتمد كليا على المناهج الغربية وعلى اللغة الإنكليزية في التعاطي العلمي. وقد وجد هذا الأمر صداه في سوق العمل إلى درجة أصبح معها اتقان اللغة الإنكليزية شرطا لازبا للتعيين في الوظائف في مختلف المؤسسات والشركات والقطاعات الاقتصادية والوظيفية في الدولة. وقد اصبح من المألوف أن تكون الأفضلية المطلقة للطالب الذي تخرج من الجامعات الأجنبية في سوق العمل وأن تكون فرص الخريجين من الجامعات العربية التي تدرس بالعربية ضئيلة ومعدومة في الخليج العربي.

وفي ظل هذه التوجهات الجديدة للتعليم والعمل تواجه اللغة العربية منظومة معقدة من التحديات المصيرية في جامعة الكويت أبرزها تعاظم اللغة الإنكليزية وهيمنتها في مختلف الأقسام والتخصصات الجامعية وفي مختلف المستويات العلمية والتعليمية، ويشكل هذا الحضور الكبير للغة الإنكليزية التحدي الأكبر الذي يواجه اللغة العربية التي تواجه حالة من الانكسار والتراجع والانحسار.

ويتضافر تحدي اللغة الأجنبية الإنكليزية مع تحدي اللهجة العامية التي تنافس اللغة العربية الفصحى وتحاصرها في عقر دارها من حيث الأهمية والفعالية إذ أصبحت لغة التدريس الفعلية في مختلف الأقسام التي تدرس بالعربية إذ لا يتوانى المدرسون والطلاب عن استخدامها في المحاضرات وفي مختلف النشاطات والفعاليات في الحياة الجامعية. وفي ظل هذا الحصار اللغوي هناك قلة نادرة من المدرسين الذين يستخدمون اللغة العربية الفصحى في محاضراتهم وفعاليتهم الأكاديمية في الجامعة.

وبعبارة أخرى يمكن القول: إن اللغة العربية الفصحى " تعيش تحت وطأة ضغطين وإكراهين متقابلين، يتمثل الأول في تمدد اللغات الأجنبية على إيقاع العولمة المتسارع، ويتجسد الثاني في تعاظم اللهجات المحلية وسيادتها على حساب اللغة العربية الفصحى" (المرهون، 2007).

ويمكن وصف هذه الحالة قولاً: **إن اللغتين الإنكليزية والعامية تفرضان هيمنة طاغية في الجامعة على حساب تراجع كبير في استخدام اللغة العربية الفصحى**. وهذه الأمر يتضمن شيوع استخدام الألفاظ الإنجليزية وإحلالها محل العربية دونما حاجة إلى ذلك في مختلف مجالات الحياة الأكاديمية في قاعات المحاضرات والاجتماعات وفي مختلف النشاطات والفعاليات الأكاديمية.

وتأخذ هذه الإشكالية طابعا سيكولوجيا يتمثل بوجود اتجاهات سلبية متنامية إزاء اللغة العربية الفصحى تتمثل في تنامي ظاهرة ازدراء المتكلمين بها والنظر إليها بوصفها لغة انفعالية متواضعة لا جدوى من تكلمها وتوظيفها في أي مستوى من المستويات التفاعلية في الجامعة.

فالأساتذة والطلاب ينظرون معا إلى اللغة العربية بوصفها لغة متواضعة موميائية غير صالحة لاكتساب المعرفة، أو حتى للتخاطب اليومي في رحاب الحياة الجامعية. ويزيد من طغيان هذه الظاهرة، غياب الاهتمام السياسي والإداري الأكاديمي باللغة العربية الفصحى، عداك عن النظرة السلبية التي تمتلك أصحاب القرار أنفسهم إلى اللغة العربية، إذ تغيب ضرورة المحافظة على وجودها وكيانها لغةً للتدريس والحوار والتفاعل الأكاديمي.

هذه الملاحظات الأوليّة قد لا تكون في جوهرها تعبيرا واقعيا عن أحوال اللغة العربية، فهي مجرد ملاحظات قد لا تصل إلى مستوى الواقع بما ينطوي عليه من تضاريس وتعرجات وحقائق قد تكون خفية على الملاحظة. ولا بد من اختبار هذه

الملاحظات سوسيولوجيا والكشف عن جوانبها بصورة علمية دقيقة تعتمد على المنهجية العلمية في التقصي والسبر والاستكشاف، وتقتضي هذه المنهجية تقصيا ميدانيا لدراسة ملابسات هذه الوضعية من مختلف الجوانب والاتجاهات بحثا عن جوانب هذه القضية وأسبابها وعواملها وتجلياتها.

وانطلاقا من هذه الملاحظات الأولية يمكن تشكيل السؤال الرئيس للدراسة وهو:

1 – أين مكانة اللغة العربية الفصحى ومدى حضورها في جامعة الكويت؟

2- هل تعاني جامعة الكويت من ازدواجية لغوية بين العربية الفصحى واللغة الإنكليزية؟

3- هل تعاني اللغة العربية الفصحى من هيمنة اللغة العامية (اللهجة المحلية) وانتشارها في الجامعة؟

4- ما العوامل التربوية التي أدت وتؤدي إلى تراجع اللغة العربية الفصحى وانحسارها في الجامعة؟

5- هل تعاني اللغة العربية الفصحى من انتشار الاتجاهات السلبية نحوها من قبل المدرسين والطلاب؟

6- هل تشهد جامعة الكويت حركة تعريب حقيقية في مجالات التدريس والبحث العلمي والتواصل الأكاديمي؟

7- أين هو التعريب وما التحديات التي تواجهه في جامعة الكويت؟

9- ما المقترحات والتوصيات التي يمكن أن تعتمد في تعريب التعليم الجامعي في جامعة الكويت؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- الكشف عن واقع اللغة العربية ومدى حضورها في الحياة الأكاديمية في جامعة الكويت في مستويات التدريس والبحث العلمي والتواصل الأكاديمي.
- الكشف عن التحديات التي تواجهها عملية التعريب في مختلف المستويات العلمية والأكاديمية.
- تحديد العوامل الثقافية والاجتماعية والعلمية التي أدت وتؤدي إلى تراجع اللغة العربية وانحسارها.
- تحديد مسار وأبعاد عملية التعريب في الجامعة في ضوء مختلف النشاطات والفعاليات السياسية والاجتماعية التي تنادي بتعريب التعليم العالي في الدولة.
- وضع تصور موضوعي يمكن الاستفادة منه في عملية تعزيز اللغة العربية في مستويات التدريس والمناهج والمصطلح والممارسة الأكاديمية.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

- تعد هذه الدراسة الميدانية طليعة الدراسات العلمية التي تبحث في عملية تعريب التعليم في جامعة الكويت. وفي هذا السياق يقول الشراح مؤكدا هذا الغياب بقوله: "قلة محدودة من الدراسات تناولت قضايا اللغة العربية في التعليم من حيث مشكله نقلها وأساليب نقلها و اساليب تدريسها و مناهجها و المعلمون الذين يقومون بتعليمها" (الشراح، 1998).

ويجد هذا القول توافقه مع كلمة لمحمد جابر الأنصاري يقول فيها: " وعلى وفرة ما كتب من بحوث ومقالات عن التعريب فإنه من النادر العثور على بحث ميداني في الموضوع يستطلع مرئيات الأساتذة العرب ومواقفهم، ويستكشف تطلعات الطلبة وآراءهم في هذه القضية التي تمس مصيرهم في الصميم ولن تتقدم حركة التعريب إلى الأمام إذا ظلت محصورة في شرانقها الاختصاصية وحدها (الأنصاري، 1988).

- ما تزال مسألة التعريب في جامعة الكويت قضية يكتنفها الغموض وتأتي هذه الدراسة للكشف عن أبعاد هذه القضية وملابساتها. " وعلى وفرة ما كتب من بحوث ومقالات عن التعريب فإنه من النادر العثور على بحث ميداني في الموضوع يستطلع مرئيات الأساتذة العرب ومواقفهم، ويستكشف تطلعات الطلبة وآراءهم في هذه القضية التي تمس مصيرهم في الصميم ولن تتقدم حركة التعريب إلى الأمام إذا ظلت محصورة في شرانقها الاختصاصية وحدها(الأنصاري، 1988).

- يمكن لهذه الدراسة أن تشكل مرجعية علمية للقائمين على عملية التعليم الجامعي وستزودهم بصورة موضوعية عن أحوال اللغة العربية وأوضاعها في الحياة الجامعية.

- تنبه هذه الدراسة إلى الخطورة الكبيرة التي يمثلها غياب اللغة العربية الفصحى وانحسارها في جامعة الكويت من منطلق أن الجامعة مؤسسة وطنية تكمن وظيفتها في تعزيز روح المواطنة وتأصيل الانتماء والهوية لدى طلاب الجامعة وروادها.

- يمكن لهذه الدراسة أن تقدم توصيات هامة في مجال التعريب وتعزيز مسار اللغة العربية وحضورها في الجامعة بوصفها لغة الدولة والهوية الوطنية.

حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: الفصل الأول والثاني من العام الدراسي 2013/2012.

الحدود المكانية: جامعة الكويت .

الحدود البشرية: عينة من أساتذة جامعة الكويت.

أداة الدراسة:

صمم الباحث استبانة بسؤال مفتوح حول أوضاع اللغة العربية في الجامعة يُطلب فيه من أعضاء الهيئة التدريسية تقديم تصورهم عن أوضاع اللغة العربية الفصحى وعوامل تراجعها والظروف المحيطة بها. وينص هذا السؤال على التالي: نرجو من السيدة (السيد) عضو الهيئة التدريسية أن يحدثنا عن أوضاع اللغة العربية تدريسا وحضورا وأهمية في الجامعة وأن يعرب عن تصوراته وملاحظاته عن أوضاع اللغة العربية والتحديات التي تواجهها. وقد ترك المجال حرا ليعبر عضو الهيئة التدريسية عن هموم وشجون اللغة العربية عبر ملاحظاته وآرائه وتصوراته ومقترحاته.

عينة الدراسة:

يشكل السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية والآداب والشريعة المجتمع الإحصائي لعينة الدراسة. وقد بلغ عدد أعضاء الهيئة التدريسية في هذه الكليات الثلاثة 335 من المدرسين والأساتذة المشاركين والمدرسين. وقد وزعت الاستبانة على السيدات والسادة أعضاء الهيئة التدريسية جميعهم بالاسم واللقب في الكليات الثلاث، وهي الكليات التي تمّ اختيارها من بين كليات العلوم الإنسانية بالطريقة العشوائية البسيطة. وقام الباحث شخصيا وبمساعدة فريق من مساعديه بتوزيع الاستبانات في صناديق البريد الخاصة بالسادة أعضاء الهيئة التدريسية. وطلب من أمانة كل قسم من الأقسام العلمية باستعادة الاستبانات وإعادتها إلى الباحث. ومن أجل التأكيد على مشاركة السادة أعضاء الهيئة التدريسية أرسلت الاستبانة مرة ثانية عبر البريد الإليكتروني مرفقة برسالة شخصية طلب فيها منهم الاهتمام بالاستبانة وملئها وإعادتها عن طريق الأمانة العامة للكلية. وبعد أن وزعت الاستبانة على جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية والشريعة والآداب تم استرجع منها 104 استبانات صالحة للتفريغ أي بنسبة 31% من مجموع أعضاء الهيئة التدريسية. ويمكن الاطلاع بصورة تفصيلية على تفاصيل العينة مقارنة بالمجتمع الإحصائي .

الجدول (1) توزع أفراد العينة أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة وفقا للكليات العلمية

الكليات	أفراد العينة		المجتمع الإحصائي		نسبة السحب %
	ن	%	ن	%	
تربية	60	57.7	121	57.7	49.6
آداب	29	27.9	137	27.9	21,2
شريعة	15	14.4	77	14.4	19,5
مجموع	104	100	335	100	31.00

ويلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المشاركة الأعلى كانت في كلية التربية حيث بلغت نسبة المشاركين 57.7% من أصل العينة وهذه النسبة تغطي 49.6 من أصل المجتمع الإحصائي .

وقد شارك 29 من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الآداب وشكلوا 27.9% من أفراد العينة بمشاركة قدرها 21,2% من أصل المجتمع الإحصائي.

وفيما يتعلق بكلية الشريعة يبين الجدول أن 15 من أعضاء الهيئة شاركوا في الإجابة عن الاستبانة وقد بلغت نسبتهم 14.4% من العينة وبلغت نسبة مشاركتهم 19.5% من أصل المجتمع الأصلي. وكما هو مبين أيضا فإن نسبة السحب كانت 31% وهذا يعني أن 31% من أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات الثلاث مجتمعة شاركوا في الإجابة عن أسئلة الاستبانة.

وهذه النسبة ممتازة إذا أخذنا بعين الاعتبار الصعوبات التي يواجهها الباحثون في مشاركة أساتذة الجامعة في البحوث والدراسات وقد يعزى ذلك إلى عدة أمور منها: عدم اهتمامهم بموضوع الدراسة أو كثرة مشاغلهم وضغوط العمل التي تقلل من اهتمامهم ومشاركتهم , والمشاركة التي تم الحصول عليها هي نتاج لفعالية الباحث الذي تردد مرات عددية على مكاتب السادة أعضاء الهيئة التدريسية لجمع البيانات وتذكير السادة أعضاء الهيئة التدريسية بالإجابة عن بنود الاستبانة وإعادتها .

نتائج الدراسة:

كما سبقت الإشارة تضمنت أداة الدراسة سؤالا مفتوحا يطلب من المدرسين في الجامعة إبداء رأيهم في واقع اللغة العربية وهمومها وتحدياتها في الجامعة وتقديم التصورات المناسبة لتأصيل اللغة العربية وتعريب التدريس في الجامعة. وتم تحليل مضمون هذه الإجابات وتم تفريغها على الصورة التالية.

أولا: مكانة اللغة العربية الفصحى ومدى حضورها في جامعة الكويت.

تعتمد دولة الكويت اللغة العربية الفصحى لغة وطنية رسمية في المجتمع وفي مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية. وقد نص دستور الكويت صراحة في مادته الثالثة على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة، وتعتمد الدولة اللغة العربية لغة التدريس والتعليم الأساسية في جميع مراحل التعليم العام الحكومي وما قبل الجامعي بدءا من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية. وتجدر الإشارة في هذا السياق أن الجامعات الخاصة والأجنبية تدرس باللغة الإنكليزية في الكويت.

تضم الجامعة حاليا اثنتي عشرة كلية: كلية الطب، وكلية الحقوق، وكلية العلوم الإدارية، وكلية العلوم، وكلية الهندسة والبترول، وكلية العلوم الطبية المساعدة، وكلية الشريعة، وكلية التربية، كلية الصيدلة، وكلية البنات، وكلية العلوم الاجتماعية. وتعتمد الكليات العلمية اللغة الإنكليزية لغة التدريس الأساسية، وهذا واضح في كليات الطب

والهندسة والصيدلة والعلوم الطبية وكلية البنات وكلية العلوم الإدارية، في حين تقوم كليات التربية والشريعة والآداب والعلوم الاجتماعية والحقوق باعتماد اللغة العربية في عملية التدريس.

ويشهد المراقبون تراجعا ملحوظا للغة العربية الفصيحة في مختلف جوانب الحياة الأكاديمية حتى في الاختصاصات التي تدرس باللغة العربية وذلك لحساب اللغة الإنكليزية من جهة ولصالح اللهجة العامية المحلية من جهة أخرى.

ومن الغرابة بمكان أن تصنف اللغة العربية بين الاختصاصات النادرة في جامعة الكويت، ونعني بالاختصاصات النادرة هذه التي تكون الحاجة إليها كبيرة ولا يرغب الطلاب أبدا في متابعة الدراسة فيها نظرا لصعوبة الدراسة فيها ومنها أقسام في كليات العلوم والطب المساعد، وقد خصصت جامعة الكويت مكافآت فصلية مجزية للطلاب الذين يغامرون بمتابعة دراستهم في التخصصات النادرة ومنها تخصص اللغة العربية في كلية التربية التي تشكل بيئة طاردة في الجامعة.

وهناك مؤشر لا يقل خطورة يتمثل في ظاهرة استنكاف المسجلين في أقسام اللغة العربية وانسحابهم للتسجيل في اختصاصات جامعية أخرى. وتعد هذه الظاهرة من أكثر المشكلات التي يواجهها المعلمون في أقسام اللغة العربية في الكليات الجامعية. وهذه الإشكالية تؤكدها دراسة قامت بها جامعة الكويت حيث بيّنت أن عدد خريجي اللغة العربية في الجامعة تناقص من (88)خريجا في العام الدراسي (80-1981) إلى (36)خريجا في العام الدراسي (88-1989). وتبين هذه الدراسة تزايد سنوي مستمر في نسب الطلاب المنسحبين من أقسام اللغة العربية للتسجيل مجددا في أقسام علمية أخرى في الجامعة. وهذا الأمر ينعكس سلبا على احتياجات وزارة التربية من المعلمين المتخصصين باللغة العربية حيث تشير إحدى الإحصائيات الوزارية أن وزارة التربية تحتاج سنويا ما يعادل (200) مدرس ومدرسة لمواجهة النمو الطلابي السنوي و هذا لا يمكن تغطيته بالكامل من مخرجات كلية التربية (الشراح، 1998).

فالدول الخليجية كما يقول الشراح: " تفتخر بمخرجات التعليم الأجنبي، وبالذات الشباب المتخرجون في كليات الهندسة والتكنولوجيا والطب والإدارة والعلوم والذين لا يجيدون التحدث بالعربية. فكيف يكون مستقبل اللغة عند أجيال تعلمت منذ صغرها في مدارس الرياض حتى التخرج في الجامعة بلغة أجنبية رغم توصيات القمم العربية بالتمسك بالهوية وباللغة العربية؟ لهذا لا غرابة أن يحرض أعداء اللغة العربية على أن العربية تحتضر بتقدم الزمن وتندثر أسوة باللغات الأخرى التي ماتت عبر تقادم الأجيال والحضارات"(الشراح،2012).

وفي هذا الخصوص يتقصى خلدون النقيب أسباب تراجع اللغة العربية وانحدار استخدامها واصفا ذلك بجريمة العصر قائلا: " أما تخلف تدريس اللغة العربية وضعف قدرة الطلبة على التعبير بها وعدم إتقانهم التفكير بواسطتها فهي جريمة العصر التي

تشترك الدول العربية جميعها فيها " (النقيب،2002، 138). ويقول الدكتور عبد المحسن المطيري في هذا السياق: " إن اللغة العربية تعاني حرباً ضروسا (قوية) من الإعلام والواقع من التدريس للأبناء حتى أصبحت لا يوالى لها ".

ويقول أحد أعضاء الهيئة التدريسية (أفراد العينة) مستنكرا ما آل إليه حال العربية: " لا تجد اللغة العربية في وقتنا الحالي من يقبل عليها أو يتهافت على تعلمها، على الرغم من كل ما تمتاز به من صنوف البلاغة، وجماليات التعبير، وكنوز المعاني والألفاظ، غير أنها لا تجد من يعيد اكتشاف هذه الكنوز ويستثمرها ويغتني بها".

ويعرب أحد أعضاء الهيئة التدريسية المستفتين عن أسفه في أن تكون اللغة العربية هجينة في موطنها غريبة في حاضنها الطبيعي أي أقسام اللغة العربية، فيقول: " إن الطلاب والمدرسين لا يتكلمون بها أثناء تدريسهم في كلية الآداب قسم اللغة العربية وهذا يقلل من شأنها عند الدارسين".

ويقول أحد الأساتذة من أفراد العينة " كم أشعر بالخجل والإحباط عندما أكتشف أن معظم طلبة الكليات التي يجب أن يكون طلابها من أكثر الناس فصاحة وقربا من اللغة العربية والقرآن الكريم لا يتحدثون العربية الفصحى الصحيحة، بل يكثر الخطأ واللحن في كتابتهم وقراءتهم ". ويتابع قوله: "إن المواقف والوقائع كثيرة لا يكفي المكان أو الوقت لذكرها، ولكنني آمل أن يعاد النظر في شأن اللغة العربية والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لإحيائها واستعادة هيبتها، ومن ثم إبراز جمالياتها وكنوز معانيها وألفاظها". ويختتم آخر والغصة تخنق القول: " لقد أضحى الطلبة المواطنون من أبعد الناس عن لغتهم وأسرارها وجمالاتها البليغة، وصار الطلبة الوافدون اقرب إلى لغتنا وهم أجانب عنها ".

2 - الانشطار اللغوي في الجامعة: هيمنة اللغة الإنكليزية

هل تعاني الجامعة من ثنائية لغوية؟

تأخذ اللغة الإنكليزية مكانتها في النظام التعليمي الحكومي في الكويت بوصفها اللغة الأجنبية الأولى والوحيدة التي تدرس بعد العربية في مختلف مراحل التعليم ما قبل الجامعي، وهذا يعني أن اللغة الإنكليزية تحتكر الساحة التربوية إذ لا مكان للغات الأخرى باستثناء هامشي يتعلق باللغة الفرنسية التي تدرس كمادة دراسية اختيارية في آخر سنتين فقط من المرحلة الثانوية. ويشمل هذا الأمر التعليم الخاص العربي الذي يخضع لنظام وأحكام التعليم العام الحكومي.

وتعد ظاهرة الانشطار اللغوي في الجامعة من أكثر ظواهر الحياة الجامعية صعوبة وخطورة وتعقيدا. فالجامعة تعاني من حالة انشطار لغوي بين كليات تعلم بالعربية وأخرى تعلم باللغة الإنكليزية: فالكليات التقنية التطبيقية والعلمية تعتمد اللغة الإنكليزية في التدريس مثل: كلية الطب والهندسة والعلوم ويضاف إلى ذلك أن هذه الكليات تدرس

مناهج أجنبية بلغة أجنبية. وعلى خلاف ذلك تدرس الكليات الإنسانية باللغة العربية مثل: التربية والحقوق والآداب والشريعة وتعتمد في الغالب مناهج عربية الهوى والهوية.

وهذا يعني أن هذا التناقض اللغوي بين الكليات العلمية والنظرية على تناقض في المناهج واللغة والحياة والممارسات. ويضاف إلى ذلك أن أكثرية أعضاء الهيئة التدريسية الذين يعلمون في الكليات العلمية (طب وهندسة وعلوم وطب مساعد) هم مدرسون وأساتذة أجانب بينما ينتسب أغلب المدرسين في الكليات الإنسانية من أصول كويتية وعربية.

ووفقا لهذه الصورة فإن جامعة الكويت تنشطر إلى جامعتين مختلفتين في اللغة والمنهج والأداة: تتشكل الأولى من الكليات العلمية التي تدرس فيها غالبية من الأساتذة الأجانب مناهج أجنبية باللغة الإنكليزية، وتتشكل الثانية من الكليات الإنسانية التي تدرس فيها غالبية من العرب والكويتيين مناهج عربية بلغة عربية (الشراح،1998).

ويترتب على هذا التناقض نتائج سلبية كثيرة في أوضاع الطلاب والمنتسبين إلى الجامعة، فالجامعة تعتمد نظام المقررات والوحدات الدراسية المعتمدة، حيث يترتب على الطالب في كل اختصاص أن يدرس في مختلف الكليات لاستكمال الوحدات الدراسية المطلوبة وعليه بالتالي أن ينتقل بين الكليات المختلفة العلمية والإنسانية لاستكمال جدوله الدراسية، وهذا يعني أن الطالب يعاني من هذا التناقض الجوهري بين الكليات العلمية وكأنه يدرس في جامعتين مختلفتين في مستويات اللغة والمنهج والممارسة وهذا يؤدي إلى وضعية سيكولوجية انشطارية سلبية تنعكس في شخص الطالب ذهنيا ونفسيا وعلميا (الشراح، 1998).

وعندما يلتحق الطالب الكويتي المستجد بأحد الكليات العلمية يفاجأ بأنه يجب عليه أن يتعلم باللغة الإنكليزية ويتفاعل بها مع أنه قضى سنين دراسته الابتدائية والمتوسطة والثانوية يتعلم باللغة العربية إذا لم يكن من خريجي المدارس الأجنبية، وهي حالة صادمة إذ يترتب على الطالب ان يتعلم بلغة اجنبية لا يجيدها، ولا يمتلك القدرة على فهم النصوص العلمية والمناهج التي تدرس بها، ومثل هذه الحالة تدفع الطالب إلى الشعور بحالة نفسية انشطارية تدفعه إلى حالة من اليأس والقنوط والشعور بالضياع. وينجم عن ذلك في أكثر الحالات التسرب والرسوب والتحويل وأحيانا الإخفاق الكلي. كما ينعكس ذلك في أفضل الأحوال على الإمكانية العلمية للطالب بعد التخرج حيث يكون فهمه شكليا لا يصل إلى العمق في قضايا علمية جوهرية تتعلق باختصاصه العلمي (الشراح،1998).

وعلى الرغم من متابعة الطالب لتحصيله باللغة الإنكليزية فإن مستوى امتلاكه للغة الإنكليزية يبقى ضحلا ودون المستوى المطلوب، حيث تبين الاختبارات والدراسات الجارية أن أغلب الطلاب لا يمتلكون القدرة على استخدام اللغة الإنكليزية كتابة أو تعبيرا أو ممارسة بعد تخرجهم من الجامعة. وهذا ينعكس أيضا على مستوى تحصيله

في اللغة العربية إذ يعاني من تراجع مستوى أدائه في اللغة العربية دون أن يحرز تقدما ملموسا في اللغة الإنكليزية. ويضاف إلى ذلك عملية تشكل موقف سلبي من اللغة العربية التي تشكل موضوعا لازدراء الطالب وتبخيسه.

وقد أدى التدريس باللغة الإنكليزية في الأقسام العلمية بجامعة الكويت إلى حالة من الترك ومعاودة التسجيل في الكليات الإنسانية التي تدرس باللغة العربية، وقد لوحظ أن طلاب السنوات الأولى غالبا ما يتحولون عن الدراسة في العلوم الطبية والهندسية إلى فروع وكليات إنسانية تجنبا للدراسة باللغة الانجليزية التي تشكل عائقا فعليا في مستوى تحصيل الطلاب واستيعابهم للمواد العلمية التي يدرسونها.

3- الازدواجية اللغوية: إشكالية الفصحى والعامية في الجامعة:

هل تعاني اللغة العربية الفصحى من هيمنة اللغة العامية المحلية وانتشارها في الجامعة؟

لا يقل خطر العامية عن الإنكليزية في مواجهة الفصحى وقد تكون العامية أشد فتكا وخطرا. ففي الوقت الذي يجب يكون فيه التعليم بالعربية الفصحى بعيدا عن الإنكليزية تقتحم العامية مكان الفصحى وتعمل على تنحيتها وتهميشها كليا.

فالطلاب والمدرسون والإداريون يستخدمون العامية في التدريس والاجتماعات والخطاب اليومي والتفاعل الأكاديمي على نحو شامل ويندر أن ترى محاضرا يستخدم اللغة العربية الفصحى في تدريسه في مختلف مستويات الحياة الأكاديمية في جامعة الكويت.

تشكل اللهجة المحلية في الكويت وانتشارها في العملية التربوية أحد عناصر الإشكالية اللغوية في مختلف مستويات التعليم ومراتبه في الكويت كما هو الحال في مختلف البلدان الخليجية. فالمعلمون والدارسون يستخدمون اللهجة المحلية بشكل واسع في مختلف الفعاليات التربوية ويقتصر استخدام الفصحى على القراءة والكتابة. وهذه المشكلة تعبر عن حالة انفصامية لغوية واضحة تتمثل في التناقض بين اللغة العامية واللغة العربية الفصيحة التي تستخدم في القراءة والكتب. فالمتعلم يواجه ازدواجية لغوية ما بين الفصحى والعامية في الحياة المدرسية وهذه الازدواجية تؤدي إلى فقدان التوازن اللغوي عند الدارسين والمتعلمين كما تؤدي إلى ضعف كبير في قدرة الطالب على استخدام اللغة العربية الفصحى وتوظيفها في الحياة المدرسية وفي الحياة العامة. ويلاحظ في هذا السياق تقدم العامية على الفصحى وانحسار اللغة العربية الفصحى بصورة مستمرة ويتضمن ذلك تشويه اللغة العربية الفصحى والإضرار بإمكانية استخدامها على نحو صحيح في مختلف الفعاليات الفكرية والذهنية للمتعلمين بصورة واضحة المعالم.

ويلاحظ أهل العلم أن اللغة العامية تنتشر بصورة كبيرة في المدارس ما قبل التعليم الجامعي فالمعلمون يستخدمون اللهجة المحلية في مختلف أوجه نشاطهم وتعليمهم وفي مختلف الفعاليات التربوية القائمة بين المعلمين والمتعلمين والدارسين في المدرسة. ويعزي انتشار الأمية إلى "تقصير المثقفين الذين لم يبذلوا الجهد الكافي لتطوير لغتنا، فالفصحى التي ورثناها تجمدت في تعابيرها وجملها وعالمها ومفاهيمها عند القرون الماضية، وتدريسها يتم بالطريقة نفسها رغم وجود مناهج لغوية كثيرة حديثة بدأت تغزو حقول اللغة في كل أنحاء العالم (عبد الهادي 1993، 26).

وتزداد المشكلة تفاقما أن المعلمين وهم في أكثرهم من الجنسيات العربية المتعددة يستخدمون مزيجا من اللهجات الوطنية المتعددة الدارجة في بلدانهم (المصرية السورية الأردنية الفلسطينية التونسية) وهي حالة تعبر عن مدى الخطورة الكبيرة التي يعانيها الطلاب في التعليم العام بسبب اعتماد التعليم على نسبة كبيرة من الجنسيات العربية المختلفة، وهذا يعني أن الطالب في يومه الدراسي مجبر على التعامل مع عدة لهجات عربية بالإضافة إلى لهجته الكويتية وهذا يؤدي إلى حالة مريعة من التناقضات اللغوية التي تؤثر في تكوين اللغة العربية وفي إضعاف القدرة على استخدامها وتوظيفها.

وقد أبدى كثير من أعضاء الهيئة التدريسية المشاركين في الاستبيان امتعاضهم من استخدام العامية بديلا للفصحى، وفي هذا يقول الدكتور عبد الله خليل العنيزي: *من* المواقف المحزنة أن يتكلم طلبة اللغة العربية و طلبة كلية التربية تخصص لغة عربية بالعامية أثناء محاضراتهم، و أن يتخرجوا من الجامعة دون أن يكونوا مدربين للتحدث بالفصحى في مدارسهم".

وفي مقام آخر يعرب أحد أعضاء الهيئة التدريسية عن استغرابه من كثرة استخدام العامية ويقول في هذا الخصوص: " كثيرا ما يشتكي طلاب (المنح) الأفارقة والأجانب غير العرب من صعوبة فهم بعض أعضاء هيئة التدريس الذين يتكلمون باللغة العامية، ويقولون إن ضعف درجاتهم في بعض المواد يعود إلى عدم فهمهم للمادة من شرح الأستاذ ". ومن المؤسف حقا أن يشتكي الطلاب القادمون لتطوير لغتهم العربية من استخدام العامية بدلا من الفصحى في المحاضرات والدروس.

وتعلن الدكتورة العنود الرشيدي الأستاذة في كلية التربية عن صعوبة كبيرة يعانيها الطلاب في فهم اللغة العربية الفصحى حيث تقول " وجدت صعوبة كبيره في اللغة العربية لدى الطلبة، حيث يعاني الغالبية من صعوبات في كتابة مقولات أو واجبات باللغة العربية الفصحى (المبسطة) ووجدت الكثير منهم يقدم واجبات مطبوعة باللغة العامية الكويتية. بالإضافة إلى وجود أخطاء إملائية ونحوية كثيرة في أوراقهم".

4- عوامل تراجع الفصحى في الجامعة

ما العوامل التي أدت وتؤدي إلى تراجع اللغة العربية وانحسارها في الجامعة؟

تتضافر عوامل عديدة تربوية واجتماعية وثقافية وحضارية لتوليد حالة الضعف والانكسار والتراجع والانحسار في اللغة العربية في الجامعة وغيرها من المؤسسات التربوية. ويشكل التعليم ما قبل الجامعي الأرومة الأساسية للتعليم الجامعي والعالي، ولا تنفصل المشكلات التي يعانيها التعليم الجامعي عن هذه التي تسود في التعليم العام، فالتعليم الجامعي امتداد طبيعي للتعليم العام لا ينفصل عن مشكلاته وتحدياته. ومما لا شك فيه أن مشكلات التعليم العام تشكل القاعدة الأساسية الطبيعية لمشكلات التعليم الجامعي. فأغلب المشكلات التي يواجهها التعليم الجامعي تجد خمائرها الطبيعية في أحضان التعليم العام ما قبل الجامعي. وتأسيسا على هذا التصور فإن مشكلات اللغة العربية وتحدياتها تنشأ في التعليم العام وتأخذ أبعادها ومراميها في التعليم الجامعي الذي يشكل امتدادا طبيعيا للتعليم العام.

فإشكاليات العامية والفصحى وهيمنة اللغة الإنكليزية وضعف اللغة العربية تختمر في المدارس العامة وفي التعليم الوطني العام بصورة أولية ثم يشتد عود هذه المشكلات ويتفاقم في المرحلة الجامعية.

ومن أجل فهم طبيعة المشكلات التي تواجه اللغة العربية في التعليم الجامعي في الكويت لا بد من تقديم تصور عام عن أوضاع اللغة العربية في التعليم العام ما قبل الجامعي في دولة الكويت.

4-1- تأثير المدارس الأجنبية:

تأخذ اللغة الإنكليزية مكانتها في النظام التعليمي الحكومي في الكويت بوصفها اللغة الأجنبية الأولى والوحيدة التي تدرس بعد العربية في مختلف مراحل التعليم ما قبل الجامعي، وهذا يعني أن اللغة الإنكليزية تحتكر الساحة التربوية إذ لا مكان للغات الأخرى باستثناء هامشي يتعلق باللغة الفرنسية التي تدرس كمادة دراسية اختيارية في آخر سنتين فقط من المرحلة الثانوية. ويشمل هذا الأمر التعليم الخاص العربي الذي يخضع لنظام وأحكام التعليم العام الحكومي.

تشكل المدارس الخاصة الأجنبية عقدة أساسية في تضاريس المشكلة المتعلقة باللغة العربية. ويرى كثيرون أن هذا التعليم يشكل شاهدا حقيقيا على اندثار اللغة العربية وموتها في المجتمع. فالتعليم الأجنبي يطعن في مشروعية اللغة العربية ويخمد شعلتها ويطفئ نارها. فمن المعلوم أن المدارس الأجنبية الخاصة تدرس باللغة الإنكليزية بصورة كلية مختلف المواد والمقررات التي توضع وفقا للبلدان التي تمثلها هذه المدارس. وهنا يتوجب على التلميذ أن يتفاعل مع اللغة الإنكليزية على نحو شامل في المحادثة والكتابة والاختبار والتواصل الاجتماعي. فالمدرسون في هذه المدار سيتحدثون اللغة الإنكليزية ويدرسون بها ولا يجيدون غيرها.

ومن المؤسف أن شرائح واسعة في المجتمع تقبل على هذا النوع من التعليم ولاسيما الطبقات الاجتماعية الميسورة التي تمتلك القدرة على تغطية نفقات هذه المدارس. وفي

النهاية فإن خريجي هذه المدارس عندما يصلون إلى الجامعة لا يمتلكون أي قدرة على التحدث بالعربية الفصحى أو الدراسة وفق مقتضياتها. وهذا الأمر يؤدي إلى حالة انشطارية بين طلاب لا يجيدون إلا الإنكليزية وآخرون إلا العامية. وبين هؤلاء وأولئك يقل عدد الطلاب الذي يجيدون الفصحى ويمتلكون القدرة على المشافهة بها أو كتابتها.

وقد أبدت الدكتورة فرح المطوع كثيرا من النقد الموجه إلى تأثير هذه المدارس السلبي على مكانة اللغة العربية وأهميتها في الجامعة. وفي هذا الصدد يقول أحد المهتمين من أعضاء الهيئة التدريسية: " إن التحاق الطلبة والطالبات بالمدارس الأجنبية أدى إلى ضعف فهمهم للغة العربية كتابة وقراءة مما يصعب عليهم فهم اللغة العربية في المقررات الجامعية وفي الحياة العامة،و للأسف هذه ضريبة المدارس الأجنبية التي تضعف لديهم اللغة العربية".

وعلى خلاف التعليم الحكومي والأهلي العربي فإن التعليم الخاص الأجنبي يخضع للأنظمة التعليمية الأساسية للدول الأجنبية المعنية، ويضم هذا التعليم المدارس الأجنبية الأهلية الأمريكية والانجليزية والفرنسية والباكستانية والإيرانية والهندية وهي مدارس معنية بتعليم الجاليات الأجنبية المتواجدة على التراب الكويتي. وهذه المدارس تدرس وفقا باللغات الأجنبية وقد وجدت هذه المدارس الأجنبية في الأصل لتعليم أبناء الجاليات الأجنبية المقيمة في البلاد.

وكان لا يسمح للطلاب العرب والكويتيين الانتساب إلى المدارس الأجنبية في البدايات الأولى للتعليم في الكويت، ومن ثم صدرت قرارات تسمح للطلاب العرب والكويتيين بالالتحاق بهذه المدارس، ولاسيما المدارس الأمريكية والانجليزية والفرنسية. وهنا تكمن الخطورة الكبيرة فهذه المدارس لا تعلم اللغة العربية أو تعلم بها، وهذا يعني أن الطلاب عليهم متابعة دراستهم باللغة الإنكليزية في مختلف المقررات وعليهم أيضا استخدام اللغة الإنكليزية في حياتهم المدرسية واليومية، وهنا تكمن الكارثة "فالتلميذ الذي يلتحق بهذه المدارس يترتب عليه تعلم اللغة الإنكليزية وفق مناهج دول أجنبية ومعلمين أجانب. وهذا بدوره يقضي أن الطفل سيعاني من حالة اغتراب لغوي وتغريب ثقافي يتسم بطابع العمق والشمول، وفي النهاية سيكون الطفل الملتحق بهذه المدارس غير قادر في المستقبل على استخدام لغته العربية في أي مستوى من مستويات المحادثة والكتابة والقراءة، وهنا يكمن الخطر الأكبر الذي يتمثل في الاستلاب اللغوي الشامل لدى الطفل العربي الدارس في هذه المدارس الأجنبية.

ومن المحزن أن شريحة كبيرة من القادرين على إلحاق أبنائهم بهذه المدارس يفاخرون بما أنجزوه تربويا لأطفالهم وكأنهم يعتزون بأن أطفالهم لا يجيدون إلا اللغة الإنكليزية، ويفاخرون بجهلهم للغة العربية التي يصنفونها على أنها لغة ميتة مومیائية لا حياة فيها ولا يرتجى من تعلمها والتفقه في علومها. وهذا يعبر عن الحالة المروعة التي وصلت إليها الأمور في بلادنا حيث بدأ أبناء اللغة يرون في العربية عارا وسمة من سمات التخلف والانحدار والوضاعة. وتبقى اللغة الإنكليزية بالنسبة لهم لغة العصر

والحياة والفخر. وهذا منتهى الاستلاب اللغوي الذي وصلت إليه أحوالنا في الكويت وفي كثير من بقاع الوطن العربي.

هذا وتشكل الإنكليزية تحديا وجوديا يفرض نفسه على اللغة العربية في جامعة الكويت كما هو الحال في غيرها من الجامعات العربية التي تدرس باللغة الإنكليزية. وفي هذا الأمر يقول الدكتور عبد الله محارب ساخطا: " ومن المخجل جدا كما يقول أن تكون اللغة السائدة في الجامعة هي اللغة الانجليزية، والجامعة عربيه في مجتمع عربي إسلامي" .

ويضرب الدكتور صالح جاسم على عصب هذه الإشكالية حول صعوبة تدريس بعض المقررات باللغة العربية فيقول " المشكلة التي تقع فيها هنا نحن في كلية التربية تكون عندما نواجه بعض الطلبة خريجي مدارس اللغات الأجنبية - وبالأخص اللغة الانجليزية – يطالبون بأن تكون لهم معاملة خاصة إذ يلحون على تلقي المحاضرات وأداء الاختبارات باللغة الإنكليزية، لأن هؤلاء الطلاب غير متمكنين من اللغة العربية وهم لا يستطيعون متابعة دروسهم بها. وهذه الوضعية تقتضي إيجاد الحلول ولاسيما في مدارس التعلم العام، وعليه نرى من الواجب في إيجاد حل أو مساحة من التوافق نسهل استخدام اللغة الموحدة العربية الفصحى خاصة وإننا في الكويت يقوم بالتدريس مدرسين من بلاد مختلفة وبلهجات مختلفة ومصطلحات متباينة الأمر الذي أن يجب نؤكد عليه وهو أن الفصحى هي السبيل الوحيد لتحقيق تعليم متنوع أفضل لكن السؤال هل الطالب وخاصة في المراحل الأولى من التعليم وتحتاج إلى إجابة لان التأسيس مهم لمراحل الجامعة ".

وتفيد الدكتورة كريم أحمد المذكور الأستاذة في كلية التربية في هذا الخصوص بقولها " لدي مجموعة كبيرة من الطالبات المسجلات في المقررات الاختيارية و هن من كليات علمية (الهندسة والعلوم والعلوم الطبية) لا يعرفن اللغة العربية واحتاج لتوضيح بعض النقاط باللغة الانجليزية وخاصة في الاختبارات الفصلية و الاختبار النهائي".

ويقول أحد المستفتين من أعضاء الهيئة التدريسية: " أن المدهش في أن تكون متطلبات اللغة الإنجليزية أكثر من متطلبات اللغة العربية في صحائف التخرج وهذا يكفي لمعرفة أهمية كل لغة في الجامعة". وفي هذا الخصوص يقول أحد أعضاء الهيئة التدريسية: " ومما يؤسف له أننا نرى هناك تباهيا بين الأساتذة لأنهم يتكلمون اللغة الإنكليزية في حواراتهم العادية وذلك على حساب اللغة العربية وعلى حساب مكانتها كلغة وطنية، وهذا من شأنه أن يهدد لغتنا الأم ويؤثر على اكتساب مهاراتها من قبل الطلاب والدارسين".

ويلفت الدكتور أحمد العبد الله من كلية الشريعة الانتباه إلى خطورة اعتماد اللغة الإنكليزية في الاختصاصات العلمية وتراجع اللغة العربية في مستوى الجامعة ويقول

في هذا الخصوص: "من المضحك المبكي الاشتراط على الملتحق بالدراسات العربية الإسلامية تجاوز اختبار (التوفل) ولا يفترض به تجاوز أي اختبار في اللغة العربية ".

ويبين أعضاء الهيئة التدريسية المشاركون في هذا الاستبيان وجود عدة عوامل ومتغيرات من شأنها أن تعطي للإنكليزية أهمية تفوق العربية وأن تؤصل لهيمنة اللغة الإنكليزية على حساب العربية في المجتمع والجامعة ومن هذا العوامل:

- انتشار المدارس الخاصة الأجنبية التي تدرس باللغة الإنكليزية تحديدا دون العربية.

- اعتقاد الأهل أن تعلم الانكليزية يضمن لأبنائهم فرص العمل جعلهم يفضلون تلك اللغة ويعملون على تعليمها لأولادهم.

- اشتراط إجادة اللغة الانكليزية في كل وظيفة في الدولة أو في القطاع الخاص شجع الأهالي على استبدال العربية بالإنكليزية.

- ضعف الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية وضعف التيار المنادي بها لغة وطنية وقومية.

ويبين أحد السادة المشاركين الصعوبات التي تؤدي إلى تراجع العربية لصالح الإنكليزية قائلا: " من صعوبات التدريس باللغة العربية هو الشح في الكتب العربية لذا نقوم باستخدام الكتب الأجنبية وهذا ما يؤدي إلى الابتعاد عن التدريس باللغة العربية واستخدام اللغة الإنجليزية وهذا هو الأمر الذي يقصي اللغة العربية الفصحى بوصفها اللغة الوطنية والقومية. ويضاف إلى ذلك أننا تخرجنا من جامعات أجنبية أدت إلى نسياننا للغة العربية الفصحى وفقدان القدرة علة استخدامها لغة في التدريس الأكاديمي.

ويدلي الأستاذ الدكتور جاسم الحمدان بدوله في القضية قائلا: " أعتقد أن مشكلة اللغة العربية تكمن في أهلها فما معنى التهافت على اللغات الأجنبية و في كثير من هذا التهافت المبالغ فيه أدى مع الأسف إلى نسيان اللغة الأم، و إذا كان الحال كذلك فلا عجب أن تصبح العربية في آخر الصف و تضعف مستوياتها على جميع المستويات بما فيها المستوى الجامعي و العالي".

تقول الأستاذة الدكتورة جاسمية محمد أحمد شمس من كلية الشريعة: " اللغة العربية من أجمل اللغات ولكن للأسف ابتعد عنها أهلها وأخذوا بالإنكليزية واعتبروها اللغة بمثابة اللغة الأم وهذا يشكل خطرا داهما على الهوية والوجود الوطني وكم أتمنى أن تكون الدراسة بالعربية".

4-2- تراكم الضعف اللغوي عبر المراحل التعليمية:

لا تنفصل أوضاع اللغة العربية في الجامعة عن أرومتها في التعليم العام والخاص، وتتجلى إشكالية اللغة العربية بوصفها صورة تراكمية لوضعها الإشكالي في التعليم العام ما قبل الجامعي. فأوضاع اللغة العربية في الجامعة تفيض بالتناقضات الثقافية

وتضج بالمفارقات اللغوية، حيث يتوجب على الطالب الجامعي أن يعيش في حمأة هذه التناقضات اللغوية وبوتقة هذه المفارقات الثقافية التي تفرضها أوضاع الدراسة في الجامعة.

ويحمل أعضاء الهيئة التدريسية المشاركين في الاستبيان المراحل التعليمية ما قبل الجامعي مسؤولية كبيرة في انحدار وعطالة التدريس بالعربية الفصحى. وغالبا ما يجري التأكيد على أن التأسيس في اللغة العربية يكون ضعيفا وهشا على امتداد سنوات الدراسة في التعليم العام من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانوية. وهذا الأمر يحتاج الأمر إلى إعادة النظر في طريقة تدريس اللغة العربية في مرحلة الابتدائي والمتوسط والثانوي والجامعي أيضا.

وفي هذا الخصوص يقول الدكتور حسين علي المسري: " يعاني المستوى العلمي للطلاب من هبوط مستمر وضحالة في المعلومات وهذا دليل على تدني مستوى التعليم في المراحل المتوسطة والثانوية. فيجب إعادة النظر في إعداد المناهج في المراحل الأساسية للتعليم وإعداد المدرسين المتمكنين والمتخصصين لتدريس اللغة العربية ". وهذا ما يؤكده الدكتور ابراهيم كرم بقوله: " اللغة العربية ضعيفة في التعليم العام مما جعل العملية صعبة وتراكمية ". وفي هذا السياق أيضا يقول الدكتور هايف الحويلة من كلية التربية: "مخرجات التعليم العام ضعيفة باللغة العربية كما أن التعليم العالي والجامعي يسهم في ضعف اللغة العربية الفصحى ويعود القسم الأكبر من هذا الضعف إلى المراحل التأسيسية في التعليم ما قبل الجامعي، ويضيف الحويلة أن الإعلام المقروء والمسموع والمكتوب والمشاهد قد أسهم ويساهم في إضعاف اللغة العربية بصورة مستمرة ودائمة".

ويؤكد الدكتور موسى محمد القطان التقصير في المراحل ما قبل الجامعية إذ يقول: **" أرى أن أسباب تراجع استخدام اللغة العربية الفصحى كأداة للتواصل في جامعة الكويت يرجع إلى الضعف التراكمي الناتج عن عدم الاكتراث باللغة العربية من المراحل الدنيا في التعليم حتى هذه اللحظة لدى طلبتنا في كلية التربية وكذا بعض الأساتذة ".**

ويعرب الدكتور محمد يوسف المسيليم على مصداقية هذه الرؤية قائلا: " أعتقد أن تدني الاهتمام باللغة العربية في الجامعة هو نتيجة منطقية لتدني الاهتمام باللغة العربية في مستويات عدة لعلّ أهمها التعليم الأساسي و اللغة الهجينة المستخدمة في الإعلام المرئي و المقروء، وإن الخروج من هذه الأزمة التي تواجهها اللغة العربية يتطلب تكشف الجهود ليتعلمها في المراحل الأولى من التعليم الأساسي و هذا يتطلب الاعتناء المدروس من المسئولين عن التعليم العام باختيار الأكفأ من المعلمين القادرين على التحدث باللغة العربية الفصحى و الكتابة السليمة لها".

ويتحدث أحد السادة المشاركين من أعضاء الهيئة التدريسية قائلا: " تمتد جذور المشكلة الحقيقية في تعليم اللغة العربية إلى التعليم العام، فنلاحظ أن هناك انحسارا كبيرا في عملية استخدام اللغة العربية الفصحى في الحياة الحقيقة للمدرسة حيث يقتصر دور المعلم اللغوي على ما هو موجود في الكتاب المدرسي دون أن يتجاوز ذلك إلى العطاء اللغوي في الحياة الحقيقية للمدرسة أي في لغة الخطاب والتداول والتواصل والمسافهة والتفاعل. ومعلّم اليوم يأخذ صورة مباينة للمعلم في الأمس أي معلّم الحقبة الجميلة إذا كان معلما موسوعيا مبحرا في فقه اللغة وأصولها ومخضرما في حفظ أبيات الشعر الجميلة التي تحتوي على مفردات باللغة العربية الفصحى، فلم يكن يعتمد فقط على ما هو موجود في المنهج المدرسي بل يتجاوزه إلى الغنى الثراء الذي يتميز بها في فنونها وعلومها. وكان أيضا معلمو المواد الأخرى يستخدمون في التدريس الكلمات العربية العلمية حيث أن الطالب يتخرج ولديه مخزون معرفي من اللغة لم تحتويه الكتب المدرسية".

ويقول الدكتور محمد القادري في هذا السياق: " إن أهم ما يواجه عضو هيئة التدريس في الجامعة هو مخرجات المدارس الثانوية حيث أن الطلبة يكونون ضعافا في الحديث أو الكتابة في اللغة العربية الفصحى، ولا استثني اغلب الطلبة المتخصصين باللغة العربية. فالخلفيات العلمية للطلبة ضعيفة حيث أنهم لا يتمتعون بثقافة أدبية أو علمية فجلّ همهم هو النجاح في المقرر ثم نسيان ما درسوه، وهذا يأتي نتاجا لطرائق التدريس في الثانوية وما قبلها حيث أهملت موادك الأنشطة والمسابقات الثقافية وحل محلها التدريس الخصوصي والذي يعتبر كارثة تعليمية حلت في المراحل التعليمية المختلفة في النظام التعليمي الكويتي".

ويقول الدكتور عبد الله الهاجري: " من الصعب أن تطبق عملية التدريس في الجامعة باللغة العربية الفصحى وذلك لأن الأساسات التي أعد التلاميذ في ضوئها خلال المراحل السابقة للجامعة تعتبر أساسات ضحلة جعلتهم يفتقرون إلى مهارة التحدث باللغة العربية ".

وإلى هذا تذهب الدكتورة مستورة المطيري التي تقول: "حتى تكون اللغة العربية فاعله وتعود الى مجاريها لا بد من العناية بها منذ التأسيس الأولي للطلاب في المراحل التعليمية الأولى، وأعتقد أن سبب الفجوة الحالية بين الطالب واللغة العربية هو الضعف في تأسيس تلك المادة منذ الصغر".

وتؤكد الدكتورة هبه المسلم خلاصة ما أعرب عنه الآخرون بقولها: " إن مخرجات الثانوية تتميز بالضحالة وإن التعليم العام عموما ضعيف بالنسبة لتعليم اللغة وتأصيل مكانتها في القلوب والعقول الناشئة".

3-4- ضعف طرق التدريس

يعزي كثير من المتخصصين ضعف المتعلمين في اللغة العربية إلى ضعف طرائق التعليم المتبعة في تدريس اللغة العربية ويرى أصحاب الاختصاص أن المعلمين يعتمدون مناهج تقليدية في تعليم العربية وهي مناهج قديمة الطراز عفا عليها الزمن وهي غير قادرة على مواكبة التطورات الحديثة في مجال التربية والتعليم. وهذه الطرائق تأتي بنتائج سلبية جدا على اللغة العربية وتظهرها على صورة لغة مومیائية أكل الزمان عليها وشرب، وهي في أبسط أحوالها تثير نفور المتعلم ورفضه للغة العربية جملة وتفصيلا وتضع حاجزا بينه وبين الاهتمام باللغة العربية. فأغلب القائمين على تعليم اللغة العربية يعلمون اللغة بأساليب القرون الوسطى التي تتصف بجمودها وغربتها عن العصر وقلما يستخدمون الوسائل التعليمية الحديثة التي تعتمد على الإثارة والتشويق والتفاعل في غرفة الصف، وهذه المناهج والطرائق المعتمدة في التعليم التي تعتمد على السرد والتلقين والحفظ تنمي في الطلاب الإحساس بالعجز والقصور عن تعلم لغتهم الأم وتشعرهم بأن هذه اللغة صعبة قديمة متحجرة وكأنها لا تنتسب إلى العصر الذي نعيش فيه فتولد حالة من الرفض لهذه اللغة والنفور من تعلمها وبناء حاجز نفسي عدواني بين اللغة العربية ومتعلميها.

ويتصدى نجيب بن خيرة لهذه الوضعية بدعوته إلى إخراج معلمي وأساتذة اللغة العربية من الصورة النمطية التي تبعث على الشفقة، حيث الوضع المادي المزري الذي لا يغري الطلاب بالاقتداء، ولا يبعثهم على الأسوة الحسنة، بل يفرون منه فرارهم من المجذوم، حيث يكون المعلم في الغالب مثار سخرية وازدراء من مظهره وفذلكة لسانه وقسوة طبعه وتخلفه عن فهم ثقافة العصر ومواكبة الجديد فيها (بن خيرة،2012).

كثيرا ما يعزى ضعف اللغة العربية عند الطلاب إلى طرق تدريس اللغة العربية ومناهجها في مختلف مراحل التعليم العام والجامعي. وفي هذا الصدد يعلن المفكر الكويتي الراحل خلدون النقيب قلقا منهجيا حول أوضاع اللغة العربية ويوجه أصابع الاتهام إلى طريق تدريس اللغة وبنيتها القواعدية الجامدة فيقول متسائلا: "بأي لغة يتم توصيل المعلومات للطلبة؟ وهل تواكب اللغة العربية بوصفها لغة التواصل الاجتماعي تطور المجتمع وتطور الحياة الاجتماعية؟" وفي معرض تناوله لهذه المسألة يرى النقيب أن اللغة المستعملة في التدريس تبقي في حدود المدرسة، ولا تستعمل في الحياة اليومية، وليس لها صلة بالواقع المعاش، وإذا ما أردت التفكير والكتابة بها لابد أن تخضع عمليتي التفكير والكتابة إلى مرجعية لغوية تعود إلى أكثر من اثني عشر قرنا، والنص إذا لم يشكل سواء كان شعرا أو نثرا وجدت نفسك عرضة للحن والخطأ في فهم المعني. فلم تكن مشكلة طالبات الأستاذ حمام في فيلم غزل البنات القدرة علي القراءة وإنما تتمثل في عدم القدرة علي تشكيل الكلام لأنه غير موجود في النص" (النقيب،2002، 18).

ويضيف النقيب " فلا غرو أن تجد معظم البلدان العربية صعوبة في تعليم العلوم والدراسات العليا باللغة العربية، ولا عجب أن يزداد عدد الأميين وظيفيا، أي الذين لا يحسنون إلا مبادئ القرتابة، في الوقت الذي تنخفض فيه معدلات الأمية الشكلية. فالمسألة إذن هي ليست قصور في التحصيل اللغوي لدي الطلبة ولا قصورا في اللغة نفسها، بقدر ما هو قصور في تطور اللغة ووسائل تعلمها، وما يجلبه من اضطراب في المعني وتلجلج في القدرة علي التعبير"(النقيب،2002، 18).

ثم يقترح النقيب حلا بقوله:" وليس من حل لهذه المشكل التربوي إلا في تجاوز الأطر التراثية الحديدية التي تقيد اللغة العربية إلى منطلقات رحبة من المعاني المستوردة من التجربة المتجددة، التي تعيننا على تحدي النخبة المهيمنة، سواء كانت حاكمة أو تراثية أو المكونة من النحاة التقليدين، وفي تحدي القوالب المستجدة للسيطرة والرقابة على المفردات اللغوية في لغة الميديا والقوالب المنطقية لوسائل الأعلام ولغة الآلات والصور المتخيلة التي تبثها الأقمار الصناعية. وكأن الجنس البشري يخرج من العتمة ليدخل كهف أفلاطون الذي لا تُرى فيه الأشياء الحقيقية لأنها مجرد خيالات يعكسها الضوء على جدران الكهف الأسطوري".

وقد أعرب عدد كبير من أعضاء الهيئة التدريسية المستفتين عن تخلف المناهج وطرق التدريس التي تعتمد في تعليم اللغة العربية، وفي هذا تقول الدكتورة فرح المطوع الأستاذة في كلية التربية " للأسف ما زالت مقررات اللغة العربية تدرس بالطرق التقليدية في المدارس الكويتية وفي الجامعة ". وبينت أيضا أن تعلم اللغة العربية يحتاج إلى التركيز على التواصل والطلاقة في الحديث دون التركيز على القواعد والنحو.

وترى الدكتورة فاطمة نذر الأستاذة في كلية التربية " أن التمكن من اللغة العربية يجب أن يبدأ منذ المرحلة الأولى لتكوين مهارات الطفل فهي تبدأ من الأسرة التمكن من مهارات الاتصال عامل قوي لتكوين مهارات اللغة. بالإضافة إلى التأسيس الأولي للمرحلة الابتدائية".

وفي هذا السياق يعلن أحد السادة أعضاء الهيئة التدريسية المشاركين في إبداء الرأي قائلا: " إنّ التمسّك بالنمط التقليديّ في تعليم العربيّة يشكل أحد العقبات الأساسية لعملية التنمية اللغوية في الكويت وخارجها ". وتعزي الدكتورة فاطمة نذر ضعف اللغة العربية إلى طرائق تدريس اللغة العربية في المدارس والمؤسسات التعليمية بشكل يفتقر إلى التشويق والمتعة وقد أدت هذه الطرائف الجافة والمملة في تدري اللغة العربية أدى الى عزوف الكثيرين عن تعلمها والتشوق إلى تعلميها وأورثتهم ضعفا في القدرة على تكلمها والتخاطب بها. كما تلقي باللائمة على التدريس النظري للغة العربية وقواعدها وإهمال الجانب التطبيقي في التحدث والكتابة والمشافهة أي جانب المهارات الحقيقية للكلام في اللغة العربية.

4-4- ضعف المستوى اللغوي لدى أعضاء الهيئة التدريسية:

تبين الملاحظات المنظمة أن غالبية أعضاء الهيئة التدريسية لا يستخدمون العربية الفصحى في عملية التدريس بل يوظفون العامية أو اللغة الإنكليزية. وتفيد هذه الملاحظات أن الأكثرية الساحقة من المدرسين في الجامعة لا يجيدون اللغة العربية الفصحى كما أنهم لا يجيدون توظيفها في المحاضرات والفعاليات الأكاديمية مشافهة وكتابة وتحريرا. وهم إن فعلوا فإنهم يرتكبون أخطاء كثيرة ويلحنون بطريقة ملحوظة تفوق الحدود الممكنة للحن والخطأ في اللغة العربية.

ومما لا شك فيه أن المدرسين في الجامعة صنو الطلاب فيما يتعلق بتأهيلهم اللغوي فهم نتاج طبيعي للتعليم العام في الكويت كما أنهم نتاج للتعليم الجامعي في الكويت وهم من خريجي الجامعات الأجنبية حيث درسوا باللغات الأجنبية على مدى سنوات طوال من التعليم. وكما نعلم فإن دورة التعليم التي خبروها من الابتدائية حتى الحصول على الدكتوراه لا يوجد فيها ما يشجع على تعلم أصول العربية والنجاح في توظيفها في مستوى الكتابة والمشافهة والتواصل الاجتماعي والأكاديمي.

ويضاف إلى ذلك أن عددا كبيرا من هؤلاء الأساتذة يعلنون صراحة موقفهم السلبي من اللغة العربية وينظرون إليها بوصفها لغة متواضعة لا تحمل في ذاتها أي قيمة علمية وحضارية. ويذهب بعضهم إلى اعتبارها لغة ميتة موميائية لا حول لها ولا قوة وحري بها أن تنقرض لأنها مضادة للعلم والمعرفة والحضارة.

ومما لا شك فيه أن الجامعة الحقة يمكنها أن تعيد التوازن في شخص الأستاذ الجامعي وأن تمكنه من جديد من التفاعل مع اللغة العربية وامتلاكها وإتقانها ولكن الأجواء في جامعة الكويت والمناخ الأكاديمي السائد فيها يفتقر إلى هذه الطاقة الحيوية في مجال التأكيد على تطوير اللغة العربية وتمكينها. وهذه الأجواء تلعب دورا سلبيا حتى بالنسبة لهؤلاء المتحمسين للغة العربية والداعين إليها.

ومنذ اللحظات الأولى لعمله في الجامعة يصبح الأستاذ الجامعي نفسه جزءا من المشكلة، وحلقة من حلقاتها، إذ يعمل هو أيضا في دائرة فعالياته الأكاديمية على تنحية اللغة العربية وإضعافها، وتدمير مكوناتها، وهذا ناجم عن ضعفه في اللغة العربية، وعدم تمكنه منها، فيعيد إنتاج الاتجاهات السلبية نحو اللغة العربية، ويرسخ عوامل ضعفها وانتشارها بين الطلاب، وهنا يصح بيت الشعر الذي يقول:

إذا كان رب البيت بالدف قارعا فشيمة أهل الدار كلهم الرقص

وفي هذا السياق يقول أحد المستفتين من أعضاء الهيئة التدريسية: " أن الوضع الراهن للمناهج وطرق التدريس والبحث في الجامعة لا تكفي لتكوين شخصية الأستاذ الجامعي فضلا عن طالب الجامعة، ومن هنا نلحظ وجود أساتذة لا يتمكنون من إلقاء محاضرة كاملة متصلة باللغة العربية الصحيحة، و آخرون يوصلون المعلومات بلغة

عامية، أو عربية ركيكة، مما يؤدي إلي ملء أسماع الطلاب وذاكرتهم بالعجمة وباللحن الذي ينشره هؤلاء الأساتذة في أوساط الجامعة ".

ويقول أحد آخر من أعضاء الهيئة التدريسية المستفتين: "إن الغالبية العظمى من أساتذة العلوم في جامعاتنا، كانت دراستهم باللغة الإنكليزية، والكتب التي استعملوها هي أيضًا باللغة الإنكليزية، ومن ثم فهم يجدون اللغة الإنكليزية التي درسوا بها وتشكلوا في بوتقتها أسهل بكثير من اللغة العربية وهم تحت تأثير هذه الوضعية يحاضرون باللغة الإنكليزية ويكتبون بها ويخاطبون الطلاب من خلالها ويؤلفون بها ويختبرون طلابهم بذات اللغة التي تقنونها كما أنهم يبثون مواقف معادية للغة العربية التي أصبحت بالنسبة إليهم لغة مضادة للمعرفة العلمية وغير قابلة للتطور والتطوير وفق منظورهم العلمي ".

وفي هذا السياق تقول الأستاذة الدكتورة كافية رمضان الأستاذة في كلية التربية:"إن مدرسي الجامعة لا يتقنون الفصحى، ومن المؤسف أن ينحسر الاهتمام باللغة العربية - لغة القرآن الكريم ولغتنا القومية- ويتراجع، إذ لا يتقن كثير من الزملاء الفصحى، ومن ثم فإنهم لا يشجعون على التحدث بها، وبعضهم يلجأ للعامية مع خليط من اللهجة الكويتية وربما بعض الكلمات الفصيحة ".

ويتفق الأستاذ الدكتور صالح جاسم الصفار مع الدكتورة كافية رمضان في القول: " إن أكثر أعضاء الهيئة التدريسية يعانون من نقص فصاحة اللغة العربية في التدريس من كافة أقسام الجامعة، وإن السبب يعود إلى عدم التأسيس في المراحل الدراسية ما قبل الجامعة". ويتابع الدكتور صالح جاسم قوله: " وقد ظهرت المشكلة عندما وجد أن معظم المدرسين في الجامعة لا يتقنون اللغة العربية الفصحى ولذلك طلبنا هنا في كلية التربية بإسناد بعض مقررات كلية العلوم التي يحتاجها المدرس إلى كلية التربية لتدريسها باللغة العربية لان التدريس في كلية التربية باللغة العربية، ومع السف جاءنا الرفض من كلية العلوم التي أبت علينا أن ندرس بعض مقرراتها باللغة العربية ".

ويقول الدكتور عبد الله الهاجري في هذا السياق مؤكدا ما ذهب إليه سابقوه: " ولا ننسى أن نقطة الضعف في اللغة العربية لا تقتصر على الطلاب وإنما يعاني منها كذلك معظم الأساتذة في الجامعة، وعليه فمن غير المنطقي أو الإيجابي أن نطلب من هؤلاء استخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس ذلك لأن مثل هذا الأمر سوف يأتي بلا شك بالوبال على المحصلة العلمية المرغوبة من مخرجات الجامعة". إذ كيف يستقيم أن تطلب من المحاضرين استخدام لغة يجهلونها في عملية التدريس؟

وفي هذا المقام يؤكد الأستاذ الدكتور فلاح اسماعيل مندكار من كلية الشريعة هذه الوضعية المأساوية لجامعة عربية لا يتقن مدرسوها اللغة العربية ويركز على خطورة هذا الأمر بقوله: " ولا أخالك تغفل عن هذا الهبوط الهائل في مستوى الطلبة وكثير من أعضاء الهيئة التدريسية الذين لا يمتلكون اي قدرة على المحاضرة باللغة العربية كما أنهم لا يجيدون أي فن من فنونها في ميدان الكلاب والخطاب والتفاعل اليومي.

5- الاتجاهات السلبية نحو اللغة العربية الفصحى:

هل تعاني اللغة العربية الفصحى من الاتجاهات السلبية من قبل المدرسين والطلاب؟

تشكل الاتجاهات السلبية أكثر التحديات التي تواجهها اللغة العربية الفصحى خطورة وتدميرا. وما أصعب على اللغة أن يزدريها أهلها و يرفضها متكلموها ويبخسها حقها أبناؤها وفلذة أكبادها. وواقع الحال يقول: إن اللغة العربية قد أخذت مكانة وضيعة في نفوس أهلها ومتكلميها، تحت تأثير عدد من عوامل التغريب والتهميش المنظم، التي تضع اللغة العربية في موقع التبخيس بوصفها لغة غير صالحة للحياة، فاستنكف عنها محبوها وجفاها عشاقها وهجرها متكلموها، وكما يقول حافظ إبراهيم:

أرى لرجالِ الغَربّ عِزاً ومَنعَةً وكم عز أقوامٍ بِعِزّ لغاتِ
أَيَهجُرني قَومي عَفا الله عنهم إلى لُغَةٍ لم تتصل برواةِ

ففي الوقت الذي يصرّ فيه جميع رجال السياسة في العالم المعاصر على استخدام لغتهم الوطنية في المحافل الدولية والمؤتمرات والاعتزاز بها، مهما صغرت بلدانهم، فإن المسؤولين العرب، وعلى خلاف ذلك، يفاخرون باستخدامهم للغة الإنكليزية بدلا من لغتهم العربية المعتمدة لغة دولية من بين عدة لغات عالمية أخرى، وقد بلغ حدّ الاستهتار باللغة العربية أن بعض المسؤولين العرب يبالغون في ازدراء اللغة العربية، ويصرون في كل المناسبات الدولية على التباهي باستخدام اللغة الإنكليزية؛ وفي هذا يذكر أحد الكتاب العرب حادثة بالغة الدلالة فيقول: " لا أنسى في احد لقاءات وزراء الصحة العرب، حيث كان الحديث عن استخدام اللغة العربية في مؤتمرات الصحة العالمية، عندما خرج من بين جموع الحاضرين من العرب والأجانب صوت وزير عربي تحدث عن أفضلية استخدام اللغات الأجنبية في المحافل الدولية، فتصدى له خبير أجنبي من منظمة الصحة العالمية سائلاً الوزير: لماذا تتجاهل لغتك؟ ولماذا تريد إحلالها بلغات أخرى؟ عندها ساد الصمت، ولم يتمكن الوزير من الرد. هذا نموذج يعكس اللامبالاة وغياب الاهتمام باللغة العربية، ويجسد مخالفة الحكومات لدساتيرها التي تنص بأن العربية لغة الأمة. لذلك لا نستغرب حجم العبث باللغة من حيث التشويه والمحاربة عبر الأجهزة الإعلامية والتعليمية والثقافية".

وهذه الظاهرة تشمل مختلف أصقاع العالم العربي في مغربه ومشرقه، وفي هذا السياق تشير الاستبيانات والملاحظات الميدانيّة المتكرّرة لسلوكات المتعلّمين التونسيّين اللغوية إلى " أنّ أغلبيتهم الساحقة لا تكاد تبدي -بعفويّة وارتياح- حماسًا واعتزازًا باللّغة العربيّة باعتبارها لغتهم الوطنيّة. فيقترن ذلك عندهم بغياب موقف قويّ مدافع بعفويّة وغيرة في السرّ والعلانية عن اللّغة العربية. أي لا يكاد يوجد عندهم أكثر من شعور فاتر إزاء اللغة العربية" (الذوادي،2012).

فالعربية كما يقول الشراح: " تعاني من الغربة والتهميش بين أبنائها في مختلف مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والفكرية. فلقد تراجع استخدام العربية في هذا العصر بسبب الانبهار بالثقافات الأجنبية لصالح اللغات الأجنبية سواء في التخاطب والمحادثة، أو في وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي. ومع أن العربية تنص عليها دساتير غالبية الدول العربية لكن التعليم يدرس باللغات الأجنبية في معظم الجامعات ومؤسسات التعليم العالي العربية، كما أن الرسائل والإعلانات التجارية تكتب باللغات الأجنبية وبموافقة رسمية من الحكومات العربية" (الشراح 2012).

وبدوره يرى أستاذ اللغة العربية عبد المالك اعويش أن الإشكال الحقيقي الذي تعاني منه العربية هو في أهلها والناطقين بها، "فنحن الذين أضعفنا لغتنا، وبفضل الاستعمار تشبثت الدول المستقلة بلغات المستعمر، مما جعل لغتنا تصارع في أوطانها".

ويعبر الدكتور عبد الحميد غنيم عن هذا التراجع بقوله: "حاضر لغتنا لا يمكن أن يوصف بالازدهار، بل هو إلى الانكماش والانحسار أقرب، لكن بشائر المستقبل في لغتنا تشير إلى أن العيب قصور في أهل اللغة التي تمتلك المزايا العلمية والأدبية والحضارية."

وثمة من يشير إلى وجود حاجز النفسي بين اللغة العربية والمثقفين العرب الذين بدؤوا يرون في اللغات الأوروبية كما يقول قاسم طه السارة: "حضارة وتقنية جاهزة للاستعمال"، وفي اللغة العربية "خلود إلى التخلف، وابتعاد عن ركب التقدم العلمي والحضاري"؛ والانقطاع عن مجرى البحث العلمي في العالم: (السارة، 230،1989).

وفي هذا السياق ترى الدكتورة هناء أبو الرب في حديث للجزيرة نت أن اللغة العربية "تسير إلى انكسار وانحسار نتيجة تخلي أبنائها وتوجههم للغات أخرى بدافع التحضر ومواكبة متطلبات العصر". وفي هذا الصدد يقول الدكتور أحمد الشراح إن " الدارس لتاريخ اللغات وتطوراتها، او تخلفها يستنتج غلبة لغات واندثار اخرى بسبب قوة بعضها وضعف بعضها الآخر. وبرصد عوامل التأثير في تاريخ اللغة يتضح ايضا ان السر يكمن في قوة اللغة وانتشارها وكثرة عدد متحدثيها، واللغة قوتها في قوة اهلها وتماسكهم واعتزازهم بلغتهم، خصوصا حرصهم على حمايتها وتنميتها، وهذا يعني أن أكثر المخاطر التي تواجه اللغة الام تكون في تخلي اهلها عنها وتمسكهم بلغة غيرهم"(الشراح 2010).

ويعكس " الواقع الميداني لاستخدامات اللغات شدة المنافسة بين لغة وأخرى، فاللغة العربية من اللغات التي تواجه هذا التحدي العالمي، خصوصا وان الجيل الحاضر لم يعد يهتم بهذه اللغة، فهو يتعلم بغير العربية في المدارس والجامعات، أي أن التعليم الجامعي، خصوصا في الكليات العلمية والطبية والإدارية والهندسية أصبح باللغة الأجنبية، ولم يعد للعربية وجود في هذه الكليات، والخريجون من هذه الكليات لا يفهمون شيئا لا عن اللغة العربية ولا الأجنبية !" (الشراح، 2010).

وقد أعرب عدد كبير من أعضاء الهيئة التدريسية تصاعد المواقف والاتجاهات السلبية نحو اللغة العربية الفصحى من قبل المدرسين والطلاب في رحاب جامعة الكويت. وأعلن أغلب أعضاء الهيئة التدريسية المستأنس برأيهم في هذه الدراسة خطورة الاتجاهات السلبية للطلاب إزاء اللغة العربية والهوية. فالطلاب لا يبدون اهتماما كبيرا باللغة العربية ولا يبدون أي حماسة لتعلمها أو أي تقدير لأهميتها ودورها. وعلى خلاف ذلك تبدو اللغة العربية في نظرهم سلبية وقليلة الأهمية ولا تستحق كثيرا من العناية والاهتمام.

لقد ترسخ عند معظم أبنائنا بعجز اللغة العربية عن مواكبة حركة العلم والتكنولوجيا، وتأكدت أمامهم عظمة اللغات الأجنبية الأخرى التي تحتضن الفكر العربي المعاصر وتنقله مما نتج ذلك الشعور بالدونية والنقص أمام اللغات الأخرى. ولقد صار النطق باللغات الأجنبية دليل تفوق فكري وحضاري(كرمة، 2006).

يقول الدكتور أشرف حافظ في هذا السياق: " المشكلة المهمة في ذلك أن أهل العربية فقدوا الاعتزاز بها بل وحبها، فالآباء افقدوا أبناءهم هذا الاعتزاز، بل وكثير من الأساتذة لا يعتزون بها بل يخجلون من تكلمها، مع أنها تمثل جوهر الهوية القومية والوطنية".

وتقول الدكتورة سارة الهاجري: **" إنه لما يدمي القلب أن كثيرا من زملائنا وأبنائنا قد مات في انفسهم الحس الديني والقومي تجاه اللغة العربية، التي هي لغة دينهم وخاصية امتهم، فذابوا، فلا هم باللذين أصبحوا أفرنجة، ولا هم بالذين ظلوا عربا"**.

ويورد أحد السادة أعضاء الهيئة التدريسية قوله: " لقد وصل الأمر إلى حد الاستهتار باللغة العربية واعتبار العلم بها عيبا، والعالم بها متخلفا لا يجوز الاهتمام به، وأخذت وسائل الأعلام تلح على أسماع الناس وعقولهم بلغه مشوهه في ألفاظها وقواعدها حتى أصبح العامة يحسبون إن هذه الغثاثة هي اللغة الصحيحة وهي لغة فاقدة لشرعية وجودها، فلا يجوز لعاقل متحضر أن يتبناها لأنها لا تصلح للحضارة والتقدم والنماء والحداثة".

6- إشكالية التعريب

هل تشهد جامعة الكويت حركة تعريب حقيقية؟

في الكويت - كما هو الحال في أغلب البلدان العربية - تأخذ اللغة العربية مكانتها المميزة في الدستور بوصفها لغة الدين و الدولة، وقد نصت الدساتير في أغلب البلدان العربية ومنها الكويت على مشروعية العربية بوصفها اللغة الرسمية للدولة. وهذا يعني أن تعريب التعليم لا يحتاج جوهريا إلى تشريعات جديدة أو قوانين جديدة أو قرارات سياسية، لأن الدستور قد اشتمل صراحة على مشروعية اللغة العربية بوصفها لغة للدولة والدين والمجتمع. وهذا يعني أن التعليم باللغة العربية يشكل قانونا وقاعدة

دستورية ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار. وينبني على ذلك أن التعليم بغير اللغة العربية يحتاج إلى تشريعات جديدة وقوانين جديدة، وبناء على ذلك فإن التدريس باللغة الإنكليزية كما يقول الشراح "يخالف الدستور صراحة ويتناقض مع القوانين والتشريعات والقرارات والتوصيات التي اتخذتها الاتحادات العربية ومؤتمرات وزارات الصحة واتحاد الأطباء العرب" (الشراح 1998).

ويتجلى هذا الاهتمام بالعربية في قرارات المجلس الاعلى لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية التي تؤكد على أهمية الالتزام بتعريب التعليم العالي و الجامعي بكل فروعه وتخصصاته كلما كان ذلك ممكنا (وزراء التربية العرب، 1985).

- وقد صدر قرار عن مؤتمر قمة مجلس التعاون لدول الخليج العربية، في دورته السادسة في عام 1985، يقضي بالالتزام بتعريب التعليم العالي والجامعي بكل فروعه وتخصصاته "كلما كان ذلك ممكناً".

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى قرار رؤساء ومديري جامعات ومؤسسات التعليم العالي في دول الخليج العربية الصادر في مارس (1986) الذي يؤكد الالتزام بتنفيذ قرار المجلس الأعلى بتعريب التعليم الجامعي، وكلف الأمانة العامة بمتابعة الخطوات والبرامج التنفيذية الزمنية المحددة لذلك. وينص هذا القرار صراحة على تعريب التعليم العالي في دول مجلس التعاون. وقد أوصى المجتمعون بتشكيل فريق علمي لتعريب التعليم العالي والجامعي وقد تشكل هذا الفريق من ممثلي الجامعات في دول مجلس التعاون. وعمل على وضع جدول زمني مفصل للتعريب في جامعات دول مجلس التعاون، ونص برنامج التعريب على المطالبة بتعريب تدريس العلوم الأساسية كمرحلة أولى، ومن ثم اقترح وضع مقرر إلزامي للغة العربية العلمية لطلبة الكليات التي تدرس باللغة الأجنبية. وكلف هذا الفريق بمتابعة التخطيط والتنفيذ... ولكن هذا المشروع لم ينفذ، وبقي تعليم العلوم بالجامعات باللغة الإنكليزية، إلا في بعض الفروع والمواضيع المحدودة.

وهنا يجب الإشارة إلى هذه الحالة الفصامية بين قرارات التعريب والواقع، فمنذ عام 1986 وحتى اليوم أي بعد مضي ربع قرن على هذا القرار فإن التعليم باللغة الإنكليزية ما زال على أشده في جامعة الكويت وفي غيرها من الجامعات الخليجية، وما زال الاعتماد على مناهج التعليم الأجنبي قائما ومتزايدا، وما زال استقطاب المعلمين الأجانب للتدريس في الكليات العلمية في جامعة الكويت آخذا في النمو والاتساع.

7- تحديات التعريب في جامعة الكويت:

أين هو التعريب وما التحديات التي تواجهه في جامعة الكويت؟

يستغرب أغلب أعضاء الهيئة التدريسية المشاركين في الاستبيان هذا الغياب الكبير لجهود التعريب في جامعة الكويت وفي غيرها من مؤسسات التعليم العالي في الكويت. ويعلن كثير من المشاركين بأنهم لا يلمسون أي جهد أو محاولة أو اي فعالية لتعريب

التعليم في الحاضن الجامعي أو لتأصيل اللغة العربية وتمكينها في الجامعة. ويلاحظون أيضا هذا التراجع المستمر للغة العربية والتقدم الدائم لهيمنة اللغة الإنكليزية واللغة العامية في الجامعة في مختلف المستويات والاتجاهات. يؤكد الدكتور أحمد الشمالي من كلية الشريعة على أولوية اللغة العربية وأهميتها بوصفها لغة الدين والهوية وينادي بتعريب التعليم الجامعي وفي هذا يقول: " ينبغي أن يكون للغة العربية أولوية في اهتمام الجامعة وأن يكون الارتقاء باللغة العربية أحد أهداف الجامعة وذلك لأن الجامعات هي مركز الإشعاع العلمي وهي المكان الذي ينبغي أن يعلي من شأن اللغة التي هي الوعاء الحضاري للأمة، وهي لغة القرآن ولغة الحضارة الإسلامية والأمم تقاس بمدى اهتمامها بلغتها. لذا يجب أن تدرس العلوم كلها حتى الطب باللغة العربية، ويجب أن تترجم المصادر مثل بقية الدول التي تعنى بلغتها. فالطب والعلوم في اليابان وتركيا وإسرائيل تدرس باللغات القومية فلماذا نحن العرب نتخلى عن لغتنا في التدريس ورحم الله الشاعر حافظ إبراهيم الذي يقول (اللغة العربية تنعي نفسها) ".

ويطالب الدكتور عبد العزيز المحيلبي بتعريب التعليم ويرفع نداءه إلى المعنيين بالأمر قائلا:" أطالب عمداء الكليات ورؤساء الأقسام أن يشجعوا اللغة العربية الفصحى ما أمكنهم ذلك. فهويتنا القومية مهددة بسبب ضعف طلابنا في اللغة العربية وإهمال أعضاء هيئة التدريس لهذه القضية الخطرة ".

ويستغرب الدكتور أحمد العبد الله هذا التوجه التغريبي في الجامعة ويعلن انتصاره للغة العربية والتعريب الجامعي بقوله: " في حقيقة الأمر نجد علماء ومفكرين كبار يدعون إلى تعريب العلوم مثل فاروق الباز وأحمد زويل وغيرهم ممن نالوا أعلى الدرجات بينما نجد إصرار الجامعة وقياداتها وكلياتها على تغريب الألسن".

ويبدي الدكتور أحمد العبد الله كلية الشريعة قسم الفقه والأصول استغرابه الكبير من تراجع العربية في الجامعة لصالح العامية من جهة والإنكليزية من جهة أخرى فيقول: " الجامعة مخالفة لقانونها الأساسي في أن لغة التدريس فيها العربية باستثناء بعض الكليات، والواقع يقول أن العربية ستكون الاستثناء عن قريب في تسابق الكليات على التدريس بالإنكليزية ".

وفي مسألة التعريب تقول الدكتورة مريم المذكور: " لا يمكننا تعريب الدراسة في الجامعة إلا إذا كانت هناك خطوات مسبقة في التعليم الأساسي (الحكومي و الخاص) وأنا من المؤيدين للرجوع إلى اللغة العربية مع ضرورة دمج اللغة الانجليزية في المناهج الدراسية كلغة ثانوية".

ويرى العبد الله مرة أخرى: " إن تطور الأمة يكون بتعريب العلوم لا بتغريبها ولطالما أوصت اليونيسكو الجامعة باعتماد اللغة العربية كسائر بلدان العالم، ولكن الواقع يشهد أن المناهج في واد والأستاذ في واد والطلاب في واد آخر " وفي هذا السياق يوصي ببدء حركة ترجمة فعلية للمعرفة الإنسانية الحديثة إلى العربية في

مستويات: الكتب والدوريات وكل معطيات المعرفة. ثم يقول فيما يتعلق بأوضاع المعرفة وتقادمها: " للأسف كل ما لدينا قديم وقديم جدا ومضى عليه أكثر من عشر سنوات ".

ثم يقول الدكتور أحمد العبد الله بخصوص دور الجامعة في التعريب: " إن دور الجامعة في عملية التعريب سلبي لأن المسؤولين في الجامعة لا يحسنون الحديث بالعربية وهم قدوة في ازدراء اللغة العربية لا في احترامها". ويضيف قائلا: " عجلة التعريب والنشر بطيئة إن لم تكن معدومة مما يصعب قدرة الكليات على مواكبة التطور العلمي" ويتساءل قائلا: " أين دور الجامعة في تعريب رسائل الماجستير والدكتوراه وبحوث الترقية ". ويرى أحد السادة أعضاء الهيئة التدريسية المشاركين في الاستبيان: " إن دور المجامع اللغوية في الدول العربية أصبح مخجلا، وهي عندما تعرب بعض المصطلحات تخرج كلمات مضحكة مما يزيد الفجوة بين لغة العصر العلمية والمصطلح المعرب".

8- توجهات تغريبية:

هل هناك توجهات تغريبية لاعتماد اللغة الإنكليزية بديلا للعربية بين أعضاء هيئة التدريس؟

أفرزت الاستبانة بعض الآراء التي ترى ضرورة التعليم باللغة الإنكليزية أو اعتماد الثنائية اللغوية حيث يجب تدريس العلوم باللغة الإنكليزية والعلوم الإنسانية باللغة العربية. وهذا هو حال الدكتور عمار صفر الذي يقول: " مع الرغم من أنني ألتزم بالحديث بالفصحى في جميع محاضراتي إلا أن اللغة الفصحى لا يستقيم استعمالها في مختلف العلوم و التخصصات، فهناك تخصصات (كالطب و الهندسة) كتبت أصلا باللغة الإنجليزية، فالترجمة سوف تنقصها الكثير من القيمة و الدقة. فمن الأفضل إذن تدرس تلك العلوم و المواد بلغتها الأصلية و هي الانكليزية".

ويبدو هذا التوجه واضحا في رأي الدكتور بدر عمر العمر الذي يميز بين دورين مختلفين للغتين العربية والإنكليزية إذ يقول: " بالرغم عن أهمية اللغة العربية وعلاقتها بهويتنا، إلا أنها يجب أن لا تتحول إلى لغة تعصب حيث أن اللغة هي أداة توصيل وتواصل فيجب أن نكون واقعيين إن اللغة العربية لا تستطيع أن تستوعب كثير من المستحدثات العلمية والتكنولوجية، فلا بأس إذا من استخدام مسمياتها الأجنبية ولا نلوي اللغة التي تتناسب مع المستجدات. اللغة العربية جميله للتعامل مع الجوانب الوجدانية والتصويرية، فيجب أن تبقى هناك. إذا لا بأس من استخدام اللغة المناسبة في المكان المناسب".

ويلامس الدكتور عبد الله الهاجري هذا التوجه بقوله: " تفتقر معظم العلوم المختلفة إلى المراجع القيمة المكتوبة باللغة العربية وعليه يكون من غير المنطقي اللجوء إلى

المراجع الضحلة والمكتوبة باللغة الفصحى وذلك لقلتها وندرتها". وبالطبع هذا يعني اللجوء إلى اللغة الإنكليزية وليس تعريب الكتب الأجنبية.

وهذا ما يذهب إليه الدكتور يوسف محمد أحمد الذي يرى: "أن تكون العربية الفصحى هي لغة التعلم على الأقل في المقررات التي تدرّس باللغة العربية: كالتاريخ والجغرافية والفلسفة والإعلام والتربية، ولا ضير أن تكون الإنكليزية أساسا في أقسامها وفي الكليات التي لا تستقيم الدراسة فيها إلا باللغة الإنجليزية، ومن ثم لا بد أن تلقى العربية الفصحى تشجيعا من الأقسام العلمية والأدبية في الجامعة، فهي لغة القرآن الكريم، لغة العرب التي نزل بها القرآن".

ويتحدث الدكتور يوسف محمد الأحمد من جهة أخرى عن صعوبات التدريس باللغة العربية فيقول" إن من صعوبات التدريس باللغة العربية هو الشح في الكتب العربية لذا نقوم باستخدام الكتب الأجنبية و هذا ما يساعدنا على الابتعاد عن التدريس باللغة العربية واستخدام بعيدا عن التدريس باللغة العربية الفصحى و ذلك لأننا تخرجنا من جامعات أجنبية أدت إلى نسياننا للغة العربية الفصحى و عدم معرفة كيفية استخدامها في التدريس".

وتميز الدكتورة سارة شامي الهاجري هذا المسار بين لغتين في جامعة الكويت، أحدهما للعلوم والأخرى للآداب قائلة: " لا بأس من اعتماد الإنكليزية في الكليات العلمية كالطب والهندسة والعلوم لأن أغلب أساتذتها أجانب، ولكن لتكن اللغة العربية موازية على الأقل، لتكن هناك مقررات إلزامية فيها تعريب المصطلحات العلمية في هذه الكليات". وتتابع الدكتورة بالقول: بالنسبة للكليات الأخرى (العلوم الإنسانية) لتكن اللغة العربية هي الأساس ونقصد الفصحى، سواء للأستاذ أو الطالب، ولنسعى جاهدين لتطوير ذلك، وهذا ليس مطلبا دينيا وقوميا فقط بل هو مطلب دستوري أيضا، فقد نص الدستور على أن اللغة الرسمية للبلد هي اللغة العربية ". **وما يؤسف له أن الهاجري قد نسيت أن هذا المطلب الدستوري يشمل الجامعة والمجتمع ومختلف الكليات وليس كليات الآداب والعلوم الإنسانية**.

ويبرر الدكتور محمود الموسوي في هذا السياق التدريس باللغة الإنكليزية في الكليات العلمية بقوله:"أعتقد من الصعوبة أن ندرس جميع مقرراتنا باللغة العربية الفصحى، هناك أسباب متعددة، وإحدى هذه الأسباب: مخرجات مرحلة الثانوية العامة والثانويات الخاصة التي تدرس باللغة الانجليزية، حيث يكون مستوى الطالب فيها ضعيف جدا. وهذا ينطبق أيضا على أعضاء هيئة التدريس الذين درسوا في مدارس خاصة تدرس باللغة الانجليزية ومن ثم واصلوا دراساتهم العليا في جامعات أجنبية، فطغت اللغة الأجنبية على لغتهم العربية الفصحى". ويورد الموسوي سببا آخر إذ يقول: " وهناك سبب آخر يتمثل في طبيعة بعض المقررات التي تستلزم التحدث باللغة الانجليزية لتقريب المعنى لعدم وجود تعريب واضح للمصطلحات أو صعوبة تقبلها من قبل الطلبة الذين سيستخدمون هذه المصطلحات في مجالات عملهم بعد التخرج".

اللغة العربية والعولمة:

يقول نبيل علي في معرض الحديث عن إكراهات العولمة اللغوية:" في ظل العولمة وثورة المعلومات تتعرض العربية لحركة تهميش نشطة بفعل الضغوط الهائلة الناجمة عن طغيان اللغة الإنكليزية على الصعيد السياسي والاقتصادي والتكنولوجي والمعلوماتي، وتشارك العربية في هذا التحدي معظم لغات العالم إلا أنها تواجه تحديات إضافية نتيجة للحملة الضارية التي تشنها العولمة ضد الإسلام والعروبة "(علي، 2001، 238).

وقد تطرق عدد كبير من المفكرين لطبيعة العلاقة بين اللغة العربية والعولمة. فاللغة الإنكليزية هي اللغة الرسمية للعولمة ويترتب على ذلك انحسار اللغات وانقراض بعضها من أجل توفير شروط الهيمنة والسيطرة على العالم ذهنيا وفكريا ولغويا. وتعتمد العولمة كما يرى أغلب المفكرين نهجا منظما لتدمير اللغات الكبرى عبر تشجيع اللهجات العامية المحلية وتطويرها. ويرى بعض المحللين أن الانفتاح العالمي الذي أحدثته العولمة سيؤدي إلى المزيد من اندثار اللغات العالمية. وفي هذا السياق أحصى الباحثون أكثر من 1500 لغة حيّة في بداية القرن العشرين ولكن هذا العدد تقلص تدريجيا إلى ما يقارب 500 لغة. وتشير الإحصائيات اليوم أن قرابة 300 لغة من هذه اللغات تعيش حالة الخطر. وترى بعض الدراسات المستقبلية أنه يتوقع أن تبقى 12 لغة حيّة في نهاية القرن الحادي والعشرين فقط، وبعض المحللين يعتقدون أن اللغات الأكثر انتشارا ستكون في حدود ستة لغات فقط (الضبيب، 2001).

وتبين إحدى الدراسات الإحصائية الجارية في هذا المجال أن العولمة الثقافية ستقلص العدد الكبير للغات العالمية الموجود اليوم إلى أقل من 4% فاللغات تتراجع أمام غزو اللغة الإنجليزية. وتبين هذه الدراسة أنه لن يبقى من اللغات في مواجهة اللغة الإنجليزية سنة 2200، غير اللغتين العربية والصينية لخصوصية حضارة كل منهما، ورسوخ قدمهما في المقاومة عبر السنين (عبد الحي، 2003، 64).

لقد أصبحت اللغة الإنكليزية اليوم لغة العولمة والمعرفة والعلم وتشير بعض الإحصائيات في هذا الخصوص أن (98%) من المراجع والمصادر العلمية متاحة باللغة الإنجليزية (نصر، 1982، 4).

واللغة الإنكليزية تهيمن اليوم فعليا في مختلف مجالات الحياة والوجود، ونظرا لأهمية اللغة الإنكليزية وسيطرتها يزداد طلابها والراغبين في تعلمها في جميع أنحاء العالم بصورة متزايدة يوما بعد يوم. وفي هذا الصدد تشير دراسة إحصائية إلى أن عدد الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية وصل اليوم إلى نحو بليون طالب. ومن المعروف أن اللغة الإنكليزية قد أصبحت لغة التدريس الأساسية في الكليات العلمية مثل الطب والهندسة والصيدلة في جامعاتنا العربية منذ بدء تأسيسها.

وفي هذا الخصوص يرى الدكتور جميل بني عطا أن العولمة تشن حربا لغوية خفية بما تسربه من مخرجات المدنية الغربية عبر التكنولوجيا. وأضاف في حديثه للجزيرة نت "أما (الحرب) المعلنة فتتمثل في المحاولات البارزة لتغيير مناهج اللغة العربية والتربية الإسلامية، وجعلها في منزلة متأخرة من اهتمامات المؤسسات التعليمية بمستوياتها المختلفة."

وقد أبدى عدد كبير من السادة أعضاء الهيئة التدريسية تخوفهم من تغوُّل العولمة لغويا وانتبهوا إلى درجة الخطورة التي تواجه اللغة العربية في عقر دارها. يقول أحد المشركين " إنّ ضعفَ اللغة العربيّة في عصر العولمة يعزى إلى ضعف السياسات الأكاديميّة في الوطن العربي. وقد استغرب بعض المشاركين أن يكون شرط اختبار (التوفل) للغة الإنكليزية شرطا لازبا لكل التخصصات الإنسانية والعلمية في جامعاتنا حتى وإن كان تخصصًا إنسانيّا وفي المقابل ألا يُطلب أي شرط لغوية يتعلق باللغة العربية. وقد أبدى بعض السادة المشاركين ثقتهم بأن اللغة العربية لغة مقاومة حيث يقول أحدهم " إن الخوف على العربية من العولمة لا مبرر له فلغتنا تستوعب الجديد والمتجدد في عالم العلوم والمعرفة ".

ويطالب أحد المشاركين بتوفير ما أسماه "الأمن اللغوي"، فالمستشرقون والمستعربون العرب يتصدرون حملة الهجوم على اللغة العربية ويتزعمون الدعوة إلى استبدال العامية بالفصحى.ويعلن آخر أن المشكلة تكمن في أهل اللغة "فنحن الذين أضعفنا لغتنا وجردناها من قوتها ويجب علينا لكي تبقى لغتنا منيعة قوية أن تحظى باحترامنا وإيماننا بها كي نبعدها عن التأثر بجامح العولمة.

ولكن أحد أعضاء الهيئة التدريسية يعلن حالة اليأس إذ يقول " إن لغتنا تتعرض للانحسار والذوبان تحت تأثير العولمة والعيب قصور في أهل اللغة نفسها هذه اللغة التي تمتلك مختلف مزايا القوة والصالة الأدبية والحضارية". ويعلن أحد المشاركين " أن اللغة العربية في حالة اندحار وانكسار والسبب تخلي أبنائها عنها والانتقال بشغف إلى اللغة الإنكليزية بدافع التحضر والعولمة ومواكبة متطلبات العصر". ويضيف آخر " أن العولمة تشن حربا لغوية خفية تتمثل في محاولات متكررة وجادة لتغيير مناهج اللغة العربية وجعلها في منزلة متأخرة من اهتمامات السياسات التربوية في العالم العربي" .

ويتضح أن أعضاء الهيئة التدريسية المشاركين في هذه الدراسة يدركون جيدا المخاطر الكبيرة التي تفرضها العولمة على اللغة العربية ويعرفون التهديد الكبير الذي تشكله هذه العولمة ولكنهم يعزون في النهاية أن هذا التأثير مرتبط جوهريا بتخلي أهل اللغة عن لغتهم وتماهيهم بلغة العولمة التي اتخذت من اللغة الإنكليزية لغة الهيمنة والسيادة.

خاتمة

سئل كونفوشيوس حكيم الصين عما سيصنع بادئ ذي بدء إذا تكلف بأمر البلاد، فأجاب:" إصلاح اللغة بكل تأكيد". ثم سئل لماذا؟ فأجاب قائلا: " إذا لم تكن اللغة سليمة فما يقال ليس هو المقصود. وإذا كان ما يقال ليس هو المقصود، فما يستحق الإنجاز لن ينجز. وإذا لم ينجز ما يستحق الإنجاز فإن الأخلاق والفنون يحلّ بهما الانحطاط. وإذا ما انحطت الأخلاق والفنون فإن العدالة سوف تنحرف. وإذا ما انحرفت العدالة فإن الناس سوف يقفون مضطربين لا حول لهم ولا قوة. وعلى هذا يجب التخلي عن الاعتباط في القول. وهذا أمر يتفوق على كلّ أمر) "(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2010، 9).

لقد أدرك الأساتذة المشاركين في هذا البحث أهمية إصلاح اللغة ولم يكن أغلبهم غافل عن أهمية اللغة القومية في بناء الحياة والمجتمع والحضارة. لقد أبدى معظم أعضاء الهيئة التدريسية اهتمامهم الكبير باللغة العربية وفندوا المخاطر الكبرى التي تحيق بها. وقد أوصى أغلبهم بأهمية العناية باللغة العربية في التعليم منذ المراحل الأولى حتى المراحل العليا في المستويات الجامعية.

واستطاع أغلب المشاركين أن يضعوا اليد على الجرح في تشخيص ضعف اللغة العربية وتراجعها في التدريس والتعليم وقد أعلن أغلبهم أنّ ضعفَ اللغة العربيّة آتٍ من ضعف السياسات الأكاديميّة في الوطن العربي.

وتفيد المطالعة في آراء ومواقف المشاركين أنهم كادوا يجمعون على أن اللغة العربية في حالة انحسار وتراجع في الجامعة والمجتمع وأن اللغة الإنكليزية تفرض هيمنتها وسطوتها في مختلف المنابر العلمية للجامعة. وبينت الآراء أن العامية المحلية تتكاثف في الوجود والحضور بديلا للغة الفصيحة في الحرم الجامعي لغة للتدريس والتفاهم والتواصل في الكليات الإنسانية.

وبناء على ذلك يمكن القول بأن اللغة العربية الفصيحة تواجه خطرا كبيرا مزدوجا تفرضه اللغة الإنكليزية من جهة واللغة العامية من جهة أخرى.

واستطاع أساتذة المشاركون في هذا الاستفتاء الكشف عن العوامل التربوية التي تسهم في إضعاف اللغة العربية وكسر شوكتها فأشاروا إلى التأثير المتعاظم للمدارس الأجنبية، وإلى التراكم المتعاظم لرواسب التعليم في المراحل التعليمية المختلفة، وإلى ضعف طرق التدريس، وضعف المستوى اللغوي للمعلمين والمدرين في مختلف المراحل التعليمية في النظام التعليمي في دولة الكويت .

وقد أكد المشاركون على خطورة الاتجاهات السلبية المتنامية والمتعاظمة ضد اللغة العربية، فاللغة العربية تأخذ اليوم مكانة وضيعة في نفوس أهلها ومتكلميها، تحت تأثير عدد من عوامل التغريب والتهميش المنظم، التي تضع اللغة العربية في موقع التبخيس

بوصفها لغة أدبية شعائرية غير صالحة ونظرا لذلك فإن أهل اللغة قد جفوها وأهملوها وهجروها.

وأضح المشاركون أن حركة التعريب غائبة في الجامعة ولا أثر يمكن تعقبه على حضورها. بل هناك حركة تغريب مضادة يشد في أحمالها حشد من المدرسين والمتغربين الذين ينظرون إلى اللغة العربية بوصفها لغة مضادة للحضارة والتقدم.

وعلى هذه الصورة تكون الدراسة قد قدمت إجابات على مختلف الأسئلة التي طرحتها بناء على المعطيات الميدانية لآراء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت. واستطاعت الدراسة أن تقدم منظومة من التوصيات والمقترحات من وحي التصورات والمقترحات والأفكار التي قدمها أعضاء الهيئة التدريسية المشاركين في الاستفتاء.

المقترحات والتوصيات

تقدم السادة أعضاء الهيئة التدريسية المشاركون في الاستبيان بعدد كبير من المقترحات لإصلاح التعليم الجامعي وتعريبه ومن أهم التوصيات:

- إنشاء مجمع للغة العربية في الكويت أسوة بسوريا ومصر والجزائر يناط به تعريب العلوم ثم تدريسها في الجامعة.
- تشجيع الجامعة على تبني اللغة العربية والعمل على تضمين القبول الجامعي بندا يؤكد إتقان اللغة العربية شرطا للقبول في كليات: التربية والآداب والشريعة ومختلف الكليات الإنسانية.
- توصي الدراسة بزيادة مقررات النحو والصرف وفقه اللغة في إعداد معلمي اللغة العربية تحديدا حيث أن مستوى الإعداد حاليا يعد جريمة بحق الأجيال التي لن تستطيع إتقانها لأسباب كثيرة من ضمنها عدم إتقان المعلمين لها ففاقد الشيء لا يعطيه.
- توصي الدراسة بزيادة تدريس مقررات اللغة العربية في الجامعة في مختلف الأقسام والكليات.
- تقترح الدراسة إلزام أعضاء هيئة التدريس بإلقاء محاضراتهم باللغة العربية سواء أكان ذلك في القاعات وفي الندوات والمؤتمرات العلمية
- حثُّ أعضاء الهيئة التدريسية وتشجيعهم على استخدام اللغة العربية في تدريسهم للمقررات وفي مختلف النشاطات الأكاديمية الأخرى.
- دعوة كلية التربية إلى التركيز على اللغة العربية لأن خريجي الكلية سيعملون في مجال التدريس ويجب أن يكونوا مثالا وقدوة للتلاميذ في المدرسة.
- إجراء اختبار في اللغة العربية شبيه باختبار (التوفل الإنكليزي) شرطا لقبول الطلبة في مختلف الكليات الجامعية.
- إنشاء مجمع للغة العربية يناط به تعريب العلوم ثم تدريسها في جامعة الكويت وفي مؤسسات التعليم العالي.

- اعتماد اللغة العربية الفصحى في تدريس العلوم الإنسانية باللغة العربية ولاسيما في أقسام اللغة العربية و الإعلام و القانون.
- أن تقوم أقسام اللغة العربية بإجراء دورات تدريبية للمدرسين لتمكينهم من التدريس بالعربية الفصحى.
- إخضاع عضو هيئة التدريس الجديد قبل التدريس امتحانا في اللغة العربية يقيس مدى قدرته على استخدام الفصحى في التدريس والتواصل الأكاديمي.
- تطوير مناهج أقسام اللغة العربية وإعادة النظر في مقرراتها وخططها للتهوض باللغة العربية والارتقاء بها.
- الاستعانة بخبراء اللغة العربية في وضع برامج جديدة للنهوض باللغة العربية في مختلف المستويات في الجامعة والمجتمع.
- اتخاذ قرار سياسي يعزز بخطوات تنفيذيه لإصلاح حال اللغة العربية وتمكينها في الجامعة.
- تدريس النحو والبلاغة والصرف في كليات التربية والشريعة منذ دخول الطالب حتى تخرجه.
- أن تقوم الإدارة الجامعية باتخاذ الإجراءات المناسبة لتمكين العربية الفصحى في مجال التدريس والمحاضرات والندوات العلمية وغيرها من الأمور ذات الصلة بالتعليم الجامعي.
- مطالبة عمداء الكليات ورؤساء الأقسام تشجيع اللغة العربية الفصحى ما أمكنهم ذلك. فهويتنا القومية مهددة بسبب ضعف طلابنا في اللغة العربية وإهمال أعضاء هيئة التدريس لهذه القضية الخطرة.
- الاستفادة من تجارب التعريب في الدول العربية التي كانت تعتمد اللغة الأجنبية في أوطانها.
- مطالبة وزارة التربية بأن تجعل من مادة اللغة العربية (والنحو خاصة) مادة مستقلة يترتب عليها رسوب الطلاب ونجاحهم منذ المرحلة الابتدائية وحتى الثانوية.
- أن يقوم المدرسون في الجامعة بتشجيع الطلاب على المشافهة والكتابة باللغة العربية الفصحى في مختلف الوظائف والتقارير وأن توضع درجات على مستوى الأداء اللغوي في تقييم أعمال الطالب ودرجاته - الحرص على الاهتمام باللغة العربية في جميع مجالات الدراسة في الجامعة و ليس فقط في مقرر واحد يجعل من اللغة العربية ركيزة في إعداد و تخريج طلبة قادرين على استخدام الفصحى والتحدث بها ولو كانوا من تخصصات أخرى غير اللغة العربية
- يجب على إدارة الجامعة الاهتمام باللغة العربية و عمل دورات لمن يريد ذلك مع تسهيل و تيسير السبل لتعلمها و استخدامها.
- الطلب من أعضاء الهيئة التدريسية الخضوع لاختبار (توفل) عربي واجتياز هذا الاختبار بما فيهم الاختصاصات التي تدرّس اللغة العربية نفسها.
- إصلاح تعليم اللّغة العربيّة في مدارسنا ومعاهدنا على مختلف مستوياتها من الرّوضة والمرحلة الابتدائيّة إلى نهاية المرحلة الجامعيّة،

- إلزام المدّرسين وخاصّة مدرّسي اللّغة العربيّة شرحَ الدّروس والتّحدُّثَ إلى الطّلبة باللّغة العربيّة الفصحى السّليمة من اللّحن وأخطاء النّطق، والابتعاد عن الشّرح والتّحدُّث باللّهجة العامّيّة
- الاستعانة في تعليم اللّغة العربّية بالوسائل السّمعيّة والبصريّة الحديثة وتطوير أساليب وطرائق تعليم العربية.
- تشجيع نشر الكتب العربية في مختلف الاختصاصات العلمية والعمل على دعم الكتاب والباحثين في مجال النشر والكتابة باللغة العربية.
- ترسيخ تقاليد استخدام اللغة العربية الصحيحة السليمة والخالية من الاخطاء النحويه في مختلف الأقسام العلمية والنشاطات الأكاديمية.
- إنشاء مقررات للكتابة في اللغة العربية في كلية التربيه وان يكون بعضها الزاميا يشترط على الطالب اجتيازه لتمكين اللغة العربية بين صفوف الطلاب.
- التأكيد على التدريس الهادف إلى بناء مهارات اللغة العربية في الحوار والمحاضرة والتواصل.
- التأكيد على معلمي المستقبل في كلية التربية بضرورة استخدام العربية الفصحى المبسطه في التدريس.
- أن يخصص جزء من الامتحانات للكتابة المقالية بدلا من الاختبارات المتعدد الذي يعتبر اضعف أنواع التقييم ولا يشجع الطالب للحرص على الكتابة بشكل رصين.
- إلزام أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية التكلم بالفصحى في الجامعة تدريسا وتواصلا أكاديميا.
- إلزام المدرسين في وزارة التربية اعتماد الفصحى في التدريس وفي مختلف أشكال التواصل التربوي في داخل المدرسة.
- إصلاح تعليم اللّغة العربيّة في مدارسنا ومعاهدنا على مختلف مستوياتها من الرّوضة والمرحلة الابتدائيّة إلى نهاية المرحلة الجامعيّة، فلو أُصْلِحَ تعليم اللّغة العربيّة، وصُفِّيَ ممّا يعتريه من عوامل النّقص والتّخلُّف والجمود،
- ضرورة إلزام المدّرسين وخاصّة مدرّسي اللّغة العربيّة شرحَ الدّروس والتّحدُّثَ إلى الطّلبة باللّغة العربيّة الفصحى السّليمة من اللّحن وأخطاء النّطق، والابتعاد عن الشّرح والتّحدُّث باللّهجة العامّيّة
- الاستعانة في تعليم اللّغة العربّية بالوسائل السّمعيّة والبصريّة الحديثة وتطوير طرائق تدريس حديثة ومشوقة.
- تشكيل لجنة دائمة في الجامعة تعنى بقضايا اللغة العربية وتمكينها في التعليم الجامعي.
- اشتراط إتقان اللغة العربية للعمالة الوافدة إلى البلدان العربية وخاصة بلدان الخليج العربي التي أصبح الهندي فيها مثلا يغضب منك لأنك لا تفهم لغته الهندية (بن خيرة،2012).

- وضع منهجٍ لغويٍّ يكون مقرَّرًا على جميع التَّخصُّصات في جميع الكلِّيَّات، بحيث يساهم في تقويةِ السَّليقة اللُّغويَّة لدى خريجي الجامعات.
- تعديل مناهج أقسام اللغة العربيَّة أيضًا، بوضع مقرَّرات تربط الطالب بالمجتمع وفئاته المختلفة، وتسهم في تأهيله لسوق العمل، ومن المقررات المقترحة: الأخطاء اللغوية الشائعة، وقرارات مجامع اللغة العربية.
- العناية بتعيين مدرسي اللُّغة العربيَّة على أسس علمية منهجية، وتحسين أوضاعهم بما يمكِّنهم من رفع الأداء الوظيفي وتطوير العملية التعليمية.

المراجع

1. الشراح، يعقوب أحمد(2010). أمة لا تهتم بلغتها، جريدة الرأي الكويتية، العدد 11327 - 2010/07/06.
2. المرهون، عبد الجليل زيد (2007). أزمة اللغة العربية في الخليج، مجلة المعرفة السعودية، 19 حزيران يونيو) 2007.
3. الشراح، يعقوب (1998) التعريب في مجال التعليم العام والعالي بدولة الكويت، دراسة مقدمة للمركز العربي للتعريب و الترجمة والتأليف و النشر، الكويت.
4. الأنصاري، محمد جابر (1988). التعريب الجامعي وحتمية المقاربة الميدانية أربعة اعتبارات أساسية لحسمها، رسالة الخليج العربي، س 8، ع 24، ص ص151-189. انظر الرابطة:

http://www. abegs. org/sites/Research/DocLib2/02407. pdf

5. الشراح، يعقوب أحمد(2012). هل اللغة العربية تحتضر فعلاً؟ جريدة الرأي الكويتية، العدد 11992، الثلاثاء 1 مايو.
6. النقيب، خلدون حسن (2002). آراء في فقه التخلف: العرب والغرب في عصر العولمة، بيروت: دار الساقي.
7. عبد الهادي، عبد الرحمن (1993). الذهنية العربية: منظور لغوي، دراسات عربية، عدد 4/3، كانون الثاني/شباط، ص ص11-30.
8. بن خيرة، نجيب (2012) اللغة العربية واختراق الهوية في عصر العولمة: مقاربة ثقافية، موقع الملتقى الفكري للإبداع:
9. http://www.almultaka.net/ShowMaqal.php?module=e950be2909aa2aca3ded92120d508495&cat=16&id=767&m=a6f29f62b8c8cdb87a7834c7d5ce58ad
10. الذوادي. محمود (2012). الازدواجية اللغوية الأمارة في الوطن العرب، مخطوطة كتاب (غير منشور).
11. السارة، قاسم طه (1989)، التعريب جهودٌ وآفاق، دمشق – بيروت: دار الهجرة للطباعة والنشر والتوزيع.

12. كرمة، الشريف (2006). اللغة العربية وعلاقتها بالهوية، حوليات التراث، العدد 8.
13. وزراء التربية والتعليم العرب (1985). من توصيات الاجتماع الأول لوزراء التربية والتعليم لدول مجلس التعاون الخليجي في الرياض الدورة السادسة ـ بتاريخ 10 سبتمبر 1985.
14. علي، نبيل(2001). الثقافة العربية وعصر المعلومات، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، العدد 184.
15. الضبيب، أحمد بن محمد (2001). اللغة العربية في عصر العولمة، الرياض: مكتبة العبيكان. ص ص 63-65.
16. عبد الحي، محمد (2003). اللغة العربية والعولمة الثقافية، مجلة التعليم(المعهد التربوي الوطني بنواكشوط)، س 28، ع34.
17. نصر، عبد المجيد (1982). تعريب التعليم الجامعي أفكار ومقترحات، دمشق: مطبعة جامعة دمشق.
18. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية) (2010). مشروع النهوض باللغة للتوجه نحو مجتمع المعرفة، اسباب ومسببات تدني مستوى تعليم اللغة العربية في الوطن العربي، تحرير عبد اللطيف عبيد، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الخرائط الذهنية وتطبيقاتها التربوية: دراسة كيفية وصفية تحليلية مرجعية

ملخص

هدفت هذه الدراسة الكيفية التحليلية الوصفية المرجعية إلى تقديم نظرة أو رؤية ثاقبة علمية وأكاديمية تفصيليّة ومُستفيضة حول موضوع حيوي ومهم ألا وهو الخرائط الذهنية، والذي يُعد أحد المباحث أو المحاور أو الموضوعات الأساسية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات Information & Communication Technology (ICT)، وكما تُعتبر إحدى أدوات إدارة المعرفة التي توصي أغلبية الأدبيات البحثية العلمية والأكاديمية بالاهتمام بها والتركيز عليها في التنمية البشرية المُستدامة في هذا العصر المعرفي الذي نعيشه، عصر التقدم العلمي والتكنولوجي والذي يُعتبر العنصر البشري فيه الحجر الأساس لبناء دولة عصرية وقويّة ومتميّزة. تكمن أهمية الدراسة في كونها تساهم في إثراء القُرّاء معرفيّاً حول موضوع بالغ في الأهمية، وقد كشفت أدوات البحث والتحرّي دون أدنى شك فقر المكتبة العربية وندرة احتوائها على مخزون أدبي وعلمي وأكاديمي جدير بالاعتماد عليه عند التطرق إلى هذا الموضوع الحيوي. لقد تمّ استخدام أداة المسح النظري للموارد والمصادر المعرفية الأكاديمية والعلمية والبحثية الخاصة بموضوع الخرائط الذهنية والمتوافرة باللغة الإنجليزية، سواء المطبوعة منها أو الإلكترونية، وذلك في عملية جمع البيانات التي اقتبست منها وبُنيت عليها هذه الدراسة البحثية العلمية والتي استنفذت ما يقارب العامين والنصف من البحث والتحرّي والتقصّي. وبالتحديد، فإنّ مجموع الأدبيات الدراسية التي تمّ الاعتماد عليها كمراجع أساسية للاقتباس في هذه الدراسة البحثية قد تجاوز 85 مرجعاً، وقد شملت مقالات بحثية علمية محكّمة، كتب عالمية مشهورة، تقارير بحثية علمية، ومواقع إلكترونية متخصّصة. يُمكن أنْ تُعتبر هذه الدراسة العلمية مرجعاً ينتفع بها القُرّاء من مختلف الفئات كالمتعلّمين والمعلّمين والإداريين والموجّهين وإخصّائيّ مراكز مصادر التعلّم وأولياء الأمور والمسئولين والمخطّطين للبرامج والأنشطة والخدمات التربوية ومتّخذي القرار.

د. عمار حسن صفر

د. محمد عبد القـادر القادري

كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الكويت

Abstract

This qualitative descriptive analysis reference research study aimed to provide an elaborative and detailed view scientifically and academically about a vital topic which is mind mapping.

مقدمة

في القرن الحادي والعشرين، تحوّل العالم من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة. وقد ساعد تطور التقانة المعلوماتية والاتصالية الرقمية على تكوين دوائر معرفية

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر2013.

This subject is considered one of the fundamental issues/matters in the field of information and communication technology (ICT). It is also deemed one of the knowledge management tools that most academic/scientific literature and research studies recommend focusing on and paying attention to for the sustainable human development in this knowledge era in which we live, the era of scientific and technological advancements in which human being is considered the foundation for creating a modern, robust, and distinct country. The importance of this study lies in its contribution to enrich the readers' literacy about such an important topic. In essence, the searching and retrieving process for the scientific and academic literature written in Arabic language revealed, without doubt, that the Arabic library collection or depository with regard to this vital topic is very limited. This research study used the theoretical survey instrument. The data was collected over two and half years and the majority of the resources used were written in English. Indeed, more than 85 scholarly and scientific references, either printed or electronic versions, focusing on mind mapping were scanned and examined thoroughly. These resources included scientific research studies, articles, and reports as well as internationally renowned books and professional Websites. Therefore, this research study can be considered a scientific and academic reference that may benefit various readers such as learners, teachers, administrators, supervisors, learning resources centers' specialists, parents, top-level managers, and decision makers.

كونية يشارك في إثرائها تفكير فردي وجمعي متحرر من قيود الحدود، وعوائق المسافات، تتنافس على الإفادة منها كافة الشعوب والمجتمعات. ونحن في الكويت يجب أن نتّخذ من الهوية المعرفية منهاجاً ونبراساً نهتدي به في سعينا إلى التنمية المجتمعية المُستدامة، كما يجب أن نكون في طليعة هذا الاتجاه المعرفي المعاصر. ومن المهم أن تكون لدينا برامج تدفع باتجاه توظيف البحث العلمي والتطوير التقني في مشروعات التنمية المُستدامة. إننا نؤمن بالدور الإيجابي الكبير الذي يمكن أن يُحدثه هذا التطوير في تغيير الهياكل الإنتاجية والاقتصادية للدولة.

ولن يكون ذلك مُمكناً وناجحاً إلا بإرساء منهاجاً للتعاون يجمع بين مؤسسات الدولة والشراكة المجتمعية لإنجاح مثل هذه البرامج. ولهذا فعلينا ضمن هذا الأفق الكوني أن نُرسي أركان الاتجاه المعرفي، فبها يزداد نهر العلم عطاءً وبحر الثقافة ثراءً، وأن نُحرّك الذهن الكويتي ليواكب عُرَى الإبداع العالمي. إنّنا حين نتأمّل الواقع يحدونا التفاؤل إلى مستقبل تتظافر فيه الجهود، وتتكامل فيه أواصر الأفكار، وتتعاضد فيها الأعمال، وتتشابك بها الأهداف، لتحقيق التغيير المنشود (إلى الأفضل عبر وسائل التقانة المعلوماتية والاتصالية الرقمية المعاصرة والمتطورة) في بناء مجتمع معرفي متكامل ومتطوّر والذي لا يحتمل تباطؤاً أو تأخيراً، فحركة التاريخ تتجاوز العقول الراكدة والمجتمعات النائمة. علينا أن نحرص بشدة على ريـادة الكويت لركب المجتمع المعرفي المعاصر، لنكون من الناجحين، ولنتميّز بالابتكار ونتفوّق بالإتّقان، ولنمثّل علامات فارقة في مسيرة النجاح التي لا تحدُّها حدود ولا تقف في طريقها سدود، ولكي يفيء الله على وطننا العزيز بمستقبل مُشرق آيته النهوض وجنّته الرخاء (Al-Sabah, 2011).

يُعتبر العنصر البشري الركن الأساسي في بناء دولة عصرية ومتميّزة. إن الكائن البشري يُمثّل الحجر الأساس في منظومة إدارة المعرفة. وعليه، فإنّه من الضروري الإلمام بأدوات إدارة المعرفة الشخصية وذلك حتى يتسنى للمنظومة تحقيق أهدافها المرجوة بنجاح (Lee & Choi, 2003; Tiwana, 2002). تُعد الخرائط الذهنية من أدوات التفكير والتعلّم المرئي وهي إحدى الأدوات المعرفية التي تستخدم لإدارة المعرفة الشخصية، وتُصنّف أكاديمياً تحت فئة تقنيات اكتشاف وتصوّر المعرفة (Handzic & Zhou, 2005; Alavi & Leidner, 2001; Grover & Davenport, 2001; Davis, 1998). يُمكن توظيف الخرائط الذهنية في عرض المادة العلمية أو المحتوى العلمي عرضاً مرئيّاً شائقاً يتميّز بوضوح الأفكار وسهولة الأسلوب بعيداً عن التعقيد، وبطريقة تربوية مشوّقة تخدم عمليّتي التعليم والتعلّم على حد سواء. الخرائط الذهنية لديها القدرة على مساعدتنا للانتقال من التفكير الخطي الأحادي البعد إلى التفكير الجانبي الثنائي البعد إلى التفكير الشمولي المتعدد الأبعاد. وعليه، فالخرائط الذهنية يمكنها أن تكون بمثابة أداة تساعدنا على فهم العلوم المختلفة بطريقة ميسّرة يسهل تصوّرها واستيعابها وإدراكها وفهمها وتجميعها وتصنيفها وتنظيمها أو ترتيبها وتخزينها أو حفظها وتذكّرها وتحديدها والبحث عنها واسترجاعها وتحليلها وتفنيدها واكتشاف علاقاتها بغيرها واستخدامها في حياتنا ومشاركتها مع الآخرين (Buzan, 2012; Buzan, Buzan, & Harrison, 2010; Novak 2010).

أهداف الدراسة

بعد قراءة هذه الدراسة البحثية العلمية، يتوقع من القارئ أن يصبح قادراً على أن:

1. يُدرك أهمية الخرائط الذهنية لأنفسنا.
2. يُميّز بين طاقتي جزئي المخ الأيمن والأيسر.
3. يَتعرّف على أنماط الموجات الدماغية الكهربائية.
4. يُحدّد أهم مصادر موجات ألفا.
5. يَتعرّف على مفهوم الخريطة الذهنية.
6. يُبيّن تاريخ الخريطة الذهنية.
7. يُلم بفاعلية الخرائط الذهنية.
8. يُحدّد أهداف استخدام الخرائط الذهنية.
9. يَتعرّف على مميزات الخرائط الذهنية.
10. يُحدّد استخدامات الخرائط الذهنية.
11. يَذكُر أسباب رسم الخرائط الذهنية.
12. يُحدّد متطلبات عمل الخرائط الذهنية.
13. يَشرح كيفية رسم الخرائط الذهنية.
14. يُعطي أمثلة لبعض برمجيات الخرائط الذهنية الشائعة.
15. يُمارس بعض برمجيات الخرائط الذهنية.

16. يَتعرّف على أشهر مصممي الخرائط الذهنية.
17. يطّلع على بعض النماذج من الخرائط الذهنية المميّزة.

حدود الدراسة

بعد البحث والتحرّي عن المصادر التي يمكن الاعتماد عليها في كتابة هذه الدراسة البحثية المرجعية، لوحظ بأنّ الأغلبية العظمى من المرجعيات العلمية والأكاديمية والتي يمكن الرجوع إليها والاقتباس منها في كتابة هذه الدراسة العلمية إنّما هي مكتوبة باللغة الإنجليزية. أما المصادر المرجعية العلمية المكتوبة باللغة العربية حول موضوع الخرائط الذهنية وتطبيقاتها التربوية فهي قليلة جداً في عددها، ونادراً ما يمكن الاعتماد عليها كمصادر علمية وأكاديمية مرجعية موثوق بها من حيث الجودة. إلاّ بعض الأدبيات أو الكتب للمؤلف العالمي المشهور توني بوزان Tony Buzan، مُصمم ومُخترع الخريطة الذهنية، والتي تمّ ترجمتها إلى اللغة العربية. وعليه، يمكن اعتبار ذلك أحد الحدود الرئيسية في هذه الدراسة البحثية.

أهمية الدراسة

بعد التقصّي والتحرّي والبحث في الأدبيات الدراسية المتوفّرة باللغة العربية حول موضوع الخرائط الذهنية، تبيّن لنا دون أدنى شك فقر المكتبة العربية وندرة احتوائها على مخزون أدبي وعلمي وأكاديمي جدير بالاعتماد عليه حول هذا الموضوع الحيوي، والذي يُعد أحد المباحث أو المحاور أو الموضوعات الأساسية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات Information & Communication Technology (ICT)، وكذلك تعتبر الخرائط الذهنية إحدى أدوات إدارة المعرفة والتي توصي أغلبية الأدبيات البحثية العلمية بالاهتمام بها والتركيز عليها في التنمية البشرية المُستدامة في هذا العصر المعرفي (Verma, 2009; Jennex, 2007; Wright, 2005; Maier, 2002).

وعليه، ونظراً لما لهذا الموضوع القيّم من أهمية قُصوى في هذا العصر المعرفي الذي نتعايشه، فإنّنا آثرنا على أنفسنا وعهدناها على ضرورة التصدّي لمثل هذا النقص في الأدبيات العربية. ومن ثم وجدنا أنّه من الضروري المُضي قُدماً في كتابة هذه الدراسة البحثية المرجعية حول موضوع الخرائط الذهنية. يُمكن أن تُعتبر هذه الدراسة العلمية مرجعاً ينتفع بها القُرّاء من مختلف الفئات كالمتعلّمين والمعلّمين والإداريين والموجّهين وأخصائي مراكز مصادر التعلّم وأولياء الأمور والمسئولين والمخطّطين للبرامج والأنشطة والخدمات التربوية ومتّخذي القرار. نَأمل أن يكون هذا النتاج المعرفي الذي بين أيديكم مكنزاً ورافداً ومنبعاً لتعزيز الثقافة المعرفية للقُرّاء. كما نرجو من الله العلي القدير أن ينال هذا النتاج على إعجابكم وأن يكون إضافة مُثمرة للمكتبة العربية في هذا العصر المعرفي.

أدبيات الدراسة

تخيّل لو تمكنّت أن تفهم المحتوى العلمي بطريقة سهلة وبسيطة وممتعة وجذّابة ومرئية. تخيّل لو استطعت دراسة المحتوى العلمي وتمكنّت من فك رموزه ومعرفة

ألغازه وأسراره بكل احتراف. تخيّل لو تمكنّت أن تغيّر نمط تفكيرك بطريقة مبدعة ومبتكرة ومثيرة وفعّالة. تخيّل لو استطعت أن تضاعف مستوى ذكائك وقدراتك الكامنة. تخيّل لو تمكنت أن تكون من الناجحين والأوائل والرواد والعباقرة والقادة دون بذل جهد كبير ودون توتّر وضغط نفسي. تخيّل لو استطعت أن تقرأ وتعي ما تقرأ وتستفيد ممّا تقرأ، فإنّك سوف تتقدّم عن جدارة وتسود عن حق. تخيّل لو تمكنّت من الاستفادة واستغلال طاقتي جزئي دماغك الأيمن والأيسر بنجاح وفاعلية (Buzan, 2012; Buzan et al., 2010; Novak, 2010; Alrefae, 2009; Buzan, 2006).

المُخ الأيمن والمُخ الأيسر

ينقسم دماغ الإنسان إلى جُزأين، الأيمن والأيسر، ولكلّ منهما طاقة كامنة أو مخزونة يجب الاستفادة منها واستغلالها بنجاح وفاعلية. وهناك العديد من الخصائص أو المميّزات التي يتمتّع بها الشخص الذي يوصف بأنّه ذو مُخ أيمن، ومنها على سبيل المثال أنّه: (1) عاطفي أو مشاعري أو حسّاس؛ (2) خيالي أو مُبدع أو مُلهم؛ (3) حدسي أو بديهي أو تقديري؛ (4) يُحب الألوان والصور والأصوات والألحان؛ (5) يُحب الفنون والآداب والموسيقى؛ (6) يكره الروتين والنظام؛ (7) يكره التنظيم والترتيب، فالأشياء عنده مُبعثرة؛ (8) يُفضّل الصورة الكبرى أو الخلاصة؛ (9) يُفضّل التجربة والمشاهدة والممارسة؛ (10) التركيز عنده خارجي أو مزاجي أو كيفي؛ (11) يَرتجِل ولا يُحضّر مُسبقاً؛ (12) يقوم بأكثر من عمل في وقت واحد؛ و (13) عادة ما يتحكّم بالشخص الأعسر. أمّا الخِصال التي يتميّز بها الانسان الذي يتم وصفه بأنّه ذو مُخ أيسر فهي عديدة، ومنها على سبيل المثال أنّه: (1) يَميل للّوائح والقوانين والنقد؛ (2) عملي أو واقعي أو عقلاني أو مُنجز؛ (3) منطقي أو تحليلي أو منهجي أو حقائقي؛ (4) يُحب الكلمات والأرقام والمفاهيم؛ (5) يُحب اللّغات والعلوم والرياضيّات والمنطق؛ (6) يُحب التخطيط والنظام؛ (7) يُحب التنظيم والترتيب، فالأشياء عنده مُرتّبة؛ (8) يَحرص على التفاصيل والإتّقان؛ (9) يُفضّل القراءة عن الموضوع؛ (10) التركيز عنده داخلي أو لغة لماذا؟؛ (11) يُحضّر مُسبقاً ولا يَرتجِل؛ (12) يُركّز على عمل واحد فقط؛ و (13) عادة ما يتحكّم بالشخص الأيمن (Buzan, 2010; Buzan et al., 2010; Buzan, 2006; Buzan, 1991).

أنماط الموجات الدماغية الكهربائية

صَنّف الطبيب النفسي النمساوي هانز بيرغر Hans Berger في عام 1908 الموجات الدماغية الكهربائية إلى خمسة أنواع، وهي كالآتي:

1. موجات جاما Gamma:
   - γ
   - ❑ 31 – 120 ذبذبة في الثانية CPS/Hz.
   - ❑ حالة توليد الأفكار، وقوّة التركيز والنشاط الذهني، والبراعة العقلية، وشدّة الانتباه، والجهد والنشاط الحركي العالي للجسد.

2. موجات بيتا Beta:
   - β
   - ❑ 14 – 30 ذبذبة في الثانية CPS/Hz.
   - ❑ حالة الوعي أو الإدراك الكامل، واليقظة، والانتباه، والرؤية، والكلام، والجهد والنشاط الحركي الطبيعي للجسد، واستخدام الذاكرة قصيرة المدى.

3. موجات ألفا Alpha:
   - α
   - ❑ 8 – 13 ذبذبة في الثانية CPS/Hz.
   - ❑ حالة الاسترخاء الجسدي والعقلي، والتأمّل، والتفكير الخيالي، والرؤية الإبداعية، والهدوء العقلي، والاستغراق في أحلام اليقظة، واستخدام الذاكرة طويلة المدى، وسهولة وسرعة التعلّم.

4. موجات ثيتا Theta:
   - θ
   - ❑ 4 – 7 ذبذبة في الثانية CPS/Hz.
   - ❑ حالة النوم مع الأحلام، والنّعاس، وعمق التأمّل، والتداعي الحر للأفكار المُلهمة، وقمّة الإبداع والبصيرة، والخيال الخصب جدّاً، والاسترخاء الجسدي والعقلي العميق، والنّشاط الطبيعي للاّوعي.

5. موجات دِلتا Delta:
   - δ
   - ❑ 0.5 – 3 ذبذبة في الثانية CPS/Hz.
   - ❑ حالة النوم العميق الخالي من الأحلام، والمشي أثناء النوم، والسلوك غير القابل للتّذكّر، وقلّة النشاط الذهني.

(Radin, 2006; Karbowski, 2002; Millett, 2001).

مصادر موجات ألفا

بناءً على ما سبق ذكره، يُمكن القول بأنّ موجات ألفا تُعد من الموجات الدماغية الكهربائية الحيويّة والمهمّة جدّا للأفراد وخاصة في هذا العصر المعرفي الذي نعيشه. فبواسطتها يتمكّن الإنسان من التأمّل والتفكير والابتكار والإبداع، كما أنّها تقوّي الذاكرة لديه وتجعله يتعلّم بسرعة وسهولة. وعليه، يجب أنْ نعزّز كافة السبل والمُمارسات التي تساعد على توفير هذه الموجات، ومنها على سبيل المثال، لا الحصر، الآتي:

1. التعبّد بخشوع وورع وطمأنينة.
2. زيارة الأماكن المقدّسة.
3. قراءة القرآن الكريم والأدعية والأذكار بتمعّن وتدبّر مع الترتيل والتجويد.

4. الاستماع إلى آيات كتاب الله والأدعية والأناشيد بصوت أحد القُرّاء المتميّزين والمُبدعين.
5. الاستماع إلى الموسيقى الطبيعيّة والهادئة.
6. الاسترخاء في حوض السباحة بالطفو، حيث تكون الإضاءة خافتة.
7. الجلوس في أي مكان ترتاح فيه نفسك كالمسجد والبحر والحديقة والمنزل.
8. التطيّب والتبخّر.
9. التنفّس الاسترخائي عن طريق الحجاب الحاجز وليس الصدر.
10. مُمارسة جلسات التأمّل اليوميّة واليوغا.

(Buzan, 2010; Alrefae, 2009; Domino, Ni, Thompson, Zhang, Shikata, Fukai, Sakaki, & Ohya, 2009; Radin, 2006; Karbowski, 2002; Millett, 2001; Niedermeyer, 1997).

مفهوم الخريطة الذهنية

تُعرّف الخريطة الذهنية على أنّها أداة أو وسيلة إيضاحية تعبيرية مرئية، تُستخدم لتلخيص المعلومات والأفكار والمهام والمخططات وغيرها من العناصر المترابطة، والتي يتم تصنيفها ثُم تنظيمها أو ترتيبها حول الفكرة الرئيسية أو العنوان الرئيسي، ومن ثُم تمثيلها في صورة رسمة إيضاحية على شكل شجرة تشبه خلية المخ البشري، وذلك لتيسير حُفظها في الذاكرة واسترجاعها منها عند الضرورة. تُساعد الخريطة الذهنية في إيجاد وعرض العلاقات بين المتغيرات والمفاهيم والربط بينها، وذلك لتنظيم أو ترتيب المعرفة، ولتشكيل وتكوين وخلق معرفة جديدة. وكذلك تُساعد على تنمية مَلكة التفكير الشمولي والإبداعي والناقد عند الأفراد، وكما تلعب أيضاً دوراً بارزاً في تعزيز وتنمية العملية التربوية بشقّيها التعليمي والتَعلّمي (Rustler & Buzan, 2012; Safar, Alqudsi-ghabra, & Qabazard, 2012; Buzan, 2011; Novak & Cañas, 2008; Buzan & Buzan, 1996).

تاريخ الخريطة الذهنية

ظهر المصطلح لأول مرة في نهاية الستينيّات من القرن الماضي على يد مُصمم ومُخترع الخريطة الذهنية توني بوزان Tony Buzan، وهو الحاصل على أفضل ذكاء إبداعي في العالم، ويُلقّب أيضاً بـ "أستاذ الذاكرة"، ومؤسس مسابقات بطولة العالم للذاكرة (Rustler & Buzan, 2012). كما ارتبط مفهوم الخريطة الذهنية (أو خريطة المفهوم بالأصح) أيضاً في بداية السبعينيّات من القرن الماضي (وبالأخص عام 1972) باسم العالم المعروف البروفسور جوزيف نوفاك Joseph Novak، حيث استمدّ اهتماماته البحثية العلمية في مجال العلوم والتعليم والتعلّم من نظرية سيكولوجية التعلّم Learning Psychology Theory للعالم المعروف البروفسور ديفد أوسوبل David Ausubel،

والذي كان متأثراً بالعالم المعروف البروفسور جان بياجيه Jean Piaget، عالم النفس والفيلسوف السويسري والذي يُشتهر بصياغته لنظرية تطور الإدراك Cognitive Development Theory (Novak & Cañas, 2008). يُعتبر توني بوزان وجوزيف نوفاك المصدرين الأساسيين اللّذين يُقتبس منهما كل ما هو قديم وجديد في مجال الخرائط الذهنية أو خرائط المفاهيم.

فاعليّة الخرائط الذهنية

بالتحديد في عام 1977، قام جوزيف نوفاك، العالم الأمريكي والمُفكّر التربوي المعروف عالمياً في مجال المعرفة وتطوير التعليم والتعلّم، بنشر نظريّته التعليمية والتعلّمية الخاصة بخرائط المفاهيم أو الخرائط الذهنية وكيفية صنعها أو رسمها واستخدامها كأداة تعليمية وتعلّمية قياسية (Novak & Cañas, 2008). وكنتيجة لذلك، تمّ إجراء العديد من الدراسات البحثية العلمية منذ تلك الفترة وعلى مدى العقود الأربعة الفائتة. تلك الدراسات لاحظت مدى تأثير وأهمية الخرائط الذهنية وكذلك التطبيقات المرتبطة بها ودورها في تحسين وتطوير عمليّتي التعليم والتعلّم في مختلف المراحل التعليمية وللعديد من المجالات الدراسية. أثبتت غالبية الدراسات البحثية العلمية وأكّدت على التأثير الإيجابي القياسي لتلك الخرائط على المتعلّمين من ناحية، وعلى العملية التعليمية والتعلّمية من ناحية أخرى.

أجريت أول دراسة بحثية علمية بجامعة الكويت حول هذا الموضوع على مجموعة من الطلبة المعلّمين المنتسبين إلى كلية التربية وذلك لغرض التحقّق من درجة وعيهم وانطباعاتهم وآرائهم وتصوّراتهم ومدى استعدادهم ورضاهم تجاه استخدام الخرائط الذهنية وبرمجيّاتها التطبيقية كأداة تعليمية وتعلّمية فعّالة في البيئات الدراسية المختلفة. أثبتت نتائج البحث أنّه على الرغم من أنّ أغلبية المشاركين (النسبة المئوية حوالي 70%) كان لديهم إلمام بسيط بمفهوم وماهية الخرائط الذهنية، إلاّ أنّه تبيّن أنّ فقط ما نسبته 21% منهم كان لديهم إلمام ومعرفة مسبقة بأنّ هناك برمجيّات تطبيقية خاصة برسم الخرائط الذهنية، ومن هؤلاء أكّد ما نسبته حوالي 5-10% منهم بأنّهم كانوا يستخدمون بعض هذه البرمجيّات التطبيقية مسبقاً. وقد أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أنّ الأغلبية العظمى (النسبة المئوية حوالي 99%) أبدوا إعجابهم وارتياحهم تجاه استخدام البرمجيّات الخاصة برسم الخرائط الذهنية، وأكدّوا (النسبة المئوية حوالي 96%) بأنّهم سيستمرّون في استخدام هذه الأداة التعليمية والتعلّمية في المستقبل وبأنّهم سينصحون أقرانهم باستخدامها أيضاً. وكما أكّدت الدراسة البحثية كذلك بأنّ أغلبية المشاركين (متوسط النسبة المئوية حوالي 90%) شدّدوا على أنّ الخرائط الذهنية وبرامجها التطبيقية تُعد من الأدوات المفيدة جدّا للعملية التعليمية والتعلّمية، فهي ذات فائدة كبيرة وتأثير فعّال على تعليم وتعلّم الطلبة وطريقة تفكيرهم وحماسهم ونشاطهم ودافعيّتهم وحبّهم للعلم والمعرفة ولتعلّم المواد الدراسية المختلفة (Safar et al., 2012).

وفي دراسة أخرى مماثلة قام بها كل من Safar وJafer (2013) امتداداً للدراسة السابقة وكان الهدف منها هو استكشاف وجهات نظر وآراء الطلبة المعلّمين تخصص العلوم في كلية التربية بجامعة الكويت، والتحقّق من درجة وعيهم ومدى استعدادهم ورضاهم على توظيف واستخدام الخرائط الذهنية وبرمجياتها التطبيقية كأداة من الأدوات التعليمية والتعلّمية الفعّالة والتي تساعد في تدريس وتعلّم مواد العلوم في البيئات الدراسية المختلفة. وعلى الرغم من أنّ النتائج أظهرت أنّ 74.2% من المشاركين أكّدوا معرفتهم البسيطة المسبقة بمفهوم وماهية الخرائط الذهنية، إلاّ أنّ الأغلبية العظمى (النسبة المئوية 96.8%) شدّدوا على أنّهم لم يسمعوا من قبل عن البرمجيّات التطبيقية المتخصّصة برسم مثل هذه الخرائط. وقد كشفت نتائج الدراسة أيضاً أنّ 87.1% من المشاركين أكّدوا على أنّهم بدأوا برسم الخرائط الذهنية الإلكترونية مع تطبيق هذه الدراسة البحثية، وكما أظهرت النتائج بأنّ الأغلبية العظمى من المشاركين (المتوسط الحسابي = 4.74) فضّلوا استخدام أجهزة الحاسوب والبرمجيّات التطبيقية المتخصّصة بصناعة وإنشاء الخرائط الذهنية (لتساعدهم على رسم خرائطهم الذهنية الإلكترونية التفاعلية) على استخدام الرسم اليدوي أو أجهزة الحاسب الآلي والبرامج التطبيقية غير المتخصّصة برسم الخرائط الذهنية. وقد اعتبر أغلبية المشاركون في الدراسة كذلك أنّ الخرائط الذهنية وبرمجيّاتها التطبيقية تُعد من الأدوات المناسبة والقيّمة والمفيدة جدّا لتحقيق النجاح ولتطوير العملية التربوية بشقّيها التعليمي والتعلّمي، فهي ذات فائدة تربوية كبيرة وتأثير فعّال على تعليم وتعلّم الطلبة وطرق تفكيرهم وحماسهم ونشاطهم ودافعيّتهم وحبّهم للعلم والمعرفة ولتعلّم مادة العلوم والمواد الدراسية المختلفة. وكما أشارت النتائج أيضاً إلى أنّ كل المشاركين أبدوا رضاهم وعبّروا عن مدى إعجابهم واستحسانهم وارتياحهم تجاه استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية التفاعلية والبرمجيّات التطبيقية المتخصّصة برسمها، وشدّدوا على أنّهم سيستمرّون في استخدام هذه الأداة التعليمية والتعلّمية في المستقبل وبأنّهم سينصحون زملائهم باستخدامها أيضاً.

وأجرى Karakuyu (2011) دراسة في تركيا للتأكد عمّا إذا كانت وجهات نظر أساتذة العلوم والتكنولوجيا العاملين في حقل التدريس تختلف عن آراء الطلبة المعلّمين غير العاملين، وذلك بخصوص موضوع استخدام الخرائط الذهنية في عمليتي التعليم والتعلّم. لقد تم استخدام النموذج البحثي الوصفي في هذه الدراسة وساهم بها 305 مشارك (125 معلّم من 14 مدرسة ابتدائية، و180 طالب معلّم من جامعة مصطفى كمال). وقد أظهرت الدراسة أنّ أعضاء كِلا المجموعتين أبدوا استعدادهم لاستخدام الخرائط الذهنية كأداة تعليمية وتعلّمية مفيدة. ولكن وجهات نظر المعلّمين العاملين تختلف عن وجهات نظر الطلبة المعلّمين غير العاملين. وقد أثبتت النتائج كذلك أنّ وجهات نظر المدرسين تختلف طبقاً للمراحل التعليمية التي يقومون بالتدريس فيها.

بالإضافة إلى ذلك، لم توجد هناك أي فروق قياسية بين المعلّمين حسب جنسهم، عمّا إذا كانوا إناثاً أو رجالاً، وكذلك حسب سنّهم.

وقد قام كل من Boon، Fore، وRasheed (2007) بتطبيق دراسة بحثية للتّحقّق من انطباعات ووجهات نظر المتعلّمين تجاه استخدام الخرائط الذهنية كأداة تعليمية وتعلّمية في فصول مادة التاريخ. ركّز الباحثون على طريقة "المذكّرات الموجّهة" كاستراتيجية تعليمية وتعلّمية لزيادة نسبة الوعي والإدراك والفهم للمادة العلمية لدى المتعلّمين. استخدم أحد الصفوف برنامج خاص برسم الخرائط الذهنية مع أجهزة الحاسب الآلي في إنشاء المذكّرات الموجّهة الإلكترونية التفاعلية، بينما اعتمد الآخر على الأسلوب التقليدي اليدوي في كتابة هذه المذكّرات. أثبتت الدراسة العلمية أنّ التلاميذ كانوا متحمّسين ومتشجّعين لاستخدام أجهزة الحاسوب والبرمجيّات التطبيقية الخاصة برسم الخرائط الذهنية لكتابة المذكّرات الإلكترونية التفاعلية أكثر بكثير من الطلبة الذين كانوا يستخدمون الطريقة التقليدية اليدوية في كتابة مذكّراتهم. وقد أكّد المتعلّمون أنّ البرامج التطبيقية المتخصّصة برسم الخرائط الذهنية سهلة الاستخدام والتعامل معها في غاية البساطة، وأشاروا كذلك أنّ هذه النوعية من البرمجيّات التطبيقية سيكون مفيداً جداً إضافتها إلى أو توظيفها في المنهج الدراسي للمواد الأخرى مثل الفنون، الكيمياء، الرياضيات، الأحياء، اللغة الإنجليزية، واللغات الأجنبية الأخرى. وقد شدّد المتعلّمون أيضاً على أنّ برنامج الخرائط الذهنية الذي تم توظيفه في هذا البحث قد ساعدهم أكثر على التعرّف على المحتوى العلمي لمادة التاريخ، وبالتالي أصبح إدراكهم واستيعابهم وفهمهم للمادة الدراسية أكبر وأشمل وأعمق.

وأجرى Boon، Fore، وSpencer (2007) دراسة بحثية أخرى ولكن هذه المرة لقياس مدى رضى المعلّمين وللتّحري عن انطباعاتهم وآرائهم تجاه استخدام الخرائط الذهنية كأداة تعليمية وتعلّمية فعّالة في الفصول التعليمية، وبالأخص في فصول مادة الدراسات الاجتماعية. قسّم المعلّمون إلى صنفين، معلّمي قطاع التعليم العام والآخر معلّمي قطاع التعليم الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة. وقد أثبتت نتائج الدراسة أنّ جميع المعلّمين كانوا متحمّسين ومتشجّعين وأظهروا مشاعر إيجابية تجاه استخدام أجهزة الحاسوب والبرمجيّات التطبيقية الخاصة برسم الخرائط الذهنية. أكّد المعلّمون أنّ هذه النوعية من البرمجيّات التطبيقية التعليمية ساعدت الطلبة كثيراً وهي مفيدة لعمليّتي التعليم والتعلّم لأنّها تُساعد على فعل الآتي: (1) تُحسّن القدرات التعلّمية للتّلاميذ وتزيد من تحصيلهم الأكاديمي مُتمثّلة بمُؤشر الدرجات التي يحصلون عليها سواء في الواجبات أو المشروعات أو الاختبارات؛ (2) تُنمّي المهارات الدراسية للمتعلّمين كمهارة كتابة المذكّرات الدراسية ومهارة استخدام الأدلة أو المُلخّصات الدراسية؛ (3) تزيد من مدى تفاعل الطلبة مع المواد المنهجية الدراسية؛ (4) تساعد على حسن استثمار الوقت والجهد في انجاز المهام لدى المتعلّمين؛ و (5) تزيد من حماس ودافعية التلاميذ وحبّهم واهتمامهم للعلم والمعرفة ولتعلّم المواد الدراسية المختلفة.

وفي دراسة أخرى أجريت في كندا بكلية التربية بجامعة أكاديا، وهي تُعد أول مؤسسة أكاديمية في كندا تستخدم الحاسوب المحمول، للبحث والتّحري حول مدى تأثير استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية التفاعلية، والتي يتم صنعها على أجهزة الحاسوب باستخدام البرمجيّات التطبيقية الخاصة برسم الخرائط الذهنية، على تعزيز وتوليد أساليب وأنماط التفكير الناقد لدى المتعلّمين. أثبتت الدراسة إيجابية المتعلّمين نحو استخدام مثل هذه الأدوات التعليمية، فقد كانت بمثابة إطار معرفي لتحديد وتعزيز فهمهم لتعلّم العلوم المختلفة. وكذلك دلّت نتائج البحث على أنّ الخرائط الذهنية تلعب دوراً كبيراً في تعزيز وبناء أنماط التفكير الناقد لدى المتعلّمين. وقد أكّد الطلبة أيضاً أنّ برمجيّات الخرائط الذهنية بسيطة وسهلة الاستخدام وتحتوي على الكثير من المميّزات الخاصة بوسائط العرض المتعدّدة، كإدراج الارتباطات التّشعبية والملفات الصوتية والفيلمية والصور وغيرها، ممّا يجعلها مثيرة ومشوّقة ومفيدة جداً في عمليتي التعليم والتعلّم (Mackinnon, 2006).

وقد أجرى Royer وRoyer (2004) دراسة لمدة عام على الصّفين التاسع والعاشر لمادة الأحياء والتي يقوم بتدريسهما المعلّم نفسه. وقد استخدم المدرّس الخرائط الذهنية كوسيلة أو أداة لتسهيل عمليّتي التعليم أو التدريس والتعلّم في فصول العلوم بالمرحلة الثانوية. لقد قارنت الدراسة بين إنشاء الخرائط الذهنية اليدوية (باستخدام الورقة والقلم) ورسم الخرائط الذهنية الإلكترونية التفاعلية (باستخدام الحاسب الآلي وبمساعدة البرمجيّات التطبيقية الخاصة برسم الخرائط الذهنية). أظهرت نتائج الدراسة اختلافاً في مدى تعقيد وجودة الخرائط الذهنية المرسومة بين المجموعتين، وذلك في صالح المجموعة التي استخدمت برمجيّات الخرائط الذهنية وأجهزة الحاسوب. وأثبتت معظم الدراسات البحثية العلمية أنّ التعليم والتعلّم يكون ذا قيمة أكبر إذا توفّرت للمتعلّم الأدوات والوسائل التي تُعينه على رسم الخرائط الذهنية ذات تعقيدات أكبر (Novak & Cañas, 2008). وقد أكّدت الدراسة بأنّ الطلبة الذين قاموا برسم الخرائط الذهنية أصبحت لديهم القدرة على فهم المصطلحات والمفاهيم بشكل أكبر، كما استطاعوا أن يتذكّروا أشياء أكثر، وأن يقوموا بترتيب أفكارهم، والحصول على درجات أعلى في المادة الدراسية. وقد شدّد الطلبة بأنّهم إذا قاموا برسم خرائط ذهنية مرة أخرى فإنّهم يفضّلون استخدام أجهزة الحاسوب وبرمجيّات الخرائط الذهنية على استخدام الورقة والقلم. ولقد أشارت نتائج البحث كذلك إلى أنّ هذه الإستراتيجية تُساعد المتعلّمين على فهم العلاقات بين المفاهيم المختلفة بشكل أفضل وأكّدت على وجود اختلافات في سلوك المتعلّمين بين المجموعتين، المجموعة التي كانت تستخدم أجهزة الحاسب الألي وبرمجيّات الخرائط الذهنية كانت مُتحمّسة للرسم أكثر، قضوا وقت أكثر يعملون على إنجاز مُهمّتهم، وكان تركيزهم الكامل على مدى استفادتهم وتعلّمهم لا إكمال المُهمّة فقط.

وأجرى Cunningham وStewart (2002) دراسة بحثية علمية كذلك على مجموعة من الطلبة الجامعيّين المسجّلين بعدد من المقرّرات الأكاديمية الخاصة بعلم النفس التربوي. وقد تم تدريب الطلبة على استخدام الخرائط الذهنية وبرامجها التطبيقية كأداة تعليمية وتعلّمية فعّالة في العملية التربوية. لقد قام المشاركون في الدراسة برسم خرائط ذهنية إلكترونية تفاعلية ليعبّروا عن مدى إدراكهم وفهمهم للعلاقات السببية بين نظريات التعلّم والأنظمة المختلفة للفصول الدراسية. أظهرت النتائج أنّ عدداً قليلاً من الطلبة كان أداؤهم ضعيفاً، بينما أحرز معظمهم درجات مرتفعة في الخرائط الذهنية التحليلية السببية التي قاموا برسمها، وكذلك في التكليف الخاص بدراسة وتحليل الحالة. بالإضافة إلى ذلك، لوحظ أنّ إجابات الأغلبية العظمى من الطلبة في اختبارات الاختيار من متعدد الموضوعية، والتي تتّسم عادة بالدّقة، كانت صحيحة. ولقد عبّر المشاركون في الدراسة كذلك وشدّدوا بأنّهم لم يواجهوا أي مشاكل أو صعوبات في رسم الخرائط الذهنية بواسطة استخدام الحاسب الآلي والبرنامج التطبيقي المتخصّص بصناعة ورسم الخرائط الذهنية. وقد أثبتت نتائج الدراسة أيضاً أنّ معظم الطلبة أكّدوا بأنّ الخرائط الذهنية التحليلية السببية لعبت دوراً كبيراً في التأثير إيجابياً على تحصيلهم الأكاديمي والعلمي، وذلك مُتمثّلة في ارتفاع معدّل درجاتهم في التكليفات والاختبارات وكذلك زيادة نسبة الفهم والإدراك لديهم للمادة الدراسية. وكما أكّد المشاركون كذلك بأنّ هذه الخرائط لديها القدرة والإمكانية على مساعدتهم في إدراك وفهم وتعلّم المفاهيم والمعلومات والحقائق والعلاقات المُعقّدة والمُركّبة والتي يدرسونها في مختلف مجالات العلم والمعرفة.

وأخيراً، أجرى كل من Markham، Mintzes، وJones (1994) دراسة علمية بحثية على المستوى الأكاديمي الجامعي وذلك للتّأكّد من مدى فاعلية استخدام برمجيّات رسم الخرائط الذهنية كأداة تعليمية وتعلّمية فعّالة لغرض البحث العلمي من ناحية وللتقييم والقياس من جهة أخرى وذلك في فصول المواد أو المقرّرات الدراسية الخاصة بمجال العلوم. وقد شارك 50 طالباً جامعياً بهذه الدراسة، 25 منهم متخصّصون في الأحياء و25 طالباً مُستجدّاً لم يتخصّصوا بعد. درس كل المشاركين في البحث موضوع الثّدييّات. أظهرت نتائج الدراسة أنّ الخرائط الذهنية التي تم رسمها بواسطة فئة الطلبة المتخصّصين بالأحياء تختلف في نوعيتها أو بنيتها التركيبية عن خرائط الطلبة المُستجدّين الذين لم يتخصّصوا بعد، حيث أثبتت الدراسة أنّ خرائطهم بُنيتها كانت أكثر تعقيداً وأعمق في محتواها العلمي عن خرائط أقرانهم فئة المُستجدّين. ظهرت هذه الاختلافات بسبب الطريقة التي كانت تحدّد وتقسّم وتوّزع فيها المهام والأدوار على الأعضاء المنتسبين لكل فئة. وكذلك أثبتت هذه الدراسة البحثية وأكّدت على فعّالية وأهمية البرمجيّات التطبيقية الخاصة برسم الخرائط الذهنية كأداة تعليمية وتعلّمية بحثية، وكذلك كأداة للقياس يمكن من خلالها تقييم التغيّرات المعرفية التي تحصل في المفاهيم والحقائق والمعلومات والمهارات داخل البيئات التعليمية المختلفة. وبهذا أكّدت

نتائج الدراسة أنّ الخرائط الذهنية من الممكن استخدامها كأدوات فعّالة من أجل تحسين أو تطوير مستوى التعليم والتعلّم.

أهداف استخدام الخرائط الذهنية

يُمكن للخرائط الذهنية أن تساعدك على:

1. أن تستغل طاقتي مخك الأيمن والأيسر بنجاح وفعّالية، فتحصل على ما تريد في الحياة.
2. أن تتمتّع بثقة بالنفس وتكون مرتاحاً في حياتك أكثر، بعيداً عن التوتّرات والضغوط النفسية الحياتية اليومية، مثل أيام الاختبارات وتسليم المشاريع.
3. أن تتخلّص من بعض العوارض، مثل قلّة التركيز والنسيان وعدم التذكّر وعدم التنظيم وعدم الاستيعاب أو الفهم.
4. أن تُضاعف مستوى ذكائك وتستغل قدراتك الكامنة بنجاح وفعّالية.
5. أن توفّر الجهد والوقت في أداء أعمالك الحياتية اليومية، ممّا يساعدك ويحفزّك على الإبداع والابتكار والتجديد، وزيادة الإنتاجية والكفاءة.

(Sicinski, 2011a; Buzan, 2010; Novak, 2010; Foreman, 2008a; Foreman, 2008b; Buzan, 2003).

مميّزات الخرائط الذهنية

يُمكن إيجاز المميّزات التربوية للخرائط الذهنية فيما يلي:

1. تخزين أو حفظ المعرفة بشكل مرئي منظّم ومرتّب وسلس، ممّا يساعد على تقوية الذاكرة، وبالتالي يزيد لدينا القدرة على التذّكر واسترجاع المعلومات.
2. استخدام أفضل وأثمر لطاقتي جُزئي الدماغ الأيمن والأيسر.
3. إيجاد الحلول الإبداعية للعقبات والمشكلات والعوارض، وفك رموزها ومعرفة ألغازها وأسرارها الكامنة بصورة أسرع وأسهل وبكل احتراف.
4. إيجاد العلاقات بين المتغيّرات والربط بينها لتشكيل وتكوين وخلق معرفة جديدة.
5. تعزيز وتنمية التفكير الإيجابي البنّاء.
6. ترسيخ وتنمية التفكير المرئي والخيالي والإبداعي والشمولي.
7. تعزيز وتطوير مهارات التفكير والتعلّم التحليلي والنقدي.
8. تنمية وتقوية مهارات تصنيف الأفكار ورسم المخطّطات التفصيلية.
9. تساعد على تعزيز وتنمية مهارات صنع أو اتّخاذ القرار.
10. ترسيخ وتنمية مهارات العصف الذهني وحل المشكلات.
11. تعزيز وترسيخ وتقوية مهارات الكتابة الأساسية.
12. تساعد على ترسيخ الثقة بالنفس والشعور بالطمأنينة والراحة النفسية، وبالتّالي تتدفّق المعلومات بانسيابية وقوّة.
13. تساعد على تقوية الانتباه والنشاط الذهني والإنتاج.

14. تُستخدم كأداة مساعدة للدراسة، وذلك بتلخيص المحتوى العلمي للمواد الدراسية بشكل مرئي وشيّق ومُبدع.

(Krasnic, 2012; Safar et al., 2012; Sicinski, 2011b; Foreman, 2009a; Frey, 2008; Buzan, 2006; Strangman, Hall, & Meyer, 2003; Buzan, 2002).

استخدامات الخرائط الذهنية

تُستخدم الخرائط الذهنية تربوياً لتحقيق أغراض متعددة ومتنوعة، ويُمكن سردها بإيجاز فيما يلي:

1. التحليل Analysis.
2. العصف الذهني Brainstorming.
3. التخطيط Planning.
4. التعليم/التدريس Teaching/Instruction.
5. التعلّم Learning.
6. التفكير Thinking.
7. الخيال Imagination.
8. الإبداع Creativity.
9. الابتكار أو الابتداع أو التجديد Innovation.
10. الاستكشاف Exploration.
11. الإلهام Inspiration.
12. التنظيم أو الترتيب Organization.
13. التقييم Evaluation.
14. التلخيص Summarization.
15. الارتجال Improvisation.
16. التشخيص Diagnosis.
17. الاستشارة Counseling.
18. الدراسة Studying.
19. مراجعة الامتحانات Exams Revision.
20. زيادة طاقة الدماغ Increasing Brain Power.
21. إعداد خطط العمل Preparing Action Plans.
22. صنع القرار Decision-making.
23. التنمية أو التطوير Development.
24. تحسين الذاكرة Memory Improvement.
25. تدوين وعمل المذكرات Notes Taking & Making.
26. حل المشكلات Problems Solving.
27. العروض التقديمية Presentations.
28. الإعداد Preparation.

29. الكتابة Writing.
30. إنشاء أو توليد الأفكار Ideas Generation.
31. البحث العلمي Research.
32. تبادل الأفكار Sharing Ideas.
33. إنشاء المخططات التفصيلية Creating Outlines.
34. إنشاء القوائم Generating Lists.
35. إنشاء الهياكل التنظيمية Creating Organizational Structures.

(Safar & Jafer, 2013; Safar et al., 2012; Frey, 2011a; Sicinski, 2011c; Sicinski, 2011d; Buzan et al., 2010; Foreman, 2008a; Foreman, 2008b; Buzan, 2006; Strangman et al., 2003).

لماذا نرسم الخرائط الذهنية؟

هُناك العديد من الأسباب التي تشجّعُنا وتُحفّزنا على أن نرسم الخرائط الذهنية ونستعين بها في العملية التربوية بشقّيها التعليمي والتعلّمي. فالخرائط الذهنية لديها القدرة على أن تحقّق الآتي:

1. تقدم نظرة جامعة وشاملة لموضوع أو مجال محدد.
2. استكشاف ودراسة وتعلّم موضوع جديد.
3. توسيع دائرة الأفكار وتنظيمها وخلق أفكار جديدة.
4. توسيع وتعزيز المعرفة الموجودة وخلق معرفة جديدة.
5. زيادة طاقة المخ.
6. إنشاء المخطّطات التفصيلية وخطط العمل.
7. زيادة سرعة وكفاءة الدراسة والتعلّم واجتياز الاختبارات.
8. تقوّي الذاكرة وتنمّي التركيز فتساعد على تذكّر الأشياء بصورة أفضل وسرعة استرجاع المعلومات.
9. تشجّع على استكشاف المشكلات والقضايا وتنمية مهارات حلها بطرق إبداعية جديدة.
10. تدوين الملاحظات وإنشاء الملخّصات العامة.
11. تطوير التفكير الخيالي والإبداعي.
12. تحسين مهارات التفكير المرئي والنقدي.
13. تنمية مهارات التعلّم المرئي والتفاعلي.
14. تعزيز مهارات التحليل العلمي والنقدي.
15. تقوية مهارات التلخيص والكتابة.
16. تنمية مهارات البحث العلمي والاستقصاء.
17. استكشاف المعرفة الحالية.
18. تحسين مهارات التنظيم أو الترتيب.

19. إيجاد العلاقات بين المتغيّرات والمفاهيم والربط بينها.
20. تعمل على تجميع أكبر قدر ممكن من البيانات والمعلومات في مكان واحد بصورة مرئية ابتكارية.
21. زيادة الحافز والإلهام.
22. توفير الوقت والجهد من خلال تطوير مهارات إدارة المهام والوقت.
23. تعزيز مهارات صنع واتّخاذ القرار.
24. يكون النظر إليها وقراءتها وتذكّرها أمراً مشوّقاً ومذهلاً ومحفّزاً.
25. تتيح لك رؤية طرق إبداعية جديدة تساعد على أن تكون أكثر إبداعاً.
26. تمكّنك من توضيح الأفكار وتحديد الأهداف والتخطيط لها، أو تحديد الخيارات، كما ستجعلك تحدّد أين كنت في السابق وأين ستكون وجهتك المستقبلية.
27. تعمل على تعزيز وتنمية وتطوير نمط التفكير لديك من أحادي البعد Linear إلى ثنائي البعد Lateral إلى نمط التفكير الشمولي المتعدد الأبعاد Radiant.
28. تعمل على مساعدة الأفراد في إدارة المعرفة الشخصية باعتبارها اللّب أو المركز الأساسي لإدارة المعرفة في المجتمعات المعرفية الرقمية المعاصرة في القرن الحادي والعشرين.

(Krasnic, 2011; Moon, Hoffman, Novak, & Cañas, 2011; Sicinski, 2011c; Buzan et al., 2010; Buzan, Harrison, & Griffiths, 2010; Foreman, 2009b; Foreman, 2008a; Foreman, 2008b; Buzan, 2006; Rose & Meyer, 2002).

مُتطلّبات عمل الخرائط الذهنية

لكي تتّقن رسم الخرائط الذهنية فإنّك تحتاج إلى ما يلي:

1. عقلك.
2. خيالك.
3. إبداعك.
4. ابتكارك.
5. إلهامك.
6. ورقة بيضاء غير مسطّرة.
7. قلم رصاص وممحاة ومسطرة.
8. أقلام مُلوّنة.
9. الحاسوب والأجهزة الذّكية كالهواتف والأجهزة اللّوحية.
10. برمجيات الخرائط الذهنية.

(Foreman, 2011; Buzan et al., 2010; Buzan, 2006).

كيفية رسم الخرائط الذهنية

الإرشادات أو الخطوات التي يُنصح باتّباعها عند رسم الخريطة الذهنية يُمكن إيجازها بالآتي:

1. ابدأ في المنتصف ← لكي تعطي الحرية لعقلك ليتحرّك ويفكّر في جميع الاتّجاهات.
2. استخدم أحد الصور أو الأشكال أو الرموز للتعبير عن الفكرة الأساسية ومن ثمّ أفكار الفروع الرئيسية ← لأنّ الصور أبلغ من الكلمات كما أنّها تُساعدك على التركيز واستخدام خيالك وإبداعك.
3. استخدم الألوان دائماً ← لأنّ الألوان تُثير عقلك وتُحفّزه وتُساعدك على التفكير الخيالي والإبداعي، كما أنّها تُضفي الحياة والقوّة والحيويّة والنّشاط والجمال والإبداع في الخريطة.
4. أوصل الفروع الرئيسية بالفكرة الأساسية، والفروع ذات المستوى الثاني بالفروع الرئيسية (المستوى الأول) وهكذا ← لأنّ الدماغ يعمل بطريقة الربط الذهني، وعندما تقوم بالربط في الورقة أو المستند الإلكتروني (في حال استخدام الحاسوب) فإنّ الأفكار سترتبط تدريجياً بصورة سلسة في عقلك.
5. اجعل الفروع تتّخذ شكل المنحنيات وليس الخطوط المستقيمة، وأنْ تكون الخطوط الأساسية أو المركزية سميكة وحيويّة ومُتدفّقة وتصبح أقل سماكة كلّما ابتعدت عن المركز ← لأنّ الخطوط المستقيمة قد تُصيب الملل أمّا الخطوط المنحنية أكثر إثارة للانتباه.
6. استخدم كلمة رئيسية واحدة لكل فرع أو سطر ← لأنّ الكلمة الواحدة تمنح القوة والقدرة على الإبداع حيث أنّ العقل سيأخذ حُرّيته في التفكير حين قراءته لكلمة والعكس عندما تكون جملة تحتوى أكثر من كلمة.
7. أنشئ نمط خاص بك عند رسم الخرائط الذهنية.
8. استخدم علامات التأكيد وأوجد واعرض العلاقات بين المتغيّرات واربط بينها.
9. استخدم التّسلسل الهرمي المتعدّد الأبعاد ونمط الترتيب الرقمي أو المخطّطات التفصيلية ← لتحافظ على وضوح الخريطة ولتحوي الفروع.

(Foreman, 2011; Foreman, 2008c; Foreman, 2008d; Novak & Cañas, 2008; Buzan, 2006; Wycoff, 2004; Margulies & Maal, 2002).

برمجيّات الخرائط الذهنية

هناك العديد من البرمجيّات التطبيقية المتوفّرة في الأسواق التجارية والخاصة بصناعة أو إنشاء الخرائط الذهنية. تتميّز معظم هذه البرامج بواجهة سهلة الاستخدام تُمكّن الأفراد من صنع أو تصميم وتعديل أي تمثيلات بصرية أو مرئية يرغبون بها بسهولة وكفاءة أعلى، مثل الخرائط الذهنية والرسومات الانسيابية والمخطّطات

التوضيحية والصور المعرفية أو المعلوماتية وغيرها، دون أنْ يتطلّب ذلك أي معرفة أو مهارات مسبقة في لغات البرمجة المختلفة (James, 2010a). وكما تُمكّن هذه البرمجيّات التطبيقية المتخصّصة المتعلّمين على اختيار مجموعة من التصاميم الجاهزة، وترتيب الكائنات أو العناصر المختلفة على الخريطة الذهنية وتنظيمها بشكل يسير (بمعنى حرية التحرك والتحكم في الكائنات). هذا وفضلاً عن توافر خاصية النسخ واللصق والقص والتراجع وإعادة التراجع والتدقيق الإملائي والنحوي والقاموس الإلكتروني والتي تعد من الخصائص المفيدة للغاية عند رسم الخرائط الذهنية. وكذلك بإمكان المتعلّمين إضافة النصوص والمواد الصورية أو الصوتية أو الفيلمية ورسم الأشكال المختلفة. هذا وبالإضافة إلى تضمين خاصية الارتباطات التّشعّبيّة بمواقع إلكترونية على شبكة الويب أو بالوسائط المتعددة لتُضفي على هذه الخرائط الذهنية الإلكترونية ميزة التفاعلية (James, 2010b; Boon, Burke, Fore, & Spencer, 2006; Fryer, 2003; Frey, 2002). وأشهر هذه البرمجيّات التطبيقية وأكثرها شيوعاً واستخداماً يمكن سردها في النقاط التالية:

1. شركة Institute for Human & Machine Cognition:
   - ❑ برنامج CmapTools.
   - ❑ العنوان الإلكتروني: http://cmap.ihmc.us
2. شركة ThinkBuzan:
   - ❑ برنامج iMindMap.
   - ❑ العنوان الإلكتروني: http://www.thinkbuzan.com
3. شركة Inspiration Software, Inc.:
   - ❑ برنامج Inspiration.
   - ❑ برنامج Kidspiration.
   - ❑ برنامج Webspiration.
   - ❑ العنوان الإلكتروني: http://www.inspiration.com
4. شركة Mindjet Corporation:
   - ❑ برنامج MindManager Pro.
   - ❑ العنوان الإلكتروني: http://www.mindjet.com
5. شركة SmartDraw:
   - ❑ برنامج SmartDraw.

- العنوان الإلكتروني: http://www.smartdraw.com

6. شركة NovaMind Software:
   - برنامج NovaMind.
   - العنوان الإلكتروني: http://www.novamind.com
7. شركة XMind Ltd.:
   - برنامج XMind Pro.
   - العنوان الإلكتروني: http://www.xmind.net
8. شركة MindGenius Ltd.:
   - برنامج MindGenius.
   - العنوان الإلكتروني: http://www.mindgenius.com
9. شركة MatchWare:
   - برنامج MindView.
   - العنوان الإلكتروني: http://www.matchware.com
10. شركة SimTech Systems, Inc.:
    - برنامج MindMapper.
    - العنوان الإلكتروني: http://www.mindmapper.com
11. شركة TheBrain Technologies LP:
    - برنامج PersonalBrain.
    - برنامج WebBrain.
    - برنامج BrainEKP.
    - العنوان الإلكتروني: http://www.thebrain.com
12. شركة CS Odessa Corporation:
    - برنامج ConceptDraw Office.
    - برنامج ConceptDraw MINDMAP.
    - برنامج ConceptDraw PROJECT.
    - برنامج ConceptDraw PRO.
    - العنوان الإلكتروني: http://www.conceptdraw.com

13. شركة FreeMind:
    - برنامج FreeMind.
    - العنوان الإلكتروني: http://freemind.sourceforge.net/wiki
14. شركة Management Intalev:
    - برنامج Cayra.
    - العنوان الإلكتروني: http://cayra.en.softonic.com/download
15. شركة IRIAN Solutions:
    - برنامج Mind42.
    - العنوان الإلكتروني: http://www.mind42.com
16. شركة MeisterLabs GmbH:
    - برنامج MindMeister.
    - العنوان الإلكتروني: http://www.mindmeister.com
17. شركة WiseMapping:
    - برنامج WiseMapping.
    - العنوان الإلكتروني: http://www.wisemapping.com
18. شركة bubbl.us:
    - برنامج bubbl.
    - العنوان الإلكتروني: http://www.bubbl.us
19. شركة Gliffy, Inc.:
    - برنامج gliffy.
    - العنوان الإلكتروني: http://www.gliffy.com
20. شركة Expert Software Application srl.:
    - برنامج Mindomo.
    - العنوان الإلكتروني: http://www.mindomo.com
21. شركة 3D-Scape Ltd.:
    - برنامج 3D Topicscape.
    - العنوان الإلكتروني: http://www.topicscape.com
22. شركة Seavus DOOEL:

- ❑ برنامج DropMind.
- ❑ العنوان الإلكتروني: http://www.dropmind.com

23. شركة Goalscape:
    - ❑ برنامج Goalscape.
    - ❑ العنوان الإلكتروني: http://www.goalscape.com
24. شركة Mode de Vie Software:
    - ❑ برنامج MyThoughts for Mac.
    - ❑ العنوان الإلكتروني: http://www.mythoughtsformac.com
25. شركة Craig Scott:
    - ❑ برنامج iThoughts.
    - ❑ العنوان الإلكتروني: http://www.ithoughts.co.uk
26. شركة Tenero Software Ltd.:
    - ❑ برنامج iBlueSky.
    - ❑ العنوان الإلكتروني: http://www.ibluesky.co.uk
27. شركة MindMaple, Inc.:
    - ❑ برنامج MindMaple.
    - ❑ العنوان الإلكتروني: http://www.mindmaple.com

(Frey, 2013; Gee, 2012; Frey, 2011b; Grubb, 2011; Frey, 2010; Margulies & Valenza, 2005).

أشهر مصمّمي الخرائط الذهنية

هُناك مجموعة مُتميّزة من مصمّمي الخرائط الذهنية على مستوى العالم، ولكلّ منهم أسلوبه الإبداعي الخاص به في رسم تلك الخرائط، ومن هؤلاء:

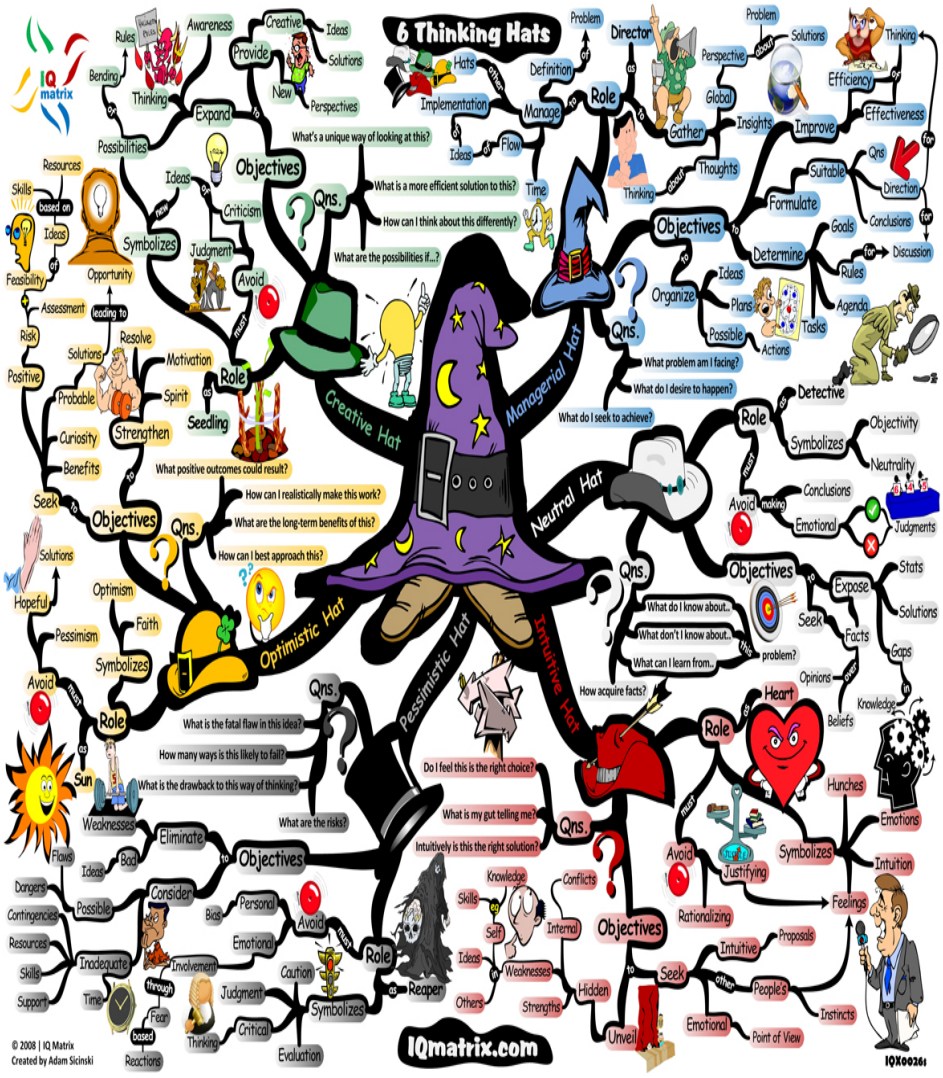
1. بول فورمان Paul Foreman.
2. آدم سيسنسكي Adam Sicinski.
3. جَين جينوڤيز Jane Genovese.
4. ثَم شينج شونج Thum Cheng Cheong.
5. دان بورتر وجَيمس بَيلي Dan Porter & James Baylay.
6. لويس جارسيا Luis Garcia.
7. ماريون شاريو Marion Charreau.
8. نتيا واخلو Nitya Wakhlu.

9. ليكس ماكّي Lex McKee.
10. تِم فولفورد Tim Fulford.
11. توني بوزان Tony Buzan.
12. جون كلوز Joan Clews.
13. إيان جاودي Ian Gowdie.
14. إيڤيلن لِم Evelyn Lim.
15. مات باكاك Matt Bacak.
16. شيف جَل Shev Gul.
17. إيليين كليج Eileen Clegg.
18. روبرتا بوزاكشينو Roberta Buzzacchino.
19. إيلَين كوليار Elaine Colliar.
20. آسترِد مورجاني Astrid Morganne.
21. أَلن وإميلي بيرتون Alan & Emily Burton.
22. جازمن Jasmine.
23. ماري كوريجان Mary Corrigan.
24. سِمران Simran.
25. مارجريت براندمان Margaret Brandman.
26. كِرستين ريشتاينر Christine Richsteiner.
27. دِجوهان يوجا Djohan Yoga.
28. درو فولر Dru Fuller.
29. كارتِك أجاروَل Kartik Agarwal.
30. جاك بروت Jack Brut.
31. أديتي كوڤد Aditi Kovid.
32. ماساهيكو هيراما Masahiko Hirama.
33. بَيبي أوركِد Baby Orchid.
34. مايكل بيتيفورد Michael Petiford.
35. فيلب شامبرز Philip Chambers.
36. بريِيَانكا تيواري Priyanka Tiwari.
37. شوبهام كومار سنج Shubham Kumar Singh.
38. تيدي ني Teddy Ni.
39. ڤيبهاف أجاروَل Vaibhav Agarwal.
40. رِيتشارد إسرائيل Richard Israel.
41. جَيني كورمي Jayne Cormie.
42. كَيزاد إيراني Kaizad Irani.
43. فيليب بوكوبزا Philippe Boukobza.

(Biggerplate.com Ltd., 2013; Foreman, 2013; Genovese, 2013a; Mappio, 2013; Mind Map Art; 2013; Sicinski; 2013).

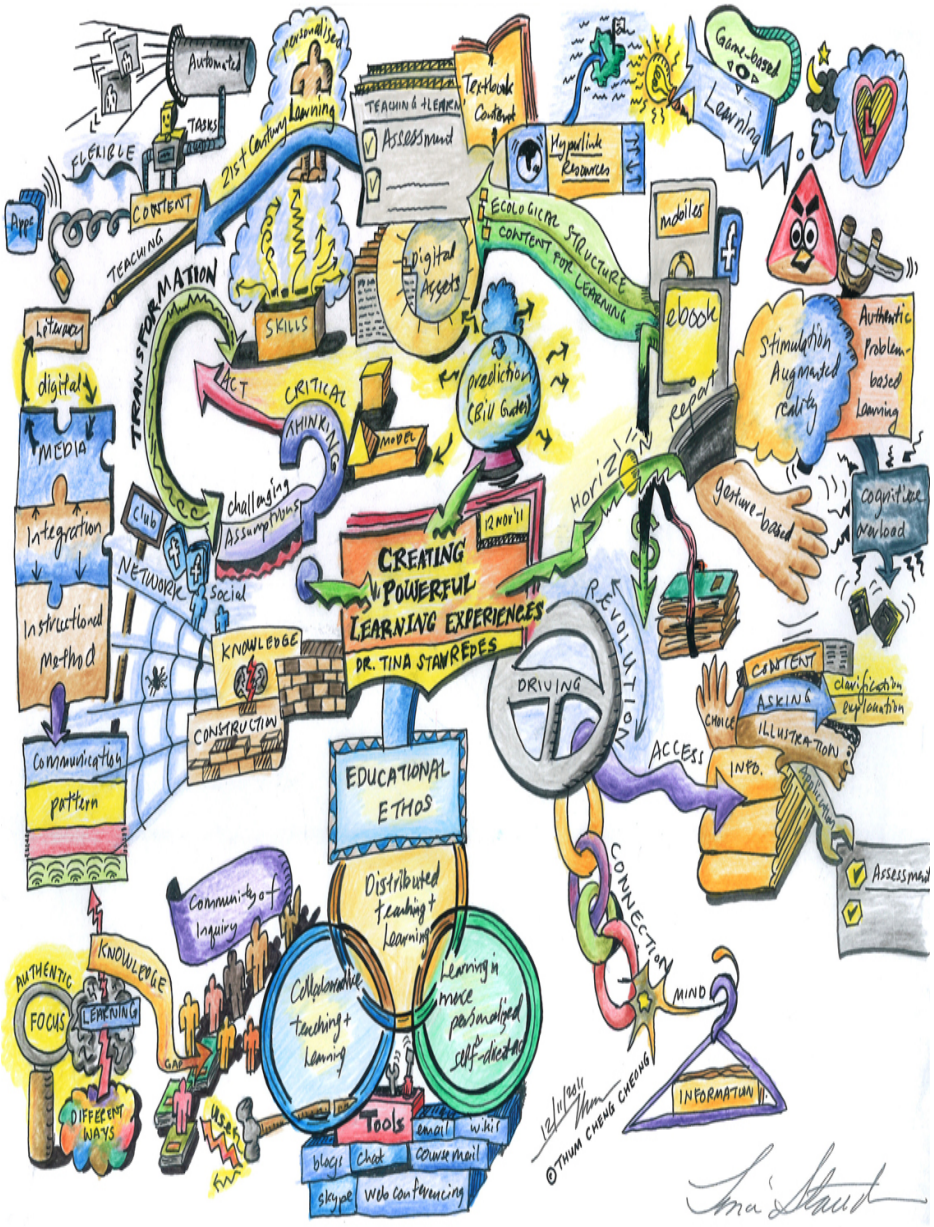
نماذج من الخرائط الذهنية

هُناك العديد من النماذج المُتميّزة والمُلفتة للنظر للخرائط الذهنية، والتي تنفرد بمستوى جودتها العالية وبجمالها الفني وأسلوبها الابتكاري والإبداعي في عرض المحتوى العلمي. ويُمكِنُنا عرض مجموعة منها في ما يلي:



الشكل 1. الخريطة الذهنية 6 thinking hats. إعادة طباعة من موقع *IQ Matrix*، بواسطة آ. سيسنسكي، 2008، أسترجع أبريل 15، 2013، من http://iqmatrix.com. حقوق التأليف والنشر 2008 بواسطة IQ Matrix. إعادة طباعة بإذن.

الشكل 2. الخريطة الذهنية Get ready for exams. إعادة طباعة من *موقع Learning Fundamentals*، بواسطة ج. جينوڤيز، 2013، أسترجع أبريل 15، 2013، من http://learningfundamentals.com.au. حقوق التأليف والنشر 2013 بواسطة Learning Fundamentals. إعادة طباعة بإذن.



الشكل 3. الخريطة الذهنية Creating powerful learning experiences. إعادة طباعة من موقع *Thum Cheng Cheong*، بواسطة ث. ش. شونج، 2011، أسترجع أبريل 15، 2013، من http://www.facebook.com/thum.c.cheong. حقوق التأليف والنشر 2011 بواسطة Thum Cheng Cheong. إعادة طباعة بإذن.

ويُمكنكم إلقاء الضوء ومشاهدة المزيد من النماذج الابتكارية والابداعية للخرائط الذهنية، والتي تم رسمها أو صناعتها بواسطة أشهر مصمّمي الخرائط الذهنية في العالم، وذلك من خلال شبكة الويب وبزيارة المواقع الإلكترونية المتخصصّة التالية:

1. موقع Mind Map Art:
   - ❑ العنوان الإلكتروني: http://www.mindmapart.com

2. موقع Biggerplate:
   - ❑ العنوان الإلكتروني: http://www.biggerplate.com

3. موقع Mappio:
   - ❑ العنوان الإلكتروني: http://www.mappio.com

4. موقع Mind Map Inspiration:
   - ❑ العنوان الإلكتروني: http://www.mindmapinspiration.co.uk

5. موقع IQ Matrix:
   - ❑ العنوان الإلكتروني: http://www.iqmatrix.com

6. موقع Learning Fundamentals:
   - ❑ العنوان الإلكتروني: http://www.learningfundamentals.com.au

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

تعتمد هذه الدراسة المرجعية الأكاديمية على المنهجية البحثية العلمية الكيفية. وبالأخص، تقوم هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في البحث العلمي. إنّ المنهج الوصفي يقوم على أساس الوصف الدقيق والمُنظّم للحقائق والمفاهيم والخصائص والأسباب والاتّجاهات المتعلّقة بظاهرة أو مشكلة محدّدة يتم التعبير عنها إماّ كيفيّاً أو كمّياً وذلك بشكل علمي وعملي بحيث يساعد في التعرّف على حقيقتها في أرض الواقع. وهكذا، يُمكن تطبيق هذه النوعية من البحوث والدراسات الأكاديمية العلمية إمّا إذا أردنا استكشاف المزيد من المعلومات حول موضوع ما ذات أهمية بحيث يكون لدينا إلمام ووعي بسيط حوله أو عندما نريد التعرّف على والإلمام بموضوع ما جديد وحيوي للمرّة الأولى. وعليه، فإنّ هذا النموذج من المنهج البحثي العلمي يُساهم في الإثراء المعرفي للقرّاء حول موضوع ما ذات أهمية حيوية، وكما يُساعد على تقديم

نظرة أو رؤية علمية تفصيليّة ومُستفيضة حول هذا الموضوع قيد البحث والدراسة (Bryman, 2012; Huck, 2012).

عيّنة الدراسة

اعتمد هذا البحث الأكاديمي العلمي على الأدبيّات الدراسية المتوفّرة باللغة الإنجليزية، وذلك لنُدرة وشُح الموارد البحثية العربية، كرافد رئيس جدير بأنْ يُقتبس منها كل ما هو جديد وقديم حول موضوع الخرائط الذهنية. وبالتحديد، فإنّ مجموع المصادر والموارد الأكاديمية والأدبية والبحثية والعلمية التي تمّ الاعتماد عليها كمراجع أساسية للاقتباس في هذه الدراسة البحثية حول موضوع الخرائط الذهنية قد تجاوز 85 مرجعاً، ومنها على سبيل المثال: (1) المقالات والدراسات الأكاديمية العلمية البحثية الصادرة عن الدوريات العلمية العالمية المحكّمة؛ (2) الكتب العالمية المُؤلّفة بواسطة أشهر العُلماء والأساتذة والكُتّاب المُختصّين في هذا المجال؛ (3) التقارير العلمية الصادرة من مراكز البحوث الدولية؛ (4) المقالات المنشورة لمجموعة من الكُتّاب البارزين والمُهتمّين حول هذا الموضوع الحيوي والمنتشرة على شبكة الإنترنت؛ و (5) المواقع الإلكترونية على شبكة الويب العالمية والمُتخصّصة بهذا الموضوع.

أدوات الدراسة

تمّ استخدام أداة المسح النظري للموارد والمصادر المعرفية الأكاديمية والعلمية الخاصة بموضوع الخرائط الذهنية، سواء المطبوعة منها أم الإلكترونية، وذلك في عملية جمع البيانات التي اقتبست منها وبُنيت عليها هذه الدراسة البحثية العلمية والتي استنفذت ما يقارب العامين والنصف من البحث والتحرّي والتقصّي.

الخلاصة والتوصيات

على الرغم من أنّ حياتنا الحديثة في القرن الحادي والعشرين تتحكم بها أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المختلفة، وأصبحت جزءًا أساسياً ومكمّلاً في حياتنا اليومية، وتأثيرها واضح في كل شيء فقد غيّرت طريقة تفكيرنا، وكيف نعمل، ونتعلّم، ونستمتع بأوقاتنا، ونتواصل مع الآخرين، إلى حد أنّه من الصعب أن يستطيع المرء أن يتخيّل ويتصوّر عالمنا بدونها. إلّا أنّنا وللأسف لم نتمكّن من حسن استخدام أو توظيف أو استثمار هذه الوسائل التكنولوجية الحديثة بشكل فعّال وكامل ومثمر لتعزيز وتطوير وإصلاح العملية التربوية التعليمية والتعلّمية وذلك في كافة المجالات العلمية والمراحل الدراسية ولجميع المناطق الجغرافية في العالم. فإذا أردنا تحقيق عملية تعليمية وتعلّمية قيّمة وذات معنى؛ علينا كمعلّمين وتربويّين فهم وإدراك كيف ومتي ولماذا يتم استخدام هذه الوسائل التكنولوجية الحديثة في العملية التربوية، كما علينا اكتشاف طرق لجعل المتعلّمين يستخدمونها ويتفاعلون معها كذلك (Fryer, 2003; Abadiano, Kurkjian, & Abed, 2001). لقد شّدد الفيلسوف وعالم النفس والاجتماع الأمريكي جون ديوي منذ بدايات القرن الماضي على أهمية الربط بين عملية التعليم والتعلّم والحياة لأنّهما في الواقع عملية اجتماعية وتفاعلية مشتركة تحدث في بيئات تربوية علمية تُمكّنهم من

التفاعل مع المناهج الدراسية. وأكّد كذلك على أهمية أن يكون المتعلّمين مسئولين عن تعليمهم ونموّهم، وأهمية أن تتاح لهم الفرصة ليشاركوا في عملية تعلّمهم وتكوين أو بناء المعرفة الخاصة بهم. بمعنى أخر، أن يعيشوا تلك الخبرات (Safar et al., 2012).

أجريت هذه الدراسة التربوية المرجعية كمساهمة قيّمة من قبل الباحثين لرفع مستوى الوعي والإدراك والفهم في مجتمعاتنا الخليجية والعربية والإقليمية والدولية الناطقة باللغة العربية حول موضوع حيوي ومهم ألا وهو الخرائط الذهنية، وهي إحدى الأدوات المعرفية التي تستخدم لإدارة المعرفة الشخصية، آملين في أن تكون هذه الدراسة البحثية منبعاً من منابع الميدان التربوي الإثرائية والإبداعية والابتكارية، ووعاءً لتفاعل الكوادر البشرية والطاقات التربوية المحلية والخليجية والعربية والعالمية، ممّا يفضي إلى خلق أو حدوث نشاط مؤثّر في العملية التربوية بشقّيها التعليمي والتعلّمي، وتطوير ميدانها، بحيث يُواءم التفاعلات الكونية المتسارعة والمستمرة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وثورة العلم والمعرفة.

لقد أثبتت العديد من الدراسات البحثية العلمية خلال الأربعة عقود الفائتة عن مدى جدوى استخدام الخرائط الذهنية أو خرائط المفاهيم كأداة أو وسيلة تعليمية وتعلّمية بصرية فعّالة في العملية التربوية. أكّدت العديد من هذه الدراسات بأنّ الخرائط الذهنية تؤثر إيجابيّاً على تعليم وتعلّم الطلبة (سواء العاديّين أو ذوي الاحتياجات الخاصة) ومدى فهمهم واستيعابهم للمعارف المختلفة، حيث أنّها تساعد على زيادة ورفع كفاءة التحصيل العلمي والأكاديمي لدى المتعلّمين. إنّ هذه الخرائط كذلك تؤثر على تنمية أساليب وطرق التفكير لدى المتعلّمين وتساعد على تعزيز التعليم والتعلّم البصري، كما أنّها تنمي لدى الطلبة أسس ومبادئ التحليل والتخطيط والتنظيم أو الترتيب، وكذلك تؤثر إيجابيّاً على سلوكهم وتصرّفاتهم حيث أنّها تشجّع وتحفّز لديهم التفاعل وخلق الدوافع وتنمية الإبداع والابتكار في مختلف المجالات والمستويات. وعليه، فإنّ الخرائط الذهنية لديها القدرة على بناء أساس قوي ومتين ورصين يساعد على تعزيز مفهوم التعليم والتعلّم مدى الحياة للمتعلّمين من كل الأعمار السنية وبمختلف المستويات والمراحل التعليمية (James, 2010a; James, 2010b; Strangman et al., 2003; Blair, Ormsbee, & Brandes, 2002; Rose & Meyer, 2002; Scappaticci, 2000).

وانطلاقاً من الخطابات الأميرية واستجابة للتوجيهات الأبوية لصاحب السمو أمير البلاد المُفدّى الشيخ صباح الأحمد الجابر الصباح حفظه الله، وترجمة لرؤى سموّه السديدة حول محورية التربية والتعليم والتنمية البشرية في قيادة مسيرة النهضة الشاملة، واستناداً إلى الإطار الهيكلي والمنظومي لخطة العمل التي تسير عليها وزارة التربية ووزارة التعليم العالي في دولة الكويت، والمنبثقة من الدستور الكويتي والخطة الإنمائية للدولة واستراتيجية التعليم 2005-2025 وتوصيات المؤتمر الوطني لتطوير التعليم لعام 2008، وعلى الرغم من أنّ هناك الكثير من التحديات التي تواجه النظام التربوي في البلاد، وهي التحدي الاقتصادي والتكنولوجي والاداري والثقافي والسياسي

والاجتماعي والنفسي والقيمي والأخلاقي والتحديات الانسانية الحضارية. إلّا أنّه لزام علينا أن نحرص بشدة على ريادة الكويت لركب المجتمع المعرفي المعاصر، لِنُمثّل علامات فارقة في مسيرة النجاح التي لا تحدُّها حدود ولا تقف في طريقها سدود، ولكي يفيء الله على وطننا العزيز بمستقبل مُشرق آيته النهوض وجنّته الرخاء. وعليه، فإنّنا إذا أردنا المساهمة في توطيد وتوطين وتطوير ونشر ثقافة المعرفة الإنسانية ومتابعتها، وإعداد وتهيئة العناصر والموارد البشرية المؤهّلة والقيادات الواعية لتراثها، وذلك للوفاء باحتياجات ومتطلّبات العصر المعرفي الحديث، فإنّه لزام علينا أنْ نوصي بما يلي:

1. من الأهمية إعطاء العملية التربوية كل الاهتمام اللازم للنهوض بها وتطويرها وإصلاحها من خلال إعادة النظر في فلسفتنا التربوية ورؤيتها ورسالتها وأهدافها ومبادئها واستراتيجيّاتها، وكذلك تطوير مناهجنا وطرق التدريس والتقويم لدينا وأنماط تفكيرنا وإعادة توزيع الأدوار والأولويّات والموارد في منظومتنا التربوية، وذلك بما يتّفق مع المعايير التربوية الدولية العالية المستوى ويتواءم مع المستجدّات العلمية والفنية للتكنولوجيا الحديثة، وبالتالي تساعد وتساهم في بناء مواطن كويتي متمسّك بدينه وعقيدته وبثوابته وقيمه ومبادئه الأصيلة وبهويّته الثقافية، وملتزم بالدستور والقانون، ويكون منافس عالمي ملمّ بالمعارف والعلوم ومتّقن للمهارات كافة ولديه مكنزاً من الخبرات والاتجاهات والقيم، وكما يؤمن بالمثابرة والإخلاص في العمل وبالمشاركة والعمل التطوعي والمنافسة الشريفة، وأن يكون محترما للنظام الاجتماعي والإنساني على اختلاف مشاربه ومضاربه.

2. إرساء الأسس والاستراتيجيّات النهجية لدمج وتوظيف أدوات إدارة المعرفة الشخصية في النظام التربوي بدولة الكويت باعتبارها أحد عوامل تفعيل التنمية البشرية المستدامة في الدولة، والذي سيشارك بشكل فعّال ومثمر في دعم ومؤازرة الميدان التربوي المحلي وإصلاحه وتطويره، وسيسهم في توطيد وتطوير ونشر ثقافة المعرفة والتميّز والجودة والإبداع والمنافسة فيه، بحيث يلبي طموحات الدولة ومتطلّبات المجتمع الكويتي في إحداث نقلة نوعية في التنمية المستدامة في كل مجالات العمل الوطني إن شاء الله تعالى، يقودهم ذلك نحو تحرير قدراتهم وإمكانيّاتهم وطاقاتهم الكامنة التي تمثّل أفضل ما لديهم من معارف ومهارات وخبرات واتجاهات وممارسات وقيم، فبذلك تضمن الدولة الوصول إلى مكانة مرموقة ورائدة في ركب المجتمع المعرفي المعاصر.

3. تشكيل لجنة وطنية تربوية عُليا من الكوادر والطاقات التربوية البشرية المتميّزة في دولة الكويت والمشهود لهم بالكفاءة وذلك للإشراف على وضع الاستراتيجية والفلسفة التربوية الجديدة لدولة الكويت، بحيث تتواءم وتتوافق مع المعايير التربوية العالمية عالية المستوى ومع التطورات التكنولوجية في مجال المعلومات والاتصالات ومع متطلبات العصر المعرفي الذي نتعايشه، والتي تعكس

توجّهات وتطلّعات ورؤى حضرة صاحب السمو الشيخ صباح الأحمد الجابر الصباح حفظه الله السديدة.

4. تدريب الكوادر والطاقات والكفاءات البشرية التربوية على حسن استخدام وتوظيف أو دمج أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بصورة عامة، وأدوات إدارة المعرفة الشخصية بصورة خاصة، في النظام التربوي لدولة الكويت، حيث يساعد ذلك في خلق وتهيئة وترسيخ البيئة التربوية العلمية الملائمة والداعمة للإبداع والتميّز والجودة، والذي يحقّق بدوره الغاية الأساسية لمرحلة التمكين، والمُتمثّل في إعطاء دور أكبر للموارد البشرية المواطنة، وتوظيف مشروعات التقانة المعلوماتية والاتصالية الرقمية التربوية كرافد يساعد ويساهم في إثراء عملية بناء شخصية المتعلّم، وتنميتها وطنياً، وتشجيعه على حب المعرفة والعلم والتعليم والتعلّم النافع، وتحفيزه على التنافس الشريف والابتكار والإبداع المُجدي، وجعله مواطناً صالحاً ومنتجاً قادراً على تأدية رسالته المقدّمة نحو مجتمعه وبلاده (Al Nahyan, 2011). إنّ ذلك يُمكّننا من اللحاق بركب التقدّم، ويُؤهّلنا للتنافس في المحافل الدولية في هذا العصر المعرفي، عصر التقدم العلمي والتكنولوجي، الذي نعيشه اليوم، وبالتالي تعمل على تعزيز مكانة دولة الكويت على خريطة التكنولوجيا العالمية.

5. استقطاب الكوادر والطاقات والكفاءات البشرية التربوية الإقليمية والدولية المتميّزة وذوي المكانة العلمية المرموقة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإدارة المعرفة، واستدعائها للحضور إلى دولة الكويت واستضافتها سواء في مؤتمرات أو ملتقيات أو ندوات أو ورش عمل أو دورات تدريبية أو انتدابات رسمية، وذلك لتنوير وتثقيف وزيادة توعية الكوادر والطاقات والكفاءات البشرية المحلية حول موضوع كيفية دمج أو توظيف أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأدوات إدارة المعرفة الشخصية في المنظومة الهيكلية للنظام التربوي بدولة الكويت، ممّا يمكّننا من الاستفادة من معارفهم وخبراتهم المميّزة والمُثمرة في هذا الجانب.

6. تشجيع الزيارات الميدانية للمؤسّسات العلمية والأكاديمية ومراكز البحوث في الخارج والمتميّزة في ممارساتها في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإدارة المعرفة، وكذلك إتاحة الفرصة للكوادر الوطنية التربوية المميّزة لحضور المؤتمرات واللقاءات والندوات وورش العمل والدورات التدريبية الخارجية والمشاركة فيها بفاعلية، وذلك إيماناً منّا بما يتضمّنه ذلك من إثراء للخبرات وطرح الأفكار والحوار العلمي الهادف، ومتابعة كل جديد، وتوسيع لآفاق المعرفة.

7. حفز الطاقات البشرية الأكفّاء من العلماء والأساتذة والباحثين والدارسين المُختصّين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإدارة المعرفة، وتشجيعهم على المساهمة الفعالّة في إثراء البحث العلمي والتعمّق الفكري في هذا المجال الحيوي (باعتباره دعامة رئيسية من دعائم التنمية الشاملة في جميع نواحي الحياة) والارتقاء به

والعمل على دفع مسيرته وازدهاره وتسخيره لخدمة الوطن والمجتمع حتّى يمكّننا من اللحاق بركب التقدم.

8. أن تتحول التوصيات والمقترحات والملاحظات المنبثقة من هذه الدراسة العلمية البحثية إلى سياسات أو استراتيجيات وممارسات تربوية عملية في الميدان التربوي بدولة الكويت وذلك لتهيئة البيئة المشّجعة للإبداع التربوي وحتّى نجني ثمارها بأسرع وقت ممكن.

المراجع

- Abadiano, H. R., Kurkjian, C., & Abed, F. (2001). Preparing teachers in the new millennium: Teaching the language arts within new technologies. *The New England Reading Association Journal,* 37(1), 18-23.
- Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly,* 25(1), 107-136.
- Al Nahyan, M. Z. (2011). *Khalifa Award for Education: His Highness Sheikh Mansour bin Zayed Al Nahyan, the Chairman of the Council of Trustees, message on the re-launch of the Khalifa Award for Education's website.* Retrieved April 15, 2013, from http://khaward.ae/.
- Alrefae, N. A. (2009). *Mind map: Step .... step* (2nd ed.). Shuwaikh, KW: Al Khat Printing Press.
- Al-Sabah, A. S. A. (2011). *His Highness Sheikh Salem Al-Ali Al-Sabah 10th Informatics Award: Sheikha Aida Salem Al-Ali Al-Sabah ceremony honoring speech.* Retrieved April 15, 2013, from http://watanpdf.alwatan.com.kw/alwatanpdf/2011-05-26/24.pdf.
- Biggerplate.com, Ltd. (2013). *Biggerplate.com: The mind map library.* Retrieved April 15, 2013, from http://www.biggerplate.com/.
- Blair, R. B., Ormsbee, C., & Brandes, J. (2002). *Using writing strategies and visual thinking software to enhance the written performance of students with mild disabilities.* Retrieved April 15, 2013, from http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/ea/eb.pdf.
- Boon, R. T., Burke, M. D., Fore, C., & Spencer, V. G. (2006). The impact of cognitive organizers and technology-based practices on student success in secondary social studies classrooms. *Journal of Special Education Technology,* 21(1), 5-15.
- Boon, R. T., Fore, C., & Rasheed, S. (2007). Students' attitudes and perceptions toward technology-based applications and guided notes instruction in high school world history classrooms. *Reading Improvement,* 44(1), 23-31.
- Boon, R. T., Fore, C., & Spencer, V. G. (2007). Teachers' attitudes and perceptions toward the use of Inspiration 6 software in inclusive world history

classes at the secondary level. *Journal of Instructional Psychology,* 34(3), 166-171.

- Buzan, T. (2012). *The most important graph in the world and how it will change your life!* Cardiff, UK: Proactive Press.
- Buzan, T. (2011). *Buzan's study skills: Mind maps, memory techniques, speed reading, and more!* Ontario, CA: Pearson Education Canada.
- Buzan, T. (2010). *Use your head: How to unleash the power of your mind*. Upper Saddle River, NJ: FT Press.
- Buzan, T. (2006). *The ultimate book of mind maps: Unlock your creativity, boost your memory, change your life*. London, UK: Thorsons Publishers.
- Buzan, T. (2003). *How to mind map: Make the most of your mind and learn to create, organize, and plan*. London, UK: Thorsons Publishers.
- Buzan, T. (2002). *How to mind map: The thinking tool that will change your life*. London, UK: Thorsons Publishers.
- Buzan, T. (1991). *Use both sides of your brain: New mind-mapping techniques* (3rd ed.). New York, NY: Plume.
- Buzan, T., & Buzan, B. (1996). *The mind map book: How to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential*. New York, NY: Plume.
- Buzan, T., Buzan, B., & Harrison, J. (2010). *The mind map book: Unlock your creativity, boost your memory, change your life*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Buzan, T., Harrison, J., & Griffiths, C. (2010). *Mind maps for business: Revolutionise your business thinking and practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Cheong, T. C. (2013). *Thum Cheng Cheong: A global licensed ThinkBuzan instructor.* Retrieved April 15, 2013, from http://www.facebook.com/thum.c.cheong.
- Cheong, T. C. (2011). *Creating powerful learning experiences* [image]. Retrieved April 15, 2013, from http://www.facebook.com/thum.c.cheong.
- Cunningham, A. C., & Stewart, L. M. (2002). *Systems analysis of learning theory through causal influence diagrams.* Retrieved April 15, 2013, from http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/01/48.pdf.
- Davis, M. C. (1998). Knowledge management: Information strategy. *The Executive's Journal,* 15(1), 11-22.
- Domino, E. F., Ni, L., Thompson, M., Zhang, H., Shikata, H., Fukai, H., Sakaki, T., & Ohya, I. (2009). Tobacco smoking produces widespread dominant brain wave alpha frequency increases. *International Journal of Psychophysiology,* 74(3), 192-198.

- Foreman, P. (2013). *Mind map inspiration.* Retrieved April 15, 2013, from http://www.mindmapinspiration.co.uk/.
- Foreman, P. (2011). *Learn how to draw mind maps: Step-by-step.* Retrieved April 15, 2013, from http://products.iqmatrix.com/wp-content/uploads/2011/06/Learn-How-to-Draw-Mind-Maps-Step-by-Step.pdf.
- Foreman, P. (2009a). *Idea creation.* Retrieved April 15, 2013, from http://www.mindmapinspiration.co.uk/#/idea-creation-e-book/4532187459.
- Foreman, P. (2009b). *100 reasons to mind map.* Retrieved April 15, 2013, from http://www.mindmapinspiration.com/100-reasons-to-mind-map-paul-foreman/.
- Foreman, P. (2008a). *Uses of mind maps.* Retrieved April 15, 2013, from http://www.mindmapinspiration.co.uk/#/mind-map-e-books/4529839181.
- Foreman, P. (2008b). 100 u*ses for mind maps.* Retrieved April 15, 2013, from http://www.mindmapinspiration.com/100-uses-for-mind-maps-mind-map-paul-foreman/.
- Foreman, P. (2008c). *How I drew my mind maps.* Retrieved April 15, 2013, from http://www.mindmapinspiration.co.uk/#/how-i-drew-my-mind-maps/4532047882.
- Foreman, P. (2008d). *Drawing tips for mind mapping.* Retrieved April 15, 2013, from http://www.mindmapinspiration.co.uk/#/drawing-tips-for-mind-mapping/4530377789.
- Frey, C. (2013). *The mind mapping software blog.* Retrieved April 15, 2013, from http://mindmappingsoftwareblog.com/.
- Frey, C. (2011a). *Dashboard mind maps*. Waterford, WI: The Mind Mapping Software Blog.
- Frey, C. (2011b). *Mind mapping for managers*. Waterford, WI: The Mind Mapping Software Blog.
- Frey, C. (2010). *Power tips & strategies for mind mapping software* (3rd ed.). Retrieved April 15, 2013, from http://mindmappingsoftwareblog.com/power-tips-v3-launched/.
- Frey, C. (2008). *The mind mapping manifesto.* Retrieved April 15, 2013, from http://mindmappingsoftwareblog.com/the-mind-mapping-manifesto-is-now-available/.
- Frey, C. (2002). *First look: Inspiration 7 offers compelling new features, many improvements.* Retrieved April 15, 2013, from http://www.innovationtools.com/Tools/SoftwareDetails.asp?a=53.
- Fryer, W. A. (2003). *Inspiration software: An essential tool in every classroom.* Retrieved April 15, 2013, from http://www.wtvi.com/teks/02_03_articles/inspiration.html.
- Gee, V. (2012). *Mind-mapping.org: The software directory for mindmapping, concept mapping, and information organisation.* Retrieved April 15, 2013, from http://www.mind-mapping.org/.

- Genovese, J. (2013a). *Learning fundamentals: Student study techniques.* Retrieved April 15, 2013, from http://learningfundamentals.com.au/.
- Genovese, J. (2013b). *Get ready for exams* [image]. Retrieved April 15, 2013, from http://learningfundamentals.com.au/.
- Grover, V., & Davenport, T. H. (2001). General perspectives on knowledge management: Fostering a research agenda. *Journal of Management Information System,* 18(1), 5-21.
- Grubb, R. (2011). *20 free visual thinking tools.* Retrieved April 15, 2013, from http://www.informationtamers.com/Download/Resources/20-Free-Visual-Thinking-Tools.pdf.
- Handzic, M., & Zhou, A. Z. (2005). *Knowledge management: An integrative approach*. Oxford, UK: Chandos Publishing.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- James, A. (2010a). *An introduction to concept mapping software.* Retrieved April 15, 2013, from http://www.dyslexic.com/conceptintro.
- James, A. (2010b). *Comparison of concept mapping software.* Retrieved April 15, 2013, from http://www.dyslexic.com/concept-map-comparison.
- Jennex, M. E. (2007). *Knowledge management in modern organizations*. London, UK: Idea Group Publishing.
- Karakuyu, Y. (2011). Do science and technology teachers and pre-service primary teachers have different thoughts about concept maps in science and technology lessons? *Educational Research and Reviews,* 6(3), 315-325.
- Karbowski, K. (2002). Hans Berger (1873-1941). *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry,* 249(8), 1130-1131.
- Krasnic, T. (2012). *Mind mapping for kids (MMFK): Fostering thinking and learning by using mind maps to connect, comprehend, and create*. Alexandria, VA: Concise Books Publishing.
- Krasnic, T. (2011). *How to study with mind maps: The concise learning method*. Alexandria, VA: Concise Books Publishing.
- Lee, H., & Choi, B. (2003). Knowledge management enablers, processes, and organizational performance: An integrative view and empirical examination. *Journal of Management Information Systems,* 20(1), 179-228.
- Mackinnon, G. R. (2006). Contentious issues in science education: Building critical thinking patterns through two-dimensional concept mapping. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia,* 15(4), 433-445.
- Maier, R. (2002). *Knowledge management systems: Information and communication technologies for knowledge management*. Berlin, Germany: Springer.
- Mappio. (2013). *Mappio: Mind map library.* Retrieved April 15, 2013, from http://mappio.com/.

- Margulies, N., & Maal, N. (2002). *Mapping inner space: Learning and teaching visual mapping* (2nd ed.). Tucson, AZ: Zephyr Press.
- Margulies, N., & Valenza, C. (2005). *Visual thinking: Tools for mapping your ideas*. Norwalk, CT: Crown House Publishing.
- Markham, K. M., Mintzes, J. J., & Jones, M. G. (1994). The concept map as a research and evaluation tool: Further evidence of validity. *Journal of Research in Science Teaching,* 31(1), 91-101.
- Millett, D. (2001). Hans Berger: From psychic energy to the EEG. *Perspectives in Biology and Medicine,* 44(4), 522–542.
- Mind Map Art. (2013). *Mind map art: Showcasing the world's finest mind maps.* Retrieved April 15, 2013, from http://www.mindmapart.com/.
- Moon, B. M., Hoffman, R. R., Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2011). *Applied concept mapping: Capturing, analyzing, and organizing knowledge*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Niedermeyer, E. (1997). Alpha rhythms as physiological and abnormal phenomena. *International Journal of Psychophysiology,* 26(1-3), 31-49.
- Novak, J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them.* Retrieved April 15, 2013, from http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMapsHQ.pdf.
- Radin, D. (2006). *Entangled minds*. New York, NY: Paraview Pocket Books.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Royer, R., & Royer, J. (2004). Comparing hand drawn and computer generated concept mapping. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching,* 23(1), 67-81.
- Rustler, F., & Buzan, T. (2012). *Mind mapping for dummies* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Safar, A. H., Alqudsi-ghabra, T. M., & Qabazard, N. M. (2012). Use of concept mapping and visual learning software in education at Kuwait University. *Education,* 132(4), 834-861.
- Safar, A. H., & Jafer, Y. J. (2013). Mind maps as facilitative tools in science education. *International Journal of Science and Mathematics Education,* Manuscript submitted for publication.
- Scappaticci, F. T. (2000). *Concept mapping in the classroom with Inspiration software.* Retrieved April 15, 2013, from http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/69/1b.pdf.

- Sicinski, A. (2013). *IQ matrix.* Retrieved April 15, 2013, from http://iqmatrix.com/.
- Sicinski, A. (2011a). *IQ matrix: A ridiculously simple guide for beginners*. Victoria, AU: IQ Matrix.
- Sicinski, A. (2011b). *The MasterMind matrix: Unlocking the hidden patterns of your mind*. Victoria, AU: IQ Matrix.
- Sicinski, A. (2011c). *The pillars of success*. Victoria, AU: IQ Matrix.
- Sicinski, A. (2011d). *Visual thinking magic: The evolution of extraordinary intelligence.* Retrieved April 15, 2013, from http://www.visualthinkingmagic.com/.
- Sicinski, A. (2008). *6 thinking hats* [image]. Retrieved April 15, 2013, from http://iqmatrix.com/.
- Strangman, N., Hall, T., & Meyer, A. (2003). *Graphic organizers and implications for universal design for learning: Curriculum enhancement report.* Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved April 15, 2013, from http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/graphic_organizers_udl.
- Tiwana, A. (2002). *The knowledge management toolkit: Orchestrating IT, strategy, and knowledge platforms*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Verma, S. (2009). *Personal knowledge management: A tool to expand knowledge about human cognitive capabilities*. Retrieved April 15, 2013, from http://www.ijetch.org/papers/81New.pdf.
- Wright, K. (2005). Personal knowledge management: Supporting individual knowledge worker performance. *Knowledge Management Research and Practice,* 3(1), 156-165.
- Wycoff, J. (2004). *Mindmapping in 8 easy steps.* Retrieved April 15, 2013, from http://www.innovationnetwork.biz/mission/workout/mindmapping_intro.html.

تدعيم الدافعية المهنية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من خلال برنامج لتربية الاختيارات المدرسية والمهنية

ملخص

إن تربية الاختيارات أصبحت ضرورة اجتماعية تربوية لا يمكن الاستغناء عنها وذلك لأهمية مساعدة الشباب على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مشاريعهم الدراسية والمهنية.

إن الهدف من هذا البحث هو تقديم برنامج لتربية الاختيارات يهدف إلى مساعدة تلاميذ التعليم المتوسط على تنمية وبناء مشاريع مدرسية ومهنية. لقد تَمَّ تطوير هذا البرنامج بناء على الخلفية النظرية للمنحى التربوي و واقع التعليم المتوسط في الجزائر ؛ مع العلم أنه تم تطبيقه على عينة من تلاميذ هذه المرحلة بمدينة ورقلة وهذا حسب المنوال الموالي: ساعة في الشهر لمدة ثلاثة سنوات.

وتشير النتائج المتوصل إليها إلى فعالية محتوى هذا البرنامج في تنمية الدوافع العالية لدى أفراد العينة وفي مساعدتهم على التفتح على مختلف المسارات واختيار تلك التي تتوافق مع خصائص شخصيتهم.

د. حورية ترزولت عمروني
قسم العلوم الاجتماعية
جامعة قاصدي مرباح ورقلة

أ.د. محمود بوسنة
قسم علم النفس وعلوم التربية
مخبر : تربية-تكوين-عمل
جامعة الجزائر 2
الجزائر

مقدمة

يعتبر التوجيه أحد الدعائم الأساسية لنجاح عمليتي التعلم والتكوين؛ فالتوجيه الفعال يؤدي إلى تحقيق المثلث الذهبي فيما يخص التكفل بالشباب، أي اختيار مسار التكوين المناسب والنجاح في هذا التكوين والحصول على منصب عمل في المهنة المناسبة له (بوسنة 1998). وفي هذا الإطار يشير فورنر Forner (1986) إلى أن اختيار التلميذ أو الطالب لأحد التخصصات الدراسية أو التكوينية أو الجامعية وفق مشاريعه الدراسية والمهنية يعتبر من العوامل الأساسية التي تؤدي إلى تحقيق مسار مدرسي أو مهني ناجح ؛ بحيث يكون في هذه الحالة اختياره لتخصص ما ليس حدثا آنيا فرضته وضعية الاختيار والتي غالبا ما تجعل التلميذ/الطالب عرضة لتأثير العديد من المحيطين به مثل الوالدين، الأقارب، والزملاء، وإلى تأثير قيم المجتمع وانتماءه الجغرافي وبعض محددات الشخصية مثل الجنس

Résumé

Le but de cet article est de présenter un programme d'éducation conçu pour aider les collégiens à construire des projets scolaires et professionnels. L'étude porte sur un échantillon d'élèves des collèges d'Ouargla et ce, durant trois ans, à raison d'une séance d'une heure par mois.

©جامعة قسنطينة 1، الجزائر2013 .

والسن. وإنما اختياره لمجال الدراسة كان على أساس مشروع دراسي ومهني مستقبلي يعبر عن هدف يشعر التلميذ بالحاجة إلى تحقيقه في المستقبل. ومن ثمة فان هذا الأخير يتمسك باختياره المدرسي ويوجه سلوكاته الوجهة التي يستطيع من خلالها مواجهة جميع الصعوبات والعراقيل التي قد تعيقه على تحقيق هذا الهدف في المستقبل أي الالتحاق بمهنة التخصص وتحقيق مختلف الدوافع والنجاحات المنتظرة من هذا المسار.

ويؤكد عبد الرحمان العيسوي أن الفرد عندما يختار تخصص دراسي معين أو ينتسب لمهنة ما فان ذلك لا يكمن في حاجته إلى المال ولا في ملأ فراغه كي لا يشعر بالملل أو بالبطالة فحسب، وإنما يكمن في التأكيد على ضرورة إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية كتحقيق المكانة الاجتماعية وطموحاته، شعور الفرد بالمسؤولية والاعتزاز بالمهنة التي يعمل بها بالإضافة إلى إحساسه بتأدية دوره كعنصر فعال في مجتمعه وعليه تحقيق حاجات ومتطلبات هذا الأخير (عن عيد الدرزي 2000).

فالمصدر الأول إذن في عملية التوجيه الناجحة يكون ذاتيا ويتمحور حول الراحة النفسية اتجاه المسار المحدد وهذا مثل ما ذهب إليه جورج ثيودوري (1979) إلى أنه في حالة التمكن من عزل المؤثرات الاقتصادية والبيئية والثقافية فان الفرد يختار في معظم الأحيان التخصص أو المهنة التي تلبي احتياجاته النفسية.

ومنه نستطيع القول انه كلما سُجّل فعل اختيارات التلاميذ المدرسية والمهنية ضمن مشاريع مدرسية ومهنية مستقبلية خاصة بكل واحد منهم، كلما أدى ذلك إلى أن كل تلميذ يجند كل طاقاته ويوجه كل السلوكات نحو تحقيق أهدافه، بعبارة أخرى كلما صرح التلميذ باختيار وفق مشروع دراسي ومهني، كلما دل ذلك على تطور في بعض الخصائص والاتجاهات التي تعكس بروز سلوكات دافعية تعمل على إثارة التلميذ للسير نحو بناء وانجاز ذلك المشروع.

تعتبر الخصائص السالفة الذكر، مثلما ذكرت ترزولت (2008) عبارة عن مؤشرات سيكولوجية تدفع بالفرد إلى التمسك باختياره وخوض مرحلة الاختيارات الواقعية بكل ارتياح وطمأنينة دون ترك أدنى فرصة لسلوك المحاولة والخطأ والعشوائية على قراراته الدراسية والمهنية المستقبلية، وهذا ما أ كدته دراسات ونظريات التطور المهني كنظرية جينزبرغ Ginzberg ونظرية سوبر Super وكذلك الطروحات النظرية للسلوك الدافعي في إطار سيكولوجية المشاريع كدراسات نوتنNuttin (1980) ودراسات فورنر Forner (1986).وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسات أكدت على أهمية مفهوم المشروع المدرسي والمهني كأساس لعمليات التوجيه التربوي الناجحة، مما أدى إلى تعزيز فكرة تطوير برامج لتربية اختيارات التوجيه المدرسية والمهنية في العديد من البلدان. إن هذه البرامج مثل ما يشير بوسنه وترزولت (2009) تعتبر عبارة عن تطبيقات نفسية - بيداغوجية ضرورية لمساعدة الشباب في بناء مشاريعهم المدرسية والمهنية. بمعنى آخر فهي عبارة عن نشاطات

بيداغوجيةتعمل على تنمية إدراكات التلاميذ لأهمية المشروع المدرسي والمهني كموضوع هادف يعمل على توجيه سلوكاتهم نحو البناء والإنجاز.

لقد أدخل هذا النشاط (تربية الاختيارات المدرسية والمهنية) في كثير من الدول كبرنامج رسمي في المنظومة التربوية محاولين بذلك مرافقة التلاميذ على تشكيل تصوراتهم وبرامجهم الدراسية والمهنية والتحضير الجيد لمساراتهم الدراسية (مثلا كندا2000 ,Bujold et Gingras).

والجزائر كغيرها من الدول عملت في سنة 1998 على إدراج هذا النوع من البرامج بصفة تجريبية في بعض الولايات.وأشرفت عليها مديرية التوجيه والتقويم والاتصال – وهذا بمشاركة مجموعة من مراكز التوجيه المدرسي والمهني.إلا أن التباين الموجود فيما يخص التكوين النظري والعملي للمستشارين الذين كلفوا بالتطبيق بالإضافة إلى النقائص المتصلة بتصميم محاور البطاقات التقنية دفع بنا إلى العمل على بناء برنامج لتربية الاختيارات المدرسية والمهنية يعتمد على الإعلام البيداغوجي ويأخذ بعين الاعتبار الدافعية المهنية كخاصية من المهم تطويرها لحصول النمو والبناء والتحقيق السليم للمشروع الدراسي والمهني للتلاميذ المقبلين على صياغة اختيار في نهاية المرحلة الإكمالية (المتوسطة).

يعتمد العمل الحالي أساسا على محاولة إعادة النظر في البطاقات التقنية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية بتعديل وإثراء بعض الأبعاد وإدخال أنشطة بيداغوجية ودراسة مدى فعاليتها في اكتساب خاصية الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية وذلك بتقديم نتائج ميدانية حول هذه الأخيرة.

إن الفرضية الأساسية لهذا العمل هي أن برنامج تربية الاختيارات المقترح في هذا البحث يساهم في تنمية خاصية الدافعية المدرسية والمهنية والتي تعتبر أساسية في بناء وإنجاز المشاريع المدرسية والمهنية.

1-منحى التوجيه التربوي وتربية الاختيارات

عرف التوجيه في تطوره، حسب بوسنة (1998) عدة مراحل قبل حدوث القفزة النوعية في التنظير بفضل أعمال جينزبرغ Ginzberg وسوبر Super. ويتفق المختصون على وجود تصورين أساسين ميزا التوجيه وهما المنحى التشخيصي Diagnostic والمنحى التربوي Educatif .

إن التوجيه في المنحى التشخيصي عبارة عن نشاط معاينة يعتمد على الفحص النفسي الفردي والمعرفة الدقيقة للمهن. ويلعب فيه المختص دور الخبير، حيث أنه بعد قيامه بعملية التشخيص (تحديد استعدادات وقدرات الفرد من جهة، ومتطلبات مناصب العمل المتوفرة من جهة أخرى) يقوم بتوجيه الفرد إلى التكوين أو المهنة التي يعتبرها تتناسب مع خصائصه.

وإذا كان الفحص النفسي في التوجيه هو أساس المنحى التشخيصي حتى

السبعينات، فإن التطبيقات الحالية ترتكز معظمها حسب ايطو Huteau (1999) على مرافقة الفرد وتسهيل نموه المهني والشخصي انطلاقا من قدرته على صياغة اختيار ضمن مشروع دراسي ومهني.

تغذي هذه الفكرة الأدبيات والدراسات التطبيقية في ميدان التوجيه[1] والتي حددت المنحى التربوي له وتطبيقاته البيداغوجية كقاعدة أساسية لهذا المشروع.

في هذا السياق أصبح التلميذ عنصرا نشطا وفعالا بحيث يبحث عن المعلومات ويكتشفها ويرتبها حسب حاجاته ويطور اتجاهاته ويكتسب الخصائص الضرورية لبناء وتحقيق مشروعه الدراسي والمهني.

إن هذا التوجه الإيجابي نحو الفرد لم يكن محل صدفة بل فرضه التطور الذي حدث في ميدان التوجيه والتغيير في المهام المسندة للمختص على مستوى التطبيق، بحيث أصبح المشروع الدراسي والمهني هو الهدف البيداغوجي لعمله الميداني وذلك من خلال تدخلات تربوية ملائمة متمثلة في برامج تربية الاختيارات والتي تعتبر تطبيقا عمليا لتربية التوجيه.

من هذا المنظور أدركت الكثير من الدول خاصة دول أوربا ودول أمريكا الشمالية وحتى بعض دول أمريكا اللاتينية الحدود التي فرضها المفهوم التشخيصي للتوجيه وتسارعت على تبني المفهوم الجديد له أي المنحى التربوي أو التطوري.

يعتبر المفهوم السالف الذكر حسب واطس Watts وآخرون (1988)، دوبون Dupont (1988)، بوسنة وآخرون (1995) وBujold وGingras (2001) إجراء عملي ووظيفة بيداغوجية يتضمن مجموعة من الأنشطة التي تساعد على بروز السلوك الدافعي وتسجيل فعل الاختيار ضمن موضوع هدف يشعر الفرد بالحاجة إلى تحقيقه في المستقبل.وتتمثل أهم أنشطة التوجيه التربوي أو التطوري حسب الباحثين السابقين في الإعلام البيداغوجي، المشورة، الرأي، الإرشاد، التقييم وبرامج تربية الاختيارات.والجدير بالملاحظة أن البرامج السابقة قد غدت في العديد من البلدان مدرجة في الوقت المدرسي كمادة مثل باقي المواد وهذا يدل على مدى أهمية هذه النشاطات البيداغوجية بالنسبة إلى إعداد الصغار للاندماج في عالم الكبار.

وعموما يمكن اعتبار برامج تربية الاختيارات كما اتفق عليه الكثير من الباحثين من بينهم ايطو Huteau (1982)، قيشار Guichard (1988)، فورنر وفييو Forner وVouillot (1994) وبوسنة (1998) نشاط تربوي جماعي يسمح للمشاركين ببناء مشروع دراسي ومهني وحتى مستقبلي وذلك من خلال تطوير وتنمية قدراتهم ومعارفهم واتجاهاتهم ودافعيتهم والمفاهيم الضرورية للقيام باختيارات دراسية ومهنية

[1]انظر حجم الدراسات في هذا الاتجاه خاصة مع مطلع الألفية الثالثة والمنشورة على مستوى مجلة التوجيه المدرسي والمهني -OSP– وهي مجلة دولية متخصصة ومحكمة في دراسات التوجيه وصادرة من المعهد الوطني لدراسات العمل والتوجيه المهني بباريس -INETOP-.

مناسبة وناضجة والتخطيط العملي والموضوعي للوصول إليها وتحقيقها.

ينبني هذا النشاط عموما حسب قيشار Guichard وايطوHuteau (2001) على بعدين هامين:

- بُعد معرفة الذات كخصائص عامة.
- بُعد وصف المهن كنشاطات ومجالات للاندماج المهني.

ويرجع تصميم عدد كبير من برامج تربية الاختيارات إلى أخصائيي التوجيه ذوي الخبرة المعتبرة فيالميدان والذين حاولوا في الأول تقديم بعض الأنشطة البسيطة، ثم توسع مجال التصميم والبناء إلى تجسيد مواقف بيداغوجية مدروسة ودقيقة انطلاقا من أهداف منظمة ومتنوعة.

في هذا الإطار حاول جوميني Joumenet وآخرون (1995) الإشارة إلى أصل برامج تربية الاختيارات وتحديد الأهداف الإجرائية لها بحيث يرون بأنها طريقة بيداغوجية كندية الأصل تعتمد على مجموعة من الأنشطة التي تساعد على التطور التدريجي لخاصية الدافعية من خلال نمو بعض الاتجاهات التي تسمح ببروز السلوكات الدافعية نحو إعداد وبناء المشروع.بعبارة أخرى يحاول المختص جعل الفرد يستفيد من خلال هذه التدخلات البيداغوجية على تطوير قدرته على التوجيه وتحديد مستقبله بكل مسؤولية واستقلالية.إن هدف هذه الطريقة حسب نفس الباحث وجماعته هو نقل فعل التوجيه من حدث مرحلي إلى سيرورة دينامكية وذلك بإدماج المعرفة الأدائية "Savoir faire" والمعرفة السلوكية "Savoir être" للفرد من خلال تربيته على:

- معرفته لذاته (تحديد حاجياته، أهدافه، قيمه، تفضيلاته، كفاءاته واتجاهاته).
- محاولة الربط بين معرفته لذاته وللمجالات الدراسية والتكوينية (المحيط الدراسي) ومعرفته للمهن وإدراك مختلف الأدوار المهنية (المحيط المهني).
- تجاوز التأثيرات الخارجية والنمطية والظروف والضغوطات واتخاذ القرارات بكل مسؤولية ووعي واستقلالية إزاء مشاريعه المستقبلية.
- تحديد وتخطيط مراحل إنجاز المشاريع المختارة آخذا بعين الاعتبار متطلبات الواقع.
- إعطاء معنى لهذه السلوكات من خلال التوافق مع مختلف المراحل الدراسية (الإعدادية والثانوية وحتى الجامعية).

وتجدر الإشارة إلى أن برامج تربية الاختيارات متنوعة ومتعددة إذ توجد كما يقول ايطو (1999) على شكل طرق جماعية "Les méthodes degroupe"وطرق فردية مبنية على المقابلة (مقابلة الكشف عن النمو المهني) و طرق معتمدة على نظم الإعلام الآلي في التوجيه "Logiciels de Guidance".

تقوم الطرق الجماعية لتربية الاختيارات على عدد من المنجزات الجماعية من خلال تشكيل أفواج تتراوح بين 3-4 إلى 6-7 تلاميذ أو أفواج تتكون من نصف القسم

أو القسم كله وتستخدم المناقشة وتبادل الآراء والخبرات لتحقيق الأهداف[2]. ويتخلل هذا العمل عدد من المنجزات الفردية لتنمية قدرة التلميذ على البحث والتفكير والمسؤولية.

وعلى سبيل ذكر بعض البرامج لا الحصر، اقترح بيلتي Pelletier (1984) وجماعته في كندا برنامج تنشيط النمو المهني والشخصي [3] ADVP وأعدقيشارGuichard (1987) في فرنسا طريقة الكشف عن النشاطات المهنية والمشاريع الشخصية D.A.P.P[4] وفي (1988) طريقة التوجيه التربوي، كما صمم بيمارتن Pemartin وليقر Legres (1988) البرنامج السيكوبيداغوجي الخاص بالمشروع الشخصي. مع الإشارة إلى أن كل البرامج السالفة الذكر تمركزت حول المرحلة الإعدادية – المتوسطة باعتبارها مرحلة هامة وحاسمة من حياة التلميذ المدرسية كما قدمت كلها بطريقة جماعية.

ولم يقتصر أمر إعداد هذه البرامج على فئة المتمدرسين في الإعدادي بل تجاوزه إلى المرحلة الثانوية وحتى الجامعية بالإضافة إلى برامج وأنشطة تناسب المتربصين المقبلين على مؤسسات التكوين المهني بهدف الإدماج الجيد، بحيث اقترح نيوفر Nuoffer (1987) في سويسرا ورشة التوجيه انطلاقا من ADVP وموجهة بالخصوص إلى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

ووسع قيشار (1987) طريقة الكشف عن النشاطات المهنية والمشاريع الشخصية D.A.P.P التي مست تلاميذ التعليم التقني D.A.P.P.T والشباب المقبل على التربصات والإدماج المهني D.A.P.P.I، كما كيف جانترلوازو-Loiseau Junter (1994) برنامج اختيارات التوجيه على طلبة الجامعة.

مع العلم أن دراسات كثيرة أثبتت فعالية هذه البرامج في تشكيل المشروع الدراسي والمهني أو البعض من خصائصه من بينها الدراسات التقييمية التي أنجزها بيمار تنوليقر (1982) من خلال قياس أثر التدخلات التربوية الخاصة بالسنة الأولى والثانية من التعليم الإعدادي.

وقام نفس الباحثان السابقان في (1985) بتقييم التدخلات الخاصة بالسنة الثالثة والرابعة من التطبيق كما اهتم نيوفر (1987) في سويسرا بتقييم برنامج تنشيط النمو

---

[2]ما يمكن ملاحظته من خلال الإطلاع على برامج تربية الاختيارات إن معظمها تركز على الأسلوب الجماعي في التوجيه لما يوفره من الوقت والجهد، كما أن العمل في جماعات صغيرة يزيد من فرص التعلم وفرص التعزيز، كما أن المناقشة الجماعية تزيد من قدرة الفرد على التمييز بين الأنواع المختلفة من السلوك مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية للأنشطة.

[3]A.D.V.P. : Activités du développement vocationnel et personnel.

[4]D.A.P.P.: Découverte des activités professionnelles et projets personnels.

المهني والشخصي المطبق على تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي ودراسة قيشار وآخرون (1988) في فرنسا وذلك بتقييم نفس البرنامج السابق والمطبق على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية.

تتماشى هذه الدراسات مع أعمال اوليفر Oliver وسبوكن Spokane (1988) وسبوكن Spokane (1991) في أمريكا واللذان قاما على إثرها بتحقيق240 مقارنة بين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بمشاركة7311 فرد أخذين بعين الإعتبار20 معيار.

وفي نفس السياق، عمل فورنر وفييو (1995) على تقييم برنامج تربية اختيارات التوجيه المطبق على تلاميذ الإعدادية في منطقة Rhône-Alpes ودراسة تومان Thommen وديران Dirren (1997) بتقييم برنامج آخر مطبق على تلاميذ في طور التوجيه في منطقتين مختلفتين في سويسرا.

وفيما يخص تقييم طريقة الكشف عن النشاطات المهنية والمشاريع الشخصية D.A.P.P،عمل قيشار وفابيلسكي Fabielski (1994) بتقييمla D.A.P.P.I المطبقة على الشباب المقبلين على التكوين والإدماج المهني ودراسة قيشار (1989) وذلك بتقييم la D.A.P.P.I المطبقة على تلاميذ المرحلة النهائية تكنولوجي من الإعدادية وقام ماركو Markou (1997) بتقييم نفس الطريقة السابقة والمطبقة على تلاميذ السنة الأولى ثانوي عام وتكنولوجي وقيشار (1992) بتقييم طريقة laD.A.P.P.T[5] المطبقة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي وهانكن Hennequin وجماعته (1998) بتقييم نفس الطريقة والمطبقة كذلك على عينة أخرى من تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

ورغم بعض الاختلافات المسجلة على مستوى النتائج، يمكن القول أن هناك اتفاق عام بين هذه الدراسات على الأثر الإيجابي لبرامج تربية الاختيارات على سلوكات التلاميذ وخصائصهم المعرفية واتجاهاتهم نحو العالم المدرسي والمهني وحول أنفسهم والتي تشكل في الأساس مستوى من الدافعية نحو إعداد وتحقيق مشاريع الدراسة والعمل.

2- منهجية البحث:

تقوم هذه الدراسة على بناء وتجريب برنامج لتربية الاختيارات بمدارس جزائرية كطريقة جديدة في التوجيه، وهذا لدراسة مدى فعالية هذا البرنامج التربوي في اكتساب التلاميذ خاصية الدافعية المهنية والتي نعتبرها مؤشرا أساسيا لبناء ونضوج المشاريع الدراسية. وفيما يلي سنقدم الخطوات الأساسية التي تم اعتمادها في هذا البحث.

2-1 أهداف البحث:

[5]D.A.P.P.T.: Découverte des activités professionnelles et projets personnels et technique.

يمكن بلورة مجموعة من الأهداف العلمية والعملية التي يطمح إليها هذا البحث في النقاط التالية:

- الاستجابة إلى انشغالات المصالح المركزية على مستوى وزارة التربية الوطنية بالجزائر والمتعلقة بتحسين خدمات التوجيه بنقله من المنحى التشخيصي إلى المنحى التربوي وذلك بتجاوز بعض النقائص والحدود التي فرضتها البطاقة التقنية الخاصة ببرنامج تربية اختيارات التوجيه والمقترحة من طرف وزارة التربية الوطنية بالجزائر.
- دراسة مدى فعالية برنامج تربية الاختيارات المصمم في هذه الدراسة في تنمية أهم مؤشرات بناء وإعداد المشروع الدراسي والمهني لتلاميذ الطور الثالث من التعليم في المرحلة الإكمالية والمتمثلة في الدافعية المهنية على اعتبار هذه الخاصية مجموعة من المعارف والاتجاهات قابلة للنمو والتعلم حسب تناول التوجيه التطوري أو التربوي.
- العمل على تطوير وسائل وأدوات التوجيه المعتمدة حاليا في الجزائر على مستوى مؤسسات التربية والتكوين تكون مسايرة للبحث العلمي والتطور الحاصل في هذا الميدان.
- المساهمة في تكوين وإعداد مستشاري التوجيه وتوحيد نظرتهم نحو التطبيقات البيداغوجية خاصة إذا علمنا أن هؤلاء مقبلين من تخصصات مختلفة مما يطرح التباين في الممارسة الميدانية.
- محاولة التخفيف من العبء الملقى على مجالس التوجيه والقبول وبالخصوص مستشار التوجيه في كل نهاية سنة دراسية والذي يتحمل على عاتقه مسؤولية توجيه عدد هائل من التلاميذ إلى شعب دراسية ومجالات تكوين مختلفة واستبدال ذلك بنشاط يكون فيه التلميذ الفاعل الحقيقي في صنع مستقبله.
- جعل التلميذ طرف مشارك في عملية اتخاذ القرار الخاص بمستقبله الدراسي والمهني وذلك بمحاولة إدراك مفهوم المشروع وأهميته في الحياة المستقبلية له وبالتالي رسمه على أساس موضوع –هدف يسعى إلى تحقيقه من خلال بروز السلوكات الدافعية.

2-2 تصميم وإعداد برنامج تربية الاختيارات

إن القيام باختيار ما، يعتبر نشاط معروف من طرف مجموع التلاميذ كاختيار اللباس أو نوع من الحلوى أو نشاط ترفيهي في حديقة التسلية، لكن الاختيارات الدراسية والمهنية فهي مجهولة إلى حد ما وخاصة أنها عملية غير معاشة من طرفهم إلا في لحظة التصريح بها في نهاية مرحلة المتوسط أو الثانوي. وبالتالي فإن وضع التلميذ في مواقف تسمح له بالبحث والاستكشاف وكذلك بلورة وفهم المعطيات من أجل التخصص والتحقيق من خلال التوفيق بين خصائص شخصيته (إمكانيات– ميول– قدرات– طموحات ... وارغامات المحيط المدرسي والمهني لا يتسنى إلا عن طريق:

- معرفةمسارات التعليم والتكوين التي يمكن أن يتوجه إليها (تخصصات التعليم

الثانوي والعالي والتكوين المهني).
- معرفة المحيط المهني والاجتماعي المترتب عن مختلف المسارت التعليمية والتكوينية.
- معرفة الذات (القدرات، الميول،...).

إنمكونات هذه المجالات الثلاثة (مسارات التعليم والتكوين، المحيط المهني والاجتماعي، الذات) شكلت المحاور الرئيسية لبرنامج تربية الاختيارات الذي تم بناؤه في هذه الدراسة والذي شمل سنوات الطور الثالث من التعليم الأساسي أي سنوات التعليم المتوسط .

لقد تم أخذ في الحسبان في هذا البرنامج نقطتين هامتين وهما:

– التطور فيما يخص نشاطات كل محور من محاور البرنامج، بحيث نجد تكامل بين نشاطات السنة السابعة والثامنة والتاسعة أساسي بالنسبة لمجال كل من المحيط المدرسي والاجتماعي والمحيط المهني وكذلك بالنسبة للجوانب المتعلقة بالذات. بمعنى إن كل نشاط يرمي من سنة إلى أخرى إلى تدعيم عملية البحث عن المعلومة وبلورتها وإدراجها في عملية أخذ القرار الخاص بالتوجيه.

-العلاقة بين المحاور الثلاثة والتي شكلت المجالات الأساسية في تصميم البرنامج بحيث هناك تكامل بين نشاطات المحيط المدرسي والمحيط المهني ومعرفة الذات بالنسبة لكل سنة دراسية؛ وبالتالي على مستوى التدخل العام.

مع العلم أن المجالات السالفة الذكر قد ترجمت في أنشطة بيداغوجية[6] عددها 19وتراوحت مدة التطبيق من ساعة إلى ساعة ونصف لكل نشاط بمعدل نشاط واحد في كل شهر إلى شهر ونصف وذلك في أوقات فراغ التلاميذ أو في أمسية يوم الاثنين.

وقد تمحورت أنشطة السنة الأولى من التطبيق حول بعض الحصص التحسيسية للأساتذة والأولياء والتلاميذ وحول منهجية العمل المدرسي ونشاط التعرف على الإكمالية من حيث المنشآت والمباني وهيكلة الإكمالية ومدخل لمعرفة الذات.

وتضمنت أنشطة السنة الثانية من التطبيق في نشاط التعرف على المدينة وتطبيق استجواب مهني وإعداد بطاقية مهنية والتعرف على مجال الترفيه والاهتمام. وارتكزت أنشطة السنة الأخيرة حول مسارات ومنافذ التكوين ونشاط أنا والمشروع الدراسي والمهني ودراسة بعض حالات من التوجيه المدرسي والمهني.

وقد قام بتحكيم هذا البرنامج كل من قيشار guichard وفورنرforner ، بلنشار

[6]لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على مجموعة من الأنشطة كبرنامج للتوجيه بدلا من مجموعة من الخدمات، لأن البرنامج يطلق على مجموعة من الأنشطة محورها أهداف معينة يكون المفحوص طرفا فاعلا فيها. بينما يشير مصطلح خدمات التوجيه إلى وجود مجموعة من الخدمات الجاهزة تطبق على المفحوص دون التركيز على فاعليته.

Blanchard ودوسنن Dosnon وهم أساتذة من المعهد الوطني لدراسات العمل والتوجيه المهني بباريس INETOP ومتخصصين في بناء وإعداد برامج تربية اختيارات التوجيه. بالإضافة إلى كل من السايح باعتباره خبير ميداني من وزارة التربية الوطنية ومدير مركز التوجيه المدرسي والمهني بورقلة وبعض الزملاء المستشارين على مستوى هذا المركز وذلك لخبرتهم الميدانية في هذا المجال.

- مصدرالبرنامج:

لقد قمنا بإعداد برنامج تربية الاختيارات انطلاقا من مجموعة مصادر نظرية ونتائج لدراسات ميدانية من بينها:

- الخلفية النظرية والدراسات الحديثة في مجال التوجيه وبالخصوص التربية إلى التوجيه "Education à l'orientation "والذي أخذ مفهوم المشروع فيها بعدا أساسيا واستراتيجيا يبنى على التدخل المتنوع والمستمر, وبالتالي فإن الاعتماد على أكثر من حصة وتنظيم العمل التوجيهي والإعلامي في أنشطة وبرامج ممتدة على مدار السنة الدراسية أصبح كحتمية تمليها مجموعة من الاعتبارات أهمها الحث على الاستعلام الذاتي وتنمية المهارات والكفاءات لدى التلميذ للتفاوض العقلاني مع المحيط المدرسي والمهني والاجتماعي.

- النتائج التي أسفرت عنها دراسة حول قياس مستوى الدافعية المهنية عند المتربصين (ترزولت 1997) والتي دلت على انخفاض ملحوظ في مستوى الدافعية المهنية عند عينة من المتربصين على مستوى مراكز التكوين المهني والتمهين في الجزائر، الشيء الذي جعلنا نفكر في التدخل المبكر من أجل مساعدة التلميذ على تطوير آليات بناء وتحقيق مشروعه الدراسي والمهني.

- الإطلاع على مجموعة من البرامج والنشاطات الأجنبية والتي أعدت خصيصا لتربية اختيارات التلاميذ سواء على مستوى المدارس الإعدادية والثانوية أو مراكز التكوين المهني والجامعات, ولقد ساعدتنا هذه البرامج على التعرف على مختلف المحاور أو المجالات التي كانت مصدر اهتمام الباحثين, مختلف النشاطات المعتمدة , كذلك فهم طريقة التطبيق.

- النقائص التي أسفر عنها التطبيق الميداني للبطاقة التقنية الخاصة بتربية الاختيارات في الجزائر. إن هذه النقائص جعلتنا نفكر في برنامج نحاول من خلاله إدخال بعض التعديلات في عملية تصميم المحاور والنشاطات – طريقة التدخل – وضعية التلميذ في هذا النشاط البيداغوجي.

- الإطلاع على البرنامج السنوي لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني والصادر من مديرية التقويم والتوجيه والاتصال (2001/2000), وكذلك مجموعة النصوص الرسمية للتوجيه المدرسي والمهني والتي ساعدتنا على التعرف على الخدمات المقدمة لفائدة تلاميذ المرحلة الإكمالية. إن التعرف على محتوى الحصص الإعلامية

والتوجيهية وهدفها والوسائل المستعملة والمسؤولون عن تطبيقها والطريقة المتبعة جعلنا نعمل على إثراء النشاطات المعتمدة والتطبيق الميداني.

- هدف البرنامج:

يسعى البرنامج المعتمد في هذه الدراسة على إكساب التلميذ بعض الميكانزمات الضرورية لبناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية والتي تعكس مستوى من الدافعية المهنية.

من هذا المنظور فإن الأهداف البيداغوجية لبرنامج السنة الأولى من التطبيق تشجع تساؤلات التلميذ حول ذاته وحول المحيط المهني دون التركيز على عملية التوجيه.

فبالنسبة لمعرفة الذات، يعتمد العمل إلى حد كبير على العلاقات داخل الفوج ويركز على الصورة التي يكتسبها كل تلميذ من خلال إداركات الآخرين له (الأنا والآخرون). يدعم هذا البرنامج كذلك طريقة العمل الجماعية وأهميتها في هيكلة هذه الصورة من خلال الإصغاء، المناقشة، التعبير، تقسيم المهام وحل بعض الصراعات والنزاعات داخل فوج العمل.

بعبارة أخرى تصنف برامج تربية الاختيارات كطريقة توجيه جماعية وبالتالي يجب العمل قدر الإمكان على تحقيق التماسك والتعاون والتوافق داخل جماعة القسم من أجل الوصول إلى الأهداف البيداغوجية المسطرة.

أما فيما يخص دراسة المحيط، فإنها تعتمد على رسم المؤسسة المدرسية كعينة مصغرة من المحيط الاجتماعي والمهني والتي من خلالها يتعرف التلميذ على بعض الأماكن الجديدة وتطوير بعض السلوكات للتكيف مع هذا الوضع، بالإضافة إلى التعرف على مختلف المهن الممارسة في المدرسة والتي تسمح باكتساب بعض المعطيات أو الخصائص التي تميزها، أي الانتقال بالتلميذ من معرفة أسماء المهن إلى تحديد أوصاف المهن. قد يتوج العمل السابق باستغلال رسم المؤسسة المدرسية (الإكمالية مثلا) في السنة المقبلة واستعماله كدليل يقدم من طرف تلاميذ القسم للتلاميذ الجدد للتعرف واستكشاف مدرستهم في فترة قصيرة.

يسمح هذا التدخل بتحسيس التلميذ بأهميته وعضويته في المدرسة مما يسهل اندماجه، الرفع من مسؤوليته وبروز السلوكات الدافعية نحو بناء وتحقيق مشروعه.

إذا كان التركيز في السنة الأولى من تطبيق البرنامج على مجال المدرسة والتعرف على بعض المفاهيم، فإن الأهداف البيداغوجية للسنة الثانية من التطبيق تركز على تنظيم ووضع دليل مفاهيمي للمعلومات.

في هذا الإطار وتكملة للسنة الفارطة، يواصل التلميذ اكتشافه لبعض الخصائص المتعلقة بذلته وبالمحيط الاجتماعي والمهني، بحيث يتعرف على مجال اهتماماته ويحاول تكوين فكرة عن جوانب شخصيته وينظمها في جوانب معرفية وصحية

ونفسية ويحاول اكتساب بعض المفاهيم الأساسية والضرورية لمجالات التوجيه.

بالمقابل، يحاول التلميذ التعرف على المدينة وينظم المعطيات التي يكتسبها حسب وظائف أو مجالات مهنية معينة، ليصل بعد ذلك إلى اكتساب دليل مفاهيمي حول أوصاف المهن من خلال إعداد استجواب مهني وتطبيقه في الواقع ثم تصنيف المهن التي تعرف عليها التلاميذ حسب مجالات التوجيه (أدبي، علمي، تقني).

يعكس عموما تنظيم التلميذ للمعلومات وتصنيفه للمعطيات ولمس الواقع تطوراً تدريجيا في التصورات المكتسبة حول ذاته وحول المحيط المهني.

تتمثل الأهداف البيداغوجية لمختلف أنشطة السنة الأخيرة من التطبيق حول توسيع إدراكات وتصورات التلميذ وربطها بالمشروع الدراسي والمهني والمستقبلي من خلال القدرة على إنجاز قرار التوجيه في نهاية السنة الدراسية.

ويشكل نشاط منافذ التكوين مدخل أساسي لاحتكاك التلميذ بالمسارات الدراسية والتكوينية وإدراك الفروق في التخصصات والشهادات والظروف الحقيقية لميدان العمل وذلك من خلال الوثائق المتعلقة بذلك والزيارات الميدانية للمؤسسات المختلفة، معايشة الواقع وطرح مختلف التساؤلات.

يسمح النشاط السابق بربط إمكانيات الفرد وميولاته المهنية بالشهادة التي يريد أن يحضر لها وكذا التخصص الذي قد يلتحق به.

ويمثل نشاط أنا والمشروع الدراسي والمهني تجسيداً حقيقيا لمشروع التلميذ من خلال الآخذ بعين الاعتبار مختلف العوامل المؤثرة في المشروع أي إمكانيات الفرد ومعرفته لذاته وللمحيط الخارجي. إن ترجمة كل هذه المكتسبات بعد ذلك في نشاط دراسة حالات حول التوجيه يعكس إلى حد ما تطور إدراكات التلميذ نحو آلية أو كيفية أخذ قرار التوجيه المناسب.

تترجم الجوانب المحددة سالفا تطورا تدريجيا في ميل التلميذ إلى نوع معين من الدوافع والتي تشكل في مجملها التحديدات الإجرائية لخاصية الدافعية المهنية.

3-2 تقنيات البحث

لقد أخذ مفهوم الدافعية دلالات مختلفة وذلك حسب النظريات التي تناولته. وتعتبر دراسة الدافعية من وجهة نظر الشخصية إشكالية حديثة الطرح وترتكز على مفهومين هامين هما الحاجة والمشروع.

في هذا الإطار اقترح نوتن(Nuttin1985) سيكولوجية المشروع في إطار الدافعية على أساس أن الفرد يقترح مشاريع ويحاول تحقيقها.

يعزز هذا الاتجاه فورنر(1986)الذي يعرف الدافعية في علاقتها مع بناء وتحقيق المشاريع بصفته استعدادا عاما يدفع الأفراد لبناء وتحقيق المشاريع، و يوجد هذا الاستعداد عند الأفراد بدرجات متفاوتة. نستخلص من هذا التعريف أن الدافعية هي

خاصية في الأفراد تتمثل في ميل عام يعمل على إثارتهم للسير على أساس بناء وتحقيق المشاريع في مواقف وفترات مختلفة من وجودهم، كما توجد اختلافات فردية فيما يخص درجة الميل نحو اقتراح الأهداف أو المشاريع والسعي إلى تحقيقها.

فالمشروع حسب هذا التصور إذا كان فعلا غير مسجلا في سيرورة البناء والتطور الشخصي، فإن دينامية السلوك كخاصية داخلية لسير الشخصية لا تكون معبأة لتحقيق هذا الفعل، وبالتالي يكون نشاط الفرد مدفوعا بدافعية خارجية أو قاعدية. أما في حالة ما إذا كان العمل المنجز مسجل ضمن دافعية التطور الذاتي، فإن الفرد يسعى إلى تحقيق مشروعه الشخصي والذي يعتبر فعل مسجل ضمن سيرورة البناء والتطور الشخصي.

يترجم هذا النوع من الدافعية في ميدان العمل حسب نوتن(1985) من خلال المساهمة في وضع خطط العمل الخاصة بالمؤسسة، اتخاذ المبادرات، تحمل المسؤوليات،... ، ويعني هذا أن الميل إلى بناء المشروع المهني تحركه سلوكات دافعية عالية. أو دوافع تحقيق الذات.والعكس، أي عندما يكون الفعل مسجل في إطار خارج عن المشروع المهني للفرد، فإن هذا الأخير تحركه دوافع قاعدية كالبحث عن الاستقرار والأمن الوظيفي كسب الكثير من الامتيازات المادية.

مع العلم أنه تم تحديد هذين النوعين من الدوافع، دوافع تحقيق الذات والدوافع القاعدية اعتمادا على مختلف الحاجات التي حددها ماسلوMaslow في نظرية سلم الحاجات.

واعتمادا على نموذج نوتن ومختلف الحاجات التي ذكرها ماسلو ، سنعمل على دراسة طبيعة (مستوى) الدافعية المهنية عند التلاميذ على أساس تحديد نوع الحاجات التي توجه سلوكاتهم نحو بناء وتحقيق المشروع الدراسي المتبع من طرفهم.

وسنعتبر التلاميذ الذين لديهم ميل أكثر إلى إشباع "دافعية تحقيق الذات" بأنهم يتمتعون بدافعية عالية والتلاميذ الذين لديهم ميل أكثر إلى إشباع "الدوافع القاعدية" بأنهم يتمتعون بدافعية منخفضة فيما يخص السير نحو بناء وتحقيق المشروع الدراسي و المهني المسطر.

مع العلم أن المقياس المعتمد في هذه الدراسة قد تم تصميمه لعينة المتربصين في مراكز التكوين المهني وذلك لتحديد مستوى دافعيتهم نحو مشاريعهم التكوينية والمهنية .

يتكون هذا المقياس من عدة بنودتتوزع على نوعين من الدوافع هي: الدوافع العالية والدوافع القاعدية.

وفيما يلي نقدم تحديدات عملية لكل من الدوافع العالية والدوافع القاعدية حسب التصور الذي حددناه في هذا البحث.

- الدوافع العالية وتتمثلفي:
- الحاجة إلى اكتساب الكفاءات و المؤهلات للنجاح في العمل المستقبلي.
- الحاجة إلى تعلم أشياء جديدة .
- الحاجة إلى التحضير الجيد لمهنة المستقبل.
- الحاجة إلىالتفتح و التطور الشخصي.
- الحاجة إلى الحصول على الشهادات الدراسية العالية.
- الحاجة إلى الاعتماد على النفس في ميدان الدراسة و العمل.
- الحاجة إلى الإبداع و الإبتكا ر .
- الحاجة إلى مواجهة المواقف ذات المسؤوليات العالية في ميدان الدراسة و العمل.
- الحاجة إلى الإنجاز في العمل بجدية و ثقة كبيرة .

- الدوافع القاعدية و تتمثل في:
- الحاجة إلى الكسب المادي الكبير / السريع.
- الحاجة إلى المكافئات المادية و تحسين المستوى المعيشي المادي.
- الحاجة إلى تثمين الشهادة المتحصل عليها بعد الدراسة أو التكوين.
- الحاجة إلى إقامة العلاقات و تحقيق المكانة الاجتماعية
- الحاجة إلى الأمن الوظيفي (العمل في ظروف فيزيقية غير قاسية، إحترام التعليمات الرسمية والإستقرار الوظيفي) .
- الحاجة إلى الحصول على مهنة في أسرع وقت / الحصول على عمل روتيني.

أما فيما يخص الخصائص السيكومترية لهذه الأداة، فقد اتضح وجود اتساق داخلي في مصفوفةالارتباطات مما يدل على صدقها الداخلي، بالإضافة إلى درجة ثبات عالي بحيث بلغ معامل آلفا كرونباخ (76) (أنظر تفاصيل خطوات بناء مقياس الدافعية ومصفوفة الارتباطات في رسالة الماجستير لترزولت عمروني ح. 1997)

وقد قمنا ببعض التعديلات لهذا المقياس المناسبة لخصوصية البحثالحالي مراعين في ذلك المتطلبات العلمية المتعلقة بدراسة الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الجديدة وذلك بـ:

- فصل الدافعية العالية عن الدافعية القاعدية بالنسبة لكل بند نظرا لطول الفقرة في الصياغة القديمة.

- تقليص طريقة الإجابة من 5 احتمالات إلى احتمالين أي الاختيار بين أ و ب الأكثر تفضيل بالنسبة للتلميذ وهي طريقة تناسب الصياغة الجديدة للفقرات أو بنود المقياس بحيث يضع التلميذ علامة (×) على الخانة الموافقة لتفضيله في كل بند. ففي حالة ما إذا كان يفضل الدوافع العالية على الدوافع القاعدية يأخذ النقطة (2)، وفي حالة

العكس أي تفضيل الدوافع القاعدية على العالية يأخذ النقطة (1).

- تغيير مواقع الدوافع القاعدية والعالية بما يناسب الفكرة التي يعبر عنها البند أي محاولة قدر الإمكان إيجاد الدافع القاعدي الذي يناسب الدافع العالي على بنود المقياس.

- تغيير وتبسيط بعض العبارات واستبدال بعض المصطلحات بأخرى أقل تعقيد.

كما نشير أنه في الصياغة النهائية الجديدة عرضنا البنود بالتناوب بين الدوافع العالية والدوافع القاعدية وذلك حتى لا تتأثر إجابات المفحوصين بمحتوى البنود.

بناء على نموذج التنقيط المتبع فإن التلميذ الذي يحصل على درجة 16.5 يعني أنه بلغ مستوى المتوسط حسب هذا المقياس فيما يخص الدافعية المهنية.

يتمتع هذا المقياس بثبات عالي (α كرونباخ = 0.81) واتساق داخلي قوي بين بنوده مما يدل على وجود صدق جوهري للمقياس حيث أن معاملات الارتباط المحسوبة تتمتع بدلالة إحصائية عند ألفا 0.05 و 0.01

4-2 ميدان البحث

يتطلب المنهج التجريبي ضبط الظروف المادية والمكانية التي تجرى فيها التجربة، ولهذا الغرض اقتصرنا التطبيق الميداني على إكمالية واحدة حتى نساوي بين الظروف الفيزيقية والمادية والجغرافية... لعينتي الدراسة.

وقد تم تحديد الإكمالية كمكان للبحث دون غيرها من المؤسسات التربوية ومؤسسات التكوين الأخرى لمجموعة من الأسباب:

- توصلت الكثير من الدراسات في ميدان التوجيه إلى أهمية التدخل المبكر للتكفل بالمتمدرسين من أجل إعدادهم وإكسابهم مجموعة من الخصائص السيكولوجية التي قد تسمح لهم في كثير من الأحيان بالتفاوض الناجح مع مختلف المسارات الدراسية والمهنية المستقبلية (التوجيه في السنة التاسعة أساسي وفي الأولى ثانوي- التوجيه إلى مؤسسات التكوين.... وبالتالي فإن الإكمالية أو بالأحرى نهاية السنة التاسعة أساسي هي أول محطة حاسمة في حياة الفرد).

- تتناسب فترة التمدرس بالإكمالية مع مرحلة التوجيه والتي تتزامن مع الطور الثالث من التعليم الأساسي, إذ بمجرد تخطي التلميذ للطور الأول والثاني (القاعدة+ مرحلة الإيقاظ) يجد نفسه في وسط مدرسي جديد يتميز بمجموعة من المثيرات ككثرة المواد الدراسية وتنوعها, عدد كبير من الأساتذة, طاقم إداري وبيداغوجي يختلف تماما عما كان عليه في المدرسة الابتدائية, وبالتالي فهو مطالب بالتكيف مع الوسط المدرسي الجديد وإعطاء معنى لمختلف المواد الدراسية والتي ستشكل في الأخير مجموعات التوجيه, كذلك احتكاك هذا التلميذ بمجموعة من الأساتذة والإداريين مختلفي التخصصات والمهام قد يدفعه إلى مجموعة من التساؤلات حول المحيط المدرسي والمهني.

- تعتبر السنة التاسعة أساسي بالنسبة للمنظومة التربوية الجزائرية نهاية الدراسة الإجبارية وهذا قبل الإصلاح التربوي الأخير[7]، وبالتالي فإن إعداد التلميذ إعدادا علميا وعمليا من أجل إدراك مساراته الدراسية والمهنية شيء بالغ الأهمية بالنسبة لحياة الفرد، بحيث أن أي قرار يؤخذ عند هذا المنعرج قد يكون مصدر لتوافقه وسعادته كما قد يكون مصدر لعدم توافقه وتعاسته المستقبلية.

- بالإضافة إلى النقاط السابقة,فإن المرحلة التي يقضيها التلميذ في الاكمالية ابتداء من السنة السابعة أساسي والموافقة لسن ± 12 سنة إلى نهاية السنة التاسعة أساسي والموافقة لسن ±15 سنة تتزامن مع فترة انتقالية هامة في حياة الفرد وهي نهاية الطفولة وبداية سن المراهقة. وبالتالي، فإن المراهق عكس الطفل بحيث يفكر خارج نطاق الحاضر ويعطي أهمية كبيرة للاعتبارات المستقبلية من خلال المعارف المتحصل عليها ومن خلال التفكير المدروس حول نفسه والربط بين هذه المعطيات.

أما اختيارنا لإكمالية 11 ديسمبر 1960 بمدينة ورقلة - الجزائر كميدان للبحث نظرا لاحتوائها على تلاميذ من المنطقة الحضرية ومن المناطق شبه حضرية وريفية، الشيء الذي يسمح لكل شرائح المجتمع أن يكونوا ضمن عينة الدراسة. كما أن موقع الاكمالية الاستراتيجي حيث أن وقوع الاكمالية في وسط المدينة سيساعد التلاميذ على القيام ببعض النشاطات التي تتطلب التطبيق الميداني كإجراء محاورات مع مهنيين أو التعرف على بعض المؤسسات الإدارية، التجارية والتكوينية...الخ.

2- 5 عينة البحث:

طبق هذا البرنامج على قسمين من الطور الثالث من التعليم الأساسي في إكمالية 11 ديسمبر 1960 بمدينة ورقلة (الجزائر). كما تم اختيار قسمين آخرين من نفس الإكمالية لتشكيل المجموعة الضابطة. وقد تعمدنا اختيار قسمين لتطبيق التجربة وقسمين للمجموعة الضابطة خوفا من مشكلة الفناء التجريبي. خاصة أن الدراسة دامت مدة ثلاث سنوات أي بداية من السنة الدراسية 2003/2002 إلى غاية نهاية السنة الدراسية 2005/2004 مما أدى إلى بعض أفراد العينة للمغادرة أو ترك المؤسسة أو التحويل.

تكون العدد النهائي لعينة البحث من 82 تلميذ، 39 منهم ينتمون إلى المجموعة التجريبية (16 ذكور و23 إناث) و43 منهم ينتمون إلى المجموعة الضابطة (21 ذكور و22 إناث).

مع العلم أنه تم الضبط التجريبي لبعض خصائص العينة ومنها الجنس بحيث بلغ عدد الذكور وعدد الإناث عند انطلاق التجربة بـ 35 تلميذ و 34 تلميذة في المجموعة التجريبية و35 تلميذ و 33 تلميذة في المجموعة الضابطة. أما فيما يخص السن فقد

[7]لقد كان التطبيق الميداني لهذا العمل البحثي خلال السنوات الموالية (2002-2005)

اختارنا التلاميذ الذين يتراوح سنهم ما بين 11 و13 سنة وعملنا على توزيعهم بالتكافؤ على المجموعتين.

أما بالنسبة للمستوى التحصيلي، فقد عملنا على توزيع التلاميذ في كل من المجموعة التجريبية والضابطة عن طريق الانتقاء التبادلي وذلك ابتداء من أحسن معدل إلى أضعفهم فيما يخص نتائج الفحص الولائي للسنة الدراسية 2002/2001. وعملنا على تحديد تكافؤ المجموعتين فيما يخص عامل الذكاء عن طريق تطبيق اختبار رسم الرجل لكودايناف Goodenough لما يتصف به من مزايا تنطبق مع المرحلة العمرية للتلاميذ حسب نعيم عطية (1993). كما حاولنا تحقيق التكافؤ بمساعدة الطاقم التربوي للإكمالية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك بتدريسهما من طرف نفس الأساتذة بالنسبة لمجموعة من المواد الدراسية.

وبعد إدخال حصص النشاط إبتداءاً من سبتمبر 2002 إلى غاية شهر أفريل 2005 وخضوع المجموعة الضابطة في نفس الفترة إلى الطريقة العادية في التوجيه وبعد تطبيق مقياس الدافعية المهنية على المجموعتين يمكن تلخيص أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة.

3- نتائج البحث:

نقدم في هذا المحور نتائج مستوى الدافعية المهنية لتلاميذ المرحلة الإكمالية وذلك بدراسة الاختلافات التي يمكن أن تظهر في درجات الدافعية المهنية للتلاميذ الذين طبق عليهم برنامج تربية اختيارات التوجيه (المجموعة التجريبية) والتلاميذ الذين خضعوا للطريقة العادية في التوجيه (المجموعة الضابطة).

يعرض الجدول (1) بيانات فيما يخص مستوى الدافعية المهنية وذلك بالنسبة إلى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. إن القراءة التي يمكن تسجيلها من الجدول السابق يمكن حصرها فيما يلي:

يظهر واضحاً بأنه يوجد فرق في مستوى الدافعية للتلاميذ الذين طبقت عليهم الطريقة الجديدة في التوجيه وأولئك الذين خضعوا للطريقة العادية في التوجيه، بحيث أن 30 تلميذ من بين 39 تلميذ من المجموعة التجريبية تحرك وتوجه سلوكاتهم نحو بناء وإنجاز مشروع الدراسة والتكوين والعمل دوافع عالية وذلك بنسبة 76,92% مقارنة مع 23,07% الذين تحركهم دوافع قاعدية أو خارجية.

الجدول (1): التكرارات والنسب المئوية لمستوى الدافعية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
ت	%	ت	%

الدوافع العالية	30	76,92	23	53,48
الدوافع القاعدية	09	23,07	20	46,51
المجموع	39	99,993	43	99,99

أما تلاميذ المجموعة الضابطة، فإن نسبة التلاميذ الذين تحركهم الدوافع العالية تقترب من نسبة أولئك الذين تحركهم الدوافع القاعدية نحو بناء وانجاز المشروع الدراسي والمهني 53,48% و 46,51%على التوالي.

كما عملنا على حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الجدول (2). وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية $\bar{x}$=18,61بحيث يفوق المتوسط النظري للمقياس بدرجتين, كما يقع توزيع درجات هذه المجموعة على يسار التوزيع النظري للمقياس، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة $\bar{x}$=16,67 بحيث يقترب من المتوسط النظري للمقياس، كما يقترب توزيع درجاتها من التوزيع النظري للمقياس.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس الدافعية المهنية.

	المجموعة التجريبية	**المجموعة الضابطة**
$\bar{X}$	18,61	16,67
SD	2,27	2,80
عدد العينة	39	43

ومن أجل التأكد من الاختلافات في متوسطات الدافعية المهنية لتلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة عملنا على تطبيق اختبار (t). إن الجدول (3) يقدم لنا النتائج المتحصل عليها والتي تشير بصورة جلية إلى أن الفروق المسجلة لديها دلالة إحصائية عالية (α = .000) مما يؤكد تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في مستوى الدافعية.

بعبارة أخرى أن التلاميذ الذين طبقت عليهم الطريقة الجديدة في التوجيه تحرك وتوجه سلوكاتهم نحو بناء وإنجاز مشروع الدراسة، التكوين والعمل دوافع عالية أكثر من الدوافع القاعدية بينما تؤثر الدوافع العالية بنفس شدة الدوافع القاعدية على سلوكات التلاميذ الذين خضعوا للطريقة العادية في التوجيه على المشروع الدراسي والمهني المسطر من طرفهم.

الجدول (3): نتيجة اختبار (t) للمتوسطين الحسابيين للمجموعة التجريبية والمجموعةالضابطة على مقياس الدافعية المهنية.

α	**DF**	**t**

الفرق بينالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	3,41	80	0,001

ويمكن إرجاع التفوق الملاحظ الذي حققه تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في مستوى الدافعية عموماً إلى إدخال برنامج تربية الاختيارات وما أحدثه من إدراك لأهمية المشروع الدراسي كموضوع-هدف objet-but عمل على توجيه السلوكات نحو البناء والإنجاز، بحيث ساهمت مختلف المواقف والوضعيات وما تضمنته من تجارب متنوعة في حث التلميذ وإثارته نحو تعلم وتطوير بعض الخاصيات والسلوكات التي ترفع من الدوافع العالية أو الداخلية.

تعزز الاستنتاجات السابقة بدراسات عديدة في ميدان التوجيه التربوي وتطبيقاته البيداغوجية، بحيث أشار ليقرز وبيمارتن(1985) إلى ارتفاع الدافعية الداخلية من خلال تطبيق البرنامج السيكوبيداغوجي الخاص بالمشروع الشخصي، كما سجلفورنر وفيولت (1995) من خلال تطبيق برنامج تربية اختيارات التوجيه ارتفاع ملحوظ للدافعية المدرسية والمحددة إجرائياً بالميل إلى الانتساب الداخلي، الحاجة إلى النجاح المدرسي والمنظور الزمني المستقبلي بالنسبة للتلاميذ ضعيفي التحصيل.

تتفق نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات السابقة بحيث عملت وضعيات التعلم والاكتساب على تشجيع التلاميذ في المجموعة التجريبية على الحرية وتفتح الذهن وحب الإطلاع والبحث، مما رفع دافعيتهم العالية نحو بناء وتحقيق المشروع المسطر والذي يعتبر الغاية الأساسية من التدخل المعتمد.

وبالإضافة إلى العوامل السابقة، فإن مشاركة التلاميذ في أنشطة بيداغوجية لا تعتمد على التقييم والمراقبة، بل الهدف منها هو تطوير واكتساب بعض الاتجاهات التي سيوظفها التلميذ في تحديد مساره الدراسي والمهني، جعل تلاميذ المجموعة التجريبية يميلون أكثر إلى إدراك الجوانب السيكولوجية للمشروع المسطر من طرفهم، ومن بينها الرغبة في تحقيق الإمكانيات والقدرات وتفتح شخصيتهم في المستقبل.

تتفق هذه النتائج مع دراسة فاليرند Vallérand وسينكال Sénécal وبيلتي Pelletier (عن Vallerand وThill1993) فيما يخص علاقة الدافعية بنوع البرنامج الدراسي المعتمد، وبتطبيق مقياس الدافعية نحو الدراسة لفاليرند وجماعته، ومقياس إدراك المناخ الدراسي السائد بين تخصصين دراسيين مختلفين هما تخصص إدارة وتخصص علم النفس على اعتبار أن هذين التخصصين ينحدرون من نمطين تعليميين مختلفين، نمط مراقبة على مستوى القوانين والدروس الملقاة (إدارة) ونمط أكثر حرية على مستوى الدروس والمناقشة (علم النفس).

وقد أسفرت النتائج على اختلاف تصورات وإدراكات الطلبة للمناخ الدراسي، بحيث صرح طلبة الإدارة بوجود مناخ دراسي جامد ونمطي ويفرض نوع من الرقابة مما يؤثر سلباً على استقلاليتهم في العمل واندماجهم وبالتالي على الدافعية نحو العمل

المدرسي عموماً، بحيث تميز هؤلاء الطلبة بانخفاض في مستوى الدافعية العالية (الداخلية) وارتفاع في الدافعية الخارجية أو القاعدية بالمقارنة مع طلبة علم النفس الذين اظهروا عكس ذلك. وبالتالي يمكن استنتاج أنه كلما كان البرنامج يشجع على التفتح والاستقلالية كلما زادت الدافعية العالية نحو إنجاز العمل المطلوب.

ولا تتوقف عوامل إثارة الدافعية الداخلية على نوع النشاط، بل ترتبط كذلك بالجو السائد داخل القسم وطريقة التقديم ونمط الإشراف على العمل. في هذا الإطار توصل ديسي Deci، شورتز Schwartz، شانمان Sheinman و ريان Ryan إلى وجود علاقة بين النمط القيادي للمعلم والدافعية نحو تحقيق العمل المدرسي، بحيث كلما كان المعلم ديمقراطي، أي يشجع على المشاركة والاستقلالية في جو انفعالي ووجداني كلما زادت الدافعية الداخلية لدى التلاميذ نحو العمل المدرسي، بينما يعمل الجو الأوتوقراطي والمتسم بالتسلط والمراقبة، وفرض النظام والمبني على المكافأة على الرفع من الدافعية الخارجية نحو إنجاز العمل المطلوب.

ويمكن القول أنه كلما كان الجو الدراسي مشجع على الاستقلالية أي وجود مواقف تسمح للتلميذ بتجريب خبراته كلما زادت معرفته بنفسه وثقته بها وارتفاع إحساسه بكفاءاته وقدرته على تحقيق أهدافه في المجال المدرسي، أي الدافعية العالية نحو الإنجاز والتحقيق. وهذا ما قد ينطبق على الجو السائد أثناء التطبيق، إذ بانتقال المستشار من وضع أوتوقراطي يعطي المعلومات ويسردها على التلاميذ كما هو الحال في الطريقة التقليدية إلى منشط في البرنامج المطبق يدفع بالتلاميذ إلى البحث والاستقصاء والبناء وبلورة المعلومات وتنظيمها معتمد في ذلك على أسلوب المناقشة والحوار والتعاون كلما سمح ذلك بالرفع من دافعيتهم الداخلية نحو تحقيق الهدف، أي ارتفاع مستوى إدراكاتهم نحو أهمية المشروع الدراسي في التخطيط للمستقبل وكوسيلة لنمو شخصيتهم في مجال العمل.

وبالمقابل لم يرتقي تلاميذ المجموعة الضابطة إلى المستوى المذكور سالفا كما أن حصولهم على درجة متوسطة على سلم الدافعية يعكس ميلهم إلى الدوافع العالية والقاعدية على السواء مما يفسر خضوعهم في الطريقة التقليدية إلى وضعيات تعلم تتسم تارةً بالتلقين والسرد للمعلومة المدرسية والمهنية بدون معايشة التجربة خاصةً أثناء تلقي التلميذ للحصص الإعلامية المتعلقة بالسنة التاسعة أساسي واحدة تلوى الأخرى بدون وجود إطار منظم أو هدف واضح أدركه وحاول أن يوجه كل سلوكاته نحوه بل ما يهمه هو ربط المعلومة بعملية اختيار أحد التخصصات الدراسية فقط.

تعبر السلوكات السابقة عدم ارتقاء فعل الاختيار إلى سيرورة تسجل ضمن مشروع دراسي مسطر، بل ما هو إلا فعل أو حدث مرحلي ينتهي بمجرد التعبير عن الرغبة أو التحاق التلميذ بأحد التخصصات، مما يعكس وجوده في وضعية روتينية محضة وتارةً أخرى يحاول التلميذ البحث عن المعلومة بطرقه الخاصة كالاتصال بالمرشدة مثلاً، أو محاكاة زملائه من المجموعة التجريبية، مما أدى به إلى تأرجحه بين الدوافع العالية

والدوافع القاعدية.

تتماشى هذه النتيجة مع دراسة قام بها كل من بلي Blais، لاكومب Lacombe، فاليرند Vallerand وبليتي Pelletier (in Vallerand et Thill 1993) حول علاقة بعض الأنشطة بنوع الدافعية مست800 عامل من مصالح البريد في ضواحي كيبك (كندا)، وبتطبيق مقياس الدافعية نحو المجال المهني ببعديه الدافعية الداخلية (العالية) والدافعية الخارجية (القاعدية) .

وبمقارنة فئات العمال التالية:

- رؤساء المصالح والمديرين باعتبار هذه الفئة تتميز باستقلالية ومسؤولية واندماج كبير نحو مهنهم.
- السائقين وموزعي البريد باعتبار هذه الفئة تتميز بالعمل الروتيني مع نوع من الحرية والظروف المفاجئة والمتغيرة من جراء الخرجات الميدانية .
- عمال المكاتب والمخازن باعتبار هذه الفئة تتميز بالعمل الروتيني المحض والممل من جراء التكرار الدائم لمختلف العمليات .

وقد أسفرت النتائج على وجود فروق معتبرة في درجات الدافعية بحيث تميزت الفئة الأولى بدافعية عالية نحو العمل , وتحصلت الفئة الثانية على درجات متوسطة للدافعية مما يعكس ميلها للدافعية العالية والقاعدية على السواء،بينما تحصلت الفئة الثالثة على درجات دافعية منخفضة مما يدل على ميلها للدافعية القاعدية نحو انجاز العمل .

وفي نفس الإطار توصل كليمونس Clémence (Forner, 1986) من خلال دراسة تحليلية نفسية اجتماعية لعملية الالتحاق بالتمهين حسب ما هي مدركة من طرف 1367 متمهن في إحدى مراكز التكوين المهني بسويسرا، بحيث أن الأفراد الذين يتابعون تخصصات ذات مكانة اجتماعية ومهنية معتبرة كالتخصصات ذات الطابع التقني يرجعون عملية الالتحاق بالتمهين إلى اختيار شخصي محض، كما أن السير نحو تحقيق مشروع التمهين يرتبط كثيرا بدوافع عالية كالتفتح والنمو الشخصي بالمقارنة مع المتمهنين الذين يتابعون تخصصات ذات اعتبار اجتماعي منخفض كتخصص البناء والميكانيك والذين يرجعون الالتحاق بالتمهين إلى اختيار غير شخصي،كما أنهم تحركهم دوافع قاعدية (كالحاجات المادية) في السير نحو تحقيق مشروع التمهين.

تدفعنا الدراسات السابقة الذكر إلى إدراك أهمية الوضعية البيداغوجية التي تميز برامج التوجيه باعتبارها مواقف تبعث على المشاركة والحوار والتعاون الجماعي والمناقشة فيما يخص طريقة التعامل مع المعلومات وآليات فهم النشاط والتي من خلالها يبني الفرد بعد مفاهيمي عالي حول المشروع الدراسي المسطر يدفعه إلى الميل نحو بنائه وانجازه بدوافع عالية تعبر على الارتباط السيكولوجي للتلميذ بذلك المشروع الذي يسجل ضمن سيرورة ممتدة عبر الزمن بداية من سنوات الدراسة والرغبة في

الالتحاق بالمجال المهني للتخصص وتحقيق مختلف الانتظارات والنجاحات في المستقبل.

تدعم هذه الاستنتاجات بالمعطيات الموضوعية الدالة على سير التلاميذ نحو تحقيق المشاريع المسطرة من طرفهم، بحيث أسفرت الدراسة على وجود انسجام كبير بين تطبيق البرنامج والتوافق في الاختيارات الدراسية لتلاميذ المجموعة التجريبية وذلك بنسبة 53,84%، كما أن إدراكاتهم لمجالات الدراسة والتكوين كمنافذ مستقبلية لتحقيق المسار الدراسي كانت بارزة بحيث سجلت النتائج اختيار 48,71% لشعبة العلوم، كما أقبل 10,25% منهم على اختيار مسار التكوين المهني وهي نسبة تضاهي نسبة التلاميذ الذين اختاروا شعبة التكنولوجيا. كما سجلت النتائج مواظبة هؤلاء التلاميذ في انجاز المشروع المسطر من طرفهم بحيث أقر 20 من بين 21 تلميذ تمت متابعتهم على الاختيار المصرح به في التوجيه المسبق[8] على نفس الاختيار في التوجيه النهائي وذلك بنسبة 95,23 %.

والعكس، فإن عدد كبير من تلاميذ المجموعة الضابطة (72,09 %) لم تكن اختياراتهم متوافقة مع متطلبات وشروط التخصصات في التوجيه المسبق، كما أن اختيار نسبة كبيرة منهم لشعبة العلوم (72,09 %) وعدم إقبال أي تلميذ من هذه المجموعة على مسار التكوين المهني، يدل على عدم إدراك هؤلاء التلاميذ لأهمية وتنوع مجالات الدراسة والتكوين كمنافذ مستقبلية لتحقيق المسار الدراسي. كما أن من بين 12 تلميذ تم متابعتهم إلى غاية التوجيه النهائي، 41,66 % منهم لم تكن اختياراتهم منسجمة، مما يدل على عدم توسع الرؤية المستقبلية لهؤلاء التلاميذ أي ضعف الربط بين الحاضر والمستقبل.

تدل مرة أخرى هذه النتائج على ارتقاء محاور برنامج تربية اختيارات التوجيه المطبق في هذه الدراسة إلى البعد النفسي البيداغوجي من حيث محتوى الأنشطة وارتباطها طوليا أي من سنة إلى أخرى وأفقيا أي العلاقة الوطيدة بين المحاور الثلاثة في نفس السنة الدراسية. بالإضافة إلى طريقة التطبيق والتي سجلت في إطار بيداغوجيا التجربة للفرد وذلك بمعايشته للوضعية التربوية وإعطاء معنى لتجربته الشخصية في جو من المناقشة والتي ندرك من خلالها مدى احتياج التلميذ إلى مثل هذا الجو، بالإضافة إلى محتوى الأنشطة من مسائل إشكالية وعرض حالات وغيرها مما تضمنه البرنامج والذي ساهم في تطوير الخاصيات السيكولوجية بشكل تدريجي وملموس شعر به التلاميذ وأشاروا إليه، فأصبحوا أكثر فهما وإدراكا لمراحل الاختيار وأكثر تمرسا بها.

[8]التوجيه المسبق: هو التوجيه الذي يسبق التوجيه النهائي والذي يقوم على أثره التلميذ بملء بطاقة الرغبات واختياره لأحد الفروع الدراسية والتكوينية دون تدخل مستشار التوجيه. يتزامن هذا التوجيه بعد الفصل الثاني من السنة النهائية في الاكمالية.

خاتمة

إن هذا البحث يستجيب لانشغالات الباحثين والمهتمين بعملية التوجيه وإجراءاته ومستشاري التوجيه العاملين المطبقين في ميدان التربية أو التكوين وهذا في إطار المنحى التربوي. إن إجراءات التوجيه ضمن هذا التوجه تصبوا إلى التكفل البيداغوجي بالمتمدرسين، وهذا سواء في مؤسسات التربية أو التكوين من خلال تطوير برامج نفسية- بيداغوجية تعمل على تنمية الخاصيات السيكولوجية(مثل الدافعية) عند التلاميذ. حيث أن التلميذ الذي تنمو لديه هذه الخاصيات السيكولوجية يستطيع صياغة اختيارات مدرسية أو مهنية في إطار مشروع دراسي ومهني يسمح لها بتحقيق مختلف الحاجات والانتظارات المستقبلية، وهذا بناءا على قرارات صائبة بعيدة عن العشوائية والارتجالية.

مع العلم أن هذا المطلب (تطبيق عمليات التوجيه في إطار المنحى التربوي) تزداد أهميته في الجزائر وهذا لغياب مساعدات بيداغوجية مختصة ومتكيفة تتماشى مع خصوصيات العالم المدرسي والمهني للتلميذ الجزائري.

إن تربية الاختيارات أصبحت ضرورة اجتماعية تربوية لا يمكن الاستغناء عنها وذلك لأهمية مساعدة الشباب على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مشاريعهم الدراسية والمهنية مع العلم أن كل شاب مضطر في مرحلة ما من مساره الفردي أن يتبع اختيارات معينة يكون لديها تأثير كبير على حياته ومستقبله.

المراجع

- بوسنه م، وترزولت ح(2009): برنامج تربية الاختيارات: تعريفها، مصادرها وأهميتها في بناء المشروعالمدرسي والمهني عند الشباب.مجلة العلوم الإنسانية ، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة. العدد 32. الجزائر.

- بوسنة م (1998): الخلفية النظرية لمفهوم المشروع وبعض المعطيات الميدانية. مجلة العلوم الإنسانية منشورات جامعة منتوري، قسنطينة. عدد 10. 169-177. الجزائر.

- ترزولت عمروني. ح (1997) :مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين. دراسة المؤشرات السيكولوجية و أهميتها في بناء و تحقيق هذه المشاريع (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر.

- ترزولت عمروني حورية(2008):أثر برنامج تربية الاختيارات على الخاصيات السيكولوجية الدالة على بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية(دراسة تجريبية على تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي بمدينة ورقلة).رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الجزائر.

- ثيودوري. ج (1979): تخطيط التلميذ اللبناني لمستقبله المهني. المركز التربوي للبحوث والإنماء. بيروت.

- عيد الدرزي.أ- م (2000): دور الأسرة التربوي في بناء الاتجاهات نحو اختيار مهنة المستقبل لدى الأبناء . دراسة ميدانية في محافظة ريف دمشق. دراسة مقدمة إلى كلية التربية

بجامعة دمشق لنيل درجة الماجستير في التربية.

- نعيم عطية (1993): ذكاء الأطفال من خلال الرسوم: نسق جديد للإختبار رسم الرجل. دار الطليعة للطباعة والنشر. بيروت. لبنان.

- وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال (1998): تجريب مشروع تربية اختيارات التوجيه رقم 620/106.

-وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال: البرنامج التقديري لمستشاري التوجيه. السنة الدراسية 2001/2000.

- Boussena M., Cherifati D., Zahi C. (1995): L'information et L'orientation Professionnelle en Algérie , Réalité et Enjeux .Publication Cerpeq , O P U .

-BujoldCh, Gingras M, (2000): Choix professionnel et le développement de carrière:théorie et recherche. Gaëtan Morin 2éme édition Montréal- Paris

- Dupont P. (1988) : Vers Un nouveau Model d'éducation à La Carriére Pour Les écoles du Quebec . OSP, 17, N°= 4, 309. 322.

- Forner Y. (1986) : Les Déterminants non Cognitifs Des Projets Scolaires et Professionnels Des Lycéens en Classe Terminale. Doctorat 3eme Cycle,Paris.

- Forner Y, Vouillot F (1994) : Les effets de l'éducation des choix chez les jeunes de college. INETOP – CNAM – France.

- Forner Y, Vouillot F. (1995) : l'éducation des choix en zone d'éducation prioritaire : quels effets ? L'orientation scolaire et professionnelle, 24, 371.

- Guichard J (1987): Découverte des activités professionnelles et projets personnels. Issy –les moulineaux : EAP, France.

- Guichard J, (1989) : Représentations d'avenir spontanées et pédagogie du projet des jeunes en difficulté, Colloque européen de Charleroi (24-25 avril 1989), Publics, écoles, économies en difficulté. Paris : INETOP.

- Guichard J, (1992) : Comparative evaluation of several educational methods used in France for orientation of adolescents. European journal of Psychology of education 7,73-90

- Guichard J, Fabielski E (1994) : Compétences et projets : Mots vides ou concepts pertinents pour l'insertion des jeunes en difficultés ? Carrierologie, 5,131-157.

- Guichard J, Huteau M (2001) : Psychologie de l'orientation.D.U.N.O.D. Paris France.

- Guichard J, Pierrotti E, Scheurer E, Viriot M (1988) : Orientation éducative de la sixième à la troisième .Issy-les-Moulineaux(92) :E.A.P France.

- Hennequin, M. P, Guichard et Levy,V (1998) : une évaluation de la méthode D.A.P.P en classe de seconde. OSP ; 27, 4, 459,484.

- Huteau M (1982) : Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à vis des activités professionnelles. In OSP, 11, 2,107-125.

- Huteau M (1999) : Les méthodes d'éducation à l'orientation et leur évaluation.OSP ,28.N°2,225-251.

- Joumenet L-P, Giroud J, Pré P (1995) : Eduquer les élèves au choix professionnel –Centre régional de documentation pédagogique de Lyon – France.

- Junter –Loiseau A (1994) : Compte rendu d'évaluation de l'implantation de l'éducation aux choix en université. Union des industries métallurgiques et minières, Juin.

- Legres J, Pemartin D,(1982) : L'intervention du conseiller dans le cycle de l'orientation : description et évaluation d'une action psychopédagogique .L'orientation scolaire et professionnelle, 11, 127-156.

-Legres J, Pemartin D,(1985) : La psychologie du projet personnel. Description et évaluation d'intervention en quatrième et troisième. L'orientation scolaire et professionnelle, 14, 61,-84.

- Markou K, (1997) : Evaluation de la D.A.P.P.T.à travers son application au lycée G Eiffel Mémoire D.E.C.O.P. Paris Bibliothèque de l'I.N.T.O.P.

- Nuoffer J (1987) : L'atelier d'orientation. Zurich : Association Suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle. OSP, N° 2, 225-251. Paris, France.

- NuttinJ . (1980) : Théorie de la Motivation Humaine. Paris, P U F.

- NuttinJ . (1985) : Le Fonctionnement de la Motivation Humaine .O S P, 14, N°= 2, 91 - 103.

- Oliver L.W, et Spokane, A.R (1988): Career consulting outcome: What contributes to client gains? Journal of conseling psychology, 35, 447-462.

- Pelletier D, Bujold R et collaborateurs (1984) : Pour une approche éducative en orientation. Edition Gaëtan Morin, Canada.

-Pemartin D, Legres J. (1988) : Les projets chez les jeunes. Editions moulineaux, France.

- Spokane, A R (1991): Career intervention. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

-Thommen,E,et Dirren ,M.(1997): Education des choix : une expérience Suisse .L'orientation scolaire et Professionnelle.26,4,483-504.

-Vallerand R-J et Thill E.(1993): Introduction à la psychologie de la motivation. Edition études vivantes (Laval) Québec Canada.

- Watts AG. , Dartois C., Plant P. (1988) : Les Services D'orientation Dans La Communauté Européenne :Différences et Tendances Communes O S P , 17 , N°= 3 , 183 -192.

الدافعية للانجاز مقابل اللادافعية:
مقاربة وصفية تحليلية وفق نظرية ريان وديسي

ملخص

جاءت هذه المقاربة جهدا ضروريا للوقوف على تصوّر جديد بخصوص دافعية الإنجاز الأكاديمي في سياق ما اقترحه ريان وديسي Rayan & Deci (2000)، فهي محاولة متواضعة لتفسير حالة الدافعية مقابل اللاّدافعية للإنجاز وتحديد أبعادها (الكفاءة/ السيطرة/ قيمة المهمة الأكاديمية) في ظل نظرية العزم الذاتي. كما جاءت هذه الدراسة لتبرز الخصائص المطلوب أن تتصّف بها المهمة الأكاديمية ويتّصف بها الأستاذ الجامعي لكي تتحقّق استثارة الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.

د. سعيدة عطار

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة تلمسان
الجزائر

مقدمة

في مجتمع تسارع فيه نبض التطور المعرفي، أصبح هذا الإنسان "المتجدّد" بحاجة إلى التعلّم، تعلّم مستمر مدى الحياة؛ تعلّم يحقّق له توافقه مع هذا المجتمع.وأصبح جليا أن البحث في فهم سبل استثارة التعلّم لديه واستمراريته مرتبط بفهم دافعيته،لاسيما دافعيته للإنجاز؛ وبرز موضوع الدافعية بوصفه أحد المعالم المميّزة للدراسة والبحث خلال الستينيات وما بعدها من القرن الماضي؛ حيث طرحت تساؤلات كان المراد منها الوقوف على أبعاد هذا المفهوم وعناصره وكيفية تحديده، والتعرّف على الآليات التي يعمل بها، والوقوف على تصور نظري ينتظم فيه منظور الباحثين.ولا يزال موضوع الدافعية يثير اهتمام الباحثين،

Résumé

La présente étude s'intéresse à la nouvelle conception théorique de la motivation académique proposée par Rayan & Deci (2000). C'est une tentative modeste qui vise à déterminer les dimensions théoriques de la motivation (compétence/ contrôle/valeur de la tâche académique) face à la démotivation académique, par rapport à la théorie de l'autodétermination.

Elle met en relief les caractéristiques de la tâche académique et les traits de l'enseignant universitaire à même de susciter la motivation académique chez les étudiants universitaires.

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر2013.

زالت هذه التساؤلات تطرح نفسها بوصفهـا موضوعات للبحث، ولا تزال الإجابة عنها بحاجة إلى المزيد من جهود الباحثين؛ ولا يمكننا توقّع انقضاء هذا الاهتمام عن قريب، طالما أن ما يحرّكنا نحو تحقيق أهدافنا، بل نحو الحياة نفسها هي دوافعنا.

وتأتي هذه الدراسة مساهمة منا في سياق فهم وتحليل دافعية الإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.

إشكالية الدراسة:

استثارة الدوافع من أبرز المشكلات التي تواجه المعلمين؛ ويرى الكثير من التربويين والمهنيين في مجال التعليم أن الأسباب من وراء السلوكيات المخلّة بالنظام داخل الصف المدرسي وكسل الطلاب وعدم إقبالهم على إنجاز العمل الأكاديمي والتماسهم لذلك مختلف الأعذار غير الحقيقية، ما عدى عدم رغبتهم في إنجاز العمل، وعدم تمكّن بعضهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهد اللاّزم لتحقيقها؛ ليست إلا حالة من اللادافعية للإنجاز لدى هؤلاء الطلبة.

ومنذ الستينات من هذا القرن، أولى كلارك (Clarck,1960) في الولايات المتّحدة الأمريكية بالدراسة أسباب ترك الطلبة الجامعيين لمقاعد الدراسة وحالة عدم الشجاعة على مواصلة الدراسة (Cooling-out). أما في فرنسا فأثار هذا الموضوع اهتماما كبيرا على المستوى الاجتماعي والسياسي والإعلامي، بحيث بذلت الجهود واتخذت الإجراءات لإصلاحات داخل الجامعة من شأنها الحد من حالة التسرب أو الترك الدراسي.ونشر المجلس القومي للتفوق في مجال التعليم The National Commission On Excellence In Education في عام 1983 تقريرا بيّن فيه أن المجتمع الأمريكي يواجه انخفاضا في الأداء على اختبارات التحصيل المدرسي بشكل يعكس التدهور في الأداء المدرسي وفي مجال التحصيل وفي مجال العمل بعد ذلك.كما أشار التقرير إلى أن طالب الجامعة أصبح أقل قدرة على القراءة وفهم المادة المركّبة إذا ما قورن بطالب الجامعة قبل هذه الفترة بعشر سنوات. فالطلبة، بحسب هذا التقرير، عاجزون عن التعبير عن أنفسهم، وعن صياغة الأفكار المجرّدة والربط بينها. مما يدل على أن هناك انخفاضا في دافعية الإنجاز حتى في تلك المجتمعات التي يطلق عليها اسم المجتمعات المتقّدمة. (l'Institut National de Recherche Pédagogique,2011)

ويذكر(خليفة،1997) أن مكليلاند وزملائه (McClelland & Others,1976) كانوا من الأوائل الذين كشفوا عن العلاقة الإيجابية بين دافعية الإنجاز وكل من التعلّم والأداء في العديد من المهام؛ وأوضحوا تأثّر مستوى تحصيل الطالب بدافعية الإنجاز لديه، خاصة في الظروف التي تسمح بالتوجيه نحو الإنجاز عن الظروف المحايدة.وقد أشار(عبد الله،1991، ص ص71-72) إلى العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي أظهرت العلاقة بين دافع الإنجاز والنجاح الدراسي، هذا فضلا عن دراسة خليفة (1997).

واشتهر بروفي(Brophy, 2004) بكتابه Motivating Students To Learn والذي جاء ليجيب عن تساؤلات الأكاديميين وغيرهم حول: كيف لنا أن نحفّز الطالب الجامعي ليتعلّم؛ ولقد كان هذا الكتاب "مرآة" لما تعيشه الجامعة الأمريكية من أوضاع التعلّم والمتعلّمين؛ لكنه جاء كذلك لتقديم اقتراحات من شأنها العمل على تحسين وضعية المتعلّم بالجامعة.(l'Institut National De Recherche Pédagogique,2011)

وفي هذا السياق تطرح نظرية العزم الذاتي Th. De l'Autodétermination تصورا جديدا تفسّر من خلاله سلوك الإنجاز كمتغير متصّل، قطبيه حالة الدافعية مقابل اللادافعية. وعلى هذا الأساس تثير الباحثة التساؤلات التالية:

1) كيف يمكن تفسير حالة الدافعية مقابل اللادافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين وتحديد أبعادها في ظل النظرية العزم الذاتي؟
2) ما هي العوامل التي يجب مراعاتها لاستثارة الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين؟ ومن ثمّ ما الذي يمكن اقتراحه من شروط أو توفيره من ظروف تسمح باستثارة دافع الإنجاز الأكاديمي في ظل النظرية العزم الذاتي؟
3) ما هي الخصائص الشخصية التي يجب أن يتّصف بها الأستاذ الجامعي ليستثير دافع الإنجاز الأكاديمي لدى الطالب الجامعي في ظل نظرية العزم الذاتي؟

أهداف البحث:

- تفسير حالة الدافعية مقابل اللادافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين وتحديد أبعادها(الكفاءة/ خصائص المهمة الأكاديمية) في ظل نظرية العزم الذاتي.
- عرض لجملة العوامل التي يجب مراعاتها لاستثارة الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الجامعين في ظل نظرية العزم الذاتي.

عرض للخصائص الشخصية للأستاذ الجامعي التي من شأنها استثارة الدافعية للإنجاز الأكاديمي في ظل نظرية العزم الذاتي.

- عرض للخصائص الشخصية للأستاذ الجامعي التي من شأنها استثارة الدافعية للإنجاز الأكاديمي في ظل نظرية العزم الذاتي.

التحديدالاصطلاحي لدافع الانجاز الأكاديميAcademic Achievement Motivation

تعريف أتكنسون (Atkinson,1964) : "استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح وتحقيق هدف معين وفقا لمعيار معين من الجودة أو الامتياز، وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك".(أورد في : حسن،1989، ص 21)

تعريف الكناني (1990) : "سعي الفرد إلى تركيز الجهد والانتباه والمثابرة عند القيام بأعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأسرع وقت، وبأقل جهد، وبأفضل

نتيجة. والرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والنضال والمنافسة من أجل بلوغ معايير الامتياز".(أورد في: عبد الله،1991، ص 12)

تعريف قطامي وعدس(2002): " هي الرغبة في القيام بالعمل الجيد والنجاح فيه وتتميز هذه الرغبة بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل وفي مواجهة المشكلات وحلّها وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جدا".(أورد في: غباري،2008، ص 50)

تعريف أرشومبو وشوينار Archambault & Chouinard (2003):" هي التوقعاتالمرتبطة بالنجاح والقيمة التي يعطيها الطالب للمواد والمهمّات المدرسية". (Archambault & Chouinard,2000 in Wicht,2009, p4)

منهج البحث:

اتّبعت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم:

"على تقرير وتفسير وتحليل الوضع القائم للظاهرة أو المشكلة من خلال تحديد ظروفها وأبعادها، وتوصيف العلاقات بين أبعادها أو مكوناتها بهدف الانتهاء إلى وصف عملي دقيق متكامل للظاهرة يقوم على الحقائق المرتبطة بها، فقد اعتمد هذا المنهج على الوصف لكنه اشتمل كذلك تحليل البيانات وتفسيرها كميا و/أو كيفيا".(اللحلح وأبو بكر،2001، ص ص،51-52)

وتحقّق للباحثة ذلك من خلال الحقائق ونتائج الدراسات السابقة للظاهرة، والأرقام التي نشرتها هذه الدراسات وكذا التقارير التي قامت الباحثة بتوصيفها وتحليلها وتفسيرها كيفيا وفقا لما يحقّق أهدافها البحثية الحالية.

الخلفية النظرية لدافعية الانجاز الأكاديمي:

قدّم مكليلاند (1961) لأول مرة مصطلح الدافع للإنجاز بدلا من الحاجة للإنجاز التي استخدمها موراي. واعتبر مكليلاند" دافع الإنجاز" ذلك الشعور المرتبط بالأداء في المواقف التنافسية بغرض تحقيق معايير الامتياز والتفوق؛ وهذا الشعور ينقسم إلى شقين:الأمل في النجاح / مقابل الخوف من الفشل.

كما افترض مكليلاند أن دافعية الإنجاز ظاهرة نمائية، تزداد وضوحا بتطورالعمر؛ وعدّ أساليب الحياة في المجتمعات من حيث التركيز على المنافسة والتفوق والنجاح سببا في اختلاف قوة هذا الدافع لدى الأفراد؛فقد أجرى سلسلة من الدراسات أوضحت العلاقة بين شدة الدافع للإنجاز للفرد والتطور الاقتصادي للمجتمع الذي ينتمي إليه، بل وحتى الثقافي (مهمة هذه النتائج في نظري، فربما جعلتنا نفكر في أوضاعنا الاقتصادية؟) وكان مكليلاند يؤمن بأنه يمكن تنمية وتعليم هذا الدافع للأفراد بل

وللمجتمعات التي لا تتمتّع بمستوى عال من الإنجاز، من خلال برامج تدريب تعلّمهم كيف يفكّرون ويتصرّفون بمعايير الإنجاز.

من جهته، يرى أتكنسون (1964) أن الأشخاص يتحرّكون نحو تحقيق أهدافهم بنجاح تحت تأثير الدافع إلى النجاح مع ما يرونه (تقييم ذاتي) من احتمالات للنجاح وتجنب للفشل.

دافع الإنجاز= الدافع إلى النجاح- الدافع إلى تجنب الفشل

(متفاعلا مع احتمالات النجاح والفشل)

كما يرى أن النجاح يحقّق قيمة باعثية للفرد على مزيد من النجاح. وميّز بين نوعين من الأشخاص:الباحثون عن النجاح والمتجنّبون للفشل.

وكذلك يؤمن أتكنسون بأنه يمكن تعليم هذا "الدافع" من خلال الممارسات التعليمية.

(عطار،1999،ص ص 32-37)

وحاولت الدراسات التي أجريت منذ السبعينات، لاسيما في السنوات الأخيرة، تفسير دافعية الإنجاز في ضوء النظريات المعرفية، وأدّى هذا التوجّه إلى ولادة نظرية العزو السببي Causal Attribution Theory التي صارت من أكثر النظريات شيوعا وإثارة للدّراسات في معالجتها لدافعية الفرد نحو النجاح وتجنب الفشل، ومعالجة الفرد لأسباب نجاحه وفشله.(قطامي،1989، ص131) ويذكر (عبد المنعم،1999) أنها:

"لم تهتم بطبيعة الفعل أو الحدث في حد ذاته، وإنما اهتمت بالنظرة الذاتية لما وراء ذلك؛ فالفرد بمجرد وقوع الحدث ينشط في العادة تلقائيا للبحث عن العوامل المسبّبة للسلوك التي هيأت له وقوع الحدث". (ص 443)

وكانت أبرز النظريات، هي تلك التي صاغها كل من هيدر، ووينر، ونيكولز.

نظريات العزو السببي:

أولا: نظرية هيدر (Heider,1958)

تقوم نظرية العزو السببي لهيدر على أساس إدراك الفرد للعوامل التي تساعد على تكوين الحدث(إنجاز العمل) وعزو ذلك إلى هذه العوامل. وهو يقترح وجود نوعين من العوامل: الشخصية (الداخلية Internal) متمثلة في القدرة، والمحاولة الدافعية.

والعوامل البيئية(الخارجية External) متمثلة في صعوبة العمل والحظ.

ويقصد هيدر بالقدرة، المهارة العقلية والبدنية للفرد وما يتمتّع به من إمكانيات لأداء الفعل. أما المحاولة الدافعية، فيعرّفها بأنها العامل الدافعي الذي يوجّه الفعل، ويحافظ على قوة الدافعية ويعطيه خاصية هادفة.

وبحسب هيدر فالمحاولة الدافعية لها جانبان: جانب كمي، وهو الجهد المبذول أثناء المحاولة، ويتباين بتباين صعوبة العمل، فكلما ازدادت صعوبة العمل، ازداد الجهد المبذول، غير أنه في حالة توفر قدرة عالية فإنّ التغلب على صعوبة العمل يتطلب جهدا أقل.أما الجانب الثاني، فهو الجانب النزوعي أو القصد (Intended) حيث إنّ السلوك لا يكون مدفوعا بقوى داخلية أو خارجية ما لم يكن الشخص يقصدأو ينوي الوصول إلى الهدف الذي حدّده لنفسه؛ويرى هيدر أن الأشخاص حينما ينسبون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل داخلية مثل القدرة والمحاولة الدافعية، فذلك لكونهم أصحاب ضبط داخلي Internal control عال. فهم يشعرون أنهم يستطيعون السيطرة على مصيرهم وأن نجاحهم أو فشلهم راجع إلى جهدهم وقدرتهم العالية؛ وبالمقابل فإنّ هؤلاء الذين ينسبون نجاحهم أو فشلهم إلى أسباب خارجية مثل الحظ أوالقدر،فلهم ضبط خارجي External control عال.

أما فيما يخص صعوبة العمل فهي بالنسبة لهيدر خاصية إعزائية بيئية ثابتة غير قابلة للتغيير أو التعديل؛ بينما الحظ هو عامل بيئي متغير، بإمكانه التأثير في توازن العلاقة بين القدرة وصعوبة العمل، فإمّا أن يكون في مصلحة الفرد وينجح في تحقيق المهمة أو العمل، أو يكون ضده فيفشل. وعادة ما يكون الإعزاء السببي للنجاح أو الفشل موجها أساسا إلى عاملي الجهد والقدرة، وبصورة ثانوية إلى الحظ.(عطية،1997)

ثانيا: نظرية وينر(Weiner,1973,1986)

لقد أصاب وينر نجاحا بإعادة صياغة مفهوم دافعية الإنجاز باستخدامه للمفاهيم المعرفية التي اقترحها هيدر؛ بحيث استخدم معنى التعديل الذاتي Autorégulation واتفّق معه من حيث معناه ودوره في تمثيل وعزو الإنجاز؛ غير أنه طرح تصورا جديدا مفاده أن عزونا السببي للأحداث(النجاح أو الفشل) من شأنه أن يؤثر في نوعية شعورنا تجاه الحدث، بمعنى أن عزونا يخلق أنواعا من المشاعر والاستجابات الانفعالية. فعندما يعزو الأشخاص نجاحهم إلى عوامل داخلية مثل الجهد، فهم يشعرون بالفخر وإحساس بالإنجاز أكبر مما لو عزي هذا النجاح إلى القدر، وأكبر من ذلك عند نسبته إلى عوامل خارجية مثل سهولة المهمة أو الحظ الجيد؛ وبالمقابل فإن عزو الفشل إلى العوامل الداخلية يؤدي إلى الشعور بالحزن، والخجل وقلة احترام الذات أكثر مما لو عزي هذا الفشل إلى العوامل خارجية.(Hewstone,1989 , p67)

كما يشير وينر إلى أن ذوي دافع الإنجاز المنخفض يعزون أسباب فشلهم إلى القدرة؛ ونجاحهم إلى الحظ وسهولة المهمة،في حين يعزو ذوو دافع الإنجاز المرتفع أسباب نجاحهم إلى القدرة ويعزون فشلهم إلى الجهد، وهو عامل يمكن تعديله مما يجعلهم يعتقدون أنهم سوف ينجحون إذا ما بذلوا جهدا أكبر.

وإلى جانب ذلك، يرى وينر أن العوامل الثابتة (الاستقرار النسبي) وهما القدرة وصعوبة العمل: تسمح بثبات توقّع النجاح مستقبلا نسبيا مقارنة بثباته في حالة عزو النجاح أو الفشل إلى الجهد والحظ، وهما عاملان متغيران.(Weiner,1972, p240).

وأضاف وينر أن إدراك العلاقات والروابط بين أبعاد الأنموذج الإعزائي الثلاثي الأبعاد(مركز الضبط/ الاستقرار/ القصدية) يتأثر بمدى تطور الوظائف المعرفية التي تسمح بتنظيم وتنسيق المعلومات وإدراك الأسباب الممكنة لوقائع الأحداث، ونضج الروابط بين الأحكام السببية والتوقّعات المترتبة عنها، وهذا أكدته ملاحظة الأطفال الصغار الذين يتميّزون بعدم دقة توقعاتهم للنجاح والفشل واختلافها من سن لآخر.(عطية،1997، ص111)

وتستخلص الباحثة من هذا التحليل النظري ملاحظتين مهمتين، هما كالتالي:

1. كلما عزا الفرد نجاحه أو فشله إلى عوامل ثابتة (القدرة أو صعوبة/سهولة المهمة) كان توقع النجاح أو الفشل ثابتا أيضا.

2. يعود اختلاف مستوى الدافع إلى الإنجاز لدى الفرد إلى اختلاف نوعية العزو السببي الذي يقوم به؛ فينجز الأفراد بناء على قصد مسبق (بعد القصدية)، وهذا القصد ينبني على أساس:إدراك الكفاءة والمعرفة التي تتطلبها المهمة.

ثالثا:نظرية نيكولز (Nicholls,1984,1989)

عرّف نيكولز(Nicholls,1984) سلوك الإنجاز، بأنه سلوك موجّه نحو تنمية أو إظهار القدرة العالية للشخص وتجنب إظهار قدرته المنخفضة؛ فالأشخاص يرغبون في النجاح في مواقف الإنجاز بقصد إظهار قدرتهم العالية ويميلون إلى تجنب الفشل حتى لايوصفون بذوي القدرة المنخفضة؛كما أن اختيار الأفراد للمهام يكون وفق مستوى صعوبتها وإدراكهم الذاتي للقدرة، في محاولة منهم لتقليل فرص إظهار القدرة المنخفضة وزيادة فرص إظهار القدرة العالية.

كما أن هؤلاء الأشخاص يقوّمون قدرتهم ومدى صعوبة العمل بحسب إدراكهم الذاتي للتفوّق، أي بما يمتلكون من كفاءة وفهم ومعرفة، وذلك من دون مقارنة أدائهم بأداء الآخرين؛ وفي هذا السياق، فإن الأفراد الذين يتميزون بالانهماك في المهمة يفضلون المهام التي تتطلب جهدا كبيرا،فهي بنظرهم توفر فرصة لإظهار القدرة العالية، كما أنها تؤدي إلى تنميتها وتحقيق السيطرة العالية على الأداء. وبالمقابل فإنّ المهام السهلة، وإن لم توفّر فرصة لإظهار القدرة العالية، إلا أنها تؤكّد للأفراد قدرتهم على الإنجاز، فهم لا يشعرون بالخوف من الفشل في حالتها، لأنهم يدركون سهولتها وقدرتهم على انجازها من دون جهد كبير.(Kukla&Scher,1986 , pp378-377)

ويذكر نيكلز وميلر(Nicholls & Miller, 1983 , p951):

"أنالذين يتميّزون باندماج الذات يفضّلون المهام الصعبة لأنهم يرونها مناسبة لإظهار قدراتهم العالية في الإنجاز،حينما لا يتمكن من إنجازها إلا القليل من الأشخاص؛ وبذلك يعد إدراك الأشخاص الذاتي لقدراتهم ومستوى صعوبةالمهمة، عواملا مهمة في التنبؤ بالإنجاز والسلوك المرتبط به".

تفسير دافع الانجاز الأكاديمي من وجهة نظر ريان وديسي (Rayan & Deci(2000

قدّم هذان الباحثان مع مطلع هذا العقد،نظرية العزم الذاتي Th. De L'autodétermination لتفسير الميكانيزم الديناميكي للدافعية،ووفقا لطرحهم، فإن الدافعية مقابل اللادافعية تنتظم على خط متّصل، طرفيه الدافعية /اللادافعية، وعلى مدى هذا المتصل تنتظم أنماط من التعديل مرتبطة بكل مستوى من مستويات الدافعية؛ بحيث يقابل مستوى **اللادافعية**، غياب التعديل.

وأما الخصائص السلوكية المرافقة لحالة اللاّدافعية، فهي :سوء تقييم المهمات الأكاديمية/ الشعور بعدم القدرة أو عدم الكفاءة.

أما بالنسبة لمستوى الدافعية الخارجية، فيقابلها أربعة أنواع من التعديل:

تعديل خارجي Externe ويصاحبه استقرار الحوافز الخارجية أو العقاب، والشعور بالاضطرار لأداء المهمة.

أو تعديل موجّه نحو الداخل Introjecté ويميزه سلوك يتفادى من خلاله الأفراد الشعور بالذنب أو البحث عن الافتخار.

أو تعديل مستدخل Intégré يصاحبه استشعار النشاط الأكاديمي، ويرتبط معنى هذا النشاط بأهداف مهمة وتقييم واع؛ لكن يرافق هذا النوع من التعديل بذل الأفرادلجهد أكبر على الرغم من شعورهم بالقلق،كما أنهم يتعاملون مع أخطائهم بشكل ضعيف.

أو تعديل محدّد Identifié يصاحبه وعي للكفاءة واتّساق مع الذات واستشعار بمناسبة المهمة للكفاءة، مما يجعل الأفراد يبذلون جهدا أكثر وشغفا للمدرسة.

ولذلك يكون جديرا بالاهتمام تطوير التعديل المحددّ للرفع من دافع الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة في ظل الدافعية الخارجية.

أما في حالة الدافعية الداخلية فالتعديل الموظّف هو: تحقيق الذات/ والمعرفة/ والاستثارة؛ وتصاحبه خصائص سلوكية مثل المتعة والفائدة والالتزام بالمهمة. (Rayen & Deci, 2000 in Sarrazin & Trouillaud,2006, p130).

كما وقد أشار ديسي وريان (Deci & Rayan,1987) في وقت سابق، إلى أن للدّافعية للإنجاز العالية شرطين لابد من توفرهما:

1) أن يكون لدى الطلبة إحساس بالتصميم والمثابرة الذاتية، أي يعتقدون أنهم يسيطرون على قدرتهم ويتحكّمون بها، وأن بإمكانهم اختيار ما هو صحيح ومناسب لتوجيه حياتهم الوجهة التي يريدون.
2) وأن يكون لديهم كفاءة ذاتية عالية، أي أنهم يعتقدون أن بإمكانهم إنجاز المهام بنجاح. (أورد في: العتوم وعلاونة والجراح وأبو غزال،2005، ص ص 176-177)

وتأكّد هذان الشرطان من خلال نتائج سلسلة من الدراسات(Guay & Vallerand, 1997; Vallerand et al., 1997; Zimmerman, 2000 in Litalien, 2010) التي أظهرت أنه كلما كان إدراك الكفاءة عاليا ازدادت الدافعية للإنجاز؛ في الوقت نفسه أكدت دراسة (Guay, Ratelle et al., 2008) على اتصاف ذوي الدافعية للإنجاز المحدّدة ذاتيا، بالمثابرة والكفاءة العالية واستشعار المتعة أثناء الإنجاز أو التعلّم و الميل إلى الإبداع.(أورد في: المرجع السابق)

ويضيف بينتريش (Pintrich, 2000 in Wicht.C, 2009, pp 6-7) أن نماذج التعلّم المعدّل ذاتيا (Autorégulé) تعني أن يكون الطلاب نشيطين ويبنون معرفتهم بأنفسهم، ويوافقونها مع المعنى والاعتقاد الذي لديهم.كما أنهم يسيطرون ويوافقون تقدّمهم أو تطوّرهم بحسب الأهداف أو الخصائص التي يتمنّون بلوغها.

كذلك التعلّم المعدّل ذاتيا يجعل الطلاب يسيطرون على دافعيتهم ومعرفتهم وسلوكهم وتعلّمهم،أو على الأقل هم يمتلكون القدرة على تعلّم السيطرة وتعديل تعلّمهم.

كما أن هناك ثلاث استراتيجيات تنظم التعلّم وتسمح بتحسينه وتصحّح سلوكيات المتعلّم بحسب الصعوبات التي يواجهها في فهم المادة محل التعلّم؛ وهذه الاستراتيجيات هي كالتالي:

تنظيم النشاطات: مما يعني وضع أهداف فرعية للتعلم بمعنى نشاطات تسمح باستثارة وتوظيف معلومات موجودة سابقا من أجل ربطها بأخرى جديدة لتعلم جديد.

السيطرة: على السلوكيات التعلم من خلال مقارنة هذا التعلم مع الأهداف المحدّدة؛ مثل أن نختبر مستوى فهم النص عن طريق السؤال حول معنى النص.

إستراتيجية التعديل: وتفيد في مقارنة السلوكيات الجارية والمكتسبات مع أهداف محدّدة مسبقا.

من جهة أخرى، ومن خلال سلسلة من الدراسات توصلLegault,Green,Demers et Pelletier,2006 in Wicht.C, 2009 إلى أربعة أسباب هي **وراء** اللادافعية للطلبة:

1. مستوى متدن أو خاطئ لوعيهم بكفاءتهم.
2. مستوى متدن أو خاطئ لوعيهم بجهدهم.
3. تدني القيمة المعزوة للنشاط البيداغوجي.
4. خصائص المهمة الأكاديمية.

ويلخّص فيو(Viau,2006) هذه الأسباب بتعبيره الخاص، فيقول:" إندافع الانجاز يرتبط بشكل طردي مع الكفاءة الذاتية المدركة للطالب مقابلا لقيمة التي تولّدها المهمة الأكاديمية".

وفي الأخير، تتفق الباحثة مع تصور أنتوان دو لاجراندیار Antoine de la Grandiere من أن:

"دافعية الإنجاز ليست حالة ثابتة أو تلقائية، بل هي تتغير بحسب المواقف؛ وكل فرد منا له "دافعية" لبذل الجهد لعدد محدّدة من النشاطات، وهي النّشاطات التي لها معنى بالنسبة له؛ لأننا لا نقوم بحسب دولاجراندیار ببذل الجهد من دون قصد ومن دون تمثّلات لما سوف يعود علينا بالفائدة من تحقّق الأهداف؛ وبالتالي فالدافعية لها أن تتغير وتوجّه وتعدّل وتحفّز" .(De la Grandiere, 1996, p130)

يجعلنا هذا الطرح المبني على نظرية العزم الذاتي ننمي الطموح في جعل الأفراد، لاسيما الطلاب يتمتّعون بمستوى عالأوعلى الأقل مناسب لأداء المهمات الأكاديمية وتحقيق النجاح الأكاديمي، حينما نتبنىّ التعديل المناسب في ظل نمط الدافعية (داخلي أو خارجي) وتفادي الأسباب من وراء حالة اللاّدافعية.

تحقّق أهداف البحث الحالي:

تذكير بالهدف الأول:

تفسير حالة الدافعية مقابل اللاّدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعييننوتحديد أبعادها(الكفاءة/ السيطرة/ قيمة المهمة الأكاديمية) في ظل نظرية العزم الذاتي.

تحقق الهدف الأول: من خلال ما جاء به العرض النظري السابق لنظرية العزم الذاتي؛ فضلا عمّا يلي من العوامل المرتبطة بالكفاءة وخصائص المهمة الأكاديمية، هي كالتالي:

1. اقتراح نشاطات مناسبة الصعوبة لمستوى الكفاءة.
2. اقتراح النشاطات ذات مستوى صعوبة يسمح باستشعار القدرة لدى الطلبة.
3. مساهمة الأستاذ في جعل الطالب يعي بشكل سليم مستوى كفاءته؛ وأحد أشكال تحقّق ذلك الابتعاد عن التساهل في التقييم أو تضخيم التقييم.
4. ابتعاد الأستاذ عن الملاحظات والتعليقات التي من شأنها استصغار أو التقليل من قيمة الكفاءة لدى الطالب، كأن يركّز عل كل النقاط السلبية في تقرير عمل يقدّمه الطالب ولا يشير إلى ايجابيات هذا التقرير.
5. تشجيع الطلبة على تحليل وتحديد أسباب نجاحهم أو فشلهم والمرتبطة بكفاءتهم تجاه المهمة أو مستوى السيطرة أو حول قيمة المهمة الأكاديمية.
6. مساعدة الطلبة على حسن تقييم المهمات الأكاديمي.

7. جلب انتباه الطالب إلى مستوى الجهد المطلوب لأداء النشاط الأكاديمي المقترح.
8. تبيان قيمة النشاط الأكاديمي للطالب، كأن نظهر الفائدة منه بالنسبة للمسار الدراسي من خلال علاقته بالأداء في مواد دراسية أخرى؛ ثم على المستوى المهني فيما بعد، وحتى على المستوى الشخصي الحياتي فيما يخص بعض المسارات الدراسية.
9. وصف النشاط الأكاديمي من حيث إجراءات إنجازه، أو توجيه الطالب إلى المنشورات التي توضّح خصائصه لتيسير إنجازه.
10. استثارة الدافعية الداخلية لدى الطلاب.
11. تطوير التعديل المحددّ في ظل الدافعية الخارجية.
12. منح الطلبة إمكانية الاختيار ما بين النشاطات البيداغوجية، أو مابين أساليب العرض، أو ما بين أساليب الإنجاز أو ما بين أساليب الطرح ؛ ممّا يسمح باستشعار إمكانية السيطرة.
13. مرافقة الطلبة في ممارسة الاختيار للمهمّات الأكاديمية، حتى يتم توجيههم ومساعدتهم على اختيار مهمّات متوسطة أو معتدلة الصعوبة.

تذكير بالهدف الثاني

عرض الخصائص التي يجب أن يتّصف بها النشاط البيداغوجي(المهمة الأكاديمية) ليكون مثيراللدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة في ظل نظرية الدافعية العزم الذاتي.

وتحقيقا للهدف الثاني:نعرض جملة الخصائص التي يجب أن يتّصف بها النشاط البيداغوجي ليكون مثيرا لدافعية إنجاز، وهي كما يلي:

1. أن يكون النشاط ذا معنى في نظر الطالب، ويكون ذا معنى عندما يحقق أهدافه ويتناسب مع مشاريعه الشخصية، وبذلك يتحقّق أيضا معنى قيمة النشاط البيداغوجي أو الفائدة منه.
2. أن يكون النشاط متنوّعا غير متكرّر، وينسجم مع مختلف النشاطات البيداغوجية الأخرى.
3. توفير إمكانية الاختيار للطالب؛ مما يحقق معنى السيطرة على أداء النشاط والمسؤولية.
4. أن يمثّل النشاط البيداغوجي تحديّا معرفيا مناسبا، مما يحقّق معنى الكفاءة.
5. الانطلاق من مشكلات واقعية معاشة أو ملاحظة من طرف الطالب، أو من مجموعة من الأسئلة بمعنى آخر الانطلاق من شيء يهم الطالب.
6. دعوة الطالب للتعبير عن توقّعاته التعلّمية.
7. إيضاح الفائدة المرجوة من هذا التعلّم.
8. التشجيع على التعاون والعمل الجماعي لإنجاز النشاط، باعتبار أن العمل الجماعي يحسّن من إدراك الكفاءة وإمكانية السيطرة على صيرورة التعلّم.

9. أن يكون النشاط مرتبطا بتحقيق تعلّم يستطيع الطالب أن يسقطه على حياته المهنية بخلاف النشاط البيداغوجي الهادف إلى التقييم فقط.
10. توضيح العلاقات ما بين المواد المدروسة لصالح التكوين؛ وإيضاح أهمية مادة محدّدة في المسار الدراسي وبالأخص المهني.
11. تقديم توجيهات واضحة فيما يخص خصائص المهمات الأكاديمية لإزالة الشك والغموض حول إمكانية الإنجاز.
12. عرض نشاطات مفتوحة النهاية لتطوير الإبداع.

تذكير بالهدف الثالث:

عرض للخصائص الشخصية للأستاذ الجامعي التي من شأنها استثارة الدافعية للإنجاز الأكاديمي في ظل نظرية دافعية العزم الذاتي.

وتحقيقا للهدف الثالث: نعرض جملة من الخصائص على الأستاذ الجامعي،باعتباره فاعلا في العملية التعليمية، عليه أن يتّصف بها لكي ينجح في الاستثارة أو تنمية دافع الانجاز الأكاديمي لدى الطالب الجامعي؛ نعرضها كما يلي:

1. فضلا على أنه يجب أن يكون ملمّا بمادته،على الأستاذ الجامعي أن يكون مطّلعا على ما يتعلّق بها من طرائق تدريس مناسبة لها،وموظّفا لتقنيات الإلقاء، ومستغلا للوسائل السمعية البصرية طالما أن الدراسات أظهرت تحسّنا في التحصيل لدى الطلاب باستخدام هذه الأخيرة.
2. على الأستاذ الجامعي أن يكون إيجابيا في إدارة الصف، منفتح الذهن لأنواع شخصيات الطلبة.
3. مرافقا للطالب في عملية تعلّمه و داعما له.
4. أستاذ كفء للتدريس:تحضير جيد/ تنظيم جيد/وضوح جيد.
5. قادر على إثارة الفضول لدى الطلاّب عن طريق:المفاجأة، وطرح أفكار تحمل الشك أو التناقض أو الخيال.
6. أن يكون الأستاذ مشرفا وموجّها أثناء عملية التعلّم.
7. أن يحقق الأستاذ مع الطلبة تبادلا مبنيا على الاحترام والاعتراف بقدراتهم.
8. أن يقدّم الأستاذ تغذية راجعة للطلبة على الأغلب، وذلك لتقديم التعزيز على النجاح وإظهار المجالات التي تحتاج إلى التحسين أو التنمية.
9. أن يقدّم تقييما مبنيا على تحقيق التعلّم وليس فقط تحقيق الشهادة.
10. ممارسة نوع من التقييم يسمح للطالب بدراسة صيرورة تعلّمه.
11. أن يصحّح أخطاء الطلبة ويلاحظ تطوّرهم.
12. أن يتصّف بالانتظام في الوقت واحترام التزاماته، وحسن الخلق في التعامل مع الطلاب.

13. أما على مستوى الإدارة الصفية،أن يمكّن الطالب في القسم من الكلام أو التدخّل من دون أن يتعرّض للسخرية أو التجاهل مع الالتزام بجملة من القوانين أو الضوابط التي تنظّم العلاقات والنشاطات في الصف.
14. أن ينظر إلى الطلبة على أنهم "مجموعة" متعلّمين"، ويوجّههم إلى العمل الجماعي والتعاوني.
15. أن يتصّف الأستاذ الجامعي نفسه بدافع الإنجاز.

وفي الأخير،" يريد الطالب أن يتعلّم شيئا له معنى بالنسبة له؛ وأن يشعر بأنه يتطور بفضل هذا التعلم؛ وأن يحدث هذا التعلّم في صف ممتع؛ويقابله نموذج يحفزّه على التعلّم".(Viau,2007)

المراجع العربية:

- حسن،علي حسن.(1989). المرأة ودافعية الانجاز:دراسة نفسية مقارنة لدافعية الانجاز وبعض الخصائص المعرفية والمزاجية المتعلّقة بها لدى الذكور والإناث في المجتمع المصري.مجلة العلوم الاجتماعية. 17(2)، ص ص 19-31.
- خليفة، عبد اللطيف محمد.(1997).دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين في الدافعية للانجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة علم النفس.(144)، ص ص6-35.
- لحلح، أحمد عبد الله وأبو بكر، مصطفى محمود.(2001).البحث العلمي.الإسكندرية: الدار الجامعي.
- العتوم، عدنان يوسف؛ وعلاونة، شفيق فلاح؛ والجراح، عبد الناصر ذياب؛ وأبو غزال، معاوية محمود.(2005).علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الله، مجدي أحمد محمد.(1991).الدافع للانجاز وعلاقته بسمات الشخصية.رسالة دكتوراه منشورة،جامعة الإسكندرية:مصر.
- عبد المنعم، ثروت محمد.(1991، سبتمبر).إعزاءات المتفوقين والمتأخرين دراسيا للنجاح والفشل.بحث مقدّم في المؤتمر السابع لعلم النفس. القاهرة: مصر.
- عطار، سعيدة.(2007). الحنين إلى البيت وعلاقته بدافع الانجاز الدراسي لدى الطلبة العرب بجامعة بغداد.مجلة العلوم الإنسانية. المجلد ب (28)، 155ص ص-175
- عطية عز الدين جميل.(1997).تطور مفهوم دافعية الانجاز في ضوء نظرية الاعزاء وتحليل الإدراك الذاتي للقدرة والجهد وصعوبة العمل.مجلة الثقافة النفسية. 8(33)، ص ص105-119.
- غباري،أحمد ثائر.(2008).الدافعية: النظرية والتطبيق.عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف.(1989).سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي.(ط1).عمان:دار الشروق للنشر والتوزيع.

قائمة المراجع الأجنبية:

- Archambault ,J., & Chouinard,R.(2003).Vers une gestion éducative de la classe.(2end ed.) Boucherville :Gaëtan Morin.
- Hewstone,M.(1989).Causal Attribution From Cognitives Process To Collective Beliefs.Oxford :Basic Blackwell Inc.
- De la Grandiere, Antoine.(1996). La motivation, son éveil, son développement. Ed : Bayard.
- L'Institut National de Recherche Pédagogique.(2011). Les Étudiants et leur travail universitaire : Les Dossiers de Synthèse. Publication du service de Veille Scientifique et Technologique. Lyon. Consulté le :04/04/2011, from http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Ens_Sup/Regards/Travail_ etudiants.ht .
- Kurkla, A.,& Sher, H.(1986).Variety of achievement motivation. Psychological Review,93(3), 378-380.
- Litalien, David & Frédéric Guay.(2010).Canadian society for the study of éducation. Canadian Journal of Education. Consulté le :30/03/2011, From http://www.faqs.org/periodicals..
- Nicholls, J.,& Miller Arden A.T.(1983).The differentiation of theconcepts of difficulty and ability.Child Development,54,951-959.
- Sarrazin et Trouilloud.(2006).Comment motiver les élèves a apprendre ?Les apports de la théorie de l'auto-détermination.Paris :Dunod.
- Viau, R., et Prégent, R. et Forest, L. (2004). Les façons d'apprendre des étudiantes et desétudiants de baccalauréat à l'École Polytechnique de Montréal. Bureau d'appui pédagogique, Direction de l'enseignement et de la formation. École Polytechnique.
- Viau, R.(2006).La motivation des étudiants à l'université : Mieux comprendre pour mieux agir. Canada : Université de Sherbrooke.Consulté le : 05/04/20011, From http// www.pages.usherbrook.ca/rviau.
- Weiner,B ;Heinz H.H and W.V. Meiyer and Ruth E.C. (1972). Causal ascription's and achievement behavior : A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control.Journal of Personality and Social Psychology,21(2),239-248.
- Weicht, Carroline.(2009).Motiver les étudiants-e-s en enseignement supérieur : Un défi.Faculté des lettres(Département des sciences de l'éducation : Université Friburgenes.Consulté le : 10/04/20011, from http//www. unifr.ch/didactic/..

.

واقع الزواج العرفي في الجزائر
أسبابه ومفاسده وإجراءا ت الحدّ منه

ملخص

رغم حرص المشرع الجزائري على توثيق الأفراد لعقود زواجهم ،ورغم أن القضاء لا يعتد إلا بوثيقة الزواج عند المطالبة بالحقوق المترتبة عنه، إلا أن هناك عدد هائل من قضايا إثبات الزواج العرفي تعج بها رفوف المحاكم، وهو ما يؤكد حقيقة أن نسبة الزواج العرفي في الجزائر مرشحة للارتفاع في الآونة الأخيرة، وأن معاينة الظاهرة من جوانبها القانونية والاجتماعية والوقوف على انعكاساتها على الحياة الأسرية أمر لا بد له.
ولعل السؤال الذي يطرح نفسه هو : إذا كان الزواج العرفي في الجزائر في تزايد مستمر فهل سعى المشرع الجزائري إلى وضع آليات قانونية للحدّ منه ؟

أ. كريمة محروق
كلية الحقوق
جامعة فسنطينة 1
الجزائر

Résumé

Malgré l'importance que le législateur algérien accorde à l'acte notarié (la justice ne prenant en charge que le certificat de mariage lors de la demande des droits résultant du mariage), il y a un grand nombre d'affaires en justice concernant la preuve du mariage, ce qui est révélateur de l'augmentation des pratiques coutumières en matière de mariage.
Comment le législateur fait face à cette situation ? Telle est la question à laquelle nous tentons de répondre dans cet article.

مقدمة

رغم ما سنه المشرع الجزائري من نصوص قانونية تؤكد ضرورة توثيق عقد الزواج لدى موظف رسمي، فإنه من استقرأ عدد الطلبات الواردة في المحاكم في شكل عرائض أو في صيغة دعاوى قضائية تبين أن الزواج العرفي في الجزائر تزايد بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة، و أصبحت طلبات إثباته تعج بها رفوف المحاكم من شرائح مختلفة داخل المجتمع تهدف جميعا إلى تسجيل عقود الزواج في سجلات الحالة المدنية والتي غالبا ما تتطلب شهورا من التحقيق والدراسة، الأمر الذي يستدعي منا معاينة نقدية لهذه الوضعية من جوانبها القانونية والاجتماعية و مدى انعكاسها على الحياة الأسرية والتي إن كانت مقبولة قبل

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر2013.

الاستقلال لأسباب معروفة فإنها بعد الاستقلال وخاصة اليوم تبدو حالة غير عادية.
وعليه فإنّ دراستنا للزواج العرفي تنطلق من التساؤلات الآتية ما المقصود بالزواج العرفي وما هو حكمه؟ و ما هي أسباب وعوامل انتشاره في المجتمع الجزائري ؟ وما هي المفاسد المترتبة عنه ؟ و ماهي الإجراءات الكفيلة للحدّ منه؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة تكون من خلال المباحث الآتية :

- **المبحث الأوّل : تعريف الزواج العرفي *و حكمه*.**

نتناول في هذا المبحث تعريف الزواج العرفي وحكمه

- المطلب الأوّل: تعريف الزواج العرفي.

عرّفه سليمان الأشقر بأنّه « عقد لم يسجل في المحكمة الشرعية ولم يجر على يد مأذون، ولم تصدر فيه وثيقة زواج ».(1)

وعرّفه يوسف القرضاوي بكونه: « زواجا مستكمل الأركان والشروط ، وكل ما في الأمر أنّه غير موثق، فالزواج العرفي زواج رجل من امرأة بإيجاب وقبول بشهادة الشهود وبرضا الأولياء، وبمهر بغيبة الاستقرار في الحياة الزوجية، وإنجاب الأولاد » (2).

كما عرّفه عمر بوحلاسة بأنه « تلك العقود التي جرت في الماضي وفق أصول الشريعة الإسلامية، ولم تسجل بالحالة المدنية، في وقتها القانوني » (3).

وعرفه علي بدوي بقوله: « عقد بين رجل وامرأة أبرم وفقا لأحكام الشريعة الإسلامية، وتم فيه الدخول بالزوجة، إلى بيت الزوجية، ولم يسجل في سجلات الحالة المدنية خلال المهلة المحددة قانونا لذلك » (4).

من خلال التعاريف السابقة للزواج العرفي، نصل إلى أنّه زواج متوافر على جميع الأركان الشرعية من رضا الزوجين، وولي الزوجة، وشهود، والإعلان، وكل ما في الأمر أنّه لم يوثق لدى الجهات المكلّفة بتسجيله، وقد اصطلح عليه الفقهاء الزواج العرفي، لأنّه يتم وفق ما تعارف عليه النّاس منذ عهد رسول الله – صلّى الله عليه وسلّم- ، كما يطلق عليه اسم الزواج المغفل لإغفاله بعدم تسجيله، ويصطلح عليه عقد زواج شرعي، لأنّه مكتمل الأركان الشرعية كما يطلق عليه اسم الزواج بالفاتحة لاقترانه بها.

وتجدر الإشارة هنا، أن مصطلح الزواج العرفي مصطلح حديث، وهو في مقابل عقد الزواج الرسمي أو الموثق (5).

- المطلب الثـاني: حكم الزواج العرفي.

الأصل أن الزواج العرفي متى كان مستوفيا لكل شروطه الشرعية، فإنّه زواج صحيح يترتب عليه كل الآثار الشرعية للزواج سواء للزوج أم الزوجة أم الأبناء.

ولكن لأسباب سيأتي بيانها في المبحث التالي، فإنّه وقع شبه إجماع من الفقهاء المعاصرين بأن الزواج العرفي المستكمل لأركانه الشرعية وغير مسجل، لدى الجهات المكلّفة بذلك يوشك أن يكون زواجا مكروها، كراهة قانونية واجتماعية ترتب الكراهة الشرعية وقد علّل الفقهاء حكمهم هذا بالحجّج والأدّلة التالية :

1 - أن الزواج العرفي، عرضة للإنكار ويؤدي إلى ضياع حقوق الزوجة الشرعية والقانونية (6)

2 - أن فيه مخالفة لأمر ولي الأمر، وطاعته واجبة، فيما ليس بمعصية، ويحقق، مصلحة العباد لقوله تعالى : { **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُوْلِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ** } [النساء/آية 59].

و مادام ولي الأمر قد أمر بتوثيق عقد الزواج حرصا على الحقوق وحماية لجميع الأفراد، وصيانة للذمم التي دبّ فيها الفساد، فلابدّ أن يلتزم الأفراد بتوثيق عقود زواجهم، وإلاّ كان امتناعهم إثما كبيرا وكبيرة من الكبائر (7).

وقد صدرت عن الفقهاء المعاصرين فتوى بتحريمه ومنعه، بل منهم من دعا إلى تجريم الزواج العرفي وفي ذلك يقول عبد الرحيم فودة في ندوة لواء الإسلام بعنوان الزواج السّري والعرفي: « القانون الذي يصدر بضرورة التوثيق يمثل إرادة الحاكم، وقد صدر لعلاج مشاكل وأخطار محققة، فإذا سلمنا بهذا المبدأ، تكون النتيجة أن الزواج العرفي مخالف للشرع، لأنّ طاعة ولي الأمر واجبة ما دام على حق، لقد أصدر الحاكم هذا القانون ليتلافى به أخطار ومشكلات، فواجب المحكوم أن يتبعه في هذا الأمر، وأظنّ أن من القواعد الأصولية، أن لوّلي الأمر أن ينظم المباح حتى أنّه يستطيع أن يمنعه » (8).

كما ذهب حسام الدين بن موسى عفانة إلى أنّ الزواج العرفي إذا استكمل أركانه وشروطه من الولي والإيجاب والقبول، والإشهاد على العقد، والمهر، فهو زواج صحيح، حتى ولو لم يوثق لدى جهات التوثيق الرسمية، ولكن يجب شرعا تسجيل الزواج بوثيقة رسمية، ومن يخل بذلك فهو آثم، وإن كان العقد صحيحا تترتب عليه آثاره الشرعية (9).

- مجمل القول:

بعد عرض آراء وفتاوى الفقهاء المعاصرين في حكم الزواج العرفي يتبين لنا ضرورة تسجيل عقد الزواج أمام الجهات الرسمية المكلفة بذلك، وهو واجب شرعي على كل مقبل على الزواج ومن لا يلتزم بذلك، فهو آثم شرعا وإن كان العقد صحيحا، تترتب عليه آثاره الشرعية.

وهذا لما يترتب على عدم توثيقه من فساد وضياع حقوق الزوجة والأولاد وعلى الآباء أن يلتزموا بأمر ولي أمرهم وألا يزوجوا بناتهم زواجا عرفيا وأن يحرصوا على توثيقه، حماية للنظام العام، وصونا لحقوق الزوجة والأبناء.

- **المبحث الثاني : أسباب انتشار الزواج العرفي**

تعد الأسباب القانونية و الاجتماعية من أهم العوامل المساعدة على انتشار الزواج العرفي في المجتمع الجزائري وستناولها بالتفصيل على النحو الآتي:

- المطلب الأوّل : الأسباب القانونية.

هناك أسباب قانونية عامة وأخرى خاصة كانت السبب في انتشار الزواج العرفي نتناولها على النحو الآتي:

- الفرع الأوّل : الأسباب القانونية العامة.

- البند الأول : تعدد الزوجات.

على كل من يرغب في الزواج من امرأة ثانية أن يحصل على ترخيص بالزواج من رئيس المحكمة وذلك بإتباع الإجراءات التي نصت عليها م 8 ق.أ.ج. والتي تنصّ على أنّه « يسمح بالزواج بأكثر من زوجة واحدة في حدود الشريعة الإسلامية متى وجد المبرر الشرعي وتوافرت شروط ونية العدل.

يجب على الزوج إخبار الزوجة السابقة والمرأة التي يقبل على الزواج بها وأن يقدم طلب الترخيص بالزواج إلى رئيس المحكمة لمكان مسكن الزوجية.

يمكن لرئيس المحكمة أن يرخص بالزواج الجديد إذا تأكد من موافقتهما وأثبت الزوج المبرر الشرعي وقدرته على توفير العدل والشروط الضرورية للحياة الزوجية » (10).

وعليه يمكن تلخيص الإجراءات في :

أ - أن يخبر الزوج كلاّ من الزوجتين السابقة واللاحقة.

ب - أن يقدم طلبا يلتمس فيه الترخيص له بالزواج بأخرى إلى رئيس المحكمة مكان مسكن الزوجين.

ج - يقوم رئيس المحكمة بالتحقق من موافقة الزوجتين وذلك بحضورهما الشخصي للتعبير عن رضائهما كذلك التأكد من وجود المبرر الشرعي ومدى قدرة الزوج على تحقيق العدل بين الزوجتين ومدى توافر الشروط الضرورية للزواج.

فإذا تأكد لرئيس المحكمة توافر كل هذه الشروط كان له أن يمنح للزوج ترخيصا بالزواج من أخرى.

فالمشرع الجزائري بعد أن أباح تعدد الزوجات أورد قيودا على ذلك، اعتبرها بعض الأفراد ثقيلة بالنسبة إليهم، ولم يجدوا مخرجا سهلا سوى اللجوء إلى الزواج العرفي.

وأمام هذه الوضع يجد القاضي نفسه مجبرا على تثبيت الزواج خاصة في حالة إنجاب الأطفال (11).

و من الأسباب التي تدفع الرجل للزواج بأخرى زواجا عرفيا وخشيته أن يصل إلى علم زوجته الأولى خبر زواجه بثانية فتطالبه بالطلاق، وهو ما يهدد كيان أسرته بالانهيار.

وكما أن الزواج العرفي هو المنفذ الوحيد للتهرب من تبعات الزواج الرسمي، سواء تعلق الأمر بالزوجة الأولى أم الزوجة الثانية، حيث يتجنب رفع الزوجة الأولى دعوى قضائية للمطالبة بالتطليق في حالة التدليس والمطالبة بالنفقة عليها وعلى أبنائها في حالة الإهمال العائلي أو المطالبة بمسكن لحضانة أبنائها في حالة الطلاق إذا كانت حاضنة وهو حق قررّه لها القانون في نص المادة 72 ق.أج. « في حالة الطلاق يجب على الأب أن يوفر لممارسة الحضانة، سكنا ملائما وإن تعذر عليه ذلك دفع بدل الإيجار. وتبقى الحضانة في بيت الزوجية حتى تنفيذ الأب الحكم القضائي المتعلق بالسكن ». (12)

وعليه كان الزواج العرفي هو السبيل الوحيد الذي يجده الزوج للتهرب من الالتزامات المترتبة على الزواج في حالة رغبته في التعدد (13).

- البند الثـاني: الوثائق التي يجب على الأفراد إحضارها أمام الموظف المؤهل لتوثيق عقد الزّواج.

يفرض القانون على كل مقبل على الزواج إحضار الوثائق الإدارية من أجل توثيق عقد زواجه، فإذا تخلفت وثيقة واحدة امتنع ضابط الحالة المدنية أو الموثق عن توثيق عقد الزواج.

هذه الوثائق تعد قيودا يصعب على بعض الأفراد تحصيلها خاصة أن منهم من لم يقيد في الحالة المدنية وبتالي لا يملك أي وثيقة تثبت هويته الأمر الذي يدفعه للزواج العرفي.

- البند الثـالث : الفحوصات الطبية.

وهو شرط جديد أدرجه المشرع الجزائري إلى جانب أركان وشروط عقد الزواج ونص عليه في 7 مكرر من ق.أ.ج. ونصها « يجب على طالبي الزواج أن يقدما وثيقة طبية، لا يزيد تاريخها عن ثلاثة أشهر تثبت خلوهما من أي مرض أو أي عامل قد يشكل خطرا يتعارض مع الزواج » (14).

وقد حدد التنظيم الصادر بموجب مرسوم تنفيذي شروط وكيفيات تطبيق م 7 مكرر من قانون رقم 84-11 المتضمن قانون الأسرة والمتعلقة بالفحص الطّبي.

حيث نص في المادة 02 منه على ضرورة حيازة كل طالب الزواج لشهادة طبية لا يزيد تاريخها عن ثلاثة أشهر تثبت خضوعهما لفحوصات طبية مسلمة لهما من مختص.

كما نصت المادة 03 من المرسوم أنّه على الطبيب المختص عدم تسليم الشهادة الطبية لطالب الزواج حتى يجري فحص عيادي شامل مع تحليل فصيلة الدّم.

كذلك يمكن أن يشتمل الفحص الطّبي على السوابق الوراثية والعائلية لتحقق من وجود أمراض قد تؤثر على مسيرة حياة الزوجين والتي قد تؤثر على الذرية مستقبلا م 04 من المرسوم .

وبعد إجراء الفحوصات المحددة أعلاه يمنح الطبيب للعاقدين شهادة طبية ما قبل الزواج Certificat Médical Prénuptial وتكون وفق نموذج معد لذلك.

وعليه يعد إجراء الفحص الطبي قيدا على بعض الأفراد من عدّة جوانب، فقد يكون أحد الزوجين مصابا بمرض ويخشى معرفة الطرف الآخر بحاله فيمتنع عن إتمام الزواج فيلجأ إلى الزواج العرفي، كما يكلّف إجراء الفحوصات الطّبية مبالغ مالية تكون مكلّفة على بعض الأفراد الأمر الذي يدفعهم إلى اتّباع أسهل الطرق والزواج بدون تكاليف عن طريق الزواج العرفي وفي هذا تقول غنية قداش النائب العام المساعد لدى مجلس قضاء ولاية البليدة : « إن من بين أهم الثغرات القانونية التي يواجهها القضاة و التي يلجأ بسببها الأزواج إلى الاحتيال على القانون على اعتبار أنها تعيق الزواج هو اشتراط شهادة طبية تثبت خلو المرأة و الرجل من أي مرض » (15).

- البند الرابع : التهرب من التبعات القانونية.

يرتب عقد الزواج الرسمي تبعات قانونية سواء تلك المنجرّة عن الزواج مثل مطالبة الزوجة بمسكن خاص عن الأهل والنفقة عليها وعلى أبنائها وغيرها من التبعات، تظهر جليا عند التنازع، أم المترتبة عن الطلاق من نفقة العدّة والمتعة ونفقة الأبناء وتعويض الزوجة على الطلاق التعسفي كما منح القانون للمطلقة حق اللجوء للقضاء المستعجل للمطالبة بالنفقة والحضانة والزيارة والمسكن، ويقضي لها بالنفقة وغيرها بموجب أمر على عريضة هذا ما نصت عليه المادة 57 مكرر من ق أج. «يجوز للقاضي الفصل على وجه الاستعجال بموجب أمر على عريضة في جميع التدابير المؤقتة ولاسيما ما تعلق منها بالنفقة والحضانة والزيارة والمسكن ». (16)

وغيرها من الإجراءات القضائية الواجبة الإتباع وما يترتب عنها من مصاريف قضائية، وصدور أحكام ونفقات التنفيذ وإجراءات الطعن وغيرها من العراقيل القضائية.

كل هذه المصاريف تجعل الأفراد يختارون الزواج العرفي حتّى يتسنى لهم التنصل منه ومن مسؤولياته القانونية متى أرادوا ذلك.

- الفرع الثاني : الأسباب القانونية الخاصة.

- البند الأول: حالة المطلقين.

يلزم القانون كل مطلق أو مطلقة إحضار إلى جانب وثائق الحالة المدنية شهادة الطلاق بالنسبة للرجل وشهادة تثبت أن الطلاق تم منذ أكثر من ثلاثة أشهر بالنسبة للمرأة.

ويحدث أن يمتنع ضابط الحالة المدنية عن تسليم شهادة تثبت وقوع الطلاق، وذلك لعدم تبليغه بحكم الطلاق من طرف رئيس كتابة الضبط الجهة القضائية التي أصدرت حكم الطلاق ، أضف إلى ذلك أن رئيس كتابة الضبط في أغلب المحاكم والمجالس القضائية لا يقوم بهذا الإجراء من تلقاء نفسه، بل بناء على طلب من أحد الزوجين ممن يرغب في الإسراع بتسجيل الطلاق على هامش سجلات الحالة المدنية.

كما أن الشهادة التي تثبت الطلاق غالبا لا تسلم إلاّ بإحضار –نسخة من حكم الطلاق– نسخة من محضر تبليغ الحكم. وأمام صعوبة استخراج مثل هذه الشهادة يضطر الأفراد، إلى الزواج العرفي (17).

- البند الثاني: حالة موظفي الأمن و المنتمين إلى الجيش الشعبي الوطني.

يشترط القانون لزواج موظفي الأمن والمنتمين إلى الجيش الشعبي الوطني وأفراد الدرك الوطني زيادة على الشروط الواجب توافرها لتوثيق عقود زواجهم أمام المصالح الرسمية أن يقدموا رخصة تسلم لهم من الإدارة المستخدمة بعد إجراء بحث اجتماعي حول العائلة المراد مصاهرتها.

ومعلوم أن تسليم الرخصة من قبل الإدارة في أكثر الأحيان يأخذ وقتا طويلا ينجم عنه رفض منح الرخصة لأسباب موضوعية قد تتعلق بسلوك الزوجة، أو السيرة السيئة للأسرة، الأمر الذي يدفع الأفراد للزواج العرفي.

- البند الثالث: الزواج بالأجانب.

يحدث أن ترغب امرأة جزائرية مسلمة في الزواج بأجنبي غيرمسلم ، والأجنبي في مفهوم القانون هو كل شخص لا يحمل الجنسية الجزائرية، ولكون زواج المسلمة بغير المسلم محضورا شرعا وقانونا،فإنّه يتعين على الأجنبي غير المسلم أن يدين بالإسلام وأن يحضر شهادة من نظارة الشؤون الدينية تثبت تدينه بالدين الإسلامي، كما يتعين عليه وعلى المرغوب الزواج بها إحضار ترخيص بالزواج من الأجنبي يستخرج من مديرية التنظيم بالولاية.

كذلك يحدث أن يتزوج جزائري مسلم بأجنبية لهدف الحصول على أوراق الإقامة داخل البلد الأجنبي، كما يرغب من جهة ثانية الزواج بجزائرية من بلده، وهي حالات كثيرا ما تقع وبما أن الدولة الأجنبية ترفض التعدّد فإنّه يلجأ إلى الزواج عرفيا من المرأة الجزائرية،وبهذا يضمن استقراره في البلد الأجنبي والتخلص من متابعتها له بجريمة التعدد، كما يحدث أن ترغب المرأة الجزائرية المقيمة في الخارج التزوّج بجزائري غير أن زواجها هذا قد يحرمها من الامتيازات التي تمنحها لها الدولة الأجنبية، كمعاش زوجها المتوفى، أو تعويضات تقدم لها لأسباب ما، فإنّها لا تجد أمامها سوى الزواج عرفيا.

- البند الرابع: الترشيد الذي يمنح للقصر.

على كل راغب في الزواج دون السن القانونية أن يحضر من أجل توثيق عقد زواجه ترخيصا بالزواج من طرف رئيس المحكمة وذلك باتّباع الإجراءات التالية:

أ - تقديم طلب مكتوب من الولي أو القاصر يشتمل على عنوان الطالب وأسباب الترشيد والضرورة التي اقتضته وتاريخ الدخول بالزوجة لا يزيد على 3أشهر من تاريخ الحصول على الترخيص بالزواج.

ب- تقديم شهادة طبية من طبيب محلّف يثبت السلامة العقلية والقدرة البدنية والصحية ومؤكدة بصورة شمسية للقاصر.

ج- حضور القاصر شخصيا ووليه أمام رئيس المحكمة بغرض التحقق من القاصر بذاته ومدى موافقته على الزواج.

د - حضور كل من الزوجين أمام القاضي للتحقق من قدرتهما الجسدية والعقلية على الزواج (18).

بعدها يقوم رئيس المحكمة بدراسة الطلب والتحقيق في الأسباب واستطلاع رأي وكيل الجمهورية لدى المحكمة نفسها .

فإذا اتضح له جدّية الأسباب المقدّمة وتحقق من القدرة المادية والجسدية للزوجين فإنه يصدر أمرا بالإعفاء من سن الزواج وبالتالي يمنح الأطراف ترخيصا بالزواج دون السن القانونية (19) وهذا مستفاد من نص م 7 ق.أ.ج « ... وللقاضي أن يرخص بالزواج قبل ذلك لمصلحة أو ضرورة، متى تأكدت قدرة الطرفين على الزواج » (20).

وعليه فإن تحديد سن الزواج والإجراءات المتبعة للحصول على رخصة تسمح بالزواج دون السن القانوني له تعدّ قيودا في نظر المواطن الذي تعوزه الضرورة والحاجة لأنّ يزوج ابنه أو ابنته دون سن الزواج، ولا يجد الأولياء من مخرج إلا الزواج العرفي ومن الاعتبارات الشخصية (21) حاجّة العائلة لامرأة تساعد الأم في البيت (22).

- **البند الخـامس: عدم الرغبة في التنازل عن المعاش.**

يحدث أن تلجأ الزوجة إلى الزواج العرفي، رغبة منها في الاحتفاظ بمعاش زوجها المتوفى -المعاش هو راتب شهري تتقاضاه الزوجة من الدولة بسبب وفاة زوجها- حيث يسقط حقها في المعاش إذا تزوجت مرة أخرى (23) وهذا ما أكده المحامي عمار خبابة حيث قال إنّ بعض النسوة والفتيات اللواتي لجأن إلى الزواج العرفي بغرض الحفاظ على منحة كن تقاضينها كنساء ضحايا الإرهاب، هؤلاء تمنع عنهن منحهن بمرسوم واضح، وبالتالي يفضلن اللجوء إلى الزواج العرفي خاصة إذا كن صغيرات لضمان الحفاظ على منحتهن التي سوف تنقطع في حالة إثبات ذلك الزواج (24).

- **البند السـادس : الاحتفاظ بالمحضون و بمسكن الحضانة.**

الأصل أن الحضانة حق للأم هذا ما نصت عليه المادة 64 من قانون أ.ج « الأم أولى بحضانة ولدها...» (25).

غير أ ن هذا حق يسقط إذا ما تزوجت الحاضنة بغير محرم لها بحكم المادة 66 ق أ.ج. «يسقط حق الحضانة بالتزوج بغير قريب محرم...» (26). وهو مالا ترضاه فتلجأ إلى الزواج العرفي لضمان بقاء محضونها معها وتحت ولايتها وتحقق ما رغبت فيه.

كما قد ترغب الحاضنة في الزواج بآخر و في الوقت ذاته الاحتفاظ بمسكن الحضانة المقرر لها قانونا بمناسبة ممارسة الحضانة بموجب المادة 72 ق.أ.ج، و بما أن هذا الحق يسقط بمجرد الزواج فإنها لا تجد منفذا سوى اللجوء للزواج العرفي .

وبذلك كان التعديل الجديد لقانون للأسرة الجزائري السبب في تنامي ظاهرة الزواج العرفي .

وقد أكد أحد القضاة أن قانون الأسرة الجزائري الجديد تسبب بشكل أو بآخر في تنامي ظاهرة الزواج العرفي بالجزائر في السنوات الأخيرة و أنه عمل على تقييد الزواج ووقف حجر عثرة أمام إتمام حالات كثيرة منه ليحل محلها الزواج العرفي.

كما حذّر المحامي عمار خبابة من تنامي ظاهرة الزواج العرفي في الجزائر بفعل أسباب قانونية حيث يقول : « انتظروا مزيدا من الحالات» و يؤكد المحامي على أن الزواج العرفي من القضايا المطروحة على القضاء الجزائري منذ القديم، وقد جاء قانون الأسرة الجديد ليزيد من حالاته وفتح المجال أكثر لانتشاره (27).

- **الفرع الثـالث: الأسباب الاجتماعية.**

تعد الأسباب الاجتماعية إحدى أهم العوامل وراء انتشار الزواج العرفي وتتمثل هذه الأسباب في الفوارق الاجتماعية وتأخر سن الزواج والصعوبات المادّية، وهذا ما سيتضح من خلال البنود الآتية:

- **البنـد الأول : الفوارق الاجتماعية** :يقصد بها المكانة الأدبية والاجتماعية للزوج أو الزوجة، إذ يحدث أن يرغب الرجل أو المرأة في الزواج بمن دونه مستوى، ونتيجة لرفض المجتمع لمثل هذا الزواج غير المتكافئ وعدم تقبله له، وأمام رغبة الزوج أو الزوجة في المحافظة على سمعتها ومكانتها الاجتماعية، يلجأ إلى الزواج العرفي ومن صور هذا الزواج ! زواج الطبيب من ممرضته، والمدير من سكرتيرته، وزواج ربّ البيت من الخادمة، أو امرأة مسنة من طبقة راقية من شاب دون مستواها فحتى لا تهتز المكانة الاجتماعية لهؤلاء يلجؤون إلى الزواج العرفي.

يقول الدكتور علي حسين نجديده الأستاذ بكلية الحقوق بجامعة القاهرة أن هناك أسبابا عديدة من الواقع ... التي تجعل البعض يقدم على هذا الزواج مثل المكانة الأدبية العالية للزوج وخاصة إذا كان متزوجا من قبل ويرغب في الاقتران بمن هي دونه في المستوى الاجتماعي، و من صوره زواج الطبيب من الممرضة وزواج المدير من السكرتيرة (28).

وعليه فالفوارق الاجتماعية تكون في أكثر الأحيان السبب وراء الزواج العرفي.

- البند الثـاني : تـأخر سن الزواج.

أكدت العديد من الدراسات والإحصائيات في الكثير من الدول ارتفاع نسبة النساء مقارنة بعدد الرجال في المجتمع، الأمر الذي أدّى إلى انتشار ظاهرة العنوسة، بالإضافة إلى تداخل عوامل اقتصادية ونفسية، كرغبة بعض النساء في إتمام الدراسة ورفض الزواج قبل ذلك.

وعليه بات تأخر سن الزواج مشكلة طفحت على السطح وهي السبب وراء انتشار الزواج العرفي وانتشار الانحرافات الجنسية (29).

- البند الثـالث : الصعوبـات المـادية.

تعدّ الصعوبات الماديّة التي تحيط بكثير من الشباب في الآونة الأخيرة، من أكبر معوقات الزواج الأمر الذي يدفعهم للزواج العرفي.

وتتمثل هذه الصعوبات في : تأثر العائلات بالتقاليد والأعراف المتعلقة بالزواج.

إذ يتطلب إقامة الزواج في الكثير من المجتمعات العربية تكاليف باهظة ابتداء من الخطوبة إلى المجاملات الرسمية حتى إقامة حفل العرس وهي بطبيعة الحال تكون مكلّفة ومن الأسباب التي تؤدي إلى إبرام زواج عرفي (30). كذلك ارتفاع قيمة المهر، ونفقات الزواج وتكاليفه.

بالإضافة إلى انتشار البطالة وغلاء المعيشة، وقلّة الأجور، ووجود أزمة السكن بالإضافة إلى غلاء قيمتها وكذا إيجارها، وقلة مناصب الشغل .

فالزواج إذا يقف لوحده وبمفرده، وتقف أمامه جميع العقبات، تحاوّل النيل منه، وتحول دون قيامه وإتمامه.

وأمام هذه العقبات المادية يجد الشاب مستقبله غير واضح المعالم وأماله في تكوين أسرة بعيدة التحقيق، فمن أين يأتي بالمال لتوفير مسكن الزوجية ومن أين يجهزه ومن أين يأتي بمهر عروسه فالتكاليف الباهظة.

الأمر الذي يدفعه للبحث عن مخارج وحلول لما هو فيه، فيفكر في السفر إلى الخارج لتأمين مستقبله، ومنهم من يختار الحل الأسهل وهو أن يتزوج زواجا عرفيا هروبا من أعباء الزواج ومتطلباته.

وإذا كان من الشباب من يرغب في الاستقرار وبناء أسرة ويتخذ من الزواج العرفي حلا وقتيا إلى حين الانفراج (31).

فإن منهم من يرى في الزواج العرفي، أداة للحصول على المتعة ولإشباع غرائزه، ويكون لهم منفذا سهلا للتحلل من كل أعباء الزواج من السكن أو النفقة بل للتخلّص من الزواج ذاته بكل سهولة (32).

وعن الأسباب الاجتماعية يذكر أحد القضاة لجريدة الخبر أن السبب في انتشار الزواج العرفي في الجزائر هو... غلاء المهور والمبالغة في تكاليف الزواج إضافة إلى انتشار البطالة وانخفاض المستوى المعيشي للجزائريين وعدم توافر المسكن وكل هذه العوامل تعدّ من العقبات التي تقف في طريق الزواج العادي، مما يجعل اللجوء إلى الزواج العرفي الذي تسقط فيه كثير من الأمور مثل التكاليف المادية بديلا مريحا على كل المستويات (33).

- البند الرابع : تأثر بعض العائلات بعوامل البيئة.

تعد العوامل البيئية والطبيعية من أهم الأسباب التي تدفع الأفراد للزواج العرفي كما قد يتدخل عرف المنطقة وتقاليدها في انتشاره.

فمثلا في الجزائر ينتشر الزواج العرفي في منطقة الجنوب وهو من بين العادات الشائعة في منطقة تمنراست، خصوصا لدى قبائل الطوارق حيث يقتصرون في زواجهم على الجماعة وقراءة الفاتحة فقط، دون اللجوء إلى ضابط الحالة المدنية أو الموثق لإبرام عقود زواجهم في حينها، وهذا يرجع إلى عدّة اعتبارات وأسباب أهمها:

1. عدم حيازّة الزوجين على عقود ميلادهما.

2. أن عرف المنطقة جرى على تزويج البنات والبنين دون السنّ القانونية، كما أن البيئة أسهمت في ذلك حيث تبلغ الفتاة طبيعيا سنّ الزواج في فترة مبكرّة فتزوج بالفاتحة تهربا من قيّد السنّ الذي فرضه قانون الأسرة، كما أن الفتاة في منطقة الجنوب

خاصة في أقصى الجنوب وفي بعض البوادي والقرى النائية لا تزاول الدراسة فلا يكون أمام الأهل سوى تزويجها في سن مبكر زواجا بالفاتحة.

3. بعد المسافات وصعوبة المسالك للاتصال بالإدارة المعنية بإبرام عقود الزواج ،سواء كان ذلك في منطقة الجنوب أم المناطق الريفية النائية، حيث إن تنقل المواطن في هذه المناطق إلى مكاتب الحالة المدنية يستغرق أياما وقد يكلّفه التنقل مبالغ تفوق قدرته المالية فيلجأ إلى الزواج العرفي.

وعندما يصبحون في حالة ماسة لهذه الوثيقة سواء من أجل قبض المنح العائلية أو تسجيل أبناءهم بالحالة المدنية، يلجؤون إلى العدالة لطلب تقييد أو إثبات زواجهم (34).

- *البند الثالث: نية النصب والاحتيال.*

غالبا ما يكون وراء الزواج العرفي نية مبيتة لدى كل من الرجل والمرأة على السواء كأن يرغب الرجل في النصب والاحتيال على المرأة وخداعها، وبما أن التوثيق يقيده فإنّه يفضل الزواج العرفي، حتى إذ ما حقق مآربه السيئة تنصل منها بسهولة دون أن يتحمل أدنى مسؤولية.

وكثيرا ما يتخذ الرجل الزواج العرفي أداة للمتعة والتنقل بين النساء، حيث يتزوج أكثر من امرأة دون أن يوثق زواجه ثم يتنصل من المسؤولية بسهولة .

كما تعمد بعض النّساء إلى اتخاذ الزواج العرفي أداة لكسب أموال طائلة من الرجال مما يحقق لها الكسب السريع والمريح فتتنقل من رجل ثري إلى آخر بزواج عرفي ضاربة عرض الحائط بعرضها وشرفها.

- الفرع الثاني : الأسباب الدينية.

تعد من أسباب ظهور الزواج العرفي الأسباب الدينية،و ينظر إليها من جهة الاكتفاء والثقة بعقد الإمام (الفاتحة).

- *البند الأول : الاكتفاء والثقة بعقد الإمام (الفاتحة).*

من المعلوم أن عقد الزواج في عهود سابقة وحتى وقت قريب كان يتمّ وفق قواعد الشريعة الإسلامية دون توثيقه بالكتابة، وقد كان يتسم ببساطة إجراءاته ،إذ يحضر ولي الزوجة والزوج أو وكيله إلى المسجد أين يعقد قران الزوجين بحضور حشد وجمهرة من الناس من أقارب الزوجين وسواهم، وبعد إجراء الزواج من طرف إمام المسجد الذي يتحقق من توافر أركان الزواج من رضا الزوجين، وولي الزوجة وحضور شهود وذكر الصداق يدعو للزوجين بالبركة ويتم الدخول بالزوجة في حفل بهيج، دون أن يكلّف الأفراد وثائق رسمية أو حضور شخصي للزوجين، ويكون الزواج صحيحا ينتج

كل آثاره الشرعية من وجوب النفقة للزوجة وثبوت نسب الأبناء وانتقال الميراث للزوجين .

ورغم صدور نصوص قانونية منذ عهد الاستعمار وحتى الاستقلال والتي تلزم المواطنين بتسجيل زواجهم في الحالة المدنية تحت عقوبات جزائية سالبة للحرية ومفقرة للذمّة المالية (الغرامة)،فإن المواطنين بقوا متشبثين بما ألفوا عليه آباءهم من عقد زواج شرعي على يد الإمام، رغم ما يترتب عليه من آثار سلبية تظهر عند النزاع أمام القضاء سواء حول حقيقة وجود هذا العقد أم صحته أم إثبات نسب الأطفال الناجمين عنه (35).

- **مجمل القول** :

ما يمكن أن نصل إليه من خلال ما تقدم أن أسباب الزواج العرفي، لا تقف عند سبب واحد، بل تتضافر مجتمعة، وقد أكدّ الدكتور القرضاوي، عن تدخل هذه الأسباب في خلق صور الزواج العرفي بشيء من الاختزال حيث يقول.

« هناك المهور والهدايا، وحفلات الزواج التي تشترط في كثير من الأحيان بعض الأسر أن تقام في فنادق خمس نجوم، وهذا يتطلب مبالغ طائلة، وهذا ما دفع الشباب إلى الإحجام عن الزواج و أن يتزوجوا من بلد آخر أرخص أقول أو يتجه إلى الزواج العرفي » (36).

- **المبحث الثالث : المفاسد المترتبة على الزواج العرفي.**

تترتب عن عقد الزواج العرفي مفاسد تلحق بالمرأة والمجتمع، وهذا ما سنوضحه من خلال المطالب الآتية:

- المطلب الأوّل : مفاسد الزواج العرفي على المرأة:

- الفرع الأوّل : التأثير السلبي على نفسية المرأة وضياع حقوقها الشرعية والقانونية.

من الناحية النفسية فإن المتزوجة زواجا عرفيا تشعر أنها أقل شأنا وقيمة من المرأة المتزوجة بوثيقة رسمية، فهي تحس بالمهانة وعدم قوامة الرجل عليها، وتكون دائما صاغرة أمام زوجها، ملّحة في طلب توثيق زواجها، ويستغل الزوج ذلك لابتزازها.

كما أنّها تشعر بالتهميش ،خاصة إذا كانت هي الزوجة الثانية، إذ كثيرا ما يرفض الزوج الإنجاب منها خشية علم زوجته الأولى فيضيع حقها في الأمومة، وهو ما ينعكس سلبا على نفسيتها، ومما يزيد في اضطرابها نظرة المجتمع إليها بازدراء واحتقار، كل هذا يؤثر سلبا على نفسية المرأة الأمر الذي قد يؤدي إلى صدور سلوكيات سيئة منها تضر بنفسها وبالمجتمع وأهمها عدم إحكام تربية الأولاد في حالة الإنجاب ، وتنشئتهم تنشئة سويّة متكاملة مما يؤثر سلبا على تكوين شخصيتهم.

أما من ناحية حقوق المرأة الشرعية والقانونية فهو يعرضها للإنكار من طرف الزوج، فكم هي الحالات التي يتنصل فيها الزوج من المسؤولية وينكر صلته بالمرأة ونسب الأبناء، فتجد نفسها وحيدة في مجابهة المجتمع.

إضافة إلى صعوبة إثبات زواجها أمام القضاء، بسبب ما يحيط به من عراقيل إذ قد يتوفّى أحد الزوجين ويرغب الزوج الآخر في الحصول على المنافع المترتبة على الزواج ويحتاج في إثباته إلى شهود يؤكدون وقوعه وقد يصدم بوفاة الشهود الذين حضروا مجلس العقد أو الذين حضروا حفل الزفاف أو غفلتهم وتناسيهم لواقعة الزواج أو إنكارهم لها .

كذلك من شأن الزواج العرفي أن يعرض حقوقها للضياع سواء كانت حقوقا معنويّة أم مالية، وتتأكد هذه الحقيقة عند ظهور مشاكل عائلية مع الزوج الذي قد يقرّر الطلاق، وبما أن الزوجة لا تملك وثيقة زواج رسمية تثبت الزواج فهي أمام القضاء لا صفة لها كزوجة، فلا يمكنها المطالبة بجميع حقوقها التي يعترف بها القانون للزوجة المعقود عليها رسميا، كحق النفقة والمتعة، والتعويض في حالة الطلاق التعسفي، والميراث أو المعاش في حالة وفاة الزوج، إذ القوانين القائمة لا تبيح صرف المعاش إلا للزوجة الثابت زواجها بوثيقة رسمية.

فحق النفقة مثلا تستحقها الزوجة من يوم الدخول بها، فإن امتنع الزوج عن الإنفاق عليها، وتقدمت الزوجة للعدالة مطالبة بحقها بالنفقة فلا بدّ عليها أن تقدّم وثيقة زواج رسمية وإلا رفضت دعواها لانعدام الصفة، التي هي من النظام العام، إذ عليها أن تقدّم إلى العدالة ما يثبت صفتها في الدعوى كالزوجة وهذا ما نصت عليه المادة 495 ق.إ.م (37).

وقد جاء في قرار المحكمة العليا 1978/02/07 أنّه « طالما لم تثبت الزوجة علاقة الزوجية فإنّها تبقى بدون صفة ومطالبتها بحقوقها المالية تكون غير مؤسسة إذ طالبت بإثبات علاقة الزوجيّة والنفقة وفشلت في إثبات عقد زواجها » (38).

كذلك فإن الإدارات العموميّة المخوّلة لها أداء المنح والتّعويضات العائلية تستوجب عقد الزواج لمنح الزوجة حقها، وفي حالة عدم تقديم الزوجة لعقد الزواج، أو عدم إمكان إثباته، فإنّها لا تستطيع الحصول على هذه الحقوق والأمر ذاته بالنسبة لصناديق الضمان الاجتماعي وشركات التأمين وتعويضات ضحايا الإرهاب، وغيرها من الحقوق (39).

كذلك عدم حيّازة الزوجة لوثيقة الزواج يجعلها غير قادرة على متابعة زوجها جزائيا، كما لو ترك الزوج مقرّ الزوجية مدّة شهرين م 330 ق.ع.

كذلك لو كانت المرأة حاملا لا يمكنها متابعة زوجها بجريمة إهمال زوجة حامل م 330 ق.ع (40).

كذلك لو كان الزوج على علاقة غير شرعية بامرأة أخرى لا يمكنها متابعة زوجها بجريمة الزّنا م 339 (41).

إن أيّة متابعة قضائية يستوجب أن يرفق إلى جانب الشكوى نسخة من عقد الزواج تثبت صفتها كالزوجة، وإلا رفضت دعواها.

وهذا ما أكده المستشار أنور العمروسي بقوله « والزواج العرفي سواء كان محررا في ورقة أم تمّ شفاهة لا يرتب حقا لأي من الزوجين قبل الآخر، فلا يجب نفقة على زوجها ولا حق لمن في طاعتها، ولا يرث أحدهما الآخر ... ويلاحظ أنّه لا يثبت به تلك الحقوق طالما أنّه ظل زواجا عرفيا، أما في حالة الاعتراف به أمام القضاء، والحصول على حكم بإثبات العلاقة الزوجية، فإنّه ينتج جميع الآثار التي تترتب على الزواج الموثق » (42).

كذلك الزواج العرفي يضيع حق الزوجة في الطلاق إذ لا يمكنها رفع دعوى طلاق، إذا ما أرادت ذلك لأنّها لا تملك وثيقة تثبت الزواج، وعليها أن تتجه للعدالة من أجل إثبات زواجها وهو ما يستغرق الفصل فيه شهورا إن لم نقل سنوات، وكثيرا ما يرفض القاضي الفصل في دعوى الطلاق وإثباته في حكم واحد، إذ يعدّ أنهما طلبان منفصلان وأنّه يتعين رفع دعوى تثبيت الزواج ,وإذا ما حكم بتثبيت الزواج يفصل في دعوى الطلاق، وإلى حين الفصل في الدعوتين تبقى الزوجة كالمعلقة لا هي مطلقة ولا هي متزوجة، وإذا ما تقدّم لها رجل قاصدا الزواج منها، تجد نفسها في مأزق فإن هي قبلت الزواج منه اتهمت بتعدّد الأزواج.(43)

وهو ما يحدث في الواقع، إذ قد تتزوج المرأة عرفيا ثم يطلقها الزوج طلاقا عرفيا وبعد مدّة تتزوج رجلا آخر وتوثق الزواج الثاني، وقد تنجب منه، فيرفع الزوج الأوّل دعوى بطلان زواجها الثاني، بدعوى أنّها لا زالت في عصمته وقد يدعي أبوّة صغيرها زورا وبهتانا وفي مصر هناك أكثر من 25 ألف قضية في ساحات القضاء، اكتشف فيها أن الزوجة تجمع بين زوجين في وقت واحد، وزاد هذا الخطر بعد انتشار عمليّة رتق غشاء البكارة.كذلك الأمر في الجزائر حيث نشرت جريدة الشروق وقائع قضية امرأة من ولاية تبسة متهمة بتعدد الأزواج (44).

فانظر حجم المصيبة والكارثة التي تقع فيها المرأة التي تتزوج عرفيا، بالإضافة إلى إهدار كرامتها، حيث تكون عرضة لألسنة الناس، وسهلة المنال لكل طامع.

- الفرع الثاني : فتح منافذ الظّن السيئ والقذف بالزّنا.

إن الزواج العرفي لاسيما إذا لم يكن معلنا أو مشهرا ،يترتب عنه قلق وإزعاج وإشاعات، وسوء الظن حول العلاقة المشبوهة بين الطرفين،إذ لا يعلم الناس أنهما متزوجان، فالرجل يدخل على المرأة والناس يجهلون حقيقة علاقتهما، فيكونان عرضة للقذف والرمي بالزّنا (45).

والرسول الله - ص- يقول : [دع ما يربيك إلى مالا يربيك]. (46)

وعنه - ص- قال : [فمن اتقى الشبهات فقد استبرأ لدينه وعرضه].(47)

فالزواج العرفي يفتح منافذ الظّن السيئ والخوض في الأعراض والتقول على الناس ورميهم بالزّنا، وهذا الأمر يعصف بكيان المجتمع، ويعرض سلامته ووحدته وأمنه للخطر (48).

يقول الدكتور القيسي :« من أثاره السيئة احتمال الظّن السيئ في من يتزوج هذا الزواج لأن من السنة إشهار الزواج وإعلامه » (49).

- **المطلب الثاني : مفاسد الزواج العرفي على المجتمع.**

يترتب على الزواج العرفي مفاسد تلحق بالمجتمع تتمثل في:

- **الفرع الأوّل : ضياع حقوق الأبناء واختلاط الأنساب وزنا المحارم.**

- *البند الأول: ضياع حقوق الأبناء.*

من أخبث المفاسد التي يخلفها الزواج العرفي، ضياع حقوق الأبناء في النسب، ذلك أن الزوج بعد أن يقنع المرأة بالزواج به عرفيا ،يتركها خاصة إذا اكتشف حملها تهربا من المسؤولية، وهنا تجد الزوجة نفسها أمام العدالة ساعية لإثبات زواجها، وإثبات نسب الولد لأبيه وفي المقابل تجد دعوى نفي النسب مرفوعة من الزوج، وقد ينتهي الأمر برفض إلحاق نسب الابن لأبيه، فيهدر حق هذا الطفل في النسب.

وتضيع حقوقه الشرعية والقانونية حيث لا يسجل في سجلات الحالة المدنية، ولا يمكنه الالتحاق بالمدرسة، ولا السفر، كما لا يكون لديه بطاقة تثبت هويته، ولا يمكنه الالتحاق بالوظائف الحكومية، وبالتالي يفقد هويته ومكانه داخل المجتمع، وعليه إذا ما أراد الحصول على حقوقه كابن شرعي لابد أن يقدم ما يثبت ذلك وهو ليس بالأمر السهل، مما ينعكس سلبا على نفسيته (50).

فعقد الزواج العرفي بات جناية على الطفل ومستقبله، ويصبح هذا الطفل بلا نسب ولا هوية، يشعر أنّه مهمش داخل المجتمع، فيتعقد نفسيا، وقد ينحرف سلوكه، ويصبح ناقما على المجتمع، ويكون معول هدم لمجتمعه، كل هذا بسبب شعوره أنّه ابن زنا غير مرغوب فيه داخل مجتمع ينظر إليه بازدراء وإن كان في حقيقته ابنا شرعيا لكنه ضحية زواج عرفي (51).

إنّ هذه المعوّقات التي يجدها ابن الزواج العرفي، قد يدفعه إلى التحايل على القانون، لاسيما التزوير في محررات رسمية، كأن يستخرج شهادة ميلاد مزورة أو بطاقة هوّية وغيرها من الوثائق التي لا يمكن استخراجها إلاّ بوثيقة زواج رسمية !.

- *البند الثاني : اختلاط الأنساب وزنا المحارم.*

قد ينتج عن الزواج العرفي أبناء وبنات وبمرور الوقت قد يلتقي هؤلاء الأبناء والبنات من ذات الأب، ويحدث أن يتزوج بعضهم بعضا، وهم لا يعلمون حقيقة العلاقة التي تجمعهم، وهذا من أبشع ما يخلفه الزواج العرفي وقد كشف الواقع عن حدوث هذه المفاسد.

ولنا ما جاء إلى لجنة الإفتاء بالأزهر رسالة من سيدة تقول فيها إنّها تزوجت بعقد زواج عرفي مع رجل وانتظرت تحسين ظروفه المادية، وبعد عشرة استمرت خمس سنوات، أنجبت طفلا أما الزوج اختفى فجأة، وهرب تاركا إياها وحيدة مع ابنها، وبعد فترة تقدم إليها رجل كريم للزواج منها، فأخفت عنه حقيقة هذا الابن، وادعت أنه ابن أختها المتوفاة، فوافق الرجل على تقبل الطفل ابنا له، ونسبه لنفسه، كبر الابن ودخل الجامعة، وعرض على أمّه الزواج من زميلة له في الجامعة، ووافقت على ذلك وفي زيارتها لمنزل البنت رأت صورة أبيه وهو الزوج الأوّل لها، والذي فرّ وتركها حامل، فاكتشفت أن ابنها وهذه البنت شقيقان، رفضت هذه الزيجة لكن دون جدوى وانتهى الأمر بزواج الابن من أخته دون علمهما بذلك وأسفر على زواجهما ابنة (52).

هذه الواقعة، إن حدثت في مصر فإنّه لا يستبعد حدوثها في الجزائر لأن كل الظروف لحدوثها قائمة وخاصة في وقت فسدت فيه ذمم الناس وأخلاقهم.

- الفرع الثالث : إرهاق القضاء وصعوبة إعطاء التكييف الصحيح للجريمة وبالتالي العقوبة

- البند الأول: إرهاق القضاء بقضايا الزواج العرفي.

عرف القضاء تزايدا في عدد القضايا التي تتضمن تثبيت عقود الزواج والتي باتت تشكل عبئًا على كاهلها، زيادة على قضايا الأحوال الشخصية، المتعلقة بالنفقة والميراث والطلاق وآثاره.والأدهى من ذلك ظهور التحايل من طرف الأشخاص لتثبيت عقود زواجهم، دون وجه حق، حيث يعمد الأفراد إلى إحضار شهود زور لتثبيت عقود زواجهم، ولا يسع المحكمة في هذه الحالة إلاّ الحكم بتثبيتها ، ومنحهم مراكز قانونية، و ترتيب حقوق دون استحقاق.

والأمثلة على ذلك كثيرة: يحدث أن يكون الشخص على علاقة غير شرعية بامرأة وبعد وفاته تدعي أنها متزوجة عرفيا ، وتقدم للمحكمة شهود زور على أساسها تثبت علاقة الزواج، وتكون المحكمة في هذه الحالة قد أضفت صفة الشرعية على علاقة غير شرعية في حين تعجز الزوجة الحقيقية عن إثبات عقد زواجهما. ومن قصص التحايل على القانون، قضية متهمة استطاعت عن طريق التحايل من الحصول على حكم صادر عن قسم الأحوال الشخصية يقضي بإثبات علاقة زواج بينها وبين شخص متوفى، دون وقوع هذا الزواج فعلا، كما استطاعت إلحاق نسب بنتين أحضرتهما من المستشفى، وتمكنت بواسطة هذا العقد من الحصول على مستحقات من صندوق الضمان الاجتماعي يتعلّق بتعويض عن حادث مرور باسم الزوج المزعوم.

- البند الثاني: الزواج العرفي يحول دون إعطاء التكيف الصحيح للجريمة وبالتالي العقوبة.

إن الإشكال الذي يثيره الزواج العرفي هو تكييف الجرائم، خاصة التي تكون فيها صفة الجاني والمجني عليه محل اعتبار، كما هو الحال في جريمة ضرب وقتل الأصول أو الفروع.إذ يتغيّر الوصف الجزائي، وتصبح هذه الصفة، ظرفا مشددا في العقوبة، لكن عدم توثيق عقد الزواج وبالتالي عدم وجود صفة الابن أو الأب أو أي أحد من الأقارب يحول دون إعطاء التكييف الصحيح للجريمة وبالتالي يؤثر على درجة العقوبة.فمثلا قد يتعدى الابن على أبيه بالضرب، وبما أنّه لا يملك ما يثبت صلته بالأب، وهي وثيقة الزواج الرسمية، ستكيف الجريمة على أنّها ضرب وجرح عمدي، وتوقع العقوبة على هذا الأساس في حين أن التكيف الصحيح لها، هي ضرب وجرح الأصول، وعقوبتها أشد م267 ق.ع.ج (53).

كذلك الأمر بالنسبة للسرقة بين الفروع والأصول إذ يحدث أن يسرق ابن من زواج عرفي والده، الذي يرفع عليه دعوى، ونحن نعلم أن قانون العقوبات يعطي للأب الحق في التنازل عن الدعوى المرفوعه ضد ابنه، فيما يتعلق بالسرقة، وطالما أن الأب لا يحوز وثيقة الزواج الرسمية التي تثبت صلته بابنه، فإنّه يحول دون استعمال حقه في التنازل عن الدعوى.حيث نصت المادة 369 ق.ع.ج. « لا يجوز اتخاذ الإجراءات الجزائية بالنسبة للسرقات التي تقع بين الأقارب والحواشي والأصهار لغاية الدرجة الرابعة إلا بناء على شكوى الشّخص المضرور والتّنازل عن الشكوى يضع حدا لهذه الإجراءات » (54).

فأين هي وثيقة الزواج التي تثبت علاقة القرابة والتي بناء عليها يمكن رفع شكوى أو التّنازل عنها في حالة السرقة بين الحواشي.ومن هنا نستطيع القول وبدون حرج أن الزواج العرفي، أصبح مشكلة اجتماعية، إن لم نقل كارثة اجتماعية تحتاج إلى حشد كل الوسائل واتخاذ كل الإجراءات الكفيلة للحدّ منها ودفع النّاس لتوثيق عقود زواجهم.

- المطلب الثالث : نماذج واقعية من حالات الزواج العرفي

إنّ الزواج العرفي في الجزائر، هو زواج استكمل أركانه وشروطه الشرعية، لكنه لم يوثق لدى المصالح الإدارية الرسميّة،ولم يكن من السهل الوقوف على حالاته لما يغلب عليها التكتم والسرية التامّة ونحاول عرض بعض من نماذج الزواج غير الموثق في الجزائر.

- الفرع الأول: نماذج من زواج العرفي من الجزائر :

- **النموذج الأول** : لأنه عسكري لجأ زهير إلى فكرة الزواج العرفي، تهربا من الاجراءات التي يفرضها النظام العسكري، وبعد عام ونصف من الحياة الزوجية المتقطعة، بسبب عمله خارج الولاية توفي في حادث مرور، تاركا وراءه بنتا وولدا توأما، وفور الشروع في إجراءات الاستفادة من التعويضات على الوفاة، بدأت

الخلافات تدّب بين الزوجة وأهلها، وأهل الزوج المتوفى، بل تحولت الأمور إلى معركة ضارية وصراع مرير بين أخوال الأبناء وأعمامهم حيث أعمى بعضهم الجشع والطمع في الاستفادة من هذه التعويضات، وفي غمرة تناسى الجدّ والأعمام لحقوق ومصير الأبناء، ولحسن الحظ، فصلت المحكمة بتثبيت الزواج ونسب الأبناء، ولكن بقيت تلك العداوة بين العائلتين المتصاهرتين، وبقي الأبناء في بحث دائم عن دفء الأعمام وأبناء العمومة.

- **النموذج الثاني** : بدوي عاد من الصّحراء بعد أدائه الخدمة الوطنية، أين وجد والده الفلاح، قد خطب له فتاة دون سابق معرفة بها، وتمّ الزواج عرفيا بينهما الذي لم يدم أكثر من شهرين، عندما أخذ البدوي زوجته لزيارة أهلها (55).

على أن تعود بعد أيام، لكنها امتنعت عن الرجوع بتشجيع من أهلها، رغم مساعي أهل الزوج في إرجاعها، وسبب عزوف الزوجة هي أنّها لا ترغب في العيش في الريف على خطى أختيها المتزوجتين في المدينة، بالإضافة إلى أنّها عبرت عن عدم مقدرة زوجها التكفل بها، وبعد خمسة أشهر اتضح أنّها حامل، فانطلقت مساعي أهلها لإقناع الزوج بإرجاع البنت لكن فات الأوان، فقد وضعت الزوجة مولودتها، والقضية في رف المحكمة لتثبيت الزواج، وإثبات النسب، الذي تحفظ عليه الزوج بحكم أن زوجته دائمة التواجد عند أختيها (56).

إن هذه النماذج التي استحضرتها ليس للتشهير ولا للتسلية، وإنما لكونها نماذج واقعية حية ،تعكس حجم الكارثة التي تقع فيها المتزوجة عرفيا ، وقد حاولت من خلالها أن أسلط الضوء على حقيقة الزواج العرفي بمختلف صوره من حيث أسبابه وأثاره وانعكاساته السلبية على المرأة والطفل والمجتمع، وأقول إنه عقد وإن توافرت فيه كل أركانه وشروطه الشرعية ليس من السهل إثباته، وأن أثاره أعظم خطرا، وخاصة النسب الذي هو نتاجه كثيرا ما يهدر ويصعب إثباته أمام إنكار الزوج.

{ **فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِي الْأَبْصَارِ** } [الحشر/آية 02].

وإن كان الأستاذ أسامة عمر سليمان الأشقر له رأي آخر فيما يخص الزواج العرفي حيث يرى أن له وجها ايجابيا وفي هذا يقول :

« وسائل الإعلام في تركيزها على الموضوع، أعطت جزءا كبيرا من اهتمامها للآثار السلبية للزواج العرفي، وأغفلت بشكل واضح الإيجابيات المترتبة عنه، وأهمها الحاجّة الماسة لكثير من الحالات للتزويج بهذه الطريقة بقصد بناء أسرة سليمة، وزواج دائم وناجح » (57).

▪ المبحث الثالث : إجراءات دفع الناس لتوثيق عقد الزواج.

أمام انتشار الزواج العرفي، بمختلف صوره، وأمام ما يترتب عليه من مفاسد كثيرة كضياع الحقوق، وغيرها من المفاسد التي انتشرت في المجتمع، كانتشار النار في

الهشيم، أصبح لزاما على ولاة الأمور حكاما وأولياء أمور وعلماء التكتل، واتخاذ ما يلزم من إجراءات وتدابير سريعة وفعّالة تحدّ من انتشار الزواج العرفي، ودفع النّاس لتوثيقه.

وعليه تتنوع هذه الإجراءات منها الاجتماعية والدينية نتناولها في المطلب الأوّل ثم الإجراءات الوزارية والقانونية في المطلب الثاني.

- **المطلب الأوّل : الإجراءات الاجتماعية والدينيـة.**

- الفرع الأول : الإجراءات الاجتماعية.

تتلخص الإجراءات الاجتماعية فيما يأتي :

1. الدعوة إلى تغيير الأنماط الفكرّية والاجتماعية السائدة، كالفارق الاجتماعي، أو المادي والأدبي، فالفارق بين الناس في الدين والتقوى لا بالمال والحسب.
وقد قال تعالى : { إن أكرمكم عند الله أتقاكم } [الحجرات/13].
2. تيسير الزواج للراغبين فيه: خاصة أن تكاليف الزواج المرهقة من تضخيم مبلغ الصداق وتكاليف العرس والهدايا، وغيرها من الأعراف الفاسدة، كانت من بين أسباب لجوء الشباب إلى الزواج العرفي.

لذلك لابدّ من الدعوّة إلى تخفيف المهور وتكاليف الزواج عن طريق التيسير وهو ما حث عليه رسول الله - ص- [خير النكاح أيسره] (58).[إن أعظم النكاح أيسره مؤونة] (59).

وتيسيرا للنكاح ، ولمنع اللجوء إلى الزواج العرفي، كانت المبادرة بمشروع زواج باتفاق أئمة وأعيان بلدية عين الخضراء، ولاية مسيلة في الجزائر وبتزكية من أعضاء مجلسها الشعبي البلدي ،والذي حدّدت أهدافه في نقاط نجملها فيما يلي :

توسيع دائرة الحلال وإباحة فرص الزواج للرجال والنساء.

- دفع العنوسة والعزوبية عن الرجال والمرأة على السواء.
- تخفيف أزمة المهر لكثرة الشكوى من تكاليفه وسط الشباب.
- وضع حدّ للتفاخر والمغالاة التي حرّمها الله بين المسلمين.
- حصول البركة واليمن في الزواج الميسر (60).

3. إحياء بيت الزّكاة لمساعدة الراغبين في الزواج :إذ لا بدّ من تولي الدولة، فكرة إحياء بيت الزّكاة، لمساعدة الراغبين في الزواج حيث يقوم البيت بجمع التبرعات من أهل الخير من أموال الزّكاة والصدقات والتبرعات، سواء أموال نقدية أو منقولات أو عقارات ضخمة توفرّ فرص العمل للشباب (61).

كما يقوم بإعانة الشباب المقبل على الزواج في تحمل جزء من نفقات الزواج، ويكون لكل ولاية بيت الزّكاة، لمساعدة الشباب المقبل على الزواج.

وهذه الفكرة مطبقة في بعض الدول الإسلامية، كالإمارات والسعودية تحت مسمى « هيئة تيسير الزواج » وقد بلغت أمواله في آخر الإحصائيات حوالي 05 مليار جنيه، تستخدم في إقامة مشروعات صناعية وزراعية وتجارية، ضخمة توفرّ فرص العمل للشباب (62).

والجزائر على غرار الدول الإسلامية تسعى مؤخرا لإحياء الزكاة عن طريق إنشاء بيوت لتحصيلها بمعرفة أئمة معتمدين وبذلك توفر مناصب الشغل لخريجي الجامعات، وكذا العاطلين عن العمل.

- المطلب الثالث : الإجراءات والوزارية والقانونية.

- الفرع الأوّل : الإجراءات الوزارية.

أصبح ما يقوم به الإنسان اليوم ينكره غدا، إذ يتزوج الرجل المرأة زواجا شرعيا، الشهر أو السنة ثم يفر عنها، دون أن يسوي وضعية زواجه بها، وأكثر من هذا يترك معها أبناء من صلبه ينكر نسبهم إليه، الأمر الذي أدّى إلى كثرة القضايا أمام المحاكم واحتاج الأمر إلى شهادات الأئمة، الذين أبرموا عقود الزواج، والتي كانت إحراجا لهم في كثير من الحالات، حيث تدخلهم في دوامة خلافات هم في غنى عنها لو تمّ توثيق عقد الزواج.

وبهذا الشأن قال عبد الله بوطمين الناطق باسم وزارة الشؤون الدينية لجريدة العرب الدولية بالشرق الأوسط « إن الحكومة تلاحظ أن قطاع الشؤون الدينية، أصبح طرفا في قضايا مرفوعة لدى القضاء رغما عنه، تخص زواجا يشبه الزواج العرفي، فاهتدينا إلى حل عادل ... » (63).

وبالموازاة عرفت مجالس الإفتاء شكوى العديد من الناس يستفسرون فيها عن الحكم الشرعي لزيجاتهم وأوضاعهم ويبحثون عن مخارج وحلول لمشاكل أوجدتها عقود الزواج العرفية، والتي أصبحت تشكل ضغطا على الفتوى، الأمر الذي أدى بأئمة المساجد إلى الاحتجاج على هذا الوضع ومطالبة وزارة الشؤون الدينية، بالبحث عن حلّ ناجع وفعّال لهذا المرض العضال الذي بات ينخر مجتمعنا المسلم.

أمام هذا الوضع المزري لم يكن أمام وزارة الشؤون الدينية من حلّ سوى إصدار تعليمه وزارية في 12 أفريل 2002 رقم 60 والتي تلزم بموجبها أئمة المساجد بإجراء عقد الزواج الشرعي بعد العقد المدني. جاء في نص التعليمة « مهمة الإمام هي المهمة التي أنشئ المسجد من أجلها... .الإشراف على قراءة فاتحة خطبة النّكاح التي تكون تتويجا للعقد الإداري » (64).

وجاء في المذكرة رقم 08 بخصوص قراءة فاتحة خطبة النكاح وجهتها مديرية الشؤون الدينية والأوقاف إلى السادة أئمة المساجد ونصها « بناء على التعليمة الوزارية رقم 60 المؤرخة في 2000/04/12 المنتظمة تنظيم عمل المسجد، وخاصة في مهام الإمام والنشاط المسجدي حيث جاء إن قراءة الفاتحة تكون بعد أن يتم العقد الإداري، وعليه نلفت انتباه كل الأئمة، أن يشترطوا على من تقدموا إليهم لإجراء عقد النكاح، (قراءة فاتحة النكاح، تقديم شهادة العقد الإداري للزواج كي يخول لهم إتمام مراسيم قراءة الفاتحة، كما يكلّف كل إمام بوضع دفتر لتسجيل هذه العقود يتضمن التاريخ، اسم الزوج، اسم الزوجة، اسم وكيل الزوج، اسم ولي الزوجة، اسم الشاهدين» (65).

إن هذه الإجراءات التي اتخذتها وزارة الشؤون الدينية الغرض منها دفع الناس لتوثيق عقود زواجهم ضمانا لحقوقهم لاسيما المرأة والطفل، وصيانتها من الجحود والنكران.

وكذلك الهدف تحسسي، وتوعوي لأهمية توثيق عقود الزواج وبيان خطورة إغفاله، لما يترتب على ذلك من آثار خطيرة.

وفي هذا المقام يقول السيد بوجمعة غشير المحامي ورئيس الرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان« إن العقد يعتبر شرعيا، كذلك لاستيفائه أركان الزواج، وأن المراد من التعليمة الحد من تصرفات غير لائقة» (66).

أما الأستاذ أبو عبد السلام رئيس لجنة الإفتاء بوزارة الشؤون الدينية والأوقاف فقد دعا إلى عدم اللجوء إلى إتمام العقد الشفوي إلا بعد التوثيق الإداري وذلك ضمانا للحقوق (67).

والسؤال الذي يطرح هنا في هذا المقام ؟ هل استطاعت تعليمة وزارة الشؤون الدينية، الحدّ من ظاهرة الزواج العرفي، وهل دفعت الناس لتوثيقه، وبالتالي القضاء على المشاكل المطروحة بمناسبة إجراء عقود زواج عرفية ؟ وما هو موقف رجال الدين والقانون بشأنها ؟

عن موقف رجال القانون ورجال الدين، فإنهم لم يهضموا استنجاد وزارة الشؤون الدينية بتعليمة تقضي باشتراط وثيقة عقد الزواج لإتمام العقد الشرعي وهو الفاتحة، وأثير الجدل بشأن التعليمة على أنّها غلّبت العقد الإداري على العقد الشرعي من منظور ديني، وخرقت قانون الأسرة من منظور تشريعي، وطرحت مشاكل خطيرة تظهر عواقبها ميدانيا وبعبارة مختصرة أثارت بلبلة في أوساط رجال القانون وهذه بعض الآراء حول تعليمة وزارة الشؤون الدينية.

ذهبت المحامية : فاطمة الزهراء بن براهم إلى أن تعليمة وزارة الشؤون الدينية، خطر و تعد صارخ على قانون الأسرة، الذي يعترف بالزواج العرفي، إذا تم ترسيمه بعقد إداري لاحقا بمعنى أن الزواج بالفاتحة، معترف به شرعا، ولا يمنع القانون

صاحبه من إبرام العقد الإداري، بينما تأتي تعليمة الوزارة وتغلب العقد الإداري، الذي يتيح للزوجين المفترضين أن يفعلا ما يشاءا بحجة حيازتهما على وثيقة تثبت زواجهما، من دون قراءة الفاتحة .

وترى المحامية بن براهم أنّه أمام هذه الوضعية تسقط سلطة الولي على المرأة وعلى الرجل وتصبح السلطة الوحيدة هي العقد الذي بحوزتهما، ولا يحق قانونا أن يتدخل الولي في حياة المرأة، حتى قبل أن يدخل بها، وقبل أن تتم مراسيم الزواج في العلن، الأمر الذي يشجع "زواج الفنادق" (68).

وقد صرفت بن براهم أي سوء نية من قبل وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، عند إصدارها لهذه التعليمة.

ويرى المحامي كمال صوام أن التعليمة خرق لقانون الأسرة في مادتها التاسعة التي تعترف بالزواج العرفي، بدليل قبول تثبيته بصفة رسمية لاحقا قائلا بأنّ" تسبيق العقد المدني على الشرعي يطرح مشاكل ميدانية لاحقا، وخاصة من الناحية الشرعية، ويحدث أن لا يتمّ الزواج بعد إبرام العقد المدني لسوء التفاهم أو لسبب آخر "وهو ما يؤدي إلى انتشار الطلاق قبل الدخول .

كما أوضح المحامي كمال صوام أن حجّة الوزارة بالحدّ من حالات عدم الاعتراف بالأولاد لانعدام عقد الزواج غير مؤسس وكان أولى بالوزارة استشارة أهل القانون.

وقد ذهب الشيخ شمس الدين بوروبي أنّه يسجل عيوبا بخصوص التعليمة من كونها تفرق بين العقد المدني والعقد الشرعي، كما يرى أن مشرّع التعليمة ليس خبيرا في الأحوال الشخصية، وذهب الشيخ إلى أن العقد المدني مقبول شرعا طالما يستوفي أركان الزواج بما في ذلك حضور الولي والشاهدين، ويكون موثقا (69) وبالتالي نتساءل عن معنى الفاتحة بعد ذلك ؟ طالما أنّه تم إفراغها من محتواها وفي ضوء ذلك توصل الشيخ بوروبي إلى نتيجة مفادها أن "التعليمة تهدف إلى إلغاء أحد أهم أدوار الإمام الاجتماعية، وهو قراءة الفاتحة، والإثبات الشرعي للقران بين الرجل والمرأة وحصر مهمة الإمام في الصلاة بالناس ويقول "الهدف كذلك هو علمنة الزواج وإفراغ الإمام من مهامه الاجتماعية، وإبعاده عن مهمته في صيانة عقود الزواج الشرعية".

وذهب الإمام إلى القول بفاعلية العقد الشرعي، على العقد المدني من منطلق أن الإمام يسأل عن المرأة إن كانت حاملا أم لا، أو أن الرجل والمرأة ليسا أخوين من الرضاعة، حيث يمكن إبطال الزواج، إذا تأكد أمر من هذا القبيل، وهي الأمور التي لا يسأل عنها الموظف المكلف بترسيم عقد الزواج .

ويؤكد الشيخ بوروبي أن هذا الشرط سيدفع بالناس إلى الاستنجاد بغير الأئمة لقراءة الفاتحة، كما انتقد الوزارة لانفرادها واتخاذها قرارا بهذا الشكل من الخطورة، وكان

الأحرى دعوة الخبراء والأئمة والقانونين لمناقشة الموضوع، وتمرير ه على البرلمان (70).

وقد رد عبد الله بوطمين الناطق باسم وزارة الشؤون الدينية على ما وجه إلى التعليمة من انتقادات إلى أن التعليمة التي اتخاذها وزير الشؤون الدينية أبو عبد الله غلام الله القاضية برفض إبرام الزواج عن طريق الفاتحة، ما لم ير الإمام العقد المدني إجراء الهدف منه وضع حدّ للتحايل الذي يقوم به الأفراد، إذ كثيرا ما يربط الشباب علاقات مع فتيات ويلجؤون إلى الأئمة لعقد القران الشرعي بفضل شهود مزيفين، كما أن التحقيقات أثبتت أن نسبة من الشباب يحضرون أولياء معهم إلى المساجد ويقدمونهم على أنهم من العائلة، لإيهام الإمام بجدية العلاقة التي تربطه بغيره.

وقد اعتبر عبد الله بوطمين الناطق باسم الوزارة أن مثل هذه الظواهر تسيء إلى قدسية المسجد والأئمة مهمتهم حماية المجتمع منها (71).

وعليه ورغم أن تعليمة وزارة الشؤون الدنية تهدف للحد من ظاهرة الزواج العرفي إلا أن بعض الأفراد أصبحوا يتجنبون عقد قرانهم في المساجد ويحضرون الإمام إلى بيوتهم لعقد قرانهم تهربا من توثيق عقد الزواج .

الفرع الثـاني : الإجراءات القانونية.

تباينت قوانين الدول العربية في مواجهة ظاهرة الزواج العرفي فهناك القوانين التي نصت على أنّه لابدّ من توثيق عقد الزواج، واكتفت بذلك ولم تفرض عقوبة جزائية على الدين لم يوثقوا عقود زواجهم من هذه القوانين، قانون الأسرة الجزائري : في المادة 18 و المادة22 ق.أ. ج

حيث نصت المادة 22 ق.أ. ج « يثبت الزواج بمستخرج من سجل الحالة المدنية، وفي حالة عدم تسجيله يثبت بحكم قضائي.
يجب تسجيل حكم تثبيت الزواج في الحالة المدنية بسعي من النيابة العامة» (72).

فبرغم من أن المشرع الجزائري نص صراحة على ضرورة توثيق عقد الزواج، إلا أن من الأفراد من يخالف ذلك ويلجؤون إلى إبرام عقود زواج عرفية، سواء كانوا أفرادا عاديين أم تابعين لسلك خاص كأسلاك الشرطة والعسكريين.

أما موقف القانون منهم هو عدم ترتيب أي جزاء عليهم باستثناء الإجراءات المتخذة في مرسوم رقم 83-481 الذي نص على منح وزارة الداخلية سلطة اتخاذ الإجراءات الملائمة ضد موظفة أو موظف الأمن الذي يتزوج دون رخصة ويقدم إلى لجنة التأديب وهذا للمحافظة على مصلحة هيئة الأمن.

كذلك العقوبة المحددة في قانون 224-63 الذي نص على معاقبة الأشخاص الذين يعقدون أو يشاركون في عقود زواج فتاة أو فتى لم يبلغا السن المحددة.

وعليه، فالعقوبة الوحيدة التي رتبها المشرّع الجزائري على الأفراد في حالة زواجهم عرفيا هي عدم سماع أي دعوى تتعلق بما يترتب على الزوجية من حقوق، كالنفقة والميراث... إلاّ إذا كانت ثابتة في وثيقة زواج رسمية، وفي حالة عدم التوثيق لابدّ من استصدار حكم بتثبيت الزواج بعد رفع دعوى من قبل المعنيين، ودفع المصاريف القضائية مع تقديم الأدلة المثبت له من بيّنة وغيرها (73).

وهو نفس ما ذهب إليه القانون المغربي والمصري والكويتي. وذهبت بعض قوانين الدول الإسلامية إلى تجريم الزواج العرفي وفرضت على القائمين به عقوبات جزائية من هذه القوانين.

- القانون الأردني إذ نص في المادة 17 منه على :

« يجب على الخاطب مراجعة القاضي أو نائبه لإجراء العقد ».

يجري عقد الزواج من مأذون القاضي بموجب وثيقة رسمية، وللقاضي بحكم وظيفته في الحالات الاستثنائية أن يتولّى ذلك بنفسه بإذن من قاضي القضاة.

وإذا جرى الزواج بدون وثيقة رسمية فيعاقب كل من العاقد والزوجين والشهود بالعقوبة المنصوص عليها في قانون العقوبات الأردني، وبغرامة على كل منهم لا تزيد عن مائة دينار.

وكل مأذون لا يسجل العقد في الوثيقة الرسمية بعد استيفاء الرسم يعاقب بالعقوبتين المشار إليهما في الفقرة السابقة مع العزّل من الوظيفة » (74).

فالمشرع الأردني رتب على من يبرم عقد زواج دون توثيقه، وكل من يشارك في هذا العقد من الشاهدين عقوبة جزائية، تتمثل في السجن و الغرامة لا تزيد عن مائة دينار لكل واحد من الأطراف والشهود بالإضافة إلى طرد المؤذون الذي لم يسجل عقد الزواج من وظيفته (75).

والقانون العراقي الذي نص في المادة 05/10 على ما يأتي:

« يعاقب بالحبس مدّة لا تقل عن ستة أشهر، ولا تزيد عن سنة، أو بغرامة لا تقل عن ثلاثمائة دينار، ولا تزيد على ألف دينار، كل رجل عقد زواجه خارج المحكمة، وتكون العقوبة الحبس مدّة لا تقل عن ثلاث سنوات، ولا تزيد على خمس سنوات، إذا عقد خارج المحكمة زواجا آخر مع قيام الزوجية ».

وعليه فقانون الأسرة العراقي رتب عقوبة قاسية على من يتزوج عرفيا بالحبس لمدّة لا تقل عن ستة أشهر، ولا تزيد عن سنة وبغرامة لا تقل عن ثلاثمائة دينار ولا تزيد عن 1000 دينار وتضاعف العقوبة إذا ما تزوج الرجل زواجا ثانيا دون توثيق مع وجود الزوجة الأولى بالحبس مدة ثلاث سنوات ولا تزيد عن خمس سنوات (76).

أما المشرّع التونسي فعلى خلاف قوانين الدول الإسلامية، أبطل عقد الزواج العرفي، وهذا مخالفة صريحة للشريعة الإسلامية جاء في الفصل الرابع: « لا يثبت الزواج إلا بحجة رسمية، يضبطها قانون خاص » (77).

هذه هي الإجراءات القانونية التي اتخذتها قوانين الدول الإسلامية، لدفع الناس لتوثيق عقود الزواج.

أما حلول واقتراحات رجال القانون والدين.

فقد اتفقوا على ضرورة تعديل التشريع، لمواجهة ظاهرة الزواج العرفي واثقين أن التشريع يزجر النّاس أكثر من أي شيء آخر فمن لا يردعه القرآن ردعه السلطان.

غير أنّهم اختلفوا حول شكل وصورة هذا التعديل التشريعي وانقسموا إلى فريقين:

أولا – الفريق الأوّل: طالب أنصاره، وهم قلّة بتعديل تشريعي تعترف فيه الدولة بصور الزواج العرفي، حيث يصبح للزوجة من زواج عرفي كافة الحقوق المقررة للزوجة من عقد زواج رسمي (78).

ثانيا - الفريق الثاني : ينادي أنصار هذا الفريق باتخاذ إجراءات قانونية صارمة حيال من تتزوج عرفيا ، والنص على بطلان هذا الزواج، وفرض عقوبات جزائية عليه.

ثالثا - الفريق الثالث : يرى تعديل القانون بمنع إبرام عقود الزواج العرفية بين المواطنين والنص على بطلان هذا العقد وعدم الاعتداد بأي آثار قانونية له.

رابعا - الفريق الرابع : يرى سن نص يوحّد الجهة التي تتولى توثيق عقد الزواج :

وهذا ما نادى به الأستاذ عبد العزيز سعد مستشار سابق بالمحكمة العليا حيث يقول « إذا فكرنا بأن لا نحارب العرف الديني، في مجال إبرام عقود الزواج، وهو عرف شرعي، وألا نهمل تطبيق القوانين التنظيمية في هذا المجال، وهي قوانين فيها مصلحة، فإن علينا أن نضعها في قالب واحد تنصهر فيه القواعد القانونية، وذلك مثلا بأن نحدث نصا قانونيا يلزم رجل الدين الذي يقرأ الفاتحة، ويشرف على مجلس إبرام عقد الزواج في المسجد، أو في مكان آخر أن يمسك سجلا رسميا، مراقبا من وكيل الدولة أو رئيس المحكمة يسجل فيه كل المعلومات والبيانات اللازمة لوثيقة عقد الزواج، ومبلغ الصداق ونوعه وكل الشروط التي يمكن اشتراطها بين الزوجين ثم يرسل ذلك إلى ضابط الحالة المدنية، ليقوم من جهته بنسخ ما يجب نسخه أو نقل ما يجب نقله إلى سجلات الحالة المدنية » (79).

وذهب الأستاذ عبد العزيز سعد إلى أنه إذا خالف رجل الدين الذي يبرم عقد الزواج نص القانون، وأهمل تسجيل العقد وإرسال نسخة منه إلى ضابط الحالة المدنية، أو خالف الزوجان أو ممثلاهما الشرعيين القانون، وأقاموا حفل الزفاف أو العرس قبل

الحصول على الرخصة المقررة، وجب أن يسلط على كل مخالف عقوبة دينية ومالية معتبرة (80).

وقد وافقت السيدة بن براهم الأستاذ عبد العزيز سعد، بإسناد صلاحية إبرام عقد الزواج إلى أئمة متخرجين من معاهد إسلامية موضحة " أن الجهاز القضائي، استغنى عن هؤلاء الذين يفترض أن يكونوا قضاة الأحوال الشخصية، تناط بهم مهمة قراءة الفاتحة وفقا للشروط" وعلى رأس هذه الشروط :

تدوين الفاتحة في دفتر يعدّ بمثابة قوة قانونية إلزامية يستند إليها في إبرام العقد الإداري لاحقا، ليكون بديلا عن تسبيق العقد الإداري عن العقد الشرعي كذلك تدوين هوية الشاهدين وقيمة المهر وأن تتم العملية بالتنسيق بين وزارة الشؤون الدينية والبلديات.

وذهبت السيدة بن براهم إلى أن هذه الكيفية هي ذاتها يعمل بها في مصر عن طريق ما يسمى بالمأذون الشرعي الذي يقوم بتسجيل الزواج الشرعي في دفتر يستنجد به عند حدوث مشاكل.

وذهب الشيخ بوروبي إلى ضرورة التوفيق بين العقد المدني والشرعي بمنح الإمام صفة المأذونية ... (81).

- **مجمل القول**:

بعد عرض الإجراءات الكفيلة للحدّ من انتشار الزواج العرفي ودفع الأفراد لتوثيق عقد زواجهم، فإننا نرى أن الحلّ لا يكمن في الاكتفاء بواحدة من هذه الإجراءات بل لابدّ من إعمالها جميعا وتفعيلها مع بعضها البعض حتى تحقق النتيجة المرجوة.

فالاكتفاء بالإجراءات القانونية وحدها لا يكفي، لأنّ القانون مهما فعل لا يستطيع أن يتجاهل الزواج العرفي خاصة ما يترتب عنه من نسل، فلا بد إلى جانب تدخل القانون، بثّ الوعي الاجتماعي والثقافي في نفوس الشباب وتبصيرهم بخطورة ما يقومون به، والأهم هو التوعية الدينية، بزرع القيّم والمبادئ وترويض النّفس على الفضائل ونبذ الرذائل والخشية من الله.

خاتمة:

نخلص إلى أن الزواج العرفي في الجزائر بات غير مرغوب فيه، لما يخلفه من أضرار تهدد مستقبل الأسر الجزائرية، و كيان المجتمع بالانهيار لذلك لا بد من الحدّ منه و اتخاذ الإجراءات الكفيلة لذلك نلخصها فيما يأتي:

- لا بد أن يكون هناك اجتهاد في مسألة الزواج العرفي، طالما أن هناك ضرر ينتج عنه وذلك برفع الإباحة الشرعية على هذا النوع من الزواج وإصدار فتوى من مختلف مجامع الإفتاء وتوحيدها بشأن تحريم مثل هذا الزواج فالضرورة تقدر بقدرها.

- لا بدّ على وسائل الإعلام في الدولة أن تلعب دورا في الموضوع لتوعية المواطن وحمله على تجنب هذا النوع من الزواج وتشجيعه على توثيق زواجه.

- إدخال تعديلات على قانون الأسرة وتتضمن مـا يلي :

إدراج نصوص في قانون الأسرة تتضمن عقوبات على كل من يبرم عقد الزواج عرفي ،كفرض غرامة ضخمة .

- إدراج نصوص تقضي بتوحيد الجهات المبرمة لعقد الزواج وذلك بإسناد مهمة توثيق عقد الزواج لأئمة المساجد خاصة وأنّهم مؤهلون علميا وشرعيا لإبرام عقد الزواج إضافة إلى أنهم موظفون عموميون ويكون ذلك بعد أداء اليمين القانونية، ويمسكون سجلات منظمة وفق نماذج رسمية تسلم لهم من الإدارة يسجلون فيها عقود الزواج ثم يرسلونها إلى البلدية للتقييد في سجل الحالة المدنية.

- إلغاء النصوص التي تتضمن قيود على إبرام عقد الزواج أو تعديلها على نحو يخفف من حدّة هذه القيود وذلك على النحو الآتي:

1. تمديد آجال التصريح بتسجيل الزواج إلى مدّة معقولة تسمح للزوجين، للتصريح بعقود زواجهما ويقترح مدة 30 يوما بدلا من 03 أيام تسري من تاريخ الاحتفال بالزواج
2. جعل استحضار شهادة الفحص الطبي اختيارية بالنسبة للزوجين ويخضع لاتفاقهما.
3. إعطاء المرأة حق الحصول على معاش زوجها والتعويضات من صندوق الضمان الاجتماعي أو المنح المخصصة لأرامل ضحايا الإرهاب حقا مقررا لها سواء تزوجت برجل آخر أم لم تتزوج. بمعنى أن لا يجعل زواجها ثانية قيّد على حرمانها من التعويضات والمنح.
4. إزالة القيود الواردة على تعدد الزوجات أو على الأقل التخفيف منها فكما يؤدي تقيد التعدد إلى انتشار الزواج العرفي ففي المقابل يؤدي إلى ظهور تعدد الخليلات وفي هذا يقول الداعية شمس الدين « وهكذا يجد الرجل نفسه إذا أراد الحلال مكبلا بالقانون أما إذا أراد خليلة في الحرام فلا شيء يقف في طريقه ».

الهوامش

1- عمر سليمان الأشقر ، أحكام الزواج في ضوء الكتاب والسنّة، دار النفائس، بيروت، (دت)، ط2، ص 175.

2- شريف كمال عزب، الخلع والزواج العرفي بين الشريعة والقانون، دار التقوى، القاهرة، 2000، ط1، ص 56.

3- عمر بوحلاسة، « عقود الزواج المغفلة»، نشرة القضاة، ع 2، أفريل 1989م، ص 16.

4- بدوي علي، عقود الزواج العرفية بين قصور أحكام القانون ومتطلبات المجتمع، المجلة القضائية، قسم الوثائق، المحكمة العليا، (دم)، ع 02، 2004 ، ص 157. –عرفه محمد الكدي العمراني الزواج الذي يعقد في المسجد أو المركز الإسلامي رائد عبد الله نمر بدير، مسميات الزواج المعاصرة بين الفقه والواقع والتطبيق القضائي ، قدم له حسام الدين بن موسى عفانة، دار الجوزي، القاهرة 2006 ، ط1، ص.237

5- في القانون المدني، يطلق الفقهاء كلمة العرفي، في مقابل لكلمة الرسمي، لاسيما في مجال الإثبات، فيقولون محرر عرفي، وهو الذي يقوم بتقريره الأفراد فيما بينهم، ويجب أن يكون موقعا من الأطراف، حتى يحتج بهم مستقبلا، ومحرر رسمي يقوم بتقريره، موظف عام، مختص وفقا للأوضاع معينة مقررة لذلك.

6- عمر سليمان الأشقر، مرجع سابق، ص 177.

7- حسن حسن منصور، المحيط في مسائل الأحوال الشخصية، (دن)، الإسكندرية، 1996، ط2.ص 158، يقول الشيخ محمد صفوت نور الدّين الرئيس العام لجامعة أنصار السنة « أعني بذلك أن من لم يعقد الزواج على الطريقة الرسمية، أي لم يسجل بطريق المأذون الشرع في المحكمة وارتضى بالزواج العرفي، فإننا نقول له إن التسجيل الرسمي من المباحات التي إذا ألزم ولي الأمر صارت مخالفتها حرام شرعا ». جمال بن محمد بن محمود، الزواج العرفي في ميزان الإسلام، مراجعة علي أحمد عبد العال الطّهطاوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان. ص .82

8- عبد الرحيم فودة، الزواج العرفي أو السري، مجلة لواء الإسلام، ع 02، السنة التاسعة عشرة، 02 فبراير 1965، مطابع مدكور وأولاده، القاهرة، (دت)، ص 56.

9- حسام الدين بن موسى عفانة، حسام الدين بن موسى عفانة، الزواج العرفي وما يترتب عنه10/07 /2004 موقع www. Islam online. Net –

10- أمر 05 - 02 المؤرخ في 27 فبراير 2005 المعدل لقانون رقم 84 -11 المؤرخ في 09 يونيو 1984 المتضمن قانون الأسرة، ص 05.

11- منير إدعيبس، منتدى في الجزائر لمناقشة قانون الأسرة الجديد 2007/03/21 موقع .ww.amangordan.org. mebek

- شمس الدين، كلمة في الزواج العرفي، الخميس 30 تشرين الثاني، 2006 موقع - maktoobblog.com

12- أمر 05- 02 المؤرخ في 27 فبراير 2005 المعدل لقانون رقم 84 -11 المؤرخ في 09 يونيو 1984. المتضمن قانون الأسرة، ص ص 16- 17.

13- بدوي علي، مرجع سابق، ص 161.

- فاطمة مصطفى، الزواج العرفي، (دم)، (دن)، 1998، ط1، ص 24، 25، 26.

14– مرسوم تنفيذي رقم 06 - 54 المؤرخ في 11ماي 2006 يحدد شروط وكيفيات تطبيق أحكام المادة 07 مكرر من القانون رقم 84 - 1 المؤرخ في 09 يونيو 1984 والمتضمن قانون الأسرة، لجريدة الرسمية، ع 31، ص 04.

15- منير إدعيبس، موقع سابق.

16- أمر 05-02 المؤرخ في 27 فبراير 2005 المعدل لقانون رقم 84-11 المؤرخ في 09 يونيو 1984. المتضمن قانون الأسرة، ص 14.

17- بدوي علي، مرجع سابق، ص 161.

18- بدوي علي، «عقود الزواج العرفية بين قصور أحكام القانون ومتطلبات المجتمع»، المجلة القضائية، قسم الوثائق، المحكمة العليا، (دم)، 2004، ع2، ص 161.

19- عبد العزيز سعد، نظام الحالة المدنية في الجزائر، دار هومة، الجزائر،(دت)، ط02 ص ص 137-138.

20- أمر 05 - 02 المؤرخ في 27 فبراير 2005 المعدل لقانون رقم 84 -11 المؤرخ في 09 يونيو 1984 المتضمن قانون الأسرة، ص 05.

21- بدوي علي، مرجع سابق، ص 163.

22- بدوي علي، مرجع نفسه، ص 163.

23- وقد ذهب الفقهاء إلى أن هذا العمل حرام لأنّه بمثابة اختلاس لأموال الدولة وتحايل على القانون.

- جمال بن محمد بن محمود، مرجع سابق، ص 96.

- أحمد الشرباصي عبد الرحيم فوده وآخرون ، «الزواج العرفي أو السري »، مرجع سابق، ص 52. تنص المادة 9 من أمر 99/66 المؤرخ في 02 فبراير المتضمن تعديل القانون رقم 99/63 المؤرخ في 12 أبريل 1966 المتعلق بإنشاء معاش للعجز عن العمل و لحماية ضحايا حرب التحرير الوطني على «وفي حالة وفاة العاجز تستمر الزيادة الممنوحة عن كل ولد ... تدفع إلى الأم و في حالة زواج ثان للأم تدفع هذه الزيادة إلى الشخص الذي يكون الأولاد في كفالته ». - شمس الدين، موقع سابق.

24- صورية بوريلة، الزواج العرفي، الدين يتحفظ والقانون يتساهل ، جريدة الخبر، 08 /2006/11 م.

25- أ مر 05-02 المؤرخ في 27 فبراير 2005 المعدل لقانون رقم 84-11 المؤرخ في 09 يونيو 1984 المتضمن قانون الأسرة، ص 15.

26- أمر 05-02 المؤرخ في 27 فبراير 2005 المعدل لقانون رقم 84-11 المؤرخ في 09 يونيو 1984 المتضمن قانون الأسرة، ص .16

27- صورية بورويلة، مرجع سابق.

28- فارس محمد عمران، الزواج العرفي وصور أخرى للزواج غير الرسمي، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية، 2001. هامش، ص .70

29- فاطمة مصطفى، مرجع سابق، ص ص 30- 32.

30- فارس محمد عمران، مرجع سابق، 74.

31- فاطمة مصطفى، مرجع سابق، ص ص 40-41. - جمال بن محمد بن محمود، مرجع سابق، ص ص 95- 96.

- أسامة عمر سليمان الأشقر، مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق، دار النفائس، الأردن، 2005 م، ط2، 142.

32 - فاطمة مصطفى، ، مرجع نفسه، ص ص 40-41.

- جمال بن محمد بن محمود، مرجع نفسه، ص ص 95- 96. أسامة عمر سليمان الأشقر، مرجع نفسه، ص 142.

33- صورية بورويلة، الزواج العرفي، الدين يتحفظ والقانون يتساهل ، جريدة الخبر، 2006/11/08 م.

34- المدرسة الوطنية لكتابة الضبط، الأيام الدراسية حول الحالة المدنية ، الديوان الوطني للأشغال التربوية، ص 107.

35- بدوي علي، مرجع سابق، ص ص 158- 159. عمر بوحلاسة، عقود الزواج المغفلة، نشرة القضاة، ع 02، أفريل 1989م، ص ص 16- .17

36- شريف كمال عزب، مرجع سابق، ص .58

37- أمر رقم 66-154 المتضمن قانون الإجراءات المدنية المؤرخ في 1966/06/08 خلوفي رشيد ، قانون لإجراءات المدنية ديوان المطبوعات الجامعية، ابن عكنون، الجزائر، ص .143

38- المجلة القضائية، ع 03، 1990، ص .65

39- مجموعة من المؤلفين، «الزواج العرفي» إعداد شادية عبد الله، مجلة الشريعة، ع 385، كانون /1998/02، ص 11.

- أحمد الشرباصي، الموسوعة الشرباصية في الخطب المنبرية، دار الجيل، بيروت لبنان، 1987، (دط) ،ص .389

40- م 330 قانون العقوبات رقم 82-04 المؤرخ في 13 فبراير 1982 « يعاقب بالحبس من شهرين إلى سنة وبغرامة من 500 إلى5000 دينار :

1. أحد الوالدين الذي يترك مقر أسرته لمدّة تتجاوز شهرين ويتحلى عن كافة التزاماته الأدبية أو المادية المترتبة على السلطة الأبوية.

2. الزوج الذي يتخلى عمدا ولمدة تجاوز شهرين عن زوجته مع علمه بأنها حامل وذلك لغير سبب جدي» وزارة العدل، قانون العقوبات، الديوان الوطني للأشغال التربوية، 2002، ط3، ص 103.

41- م 339 قانون العقوبات، رقم 82- 04 المؤرخ في 13 فبراير 1982 « يقضي بالحبس من سنة إلى سنتين على كل امرأة متزوجة ثبت ارتكابها جريمة الزنا. ويعاقب الزوج الذي يرتكب جريمة الزنا بالحبس من سنة إلى سنتين...» وزارة العدل مرجع سابق، ص.106

42- جمال بن محمود، مرجع سابق، ص 101.

43- هذا وقد أوجد المشرع المصري مخرجا لذلك، حيث أعطى للمرأة المتزوجة دون توثيق حقّ اللجوء إلى القضاء لأجل الحصول على الطلاق، دون الحاجّة لوثيقة زواج رسمي بل يكفي أن تكون بحوزتها ورقة زواج عرفي.

44- ب.دريد، العدالة تفتح تحقيقا ضد امرأة متزوجة من رجلين في تبسة،الشروق ، 17جانفي 2008،العدد2200، ص24

45- فارس محمد عمران، مرجع سابق، ص 30، رفيق علوي،« الزواج العرفي وأثره على الأسرة»، مجلة المجلس الإسلامي الأعلى، 2000، ص .389

46- أخرجه النسائي (أبو عبد الرحمان أحمد بن شعيب بن علي)، في سننه، المطبعة المصرية، مصر، (دت)(دط)، كتاب الأشربة باب الحث على ترك الشبهات، ج7، ص 328، وأخرجه الدارمي (محمد عبد الله بن عبد الرحمن بن الفضل بن بهرام)، في سننه، دار ابن حزم، بيروت، لبنان ، 2002، ط1، كتاب البيوع باب دع ما يريبك إلى مالا يريبك، رقم الحديث 2566، ص 358. أخرجه الحاكم (أبو عبد الله النيسابوري) في المستدرك على الصحيحين، دار الكتاب العربي، بيروت ،لبنان كتاب الأحكام باب الصدق طمأنينة والكذب ريبة ج4، ص 99، قال عنه الذهبي سنده قوي .

47- أخرجه البخاري، الجامع الصحيح ، كتاب الإيمان باب فضل من إستبرأ لدينه ج10، ص 19 ، أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب المساقات باب أخذ الحلال وترك الشبهات،رقم الحديث 1599، ص 862 .

48- فارس محمد عمران، مرجع سابق، ص 30.

49- مجموعة من المؤلفين، الزواج العرفي، إعداد شاديه عبد الله، مرجع سابق، ص .11

50- محمد كعنان، « الزواج (عقد الزواج)»، مجلة الفكر الإسلامي، ع10، السنة 08، 1399هـ/1979م، ص .104

51- فارس محمد عمران، مرجع سابق، ص ص 32- .33

52- فارس محمد عمران، مرجع سابق، ص ص 36- .37

53- 267 قانون العقوبات رقم 75-47 المؤرخ في 17 يونيو 1975رقم « كل من أحدث عمدا جرحا أو ضربا بوالديه الشرعيين أو غيرهما من أصوله الشرعيين يعاقب كما يلي :

1. بالحبس المؤقت من خمس إلى عشر سنوات إذ لم ينشأ عن الجرح أو الضرب أي مرض أو عجز كلي عن العمل.

2. بالحد الأقصى للحبس المؤقت من خمس إلى عشرة سنوات إذا نشأ عجز كلي عن العمل مدة تزيد عن خمسة عشرة يوما.

3. بالسجن المؤقت من خمس إلى عشرين سنة إذا نشأ في الحرج أو الضرب فقد أو بتر أحد الأعضاء أو الحرمان من استعماله أو فقد البصر أو فقد بصر أحدى العينين أو أية عاهة مستديمة أخرى.

4. بالسجن المؤبد إذا أدى الجرح أو الضرب لارتكب عمدا إلى الوفاة بدون قصد إحداثها.إذ وجد سيق إضرار أو ترصد تكون العقوبة.

- الحد الأقصى للحبس المؤقت من خمس إلى عشر سنوات في الحالة المنصوص عليها في الفقرة.

- السجن المؤقت من عشر سنوات إلى عشرين سنة إذا نشأ عن الجرح أو الضرب عجز كلي عن العمل لمدة تزيد على خمسة عشرة يوما. - السجن المؤبد في الحالات المنصوص عليها في الفقرة الثالثة من هذه المادة» وزارة العدل، قانون العقوبات، الديوان الوطني للأشغال التربوية، (دم)، 2002، ط3، ص86.

54 - وزارة العدل، مرجع سابق، ص 117.

55- عبد المجيد بن عطية، «الزواج العرفي يتسلل إلى العائلات الفقيرة» جريدة الشروق، ع 1779، 2006م، ص .17

56- عبد المجيد بن عطية، مرجع نفسه، ص .17

57- أسامة عمر سليمان الأشقر، مرجع سابق، ص 150.

58- أخرجه أبو داود (سليمان الأشعث السحستاني)، في سننه، مراجعة وضبط وتعليق محمد محي الدين عبد الحميد ، دار الفكر(دم)، (دت) (دط) كتاب النكاح، باب فيمن تزوج و م يسم صداقا حتى مات، رقم الحديث 2117، ج2، ص 238.

- أخرجه عبد الرزاق (الصنعاني ابن همام) في مصنفه ،عني بتحقيق نصوصه وتخريج أحاديثه والتعليق عليه حبيب الرحمن الأعظمي، منشورات المجلس العلمي ، (دم) ، (دت)(دط) ، كتاب النكاح باب غلاء الصداق ، رقم الحديث 10412، ج6، ص .178

59- أخرجه أحمد بن حنبل، في مسند ه، (دن)، (دم)، (دت)(دط)،كتاب السيدة عائشة - رضي الله عنها- ،باب السيدة عائشة -رضي الله عنها- ج6، ص83. - أخرجه الحاكم في مستدركه، كتاب النكاح ،باب النكاح، ج2، ص 178، قال عنه حديث صحيح على شرط مسلم ولم يخرجاه سكت عنه الذهبي. - أخرجه البيهقي (أبي بكر أحمد بن الحسين)، شعب الإيمان، دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان، الكتاب الثاني والأربعون باب الاقتصاد في النفقة وتحريم أكل المال الباطل،حديث رقم 6566 ،ج5، ص 254 .

60- وثيقة مشروع الزواج باتفاق أئمة أعيان بلدية عين الخضراء، وبتركية من أعضاء مجلسها الشعبي البلدي ولاية مسيلة.

61- فارس محمد عمران، مرجع سابق، ص ص 97- 98.

62- فارس محمد عمران ، المرجع نفسه، ص ص 97- 98.

63- بوعلام غمراسة، الجزائر تتجه لمنع الزواج العرفي عير مطالبة الأئمة بعدم إتمام العقد الشرعي من دون إحضار المدني، جريدة العرب الدولية، الشرق الأوسط، 29 نوفمبر 2006، ع 10228، موقع. www. Asharqalawsat. Com -

64- وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، تعليمية تنظم عمل المسجد، 12 أفريل 2000، رقم 60، ص 02.

65- مديرية الشؤون الدينية والأوقاف، ولاية قسنطينة مذكرة رقم 08.

66- ش. محمد، «تعليمة وزارة الشؤون الدينية تعد على قانون الأسرة والإمام»، جريد الخبر، السنة 17، ع 4874، نوفمبر 2006، ص 03

67- صورية بورويلة، مرجع سابق.

68- ش. محمد، مرجع سابق، ص 03.

69- ش. محمد، مرجع نفسه، ص 03.

70- ش. محمد، مرجع سابق، ص 03.

71- بوعلام غمراسة، موقع سابق.

72- أمر 05-02 المؤرخ في 27 فبراير 2005 المعدل لقانون رقم 84-11 المؤرخ في 09 يونيو 1984 المتضمن قانون الأسرة، ص ص 07-08.

73- عبد العزيز سعد، الزواج والطلاق في قانون الأسرة الجزائري، دار البعث قسنطينة، 1989 م، ط2، ص ص 62-63.

74- قانون، رقم 61 لسنة 1976 المتضمن قانون الأحوال الشخصية الأردني ،الجريدة الرسمية، الصادرة في 1976/12/01. عدد 2668.

75- أسامة عمر سليمان الأشقر، مرجع سابق، ص 147.

76- قانون الأحوال الشخصية العراقي، رقم 188 لسنة 1959، مطبعة الزمان، بغداد، 2000.

77- أمر 13 أوت 1956 يتعلق بإصدار مجلة الأحوال الشخصية التونسي.

78- فارس محمد عمران، مرجع سابق، ص ص 89-90.

79- عبد العزيز سعد، الزواج والطلاق في قانون الأسرة الجزائري ، مرجع سابق، ص65.

80- عبد العزيز سعد، نظام الحالة المدنية في الجزائر، مرجع سابق، ص 161.

81- ش. محمد، مرجع سابق، ص 03.

المراجع

1– أحمد بن حنبل، في مسنده، (دن) (دم) (دت) (دط).

2- أسامة عمر سليمان الأشقر، مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق، دار النفائس، الأردن، 2005م، ط2.

3- البخاري (أبو عبد الله مجمد بن إسماعيل بن إبراهيم ابن المغيرة ابن بردزبة)، الجامع الصحيح، دار الفكر، (دم) 1981 (دط).

4- جمال بن محمد بن محمود، الزواج العرفي في ميزان الإسلام، مراجعة علي أحمد عبد العال الطّهطاوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

5-حسن حسن منصور، المحيط في مسائل الأحوال الشخصية، (دن)، الإسكندرية، 1996، ط2.
6- أبو داود (سليمان بن الاشعث السجستاني الازدي)، السنن، مراجعة وضبط وتعليق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر (دم) (دت) (دط).
7- الدارمي، (محمد عبد الله بن عبد الرحمن بن فضل بن بهرام)، السنن، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، 2002 ، ط1.
8- عبد الله نمر بدير، مسميات الزواج المعاصرة بين الفقه والواقع والتطبيق القضائي، قدم له حسام الدين بن موسى عفانة، دار الجوزي، القاهرة، 2006، ط1.
9- الشرباصي أحمد ، الموسوعة الشرباصية في الخطب المنبرية، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1987، (دط).
10- " " " ، يسألونك في الدين والحياة، دار الجيل، بيروت، لبنان، (دت) (دط).
11- شريف كمال عزب، الخلع والزواج العرفي بين الشريعة والقانون، دار التقوى، القاهرة، 2000، ط.1
12- الصنعاني عبد الرزاق (أبو بكر بن الهمام)، في المصنف، عني بتحقيق نصوصه وتخريج أحاديثه والتعليق عليه حبيب الرحمن الأعظمي.
13-ابن عساكر (أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله بن عبد الله)، تاريخ مدينة دمشق، دراسة وتحقيق محب الدين أبو سعيد عمر بن غرومة الغمري، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1996.
14- عبد العزيز سعد، الزواج والطلاق في قانون الأسرة الجزائري، دار البعث قسنطينة، 1989م، ط2.
15- " " " ، نظام الحالة المدنية في الجزائر، دار هومة، الجزائر،(دت)، ط02.
16- عمر سليمان الأشقر، أحكام الزواج في ضوء الكتاب والسنّة، دار النفائس، بيروت، (دت)، ط2.
17- فارس محمد عمران، الزواج العرفي وصور أخرى للزواج غير الرسمي، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية، 2001.
18- فاطمة مصطفى، الزواج العرفي، (دم)، (دن)، 1998، ط1.
19- ناهد العجوز، جرائم التزوير المتعلقة بالزواج، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1998م، (دط).
20- النسائي (أبو عبد الرحمان أحمد بن شعيب بن علي)، السنن، المطبعة المصرية، مصر، (دت)، (دط).

المقـــالات

21- بدوي علي، عقود الزواج العرفية بين قصور أحكام القانون ومتطلبات المجتمع، المجلة القضائية، قسم الوثائق، المحكمة العليا، (دم)، ع 02، 2004.
22- رفيق علوي، الزواج العرفي وأثره على الأسرة، مجلة المجلس الإسلامي الأعلى، 2000.
23- شؤون اجتماعية، طرق جديدة للزواج، مجلة الشريعة ع 469، 2005م.

24- عبد المجيد بن عطية، الزواج العرفي يتسلل إلى العائلات الفقيرة جريدة الشروق، ع 1779، 2006م
25- بوحلاسة، عقود الزواج المغفلة، نشرة القضاة، ع 02، أفريل 1989م
26- مجموعة من المؤلفين، الزواج العرفي، إعداد شادية عبد الله، مجلة الشريعة، ع 385، كانون /1998/02.
27- محمد كعنان، الزواج (عقد الزواج)، مجلة الفكر الإسلامي، ع10، السنة 08، 1399هـ/1979م.
28- ندوة لواء الإسلام، الزواج العرفي أو السري، مجلة لواء الإسلام، ع 02، السنة التاسعة عشرة، 02 فبراير 1965، مطابع مدكور وأولاده، القاهرة، (دت).
29- ش. محمد، تعليمة وزارة الشؤون الدينية تعد على قانون الأسرة والإمام، جريد الخير، السنة 17، ع 4874، 03 نوفمبر .2006
30- صورية بورويلة، الزواج العرفي، الدين يتحفظ والقانون يتساهل ، جريدة الخبر، 2006/11/08م. المدرسة الوطنية لكتابة الضبط، مرجع سابق، ص 107.
31- ب.دريد، العدالة تفتح تحقيقا ضد امرأة متزوجة من رجلين في تبسة،الشروق ، 17جانفي 2008،العدد.2200
32- المدرسة الوطنية لكتابة الضبط، الأيام الدراسية حول الحالة المدنية ، الديوان الوطني للأشغال التربوية.

المجلات القضائية

33- المجلة القضائية، ع 03، 1990، ص 65.

مواقع الإنترنيت

www Islam online. Net
ww.amangordan.org
maktoobblog.com
www. Asharqalawsat. Com .

دور التكوين والإعلام النقابي في ترقية الممارسة النقابية في الجزائر

ملخص

إن نجاح المنظمات النقابية في الدفاع عن مصالح ومطالب أعضائها يكمن في مدى القوة التنظيمية والهيكلية المسخرة لتجسيد برنامج عملها على أرض الواقع في مختلف الميادين والنشاطات ولاسيما النشاطات الإعلامية والتكوينية.

يعد التكوين والإعلام النقابي خاصة بعد تكريس التعددية النقابية دستوريا، البوابة الأساسية لإنجاح مسعى الحوار الاجتماعي الذي يتطلب ضرورة التشاور بين الأطراف الثلاثة: الحكومة، النقابات، أصحاب العمل.

فاهتمام المنظمات النقابية بأداء وظيفة التكوين والإعلام في الميدان النقابي بالشكل الملائم، يعمل على الرفع من مستوى الوعي النقابي للنقابي، - سواء تعلق الأمر بالمناضل أو المسؤول النقابي-، مما يسمح له بفهم التحولات الاقتصادية والاجتماعية، وكيفية التعامل معها وإيجاد الحلول لها، كل ذلك يكون له تأثير كبير على ترقية الممارسة النقابية وقدرة النقابات على التأثير على ميزان القوى وصناعة القرار الاقتصادي والاجتماعي.

أ. **فوزية زعموش**

كلية الحقوق
جامعة قسنطينة1
الجزائر

Résumé

La réussite des organisations syndicales en matière de défense des intérêts de leur syndiqués, réside dans la bonne gestion de son programme d'activités, notamment dans le domaine de l'information et de la formation.

Après la consécration constitutionnelle du pluralisme syndical en Algérie, la formation et l'information syndicale est considérée comme le passage obligé pour la réussite du dialogue social—entre les trois parties, le gouvernement, les syndicats et le patronat.

مقدمة

بعد دخول الجزائر عدد التعددية النقابية، تراجع تدخل الدولة في تنظيم العلاقات بين العمال وأصحاب العمل، وفسح المجال أمام أطراف علاقة العمل لتصور أوسع وأشمل للقواعد التي تحكم هذه العلاقات.

خلق هذا التحول في ممارسة الحرية النقابية، ميلاد أسلوب جديد في معالجة القضايا الاجتماعية والاقتصادية بين الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين هو أسلوب الحوار الاجتماعي والتفاوض الاجتماعي، حيث يعتمد على الحوار الثنائي بوصفه منهجا جديدا في بحث ودراسة مختلف القضايا التي تهم أطراف علاقة الإنتاج في مختلف قطاعات النشاط، بينما يُعتمد الحوار الثلاثي (نقابات، أصحاب العمل،

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر2013 .

الحكومة) عندما تهم هذه القضايا المجتمع ككل.

فالحرية النقابية وحق التفاوض، بما يتيح له من تدخل المنظمات النقابية للدفاع عن مصالح العمال، يعدان شرطا أوليا لحماية الحقوق العمالية كافة ومقدمة لا غنى عنها هذا من جهة. ومن جهة أخرى، أتاحت هذه الوسيلة المرنة، - الحوار الاجتماعي- أن يكون للنقابات دور حاسم في المشاركة في إعادة تنظيم الاقتصاد الوطني وتحقيق هدف التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

لذلك يمثل التكوين والإعلام النقابي الضمانة الأساسية وصمام الأمان لجعل مساهمة النقابة فعالة في حماية مصالحها وتنميتها، مما يعزز ترقية الممارسة النقابية ويمنح النقابات مجالا للقيام بدورها الحقيقي.

منهجية البحث:

الأهداف

إن أهمية الحوار الاجتماعي باعتباره حاليا يشكل أداة لتحريك وتنشيط الحياة الاقتصادية وتوفير المناخ الملائم لتطوير الإنتاج وتمكين أطراف الإنتاج من مواجهة الظروف الاقتصادية العالمية المتبدلة، واحتلاله مكانة مهمّة في تنظيم العلاقات المهنية وتحسينها وإقرار السلم الاجتماعي، خاصة وأنّ مجالاته متنوعة ومتزايدة (تأمين البطالة، العمل اللائق، تحسين الأجور، الحماية الاجتماعية ،...الخ) تبعا للتقدم الاقتصادي والاجتماعي وضرورة مسايرة التطورات وتلبية الحاجات المتزايدة للمواطن، يجعل نجاحه مرهونا بمدى الاهتمام بتنمية وتطوير شكل العمل النقابي عن طريق الاهتمام بالثقافة النقابية القادرة على تنمية العلاقات الديمقراطية وإعطاء الأولوية في طرح قضايا العمال والدفاع عن حقوقهم الاقتصادية والاجتماعية، والمساهمة في دعم وتكوين القيادات المتخصصة التي تتولى المفاوضة الجماعية.

كما أن الاهتمام بموضوع الإعلام النقابي، باعتباره مكونا أساسيا في هيكلية النقابات، وليس ملحقا أو تابعا أو ناقلا لصورتها، يؤكد على أهميته ودوره في تطوير الممارسة النقابية والارتقاء بوعيها.

لذلك فإنّ بحثنا سوف يتناول تحليل أهمية دور كل من التكوين والإعلام الذي تقوم به النقابة من أجل العمل على ترقية الممارسة النقابية في الجزائر، مستهدفا الآتي:

- تحليل مهمة النقابة في مجال تكوين وتثقيف المناضل وتحضير الإطار النقابي المناسب للقيام بالمهام القيادية.
- تحليل دور النقابة ومساهمتها في خلق إعلام نقابي حقيقي معبّر عن تطلعات المناضل النقابي.
- تحديد صعوبة مهمة النقابة في تأدية هذه المهام نظرا لتحديّات المرحلة الراهنة(الثورة العلمية الرقمية ، انحصار دور الدولة، العولمة،... الخ)

المبحث الأول: النقابة والمهمة التكوينية

يعد التكوين في المجال النقابي من الوسائل الضرورية التي تساعد على إنتاج العمل النقابي الصحيح، ويعمل على التأسيس لممارسة نقابية بعيدة عن التأثر بالعمل الحزبي.

فالنقابة باعتبارها الإطار الوحيد الذي يقود النضال العمالي في سبيل تحسين أوضاعها المادية والمعنوية، تعدّ القاعدة الرئيسة في عملية التثقيف النقابي الذي يمكن أن يتحقق بشكل تلقائي من خلال النشاط اليومي للنقابة أو من خلال برامج تثقيفية تنظمها النقابة من أجل زيادة وعي وثقافة منتسبيها أو العمال بشكل عام.

كما تهدف النقابة كذلك إلى إعداد قيادات نقابية عمالية واعية ومؤهلة علميا وثقافيا لقيادة الحوار الاجتماعي والمشاركة في تنظيم علاقات العمل.

***المطلب الأول*: التثقيف النقابي**

يلعب التثقيف النقابي دورا مهمّا في دفع مسيرة المنظمات النقابية لأنه يؤدي إلى تحقيق هدفين مهمّين أولّهما توسيع قاعدة المنظمات النقابية وإقناع أعداد جديدة من العاملين بالانضواء في عضوية النقابات وثانيهما زيادة الوعي النقابي لدى العمال النقابيين. فالثقافة العمالية تسهم بدور فعال وأساسي في بناء طبقة عاملة واعية وطليعة نقابية قادرة على النهوض بالمهام الملقاة على عاتقها، إذ تقاس أهمية التثقيف العمالي وجدواه بمدى تعبيره عن مصالح الطبقة العاملة وفاعليته في شدّ العامل إلى العملية الإنتاجية وتحفيزهم على متابعة النضال في سبيل تحقيق أهداف التقدم الاجتماعي والاقتصادي.

تعدّ العملية التثقيفية عملية حيوية أساسية وضرورية بالنسبة لطبقة العاملة ومنظماتها النقابية، لهذا تعمل المنظمات النقابية على تثقيف العاملين للرفع من كفاءتهم عن طريق إدراك الحقوق والواجبات، وتتناول هذه الثقافة العمالية أعراف متنوعة، ترمى إلى التوعية الشاملة بهذه الحقوق والواجبات بما لها من ضوابط قانونية وتشريعية، وما يحيط بها من مؤشرات البيئة الاقتصادية العامة ويقوم التثقيف العمالي في المراحل الأولى من النشاط على الخطب والبيانات الصادرة عن المسؤولين في مناسبات مختلفة.

وفي مراحل لاحقة تحتاج عملية التثقيف النقابي إلى تطبيق برامج تثقيفية للمناضلين النقابيين معتمدة على الطرائق والوسائل الحديثة لنشر الثقافة العمالية خاصة خلال هذه المرحلة التي تعرف ثورة علمية ورقمية هائلة، وتشكل هذه العملية حجر الزاوية في عملية تطوير قدرات المنظمات لذلك فإن توسيع دائرة إنجاز البرامج التثقيفية وترقيتها يتطلب الحصول على تأمين تمويل مادي مستمر للأنشطة النقابية.

لم يقف عائق نقص الموارد المالية لدى أغلب المنظمات النقابية المستقلة- باستثناء نقابة الاتحاد العام للعمال الجزائريين- وحداثة التجربة النقابية أمام تكوين قاعدة نقابية واعية، أسهمت كثيرا في الدفاع عن مصالح العمال، خاصة بعد رفض السلطات العمومية فتح مجال المفاوضات والحوار الاجتماعي مع النقابات الممثلة لقطاع

الوظيفي العمومي حول المطالب المشتركة للأجراء، حيث عرفت مختلف الإضرابات التي نظمتها النقابات التفافا كبيرا من مناضليها وقيادتها وهذا ما يدل على درجة مستوى الثقافة النقابية التي أصبح يتمتع بها المناضل والإطار النقابي.

فنقابة المجلس الوطني لأساتذة التعليم العالي على سبيل المثال تأسست بوصفها سلطة معارضة للبيروقراطية الجامعية والوزارية، وأكدت هويتها في ساحة النضال، بفضل شن إضرابات طويلة لفائدة تحقيق مطالب فئوية واجتماعية والقيام بمسيرات وطنية ضد تسلط النظام الحاكم الذي يرفض الاعتراف بالتعددية النقابية المقررة بموجب دستور 1989. فالمسيرة النضالية لنقابة المجلس الوطني لأستاذة التعليم العالي، عرفت تنظيم سلسلة من الإضرابات منذ نشأتها.

فخلال مرحلة 1996- 1997 أعاد الأساتذة تنظيم نقابتهم بفضل إضراب ثلاثة أشهر (15 أكتوبر 1996- 15 جانفي 1997) حيث شهدت طرد الأمين العام السابق من النقابة من طرف المجلس الوطني لأنه دعا إلى وقف الإضراب يوم 16 نوفمبر 1996 بأمر من السلطة، وعند انعقاد أول مؤتمر للنقابة أيام 27-29 جويلية 1997 ببومرداس، تأكّد تراجع سياسة نقابة البيت وانهزامها بصورة كلية ، فحظيت النقابة بعد ذلك بقانون أساسي وبرنامج عمل يتماشي مع توجهها النقابي الديمقراطي المطلبي.

وخلال إضراب 135 يوما (17 أكتوبر 1998، 28 فيفري 1999) الذي دافع بالإضافة إلى مطالب الأساتذة الجامعين، عن حق الإضراب والحريات النقابية، ولأول مرة نقل الاحتجاج إلى الشارع في شكل مسيرات وطنية وجهوية، كما ساند عائلات المفقودين بجامعة بن سعد رابح وأيّد نضال الصحافيين من أجل حرية الإعلام.

كما سجل المجلس الوطني لأساتذة التعليم العالي بارتياح المشاركة القوية للأساتذة في الحركة الاحتجاجية الوطنية ليومي 17،18 أفريل 2006، وكذا مشاركتهم في عملية التصويت على الإضراب الوطني ابتداء من تاريخ 13 ماي 2006 . مما يدل على تنامي الثقافة النقابية وزيادة حركية النضال النقابي، ففضلا عن النضال الذي تقوم به كل نقابة على حدة، كثيرا ما تلجأ النقابات إلى أسلوب التكتل النقابي بغية تكوين قوة لتحقيق مطالبها الأساسية.

وقد انتظمت أبرز نقابات قطاع التربية الوطنية، التعليم العالي، الصحة العمومية، داخل هيئتين نقابيتين هما: التنسيقة الوطنية للنقابات المستقلة للتوظيف العمومي.

*La coordination nationale des syndicats autonomes de la fonction publique (**CNSAP**)*

والهيئة المستقلة لنقابات الوظيف العمومي.

*L'inter- syndicale autonome de la fonction, publique (**IAFP**)*

أصدرت الهيئة المستقلة لنقابات الوظيف العمومي تصريحا ونداء لتنظيم إضراب وطني أيام 13-14-15 أفريل 2008 للمطالبة بضرورة إشراك النقابات المستقلة في التفاوض حول إعداد القوانين الخاصة. والتوجيه نفسه سلكته التنسيقية الوطنية لنقابات الوظيف العمومي، عندما طالبت في ندائها بتنظيم إضراب وطني أيام 24-25-26

فيفري 2008، السلطات بضرورة فتح الحوار مع الشريك الاجتماعي الممثل للعمال.

المطلب الثاني: تكوين الإطار النقابي

إن قوة ومصداقية النقابة تتطلب دعم وتكوين القيادات المتخصصة التي تتولى الحوار الاجتماعي، عبر اكتساب مهارات الثقافة الحوارية وكيفية التفاوض والإقناع والتدريب واكتساب التجربة في شؤون السياسات الاقتصادية والاجتماعية والعلاقات الصناعية، نظريا وبالممارسة، والقدرة على فهم وصياغة الاقتراحات الاقتصادية أو القانونية.

فالتنمية الاقتصادية والاجتماعية، أصبحت اليوم وأكثر من أي وقت مضى مرهونة بالحوار والتشاور الاجتماعي الذي يضع كافة الأطراف أمام مسؤولية مشتركة بالنسبة لتحقيق التنمية، ومن هذا المنطلق فإن التشاور ضرورة مشتركة بالنسبة لتحقيق التنمية، ومن هذا المنطلق فإن التشاور بين أطراف الإنتاج من أجل تطبيق سليم لقوانين العمل والإلمام بالمسائل الاقتصادية والمالية للمؤسسة الإنتاجية، تستدعي أن تتوافر لدى ممثلي العمال والمستخدمين على حد سواء تكوين مناسب ومستمر يضمن التوافق بين المتطلبات الاقتصادية والطموحات الاجتماعية.

لهذا السبب، يرمي جانب مهم من نشاط التكوين النقابي إلى حسن إعداد المفاوضين وتزويدهم بالمعلومات الضرورية أولا، تم تلقينهم الطرائق الناجحة لإفحام الخصم وانتزاع الحقوق وبلوغ المقاصد، من أجل ذلك تقوم المفوضات المشتركة على قيمة الزاد من البيانات والمراجع التي يتسلح بها الطرف المفاوض، ثم تقوم من جانب آخر على القدرات الشخصية للنقابي، لما هو معلوم بالتجربة من ضياع الحقوق المشروعة، إذا أوكل كل أمرها إلى من لا يضمن المحاجة ولا يملك صنع الجدل ولا يعرف الصبر على المراوغة وخلط الأوراق، لذلك تعدّ المفاوضات المشتركة فنا من جانب الاقتدار والكيفية لتوظيف الزاد الخاص من المعلومات المتاحة.

التفاوض الجماعي عملية معقدة تحتاج إلى حنكة وتجربة وتحكم في قواعدها وتقنياتها، وقدرة فائقة على المناورة والتكييف مع تغيير لمعطياته وبراعة في اختبار البدائل والقرارات المناسبة لكل وضع مستجد، أو بعبارة أخرى هي معركة تحتاج إلى تحضير مسبق، واستراتيجية محكمة واضحة المعالم والأهداف، تسند مهمة القيام بها إلى فريق ذي تكوين علمي وعملي مزود بكل المعطيات والصلاحيات والبدائل اللاّزمة.

كما يجب أن تستند هذه الاستراتيجية على ترتيب الأولويات، وتحديد الأهداف، ووضع حدود دنيا وقصوى للتنازلات، وتحضير قائمة البدائل، تحسبا لأي تغيير في المعطيات والظروف، كما يجب أن توكل مهمة إنجاز هذه المهمة إلى فريق يتم اختباره على أسس ومعايير الكفاءة والتكوين والتجربة والحنكة، فريق يمكنه إدارة وتسيير عملية التفاوض بحكمة ودراية وتمكّن على أن يزود هذا الفريق بالقدر الكافي من الصلاحيات والسلطة التقديرية في اختبار البدائل التي تطرح على ضوء المواقف

التي يتواجد بها وتمكينه من الحرية والمرونة اللازمة في تكييف المطالب، وإعادة ترتيب الأولويات وفق ما تفرضه عليه العوامل الجديدة التي يمكن أن تؤثر في مجرى التفويض وتفرض ضرورة تغيير بعض معطيات الإستراتيجية المرسومة مسبقا، ولاسيما إذا تميزت هذه العوامل بعدم الاستقرار الذي قد تفرضه بعض المؤثرات الداخلية أو الخارجية، الاقتصادية منها والقانونية والاجتماعية والتكنولوجية، لأنّ أعضاء الفريق المفاوض لا يعبرون عن آرائهم ومواقفهم الخاصة وإنما على أراء وإرادة الجماعة أو الهيئة التي انتخبتهم أو عينتهم للنيابة عنها في هذه المهمة.

وما دام أن هدف التكوين النقابي هو تخصيص فريق من النخب القيادية لمباشرة المفاوضات الجماعية والعمل على تأهيلهم وكذا تمكين الممثلين النقابيين من الاستفادة من المعلومات التي تساعدهم على فهم القوانين التي تحكم عالم الشغل وطرائق معالجة المشاكل التي تبرز في ميدان تطبيق القوانين، فإن النقابات تحتاج إلى وسائل مادية وهياكل بيداغوجية، ونشاطات مكثفة تسهل لهم بلوغ المقصود وما هو مرغوب على غرار ما هو معمول به في البلدان العريقة في الممارسة النقابية حيث تسهم المعاهد والمراكز العملية المتخصصة في إثراء تكوين النقابيين أو الإطارات النقابية وتأهيلهم لأداء دورهم الأساس، حسب المستجدات الاقتصادية والاجتماعية التي تعرفها كل دولة.

تتفاوت قدرة المنظمات النقابية في الجزائر، على امتلاك وسائل مادية وبيداغوجية خاصة بها، لتسهيل عملية التكوين النقابي للإطارات خاصة، بشكل يجعل من العمل النقابي سندا للعمل السياسي والاقتصادي وكذا الاجتماعي. حيث تتفوق نقابة الاتحاد العام للعمال الجزائريين في هذا المجال، إذ يتولى المعهد الوطني للدراسات والبحوث النقابية معهد الشهيد " درارني محمد" L'institut national des recherches et d'études syndicale « INRES » القيام بالتكوين النقابي ونشر الثقافة النقابية من خلال المهام الأساسية المسندة إليه والمحصورة في:

- ترجمة سياسة الاتحاد.
- العمل على تأهيل مناضلي الاتحاد لمسايرة التطورات الاقتصادية، السياسية، والاجتماعية التي عرفتها وتعرفها الجزائر.
- العمل على إصدار بعض الوثائق والمنشورات والمؤلفات.
- العمل على تكوين المكونين ومتابعتهم وكيفيات استخدامهم في التكوين على المستويات الجهوية.
- متابعة مبادرات التكوين على المستويات القاعدية للمنظمة.
- اقتراح ومتابعة عمليات التكوين بالخارج للإطارات النقابية.

ويتم تجسيد هذه المهام والأهداف، من خلال تنظيم دورات الفائدة إطارات الإتحاد ومناضليه في شكل ملتقيات وطنية و ورشات عمل وأيام دراسية وفق رزنامة عمل سنوية تنسجم مع مطالب وأهداف الاتحاد.

كما تفتقر في الجانب المقابل، معظم المنظمات النقابية الأخرى إلى امتلاك هذه الوسائل المادية والإمكانيات البيداغوجية، نظرا لحداثة دخولها التجربة النقابية، ونقص إمكانياتها المادية، رغم مبادرتها إلى تنظيم ملتقيات وطنية وجهوية ذات مواضيع لها علاقة مباشرة بتطوير الفكر والوعي لدى النقابين والرفع من مستوى الممارسة النقابية.

تبقى مسألة ترقية مستوى التكوين النقابي لإطارات النقابات المستقلة رهان أساس وتحد كبير إن هي أرادت تعزيز وإنجاح دورها في الحوار الاجتماعي.

فالدولة بوصفها شريكا اجتماعيا في الحوار بين أطراف الإنتاج، تبذل مجهودات كبيرة في تكوين الإطارات القادرة على قيادة الحوار الاجتماعي وإعداد الاتفاقيات الجماعية في العمل، وتوضيح النصوص التشريعية والتنظيمية المتعلقة بالعمل، وتحديد الوسائل الأكثر ملائمة لتطبيق الأحكام القانونية التنظيمية والتعاقدية.

إنّ من بين المهام التي أسندت للمعهد الوطني للعمل في هذا الإطار، مهمة مرافقة مسار الحوار الاجتماعي من خلال الدورات التكوينية الموجهة للشركاء الاجتماعيين وعقد الندوات التكوينية للهياكل والهيئات التابعة لإدارة العمل.

منذ نشأته في سنة 1981، وبغرض ضمان تكوين الأعوان العموميين ومفتشي العمل فقط، تطورت مهام المعهد شيئا فشيئا وذلك وفقا لمقتضيات التغيرات التي يشهدها عالم الشغل، انفتح المعهد على عالم الشغل بكل مكوناته أي على كافة الشركاء الاجتماعيين الذين أصبحوا يجدون فيه المرافق والمساعد المناسب بفضل الخبرة التي يضعها في متناولهم.

وإلى جانب الدراسات والتحقيقات والمساعدة الفنية والبحوث حول عالم الشغل التي يجريها المعهد، فقد أشرف خلال الفترة الممتدة من سنة 2006 إلى غاية سنة 2008 على دورات تكوينية وتحسين المعارف لفائدة أزيد من 4000 إطارا في الموارد البشرية ونقابيين وعمال حول مواضيع متنوعة مثل: ممارسة الحق النقابي، الوقاية من المنازعات الاجتماعية، الوقاية من الأخطار المهنية، تقنيات التفاوض، وتقنيات الاتصال، إلى غيرها من المواضيع ذات الصلة الوثيقة بعالم الشغل.

وفي هذا الصدد، ينبغي الإشارة إلى أن الإدارة المركزية لقطاع العمل وضعت التكوين والتحسين المستمر للمعارف كأولوية وكنشاط ينبغي تدعيمه بجميع الوسائل، وقد تم إنجاز هذه النشاطات بدعم هيئات وطنية مثل المعهد الوطني للوقاية من الأخطار المهنية، المعهد العالي للتسيير والتخطيط، المعهد الوطني لتطوير التكوين المتواصل، وخصت هذه البرامج مجمل سلك مفتشي العمل من خلال 36 دورة تكوينية.

ومن جهة أخرى وعلى المستوى الدولي، تمت برمجة عمليات تكوينية أيضا مع الشريك الفرنسي جيب أنتار (سبع دورات تكوينية)، والمركز العربي لإدارة العمل

والتشغيل بتونس التابع لمنظمة العمل العربية (ثلاث دورات سنوات 2000، 2002، 2004)، مركز التكوين الكائن بطورنيو بإيطاليا التابع لمكتب العمل الدولي (نشاط واحد)، وأخيرا مع المعهد العربي للصحة والسلامة المهنية بدمشق (سوريا) التابع لمنظمة العمل العربية (نشاطان) وهو ما يرفع عدد النشاطات المنجزة إلى 13 نشاطا تكوينيا، وهو ما يسمح بالقول إنّ قطاعنا قد استثمر وسائل مهّمة في سبيل تحسين نوعية معارف مفتشي العمل.

المبحث الثاني: النقابة والدور الإعلامي

الإعلام بصفة عامة ظاهرة اقتصادية واجتماعية وثقافية في المجتمع وقوة رئيسة في تكوين الرأي العام في العالم بأسره بعد التقدم التكنولوجي في وسائل الإعلام والاتصالات في زمن الأقمار الصناعية وساتلات البث المباشر، ويعود الاهتمام بقضية الإعلام في هذا العصر بالذات، إلى القدرة التي تمتلكها هذه الوسائل في تشكيل الرأي العام وصياغته على نحو مغاير لما هو معهود، ولعل ما تشهده المنطقة العربية من ثورات شعبية أدت إلى قلب أنظمة قوية ،وما لعبه الإعلام من دور في هذه الثورات إلاّ دليلا واضحا على الحجم الحقيقي للطاقة الإعلامية التي لاتزال أكبر مما نتصوّر ،حيث لاتزال هنالك مكامن قوة في داخله، هي اليوم مثار اهتمام كل متابع ومراقب والإعلام النقابي يهم شريحة مهمّة من الرأي العام، لأنه يقوم بنقل الواقع النقابي ويعبر عن انشغالات المناضلين النقابيين.

فلا يمكن للنقابات أن تحققّ أي انتصار في مجال الحوار الاجتماعي في ظل الثورة الرقمية والمعلوماتية التي يعرفها العالم، إلا إذا ارتكز عملها على الاهتمام بتأسيس إعلام نقابي يستوعب كل هذه التحديات و الصعوبات (***المطلب الأول***) و يرتكز على تحديد المهام التي يقوم بأدائها في ظل هذه المرحلة (***المطلب الثاني***).

***المطلب الأول*: مفهوم الإعلام النقابي**

إن المقصود بالإعلام النقابي، ذلك الإعلام " الذي تصدره الاتحادات العمالية بأشكاله المتعددة، والذي ينطق باسمها ويعبر عنها والذي يهتم أساسا بمشكلات الطبقة العاملة ونضالاتها"، ويرتبط الإعلام النقابي بموقع الطبقة العاملة وإتحادها النقابي من المجتمع، برغم تمايزه في موضوعاته، فإن الإعلام النقابي ليس نشاطا قائما بذاته فهو مرتبط بالنشاط الإعلامي العام، وبمستوى تطوره ومحددات دوره، كما أن وجود إعلام نقابي لا يعني أن قضايا العمل وحركتهم النقابية، باتت حكرا على هذا الإعلام.

فالعمل الإعلامي النقابي هو فعل وشكل من أشكال التعبير عن حاجات الطبقة العاملة، وهو يقدم حصيلة معرفية سياسية، اقتصادية، اجتماعية وثقافية، وهو إضافة إلى ما سبق، الأداء الأكثر تعزيزا لوحدة الطبقة العاملة وتنظيمها النقابي، إضافة إلى كونه وسيلة لتعبئة المجتمع والرأي العام لصالح قضايا العمال وحرية العمل النقابي.

وفي ظل المتغيرات الإقليمية والدولية والتحولات الاقتصادية والاجتماعية التي

شملت العالم كله، وأتت على مختلف الوسائل والمواضيع وأثرت كثيرا على عالم العمل والعمال وانعكست على الطبقة العاملة والحركة النقابية باتت الحركة النقابية والإعلام النقابي معنيا بشكل أساسي في مواجهة تحديات جديدة لم تألفها سابقا، على سبيل المثال وليس الحصر، التصدي لظاهرة انحسار دور الدولة الاقتصادي، وكيفية التعامل مع مفرزات العولمة والخوصصة اللّتان فرضتا نفسيهما بقوة على شتى ميادين الحياة.

والعالم المعاصر تغيّر تغيرا كبيرا شئنا ذلك أم أبينا ، حيث صارت العولمة تفرض منطقها ومنطلقاتها على الجميع، وهو ما يجعل النشطاء النقابيين مطالبين أكثر من أي وقت مضى بتغيير خطابهم الاعلامي لسبب بسيط وهو أن الثورة في مجال الاتصالات جعلت من العالم قرية الكترونية واحدة : أقمار صناعية وقنوات فضائية وانترنت، التي أضحت تشكل ثقافة العديد من الامم ... فشبكة الانترنت مثلا وفرت منابر لمن لا منابر لهم واخترقت الحدود وأصبح بإمكان أي شخص أن يملك موقعا خاصا به يعبر فيه عن رأيه دون قيود.

لقد أصبح من الضروري إزاء تحديات ومهام من هذا القبيل أن نعيد صياغة مفهوم الإعلام النقابي، لأن الخطاب القديم صار ببساطة غير قادر على فرض حضوره الإعلامي، حتى بالنسبة لجمهوره المفترض، أي طبقة العمال والكادحين والشغيلة...الخ، من هنا لا بد للحركة النقابية من خطاب إعلامي نقابي جديد يخاطب ليس العمال فحسب، وإنما أطراف الإنتاج جميعهم، أي أصحاب العمل والحكومات أيضا، بيد أن خطاب كهذا بحاجة إلى صياغة سياسية نقابية جديدة تدرك حدود المتغيرات وتعي مهام المرحلة.

وأهمية تطوير مفهوم الإعلام النقابي، لا تتعلق فقط بالمستوى الوطني بل العملية تتعدى إلى المستوى العالمي، حيث دعا بعض عمال العالم تنظيماتهم النقابية إلى التكيف مع الوضع الجديد والسعي إلى:

أولا: إيجاد اتجاه عالمي للنقابات يشكل إطارا لوحدة العمال ومنبرا لتبادل المعلومات والحوار والتنسيق لتقديم المبادرات والمقترحات من جانب نقابات العالم كافة ويكون قادرا على:

✓ تبادل الخبرات والمعلومات بصورة مجدية على المستويات الإقليمية والعالمية.

ثانيا: الدعوة إلى إنشاء وكالة أنباء تابعة للأمم المتحدة تقدم خدماتها مجانا وتغطي دائرة نشاطها كافة دول العالم.

المطلب الثاني: مهام الإعلام النقابي وتحدياته

ينظر النقابيون للإعلام على أنّه يضطلع بالعديد من المهام الأساسية في عمل النقابات والتي لا يمكن الاستغناء عنها فهو:

- يلعب دورا مهمّا في تحديد هوية الحركات العمالية و الحفاظ على وحدتها ونشر ثقافتها ودعم نضالاتها.
- ويعدّ شكلا من أشكال النضال العمالي ، لتوضيح قضايا العمال في المجتمع والدفاع عنها.
- وهو يضطلع بوظيفة معرفية تتوخى الارتقاء بمستوى الوعي بقضايا العمال وحقوقهم.
- كما أنه يعدّ وسيلة تواصل وتفاعل بين فئات العمال وبين الإطارات النقابية، لتعزيز وحدتهم وبلورة اهتماماتهم بوصفها طبقة ذات حقوق نقابية واقتصادية واجتماعية.
- وأخيرا يشكل الإعلام النقابي وسيلة من وسائل التواصل والتفاعل مع مختلف فئات المجتمع.

وكون الإعلام النقابي يمتلك كل هذه الخصائص، فإنّه من الطبيعي أنّ يتحول الاهتمام به إلى قضية أساسية من قضايا العمل النقابي، خاصة وأنّ النقابات شريك أساس في عملية التنمية الشامل ولمواكبة عملية التنمية الشاملة والمستدامة وإنجاحها، فإنّ الدور الحقيقي للإعلام النقابي يتحدد من خلال تمثله واستجابة لمحتويات خطط وبرامج التنمية الشاملة وفلسفتها وأهدافها الرئيسة بقصد بسطها على القواعد العمالية لإشاعة الوعي السياسي التنموي لديهم من جهة والسعي لممارسة عملية الحوار والمناقشة من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى بقصد إنضاج الأفكار وخلق الشروط الملائمة لتبني فلسفة وأهداف التنمية الشاملة من طرف العمال من جهة ثانية، ومن ثم تحويل عملية الاقتناع بصحة فلسفة وسياسة وأهداف التنمية الشاملة إلى مساهمة عملية في الميدان من جهة ثالثة باعتبار أن التطبيق هو محك صحة النظرية وصوابها.

إنّ الإعلام النقابي مطالب بتطوير قدراته التحليلية بالاعتماد على مكتسبات الثورة الرقمية والمعلوماتية.، و إلا لن يتسنى للنقابات أن تولد خطابا مضادا يربط بصفة عفوية بين النضال من أجل تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية عبر تطوير القوى الوطنية المنتجة بما يتضمنه من تطوير لقدرات البحث العلمي والبحث والتطوير والتعليم عبر اعتماد الديمقراطية والمشاورة وبين النضال النقابي لبناء نقابات قوية وديمقراطية وتمثلية.

فمن بين التحديات التي أصبحت تفرض نفسها على النقابات في عصر الثورة الرقمية اكتساب المهارات التكنولوجية واكتساب الآليات الحديثة في مجال تقنيات الاتصال لمسايرة متطلبات الحوار، وإيصال المطالب بأشكال واضحة ومبررة ومقنعة إلى الشركاء الآخرين، فارتهان التنظيمات النقابية إلى الطرق والأساليب التقليدية التي لم تعد ذات فاعلية في تحقيق النتائج المطلوبة من الحوار والتفاوض، تضعف من أدائها ويؤثر على مصداقيتها في أعين مناضليها ويشكل عنصر إعاقة في طريق تطور الفكر والوعي النقابي.

والإعلام النقابي شريك أساسي وعامل بارز لتحقيق أي انتصار في مجال الحوار الاجتماعي، وبدون الاهتمام بعصرنة وسائل الإعلام وترقية الخطاب النقابي لا يمكننا الحديث عن نجاح دور النقابات بوصفها شريكا اجتماعيا مع الظروف الإنتاج في الدفاع عن مصالح العمال ومكتسباتهم بشكل يساعد في دعم التنمية المستدامة.

خاصة وأنّ الإعلام النقابي الالكتروني في ظل هذا الانغلاق وهيمنة خطاب خشبي بائس على مختلف وسائل الاعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة ، يرى البعض أنّه ملاذ كل النقابيين الصادقين و الحامل لهمومهم والناقل لنضالاتهم وبالتالي فإنّ إنجاح مسيرة هذه التجربة الوليدة مسؤولية كل النقابيين خاصة وأنّ الإعلام النقابي هو الشريك الأساسي في معارك النقابيين وعامل بارز في انتصاراتهم و نضالهم.

فالنقابات يمكنها أن تستثمر جوانب وامكانيات كثيرة، إذ هي جعلت من الاعلام الالكتروني أحد المكونات الرئيسية في ادواتها الاتصالية مع جمهورها والعالم، حيث:

- يستطيع الإعلام الالكتروني أن يقدم للنقابات رسالة إعلامية بحرية انسيابية عالية جدا، فالموقع يوجد على شبكة اتصال عالمية متاحة لكل شخص أن يستخدمها بسهولة ويسر، ويمكن ولكسب جماهير وقراء في شتى بقاع الارض أن يكون تصميم الموقع ومواده بأكثر من لغة .
- يستطيع الإعلام الالكتروني إيصال الرسالة الإعلامية والاجتماعية و السياسية للنقابات لعدد كبير جدا من القراء، وذلك عبر تصميم نشرة إعلامية يومية أو أسبوعية وإرسالها بالبريد الالكتروني من دون أن يكلف إطلاقها أعباء مالية ، كما هو الحال في الصحافة المطبوعة.
- يستطيع الإعلام الالكتروني أن يغير بسرعة كبيرة من مادته الاعلامية دون تكاليف مادية تذكر، فهذه مهمة يتولى إعدادها مهندس الموقع وذلك عبر التنسيق مع هيئة تحرير الموقع.
- يمكن أن يسهم الإعلام الالكتروني في سهولة تنسيق الآراء بين المنظمات النقابية المختلفة و المباعدة جغرافيا اتجاه قضية معينة.
- التجربة الإعلامية النقابية، تحاول القيام بدورها الأساس رغم حداثة التجربة، ورغم العوائق الكثيرة التي تعاني منها.

يشهد الإعلام النقابي في الجزائر سيطرة وسائل الإعلام التقليدية التابعة للدولة ذات التوجهات الأحادية وغير الديمقراطية، حيث لا تتعرض لحقيقة الواقع النقابي، وما يحمله من نشاط ونضال متواصل، إلا بحسب ما يتوافق مع مصالحها وتوجهاتها متجاهلة أهمية نشاط النقابات المستقلة.

فما عدا بعض الجرائد المستقلة، التي تقوم بنقل أخبار النشاط وما تعلق به من اعتصامات وإضرابات وعرض وتحليل رؤية النقابات في مختلف القضايا المرتبطة بعالم الشغل والعلاقات الاجتماعية والمهنية ، فإن وسائل الإعلام المرئية والمسموعة المملوكة للسلطة لا تهتم بتغطية الأخبار النقابية بمختلف أشكالها، فلا تتعرض لذكر

الإضرابات والاحتجاجات العمالية التي تنظمها النقابات المستقلة وخاصة في قطاع التربية الوطنية، الصحة العامة، التعليم العالي، التكوين المهني، ...الخ إلا بشكل سطحي مما يدل على عدم اعتراف السلطة بدور النقابات في الحوار الاجتماعي والذي يبقى السبيل الوحيد لمعالجة المسائل الاقتصادية والاجتماعية بأفضل الطرق وأنجع السبل.

وفي ظل هذه الهيمنة والتبعية التي يعاني منها الإعلام النقابي، يبقى الإعلام النقابي الإلكتروني هو المخرج الأساس لأنه يوفر إمكانية هائلة للنقابيين لتعبير عن مواقفهم ونشر أخبار نضالاتهم وعرض أفكارهم وتصوراتهم للوضع النقابي.

وقد تفاعلت كثير من النقابات المستقلة الجزائرية، مع هذا التطور التكنولوجي والثورة الرقمية، حيث أصبح الإعلام النقابي الالكتروني يقدم إضافة نوعية للمشهد الإعلامي النقابي، فجل النقابات تتوافر على موقع وبريد الإلكتروني، يختص بتسهيل نشر الخطاب النقابي في أشكاله المتعددة سواء ما تعلق بالتعريف بالنقابـة(برنامجها وقانونها الأساسي)، أو عرض نشاط النقابة (بيانات، إعلان عن تجمعات أو اجتماعات، إعلان عن إضراب....الخ)، كما برزت في هذا المجال عديد المنتديات أو المدونات أبرزها منتدى النقابة الوطنية لعمال التربية الوطنية بالجلفة ومنتدى المجلس المستقل لأساتذة التعليم الثانوي والتقني والمنتديات النقابية الحرة التابع للنقابات المستقلة في قطاعي التربية والصحة. وكل النقابيين ملزمون بتشجيع هذا الفضاء الإعلامي من خلال الكتابة والاهتمام بالنشر على صفحاته.

خاتمة

إن نجاح النقابات في أداء دورها بوصفها شريكا اجتماعيا في صناعة القرار الاقتصادي وضبط العلاقات الاجتماعية إلى جانب الحكومة وأرباب العمل، يستدعي اهتمامها واعتنائها الكبيرين بدور التكوين النقابي وفعالية الخطاب الإعلامي في ترقية الممارسة النقابية.

فلضمان الدفاع عن مطالب العمال وحماية مكاسبهم في إطار الحوار الاجتماعي، فإن النقابات تبقى مطالبة بالاهتمام بتأهيل وتكوين إطاراتها النقابية تكوينا علميا وعمليا يخول لهم اكتساب مهارات الثقافة الحوارية وكيفية إجراء عملية التفاوض والإقناع واكتساب الكفاءة في إدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية، هذا من جهة.

من جهة أخرى، فإن الإعلام النقابي المعاصر الذي اكتسب المهارات التكنولوجية والعلمية في مجال الاتصال يعدّ عاملا مساعدا على مسايرة متطلبات الحوار وإيصال المطالب بالشكل الواضح إلى باقي الشركاء، كما يسهم في تطوير الفكر والوعي النقابي بما يوفره من حصيلة معرفية سياسية، اقتصادية، اجتماعية وثقافية.

المراجع

1- البراعي أحمد حسن، الحريات النقابية ومدى تأثرها بإعلان المبادئ والحقوق الأساسية في العمل، منظمة العمل العربية، القاهرة مصر، .2002
2- فيلالي مصطفى، مجتمع العمل، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2006.
3- أحمية سليمان، التحديات التي تواجه المنظمات النقابية العربية في مجال الحوار الاجتماعي والمفاوضة الاجتماعية، 2006.
www.icatu.org
4- أبو خرمة خليل، الإعلام وسيلة فعالة في تعزيز الحوار بين أطراف الإنتاج والنهوض بالسلام الاجتماعي، مجلة العمل العربية، العدد 84 جويلية، أوت ، سبتمبر2008.
5- أحمين شفير ، الاستراتيجية الإعلامية الموحدة وضرورتها في مواجهة العولمة، محاضرة ألقيت بمناسبة دورة التدريبية تحت عنوان " الإعلام النقابي ودوره في نشر الثقافة والوعي النقابي في ظل العولمة "، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل، 10 فيفري 2008.
6- الأسدي عبده، الإعلام النقابي: الخطاب والتقنيات، دراسات عمالية ، السنة الاولى، العدد الاول، الاتحاد الدولي لنقابات العرب، سوريا، جانفي، 2011 .
7-احمد عاطف حسن، مهام الثقافة العمالية في تأهيل المفاوض العمالي الناجح، مجلة العمال العرب، العدد 402، نوفمبر/ ديسمبر، الاتحاد الدولي لعمال العرب، سوريا، 2011.
8- فؤاد عبد العزيز، الإعلام النقابي العربي... نحو افق جديد، كراسات عمالية ، الطبعة الاولى ، الاتحاد الدولي لنقابات العمال العرب،سوريا، سبتمبر،2011
9- بلدو يوسف مهام الإعلام النقابي في توعية العمال، محاضرة ألقيت بمناسبة دورة التدريبية تحت عنوان " الإعلام النقابي ودوره في نشر الثقافة والوعي النقابي في ظل العولمة، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل، الجزائر العاصمة، 10 فيفري 2008.
10- حيدر رشيد ،اهمية التدريب النقابي للمرأة العاملة ودوره في تطبيق التشريعات العمالية ،مجلة العمال العرب، العدد 400، جويلية/ اوت ، الاتحاد الدولي لنقابات عمال العرب، سوريا،2010 .
11- غياث أبوردن، الثقافة العمالية وأهميتها للوطن والعمال، 9 مارس 2010.
www.icatu.org
12- مندرس سعيد، الحوار الاجتماعي بين مصداقية الحكومة ومصداقية النقابات، 22 جانفي 2009 .
www.dafatir.com
13- مداخلة وزير العمل والضمان الاجتماعي خلال الملتقى التكويني لفائدة مفتشي العمل حول ترقية الحوار الاجتماعي على المستوى القطاعي، الجزائري العاصمة، 17-20 سبتمبر 2006.
14- مداخلة وزير العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي، عند افتتاح الدورة 12 لشبكة الدولية لمعاهد التكوين في مجال العمل، الجزائر العاصمة، 9-10 فيفري 2009.
15- بيان صادر عن التنسيقية الوطنية لنقابات المستقلة للوظيف العمومي.
www.snte.com

16- بيان صادر عن الهيئة المستقلة لنقابات الوظيف العمومي.

www.cnapest

باللغة الأجنبية

17- Jocelyne Dubois-Maury, , le développement durable saisi par le droit, Hatier, Paris,2005.

18. Dumousseau Samantha, la formation syndicale : passer des paroles aux actes, le journal '' le peule'' CGT N° 1655,24/10/2007.

18. Charbel Farid, le syndicat CNES, la crise de l'université et le mouvement syndical en Algérie .

CNES. Site.Vcila.Fr

الإفراج المشروط ومدى اعتماد الخطورة الإجرامية كمعيار للحكم به

ملخص

نظام الإفراج المشروط هو أحد بدائل العقوبة السالبة للحرية، يخلى فيه سبيل المحكوم عليه قبل انقضاء مدة عقوبته كاملة ، لكنه مقيّد بشروط أهمها سلوك المحكوم عليه سلوكا حسنا خلال فترة محدّدة تتراوح بين الإفراج عنه و حتى نهاية مدة العقوبة المحكوم بها عليه . من ثم يكون السلوك الحسن لمن أراد الاستفادة من هذا النظام أكبر دليل على زوال خطورته أو أيلولتها إلى الزوال.
ومن أجل الدفع بها إلى منتهاها يحسن اعتماد الأسلوب الناجع لتحقيق ذلك بتحقيق نوع من المعاملة في الوسط الحر، ومنحه إفراجا مشروطا .

أ. إسمهان عبد الرزاق
كلية الحقوق
جامعة قسنطينة 1
الجزائر

Résumé

Le système de la libération conditionnelle est une substitution de peine, qui consiste en la mise en liberté anticipée d'un condamné lorsque les conditions légales sont réunies. Le but de cette faveur est de continuer, en milieu libre, le traitement pénitentiaire commencé en établissement. C'est un sursis avec mise à l'épreuve, applicable uniquement aux peines d'emprisonnement et qui est assorti d'une épreuve en probation comportant certaines obligations que le juge impose au condamné.

مقدمة

تستهدف الأنظمة الجنائية الحديثة تحقيق غاية أسمى تتمثل في تأهيل المساجين وإعادة إدماجهم في المجتمع كأعضاء صالحين. هذه الغاية التي قد لا تتحقق بصورة سوية إذا تمّ إخلاء سبيلهم بعد أداء عقوبتهم مباشرة دون المرور بفترة وسط. الأمر الذي قد يعرّض السجين لما يطلق عليه صدمات الحرية. بسبب ذلك تطلب الأمر التدرج في نزع القيود المفروضة على حرّية المحكوم عليه بفرض التزامات وقيود بعد الإفراج عليه، الغرض منها التأكّد من أنه لن يتردّى مرّة أخرى في الإجرام، ذلك أن العديد ممّن يخرجون من

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر2013

السجون غالبا ما يعودون إليها بعد فترة قصيرة لإقدامهم على الإجرام مجدّدًا نتيجة التغيّر الفجائي في ظروف الحياة التي كانوا يعيشونها في المؤسسات العقابية عن ظروف الحياة الحرّة.

من ثم استحوذ نظام الإفراج المشروط على اهتمام العلماء ، وعدّ بديلا لجزء من العقوبة السالبة للحرّية، تنهض على تحقيق نوع من المعاملة الجزائية في الوسط الحر(1) ، ويمنح فقط لمن يستحقه من المساجين أو المحبوسين إذا ما ثبت أن سلوكهم يدعو إلى الثقة في تقويم أنفسهم وزوال خطورتهم، وكأنه مكافأة على حسن السلوك، وكذلك أداة للتفريد العقابي أو المعاملة التهذيبية أثناء مرحلة تنفيذ العقوبة، بحيث تكون متلائمة مع حالة المحكوم عليه، ومدى استعداده للتكيف الاجتماعي(2) .فأصبح وسيلة مستقلة لإعادة إدماجه في المجتمع (3)، وهو الأمر الذي يجعله من بين أهم الجزاءات التي تعتمد المحكمة في تقريرها على أساس حالة من سيستفيد منها من المجرمين ومدى زوال خطورته الإجرامية لمنحه إفراجا مشروطا.

من أجل ذلك ظهر نظام الإفراج المشروط ليكون بديلا عن جزء من العقوبة التي حكمت بها المحكمة كجزاء على جريمة ارتكبها الجاني، ونظرا لما يبديه داخل المؤسسة العقابية من تحسن في سلوكه.

فما هو هذا النظام وما هي شروط الاستفادة منه؟ (المبحث الأول)، وما مدى اعتماد القضاء على الخطورة الإجرامية كمعيار في منحه؟ (المبحث الثاني).

المبحث الأول: ماهية نظام الإفراج المشروط

نتناول في المطلب الأول من هذا المبحث التعريف بنظام الإفراج المشروط و العلّة من إقراره في التشريعات الجنائية ونطاقه، ثم نعرّج إلى تبيان الشروط التي وجب توافرها للعمل بهذا النظام ومنحه لمن يستحقه من الجناة في المطلب الثاني.

المطلب الأول: تعريف الإفراج المشروط.

الإفراج المشروط هو إخلاء سبيل المحكوم عليه قبل انقضاء مدة عقوبته كاملة، وهذا الإخلاء مقيد بشروط تتمثل في سلوكه سلوكا حسنا خلال فترة محدّدة تتراوح بين الإفراج عنه وحتى نهاية مدة العقوبة المحكوم بها عليه (4).

وقد بُرّر الأخذ بهذا النظام بأنه لم يعد مجديًا، بل وممّا يناقض العدالة إبقاء المجرم في الحبس وإطالة مدة بقائه، بعد أن ثبت لإدارة السجن أن سلوكه يدعو إلى الثقة في تقويم نفسه، وأنه يسهم في تسهيل إعادة اندماج المحكوم عليه مع المجتمع، ويمكنه من الاستفادة من الضمانات والاحتياجات الممنوحة له تحت المراقبة التي يخضع لها طيلة مدة الإفراج، وهو يعمل بحرص على تأكيد الثقة التي منحت له حتى لا يتعرّض لإلغاء الإفراج ومن ثمة العودة مجددا إلى السجن. ثم إن من شأن هذا النظام أن يدفع المسجون إلى الانضباط والالتزام داخل السجن وسلوك السبيل القويم أغلب فترة العقوبة سعيا

وراء الاستفادة منه (5)، وهو أمر مرغوب فيه داخل المؤسسات العقابية للسعي نحو تحقيق أهدافها لإعادة تأهيل المجرمين وإعادة إدماجهم الاجتماعي.

وهو ما جعل أغلب التشريعات الجنائية المعاصرة تدرجه كأحد أهم أساليب السياسة الجنائية الحديثة، وتُضَمِّن أحكامه في قوانينها للإجراءات الجزائية أو قوانين العقوبات أو قوانين السجون.

ففي فرنسا تنظم الإفراج المشروط المواد 729-733 إجراءات جنائية المعدّلة بقانون 1970 وقانون 29 ديسمبر 1972 المعدّل بقانون يناير1993، و يونيو2000، حيث ينظر إلى الإفراج المشروط باعتباره أحد تدابير المعاملة الاجتماعية للمحكوم عليه، والذي يقدّم له ضمانة مهمّة تُسهم في تأهيله اجتماعيا (6).

وفي التشريع المصري (7)، تنتظم أحكام الإفراج المشروط في قانون السجون المصري الحالي رقم 396 الذي صدر بتاريخ 29 نوفمبر 1956، حيث تتناوله المواد من 52 إلى 64 ، وكذا المادة 46 مكرر(أ) من قانون المخدرات التي أضيفت بموجب التعديل الذي صدر على هذا القانون سنة 1989، والتي تحظر الإفراج المشروط على المحكوم عليهم في بعض الجنايات المنصوص عليها في هذا القانون. على أن المشرِّع المصري يعدّ الإفراج المشروط بمثابة منحة تقدم إلى المحكوم عليه بعقوبة سالبة للحرية إذا التزم السلوك القويم أثناء إيداعه المؤسسة العقابية (8).

أما التشريع الجزائري، فقد تناول أحكام الإفراج المشروط فيه، قانون تنظيم السجون وإعادة الإدماج الاجتماعي للمحبوسين، وهو القانون رقم 05-04 الصادر بتاريخ 06 فبراير سنة 2005 ، وذلك في الباب السادس، الفصل الثالث، ابتداء من المادة 134 إلى غاية المادة 150 منه، وهذا بعد أن سبق وأن اعتنقه أول قانون لتنظيم السجون والذي صدر في 10 فبراير 1972. وقد عدّ الإفراج المشروط كمنحة أيضا أجازها المشرع وجعلها مكافأة تأديبية للمحكوم عليه الذي أظهر ضمانات جدّية لاستقامته وحسن سيرته و سلوكه (9).

المطلب الثاني: شروط الإفراج المشروط

نتناول في هذا العنصر نطاق العمل بنظام الإفراج المشروط أو العقوبات التي يجوز فيها الإفراج المشروط (أولا)، ثم الشروط المتطلبة لتقريره تجاه المحكوم عليه(ثانيا).

أولا : نطاق الإفراج المشروط :

يقتصر نطاق الإفراج المشروط على العقوبات السالبة للحرية فلا يمتد إلى التدابير السالبة للحرية، أو المقيدة لها، كوضع القصّر في مراكز إعادة التربية والمدمنين على المواد الكحولية المخدِّرة الموضوعين في مؤسسات العلاج (10، و يستبعد النظام المشروط من الناحية العملية فلا يُطبَّق على المحكوم عليهم في جرائم سياسية (11). لكنّه يجوز للمحكوم عليهم بعقوبات مؤبدة ولا يجوز للمحكوم عليهم بالإعدام (12).

ويستبعد الإفراج المشروط في التشريع المصري من الجنايات المنصوص عليها في قانون المخدرات، عدا جنايات الإحراز وحيازة الجواهر أو النباتات المخدِّرة بقصد التعاطي أو الاستعمال الشخصي (13).

ويلاحظ أن هناك شبه إجماع من القوانين الوضعية على استبعاد نظام الإفراج المشروط حيث يكون الجزاء تدبيرا احترازيا، وإن كان الجزاء عقوبة متبوعة بتدبير، فإن على المحكوم عليه أن يستفيد كامل مدّة التدبير حتى يستفيد من الإفراج المشروط. الأمر الذي يستفاد منه أن الشخص المحكوم عليه بعقوبة وتدبير في ظل القوانين التي تعمل بدمج الجزاءين معا، هو شخص خطير، لا ينبغي الإفراج عنه إلا بعد زوال خطورته، التي يتكفل بإزالتها التدبير الاحترازي اللاّزم للشفاء منها، فيكون الفرد والمجتمع في مأمن من خطره (14). بل إن من القوانين من لا يمنح الإفراج المشروط لهذه الفئة مطلقا إذا كانت ستخضع لتدبير احترازي بعد تنفيذ عقوبتها كالقانون الايطالي (15) .

وعلى أية حال، فإن عموم الفقه يُحبِّذ فكرة استبعاد الإفراج المشروط عن التدابير الاحترازية المانعة للحرية، لأنها بطبيعتها قابلة للتعديل في كل لحظة إذا كانت مصلحة المحكوم عليه تستدعي هذا التعديل، بما فيه تطبيق المعاملة التي تقتضي الإفراج عن المحكوم عليه، ذلك أن التدبير الاحترازي يُكيَّف حسب خطورة الفرد الإجرامية، وللقاضي أن يأمر بتعديل شروط تنفيذه بل تغيير نوعه من تدبير مانع للحرية إلى تدبير مقيد لها فقط ، كالوضع تحت المراقبة أو تحت الاختبار دون حاجة إلى الإفراج المشروط الذي يمكن الاستغناء عنه تماما في التدابير الاحترازية (16).

ثانيا : شروط الإفراج المشروط و آثاره

1- شروط الإفراج المشروط.

تتنـوّع شروط الإفراج المشروط بين شروط تتعلق بالمحكوم عليه، وشروط تتعلـق بالعقوبة.

أ-الشروط المتعلقة بالمحكوم عليه

بداية نذكر أن نظام الإفراج المشروط ليس حقا للمحكوم عليه، لأنه لا يملك حق المطالبة به ابتداءً. فهو ليس حقا مكتسبا، بل منحة أجازها المشرع لمكافأة السجين الذي تتوافر فيه شروط معيّنة حدّدها القانون. وإن كان له أن يتقدم بطلب الاستفادة منه، فإنّ أمر قبوله أو رفضه يبقى في يد القضاء.

أما من حيث الشروط الواجب توافرها في المحكوم عليه، فيتعيّن أن يكون سلوكه دالاّ على تقدمه في طريق إعادة التكييف والتأهيل الاجتماعي، بأن يقدِّم المحكوم عليه ضمانات جدِّية للتأهيل الاجتماعي أو أدلة كافية على حسن السيرة والسلوك، وهو ما عبّرت عنه المادة 134 من قانون تنظيم السجون الجزائري بعبارة "..إذا كان حسن

السيرة والسلوك وأظهر ضمانات جدّية لاستقامته .."، بينما عبَّر عنه المشرع المصري في المادة 52 من قانون السجون المصري بعبارة "..إذا كان سلوكه أثناء وجوده في السجن يدعو إلى الثقة بتقويم نفسه.." .

أما المشرع الفرنسي و بموجب المادة 729 من قانون الإجراءات الفرنسي فإنّه اعتمد شرط تقديم الضمانات الجدّية لإعادة التأهيل الاجتماعي، ولكنه أعاد صياغة هذه المادّة إثر صدور قانون قرينة البراءة في 2001/06/15 (17) ، حيث أصبحت "مجهودات جدّية لإعادة التأهيل الاجتماعي " مع تحديد نوع المجهودات التي يقدمها المحبوس.

فعلى من يودّ الاستفادة من هذا النظام من المحكوم عليهم ، أن يسلكوا أثناء سجنهم مسلكا حسنا ينبئ عن إصلاح حالهم وتأهيلهم، سواء كانوا مبتدئين أم عائدين ولو قرّر لهم القانون مُددا طويلة للبقاء في السجن، إذ أن سلوكهم الحسن أكبر دليل على زوال خطورتهم أو أيلولتها للزوال، ومن أجل الدفع بها إلى منتهاها، يحسن اعتماد الأسلوب الناجع لتحقيق ذلك.

ومن ثم فإنّه لا معنى للحديث عن تقدم المحكوم عليه في طريق التأهيل الاجتماعي أو إن سلوكه قد تحسن، ما دام هذا السلوك لم يطرأ عليه أي تحسن، أو أنّه مازال سيئا، لأن طبيعة السلوك إضافة إلى مظاهر أو أمارات أخرى، تنبئ عن درجة التأهيل التي بلغها المحكوم عليه، أو التي هو في سبيل بلوغها.

لهذا فإن المشرّع المصري، أدرج إضافة إلى شرط حسن السيرة أو السلوك، شرطا يتمثل في ألا يكون في الإفراج عن المحكوم عليه خطر على الأمن (المادة 52) من قانون تنظيم السجون المصري. ممّا يعني أن هذا الشخص لم تزل خطورته الإجرامية، حيث يحتمل معه ارتكاب جريمة في المستقبل إذا ما أفرج عنه. وهو ما يؤكد بداهة أن هذا الشخص لم يحرز تقدما في تأهيله الاجتماعي، ومن ثم لا ينبغي الإفراج عنه (18).

أما المشرع الفرنسي فإنه يخص فئة من المحكوم عليهم بإجراء فحص للخبرة الطبْعَقلِيَة (أي المتعلقة بطب الأمراض العقلية والنفسية) قبل منحهم الإفراج المشروط، إذا كانوا ممّن حكم عليهم في نوع من الجرائم التي تدل على خطورتهم فكان لزاما التأكد من زوال هذه الخطورة بهذا الإجراء .

وتتمثل هذه الجرائم في جريمة قتل أو اغتيال قاصر أقل من 15 سنة مقترنة باغتصاب، أو تعذيب أو اعتداء وحشي، وإذا كان محكوما على الشخص من أجل جريمة اغتصاب أو اعتداءات جنسية أخرى ضد قاصر(المادة 4/722 من قانون الإجراءات الجنائية، المعدلة بقانون رقم 94-89 الصادر في أول فبراير 1994 (19).

في حين يذهب المشرع الجزائري في قانون تنظيم السجون إلى عدم مراعاة الشرط السابق المتمثل في حسن السيرة و السلوك في حالتين استثنائيتين للاستفادة من الإفراج المشروط، ويتعلق الأمر بالمادة 135 التي جاء فيها أنه في حالة ما إذا بلغ المحبوس

السلطات المختصة عن حادث خطير قبل وقوعه من شأنه المساس بأمن المؤسسة العقابية، أو يقدم معلومات للتعرف على مدبريه، أو بصفة عامة يكشف عن مجرمين وإيقافهم، فإنه يجوز منحه الإفراج المشروط .

كما يجوز منح هذا الإفراج لأسباب صحية، وهو ما تناولته المادة 148 من القانون المذكور ويتعلق الأمر بالمحبوس المصاب بمرض خطير أو إعاقة دائمة تتنافى مع بقائه في الحبس، ومن شأنها أن تؤثر سلبا و بصفة مستمرة ومتزايدة على حالته الصحية البدنية أو النفسية، فيجوز بذلك الإفراج عنه دون مراعاة الشروط الوارد ذكرها في المادة 134 .

غير أن المشرع الفرنسي ذهب إلى إضافة شرط يخص المحكوم عليه، وهو وجوب موافقته على الاستفادة من الإفراج المشروط، وهو ما لم يذهب إليه كلّ من المشرعين المصري والجزائري. حيث تفيد المادة 531 من قانون الإجراءات الجنائية الفرنسي، أنه في مقدور كل محكوم عليه أن يرفض الإفراج المشروط، ذلك أن التدابير أو الإجراءات والأحكام الخاصة التي يتضمنها الإفراج بالنسبة له لا يجوز تطبيقها دون موافقته .

ولعلّ علة ذلك أن نظام الإفراج المشروط يُبنى على توافر إرادة التأهيل لدى المحكوم عليه، ومدى ما تسهم به هذه الإرادة في إنجاحه. فإن تخلفت فلا معنى لإجباره على نظام يفترض وجودها. كما أن نجاح تدابير الرقابة والمساعدة التي تطبق في الفترة التالية للإفراج، يفترض الرغبة في الاستفادة منها (20). خاصة إذا علمنا أن مسلك المشرّع الفرنسي في تنظيمه لأحكام الإفراج المشروط، كان أكثر ايجابية (21) خلال مدّة الإفراج من كل من التشريعين المصري والجزائري. حيث أحاط المفرج عنه بمجموعة من الإجراءات الرقابية والمساعدات والالتزامات الخاصة التي تصب جميعها في هدف واحد ضمن نجاح هذا النظام (22).

ب-الشروط المتعلقة بالعقوبة :

لا يمنح الإفراج المشروط إلا بعد أداء قدر معين من العقوبة، اختلفت التشريعات الجنائية في أمر تحديدها، حيث فرضت على المحكوم عليه قضاءها في المؤسسة العقابية، حتى يمكن الإفراج عنه إفراجا مشروطا، تمهيدا لعودته إلى المجتمع.

لكن يمكن القول أن أغلب التشريعات أجمعت على وجوب قضاء فترة طويلة نسبيا من العقوبة المحكوم بها من قبل المحكوم عليه، تحقيقا لاعتبارات الردع العام، ذلك أن نظام الإفراج المشروط ليس نظاما تساهليا، بل نظاما يهدف إلى إعادة الإدماج الاجتماعي للجناة وليس إلى التسرع في تبرئتهم أو الإفراج عنهم، خصوصا الجناة الخطرين الذين يجب أن يقضوا فترة ليست بالوجيزة في المؤسسات العقابية كما سنرى.

فيشترط المشرّع الفرنسي أن يكون المحكوم عليه قد استنفذ مدّة تساوي على الأقل المدة المتبقية من العقوبة المحكوم بها إذا لم يكن عائدا و إذا كان عائدا فيجب أن يستنفذ مدّة تساوي على الأقل ضعف المدة المتبقية من العقوبة المحكوم بها عليه. وفي حالة

التشديد للعود أو تعدد العقوبات فإنّ المدّة التي تنفذ بالسجن لا تجاوز 15 سنة (المادة 2/729) إجراءات جنائية معدلة بالقانون رقم 92-1336 الصادر في 16 ديسمبر 1992.أما إذا كانت العقوبة مؤبدة فلا يجوز الإفراج إلا بعد 15 سنة (المادة 3/729) إجراءات جنائية.

وبالنسبة للمشرع المصري، فإنه يشترط أن يكون المحكوم عليه قد أمضى في السجن ثلاثة أرباع مدة العقوبة(المادة 1/52) من قانون تنظيم السجون، وفي جميع الأحوال، لا يجوز أن تقل المدّة التي تقضى في السجن عن تسعة أشهر.أما إذا كانت العقوبة المحكوم بها الأشغال الشاقة المؤبدة فلا يجوز الإفراج عن المحكوم عليه إلا بعد مضي عشرين سنة على الأقل(المادة 2/52) قانون تنظيم السجون.

وبالنسبة للمشرع الجزائري، فإنه يشترط الإفراج المشروط أن يكون المحكوم عليه قد قضى نصف مدة العقوبة المحكوم بها إذا كان مبتدئا، وإذا كان معتادا، فيجب أن يكون قد نفذ ثلثي العقوبة على ألا تقل مدّتها عن سنة. أما إذا كان محكوما عليه بعقوبة السجن المؤبد، فيجب أن يكون قد أمضى على الأقل مدة 15 سنة في السجن. مع الإشارة إلى أن مدة الحبس المأخوذة بعين الاعتبار لحساب المدة التي قضاها المحكوم عليه في الحبس هي مدة الحبس التي قضاها فعلا وليس العقوبة المحكوم بها قضاء. مع العلم أن المدّة التي تخفض من العقوبة بموجب عفو رئاسي تعد كأنها مدّة حبس قضاها المحبوس فعلا، وتدخل ضمن حساب فترة الاختبار، عدا المحكوم عليه بعقوبة السجن المؤبد (المادة 134) من قانون تنظيم السجون.

فيتبين ممّا تقدم، أن المشرع الفرنسي والجزائري تشابها إلى حد بعيد في المدة التي استلزما أن يمضيها المحكوم عليه في السجن لينال الإفراج المشروط، سواء بالنسبة للمبتدئ أم العائد أم المحكوم عليه بالمؤبد. كما فرّقا في هذه المدّة بين المبتدئ والعائد. أمّا المشرّع المصري فكانت المدّة التي استلزم قضاءها من قبل المحكوم عليه أكبر، إضافة إلى عدم تفرقته فيها بين المبتدئ والعائد.

يبقى أن نقول إنّه إذا كان هذا التحديد تحكميا ، فقد قدر المشرّع أن يترك للمسجون أملا في الحرية في حدود ما يتوقع لحياة الإنسان عادة .

2-أثار الإفراج المشروط (23)**:**

تجتمع أغلب التشريعات الجنائية في أهم آثار الإفراج المشروط، المتمثلة في عدم انقضاء العقوبة، والإعفاء المؤقت من عدم تنفيذ بقيتها، كما أنه لا يمحو حكم الإدانة إذ يبقى سابقة في حق المحكوم عليه، يذكر في صحيفة السوابق، ويمكن الاستناد إليه باعتباره سابقة في العود، كما يمكن اعتباره أيضا سببا لرفض إيقاف التنفيذ .

وتفرض على المفرج عنه التزامات يتعين عليه الوفاء بها خلال مدّة الاختبار أو التجربة، التي تختلف مدّتها بحسب العقوبة التي بدئ في تنفيذها إن كانت مؤقتة أو

مؤبدة. كما أن الإفراج المشروط إن كان لا يمحو العقوبة الأصلية، فإنه ليس له تأثير على العقوبات التبعية والتكميلية.

كما أن قرار الإفراج المشروط هو قرار مؤقت كما أسلفنا، ومن ثم تبقى إمكانية الرجوع فيه قائمة إذا طرأت إشكالات عرضية من شأنها إبطاله.

ومن أهم هذه الإشكالات، مخالفة المفرج عنه لشروط الإفراج أو عدم قيامه بالواجبات المفروضة عليه، أو صدور حكم جديد بالإدانة قبل انقضاء مدة العقوبة التي استفاد من أجلها المحكوم عليه من الإفراج المشروط.

أما إذا انقضت مدة التجربة دون إلغاء الإفراج المشروط، فإنه يصير نهائيا، و تكون العقوبة قد انقضت في اليوم الذي ينتهي فيه الإفراج.

وفي جميع الأحوال، تبقى الاستفادة من الإفراج المشروط معلّقة على شرط تسديد المحبوس المصاريف القضائية و مبالغ الغرامات المحكوم بها عليه، وكذا التعويضات المدنية، ما لم يثبت تنازل الطرف المدني له عنها.(المادة 136) من قانون تنظيم السجون الجزائري .

المبحث الثاني : الخطورة الإجرامية كمعيار قضائي لمنح الإفراج المشروط .

لقد أوصت الندوة العربية لحماية حقوق الإنسان في قوانين الإجراءات الجنائية في العالم العربي، والتي عقدت في القاهرة في المدة من 16 إلى 30 ديسمبر 1989 ، المنظمة من قبل الجمعية المصرية للقانون الجنائي بالاشتراك مع المعهد العالي للدراسات الجنائية بسيراكوزا الايطالية في البند ثالثا/19، بأنه لا يجوز حرمان المحكوم عليهم في جرائم معينة من الإفراج المشروط، ويتعين أن يصدر القرار بالإفراج المشروط من قاضي تنفيذ العقوبات (24).

فيتبين لنا مدى الصلة الوثيقة بين هذا النظام و بين القضاء و بالأخص قاضي تنفيذ العقوبة. ذلك أن قصر إصدار الإفراج المشروط على هذا القاضي دون سواه وهي الإدارة، هو من أجل منح أكبر قدر من الضمانات القضائية للأفراد، بدلا من منح سلطة تقديره إلى الجهات الإدارية كإدارة السجن، التي يمنحها هذا الحق في الإفراج إلى إصداره استنادا إلى اعتبارات المجاملة والمحسوبية والاعتبارات السياسية، فضلا عن أن هذه الجهة لا تتوافر فيها الضمانات القضائية (25). خاصة و أن من الدول من يمنح تشريعها أحقية تقرير الإفراج المشروط للسلطة الإدارية و ليس للسلطة القضائية كالتشريع المصري (26)، حيث ما زال منحازا إلى الاتجاه التقليدي الذي يبعد القضاء عن مجال تنفيذ العقوبات، فلا يوجد لنظام قضاء التنفيذ فيه إلا تطبيق محدود يتعلق بتنفيذ العقوبات والتدابير المحكوم بها على الأحداث (27).

لكن القضاء لا يقرر للمحكوم عليه الاستفادة من هذا النظام دون دواع تستند إلى الكثير من الأمور التي تسبقه، وتدل بطريقة قاطعة على تأهيل المحكوم عليه أو أنه في

طريقه إلى التأهيل، مما يعني أن خطورته إمّا زالت أو أنّها في طريقها إلى الزوال. وليس هناك أبلغ على ذلك من سلوك المحكوم عليه سلوكا حسنا يتفق مع القيم السائدة في المجتمع، فيعتمد على ذلك القاضي لإتمام استفادة المحكوم عليه من هذا النظام. فما مدى السلطة الممنوحة لقاضي تنفيذ العقوبة في منح الإفراج المشروط ؟ (المطلب1)، وما مدى اعتماده على الخطورة الإجرامية في منحه لمن يستحقه من الجناة ؟ (المطب 2).

المطلب الأول: سلطة القاضي في الأمر بالإفراج المشروط .

تمنح كامل السلطة في الأمر به للقاضي، وهو قاضي تنفيذ العقوبة، ويشترك معه في الأمر به وإلغائه، وزير العدل في بعض الحالات.

وفي الحالات التي يعود فيها الأمر إلى قاضي تنفيذ العقوبة، فإن أمر البت في الطلب المقدم إليه بالإفراج، يحال من طرفه إلى لجنة تطبيق أو تنفيذ العقوبات التي وجب أخذ رأيها في بعض حالات الإفراج المشروط.

ففي كل من فرنسا (28) والجزائر (29)، بعد أن كانت سلطة الإفراج المشروط مخولة لوزير العدل، حيث كان يطبع تشريعيهما تغييبا شبه كلي لقاضي تنفيذ العقوبة عن مسار الإفراج المشروط، إنه تم رد الاعتبار له في هذا المجال في القوانين الحالية للبلدين.

وهكذا أصبح لقاضي تطبيق العقوبات الفرنسي، السلطة أيضا في الموافقة على الإفراج المشروط عندما تكون مدة العقوبة أو العقوبات لا تتجاوز ثلاث سنوات بمقتضى القانون رقم 72-1226 الصادر في 29 ديسمبر سنة 1972، ثم صدر القانون رقم 93-2 بتاريخ 4 يناير 1993 الذي وسع من سلطة قاضي تطبيق العقوبات، حيث منحه سلطة الموافقة على الإفراج المشروط عندما تكون مدة العقوبة أو العقوبات لا تجاوز خمس سنوات(المادة 1/730) إجراءات جزائية، وذلك بعد أخذ رأي لجنة تطبيق العقوبات (المادة 2/730) إجراءات جزائية. أما في حال تجاوز مدة العقوبة أو العقوبات خمس سنوات، فإن الموافقة على الإفراج المشروط تكون من قبل وزير العدل، بناء على اقتراح قاضي تطبيق العقوبات بعد أخذ رأي لجنة تطبيق العقوبات (المادة 3/730) إجراءات جنائية. وبصدور قانون 15 يونيو سنة 2000 ، أصبح لقاضي تطبيق العقوبات الحق في منح الإفراج المشروط إذا لم تجاوز العقوبات عشرة سنوات، والتي لم يتبق من تنفيذها أكثر من ثلاثة سنوات. أما إن جاوزت ذلك فيكون الاختصاص بمنحها للقضاء الإقليمي للإفراج المشروط الذي يوجد في دائرة كل محكمة استئناف، ويشكّل من رئيس دائرة بمحكمة الاستئناف أو مستشار أو اثنين من قضاة تطبيق العقوبات الذين توجد في دائرة اختصاصهما المؤسسة العقابية أو السجن، وقد ألغي اختصاص وزارة العدل فيما يتعلق بالإفراج المشروط (المادة 730) إجراءات فرنسي (30).

هذا، ويحدّد قرار الموافقة على الإفراج المشروط، كيفية التنفيذ، والشروط الخاصة، وطبيعة ومدّة تدابير المساعدة والرقابة.

أما في التشريع الجزائري، وبعد أن أعيد الاعتبار للقاضي في أمر سلطة منح الإفراج المشروط، وهو قاضي تطبيق العقوبات، أصبحت طلبات الإفراج المشروط تقدّم إليه، بصفته رئيسا للجنة تطبيق العقوبات، الموجودة لدى كل مؤسسة عقابية، والتي تعدّ صاحبة الاختصاص الأصلي في البت في طلبات الإفراج المشروط بعد دراستها (المادة 24-3 والمادة 138) من قانون تنظيم السجون الحالي وذلك فيما يتعلق بالأحداث، حيث ينبغي أن تتضمن تشكيلة لجنة تطبيق العقوبات، وجوبا عند البت في طلب الحدث ، قاضي الأحداث ومدير مركز إعادة التربية وإدماج الأحداث (المادة 139 من ق تنظيم السجون).

ويختص قاضي تطبيق العقوبات بإصدار مقرر الإفراج المشروط، بعد أخذ رأي لجنة تطبيق العقوبات، إذا كان باقي العقوبة يساوي أو يقل عن 24 شهرا.(المادة 141 من ق تنظيم السجون).

في حين يختص وزير العدل، حافظ الأختام بإصدار مقرر الإفراج المشروط، بعد أخذ رأي لجنة تكييف العقوبات في حالتي الأسباب الصحية (المادة 148 من ق تنظيم السجون وحالة تبليغ المحبوس السلطات المختصة عن حادث خطير قبل وقوعه أو تقديم معلومات على مدبريه وكان باقي العقوبة أكثر من 24 شهرا (المادة 142 من ق تنظيم السجون).

وتتفق غالبية التشريعات على ضرورة تحديد كيفية تنفيذ الإفراج المشروط، والشروط التي يترتب عليها منحه، وكذا طبيعة تدابير المساعدة والرقابة المصاحبة له ومدّتها، وإن كانت تختلف في الجهات المختصة بإصدار مقرّر الإفراج (31).

كما تتفق في مجملها على جعله مؤقتا يمكن الرجوع فيه، إذا ما أخلَّ المفرج عنه بشروطه (32).

وفيما يتعلّق بقرار الإلغاء للإفراج المشروط، فإنّه يتم بمعرفة قاضي تطبيق العقوبات، الذي له أن يأمر في حالة الضرورة بالقبض على المفرج عنه أينما كان، ليؤدّي باقي العقوبة التي كانت مقرّرة عليه وأفرج عنه شرطيا فيها (33).

وإلغاء مقرر الإفراج المشروط لا يصدر آليا بمجرّد الإخلال بالالتزامات المفروضة على المستفيد منه أو صدور حكم جديد بالإدانة، وإنّما هو حق خوّله القانون للجهة المختصة بإصداره، قد تستعمله وقد تمتنع عن استعماله (34).

المطلب الثاني: مدى اعتماد الخطورة الإجرامية للأمر بالإفراج المشروط وإلغائه.

نتناول في هذا المطلب تعريف الخطورة الإجرامية (أولا)، ثم نتبعه بمعرفة مدى اعتمادها من قبل القاضي في منح نظام الإفراج المشروط (ثانيا).

أولا: تعريف الخطورة الإجرامية.

الخطورة الإجرامية كما عرّفها بعض الفقهاء هي حالة شخصية تكشف عن احتمال ارتكاب الفرد لجريمة في المستقبل (35). أو هي حالة تتوافر لدى الشخص تفيد أن لديه احتمال واضح نحو ارتكاب الجريمة أو العود إلى ارتكابها (36). وهناك من يختصر تعريفها في كونها احتمال ارتكاب المجرم جريمة تالية (37).

وعلى أية حال، فإن الخطورة حالة شخصية اهتم بها القانون الجنائي ونظمها بأن جعل للأشخاص المتصفين بها نظاما أو معاملة جزائية خاصة بهم .

فهي حالة شخصية لأنها ترتبط بشخص من يتصف بها، وليست متعلقة بفعل من الأفعال الخاضعة للتجريم، إذ تعدّ شخصية المجرم هي مركز الثقل الذي يعتمد عليه العلم الجنائي الحديث في تحديد الخطورة الإجرامية، ومن بين أهم أسباب تفريد الجزاء، بل هي أساس تحديد الجزاء عقوبة أو تدبيرا.

ثانيا: الخطورة الإجرامية كمعيار لمنح الإفراج المشروط أو إلغائه.

إنّ من بين أهم مبرّرات الأخذ بنظام الإفراج المشروط، أنّه ممّا يناقض العدالة، ومن غير المجدي ،إطالة مدة حبس المجرم و بقائه في الحبس، بعد أن يثبت لإدارة السجن أو لقاضي تنفيذ العقوبات أن في سلوكه ما يدعو إلى الثقة في تقويم نفسه وإعادة تأهيله، الأمر الذي يوحي بزوال خطورته أو أيلولتها إلى الزوال، ممّا يستدعي منحه أو إفادته مساعدة يستفيد من خلالها إلى تأكيد هذه الثقة، وهذا خلال مدة المراقبة التي يخضع لها طيلة مدة الإفراج المشروط .

وقد أخذت بهذا النظام معظم التشريعات الجنائية المعاصرة، باعتباره من أساليب السياسة الجنائية الحديثة، مع اعتبار الخطورة الإجرامية مناطا له (38).

ذلك أن نظام الإفراج المشروط، كما سبق ذكره، هو عبارة عن منحة يكافأ بها المحبوس الذي اهتدى إلى الطريق السوي. فمن بين أهم شروط الاستفادة منه، أن تكون سيرته وسلوكه في الحبس حسنة،مع إظهاره ضمانات جدّية لاستقامته (39) ، بما معناه اشتراط زوال خطورته الإجرامية، أو على الأقل قربها إلى الزوال بنسبة كبيرة، الأمر الذي يجعلها معيارا لا يستهان به في الأمر بالإفراج المشروط، و حتى في إلغائه، إذ يعد ارتكاب الجرائم من أهم أسباب الإلغاء (المادة 147) من قانون تنظيم السجون الجزائري، (المادة 773) إجراءات فرنسي، إذ يستدل على عدم تحقق التأهيل من ارتكاب جريمة وصدور حكم جديد بالإدانة، ممّا يدل على وجود خطورة لدى الشخص، أو عدم زوالها.

ولعلّ ما يؤكدّ ذلك أيضا وجوب أن يتضمن ملف الإفراج المشروط تقريرا مسببا حول سيرة وسلوك المحبوس والمعطيات الجدّية لضمان استقامته كما هو الحال في التشريع الجزائري (40) .أو ما توجبه المادة 4/730 من قانون الإجراءات الجنائية الفرنسي من ضرورة فحص حالة كل محكوم عليه مرة على الأقل في السنة (41) · خصوصا مع التغير الحديث للنظرة إلى الإفراج المشروط وفقا لأفكار الدفاع الاجتماعي الحديث، التي أصبحت تنظر إليه كوسيلة تفريد للمعاملة التهذيبية للمحكوم عليهم يمكن أن يطلق عليها وسيلة مستقلة لإعادة الإدماج للجناة (42) أو يطلق عليها تدبير مستقل لتأهيل المحكوم عليهم اجتماعيا (43) ومعلوم ما يتطلبه تفريد المعاملة من متابعة مستمرة وفحص مستقل لكل حالة، على أساسها تقرر المعاملة المناسبة تجاه كل محكوم عليه للوصول به إلى الهدف المنشود من هذه المعاملة وهو إصلاحه وإعادة تأهيله اجتماعيا، ومن ثم إعادة إدماجه في المجتمع .

من أجل ذلك، فإننا نهيب بالمشرع الجزائري ألاّ يكتفي بالنظرة التقليدية للإفراج المشروط بجعله منحة فقط للمحكوم عليهم بعقوبة سالبة للحرية إذا التزموا السلوك القويم أثناء إيداعهم بالمؤسسة العقابية، بل ينبغي تكريسه كوسيلة من وسائل تفريد الجزاء، وتدعّم بمجموعة الإجراءات والمساعدة التي تمنح لمن تطبق عليه تحت إشراف قاضي تطبيق العقوبات خلال فترة الإفراج، مع الاستعانة بتقارير الخبراء والفنيين عن تطور شخصية المحكوم عليه ودرجة خطورتها، فلا معنى من جعل قرار الإفراج في بعض الحالات بيد وزير العدل، خصوصا وأن الأقرب إلى معرفة كل حالة على حدا هو من يشرف على هذه الحالة منذ لحظة بداية التنفيذ، وهو الأولى في تقدير المعاملة المناسبة لهذه الحالة حسب تطوراتها كما ينبغي الاهتمام أكثر بنوع المساعدة التي تمنح للمفرج عنه شرطيًا والتي من شأنها أن تسهل بقدر كبير في إعادة تأهيله دون الاكتفاء بالتزام الصمت إزاءها والتركيز على تدابير المراقبة فقط.

الهوامش

[1] – أنظر : د . أحمد عوض بلال، علم العقاب –النظرية العامة و التطبيقات ، ط1 ، القاهرة : دار الثقافة العربية ؛ محمد سيف النصر عبد المنعم ، بدائل العقوبة السالبة للحرية في التشريعات الجنائية الحديثة ، رسالة دكتوراه ، جامعة القاهرة ، كلية الحقوق 2004 ، ص 149 .

[2]- : أنظر Bouloc (B , Pénologie ,éd Dalloz , paris , 1991 , P 251à 254

ونبيل عبد الصبور محمد النبراوي ، سقوط العقوبة بين الفقه الإسلامي والتشريع الوضعي، رسالة دكتوراه ، القاهرة ، جامعة عين شمس ، 1995 ، ص 358 .

[3]- أنظر: د.أحمد فتحي سرور، أصول السياسة الجنائية، القاهرة: دار النهضة العربية، 1972، ص 59؛ د.محمود نجيب حسني، شرح قانون العقوبات، القسم العام ط 5، القاهرة دار النهضة العربية، 1982، ص 22 و ما بعدها.

[4]- Jean Didier Wilfrid , Droit pénal général , Montchrestien , Paris ,1988 ,n° 477 , p459 ; Déportes Fréderic et Le Gunehec Francis , Droit pénal général , 8 éd , Economica , paris , 2001 , n° 1057 , p 870.

[5] - أنظر : طارق محمد الديراوي ، النظرية العامة للخطورة الإجرامية وأثرها على المبادئ العامة للتشريعات الجنائية المعاصرة، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، معهد الحقوق و العلوم الإدارية ، ص 222.

[6]- Stefani Gaston, Levasseur George et Jambu Merlin .R ,Criminologie et sciences pénitentiaire ,4éd , Dalloz , 1976 n° 479 , P 521 ; Desportes F . et Le Gunehec.F , OP .cit , n° 1057 , P 870.

وأنظر أيضا: عطية مهنا (خبير أول في القانون الجنائي، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، الإفراج الشرطي، دراسة مقارنة بين التشريعين الفرنسي والمصري ، المجلة الجنائية القومية، القاهرة، نوفمبر 2001، المجلد 44، العدد 3، ص ص 86 - 87 .

[7] - أنظر: عطية مهنا، المرجع السابق، ص 78؛ محمد سيف النصر عبد المنعم، بدائل العقوبة السالبة للحرية..، مرجع سابق، ص 155.

[8] -أنظر : د.محمد عيد الغريب، الإفراج الشرطي في ضوء السياسة العقبية الحديثة، القاهرة، 1994 ، ص 49 ؛ د. مصطفى فهمي الجوهري، تفريد العقوبة في القانون الجنائي، القاهرة : دار النهضة العربية ، 2002 ، ص 146 .

[9]- أنظر : د .أحسن بوسقيعة، الوجيز في القانون الجزائي العام، ط3 ، الجزائر : دار هومة، 2006 ، ص 334 .

[10]- أنظر : المرجع السابق ، ص 335.

[11] -Stefani, Levasseur , Jambu Merlin ,Criminologie et sciences pénitentiaire , OP .cit n°:479 , P 522 .

[12]- د .أحسن بوسقيعة ، المرجع السابق ، ص 335.

[13]- أنظر عطية مهنا ، الإفراج الشرطي ، مرجع سابق ، ص 97.

[14]- أنظر: طارق محمد الديراوي ، النظرية العامة للخطورة الاجرامية..، مرجع سابق ، ص 228 .

[15]- أنظر: المرجع السابق نفسه.

[16]- أنظر: المرجع نفسه .

[17]- لقد أخذ هذا القانون بالاقتراحات التي توصلت إليها لجنة الإفراج المشروط برئاسة دانيال فرج – مستشار بمحكمة النقض الفرنسية ؛ أنظر:

Ministère de la justice commission sur la libération conditionnelle , rapport ,février 2005 , p 25-28.

الموقع الالكتروني: www.justice.gouv.fr

[18]- انظر: نبيل عبد الصبور محمد النبراوي ، سقوط العقوبة ، مرجع سابق ، ص 361 ، الهامش233 .

[19] -Philippe Conte, Patrick Maistre du Chambon, droit pénal général, 3 éd, Armand colin, 1998, 317

[20]- أنظر : د.محمد عيد الغريب، الإفراج الشرطي، مرجع سابق، ص 149 .

[21]- أنظر : نبيل عبد الصبور محمد النبراوي ، سقوط العقوبة ، مرجع سابق، ص 362 .

[22]- لم يعرف قانون تنظيم السجون الجزائري الذي صدر سنة 2005 تدابير الرقابة والمساعدة التي تفرض على المفرج عنه شرطيا ، في حين حدد قانون تنظيم السجون لسنة 1972 تدابير المراقبة والتزم الصمت إزاء تدابير المساعدة وقد جاءت تدابير المراقبة في المادة 185 من هذا القانون، والالتزامات الخاصة جاءت في المادتين 186 و187 منه .

[23]- أنظر: Stefani , Levasseur , Jambu - Merlin ,Criminologie …, OP .cit P 526 ؛ د.أحمد عوض بلال، علم العقاب ، مرجع سابق، ص 465 ؛ عطية مهنا ، الإفراج الشرطي، مرجع سابق، ص 89 و ما بعدها ؛ محمد سيف النصر عبد المنعم، بدائل العقوبة السالبة للحرية، مرجع سابق، ص 163 و ما بعدها ؛ د.أحسن بوسقيعة، الوجيز في القانون الجزائي العام ، مرجع سابق ، ص 339 وما بعدها .

[24]- أنظر: محمود شريف بسيوني، عبد العظيم وزير، الإجراءات الجنائية في النظم القانونية العربية و حماية حقوق الإنسان، ط1، بيروت: دار العلم للملايين، مايو 1991 ، ص 954.

[25]- انظر: محمد سيف النصر عبد المنعم، بدائل العقوبة السالبة للحرية في التشريعات الجنائية الحديقة، مرجع سابق ، ص 167 .

[26]- يمنح قانون السجون المصري الحق في إصدار أوامر الإفراج الشرطي لمدير عام السجون (المادة 53 لذا فهو من اختصاص السلطة الإدارية، و لها سلطة تقديرية في ذلك ؛ أنظر : محمد سيف النصر عبد المنعم، المرجع السابق، ص 103؛ نبيل عبد الصبور محمد النبراوي، سقوط العقوبة ..، مرجع سابق، ص 362 .

[27]– أنظر: شريف السيد كامل، الحماية الجنائية للأطفال، ط1، القاهرة : دار النهضة العربية، 2001 ، ص 315 .

[28]- وذلك وفقا للمادة 1/730 من قانون الإجراءات الجنائية .

[29]- وذلك وفقا لقانون تنظيم السجون الصادر في 10 فبراير سنة 1972 .

[30] -Conte P , et Maistre du Chambon P , Droit pénal général , 2éd ; Op .cit , P 316 ; Desportes Frédéric , et Le Gunehec Francis , Droit pénal général , OP .cit P873 ; Poncela Pierrette , Les réformes de l'an 2000 du droit pénitentiaire français , revue pénal suisse , n°2 , 2001 p195 ets .

[31]- أنظر: د.أحسن بوسقيعة ، الوجيز في القانون الجزائي العام ، مرجع سابق، ص 339 .

[32]- أنظر: المرجع نفسه.

[33]- أنظر: المرجع نفسه، ص 341 ؛(

Bouzat , Pierre , et Pinatel Jean , Traité de droit , pénal et de Criminologie , 2 éd , Dalloz , paris , 1970 , p 826

[34]- أنظر: د .أحسن بوسقيعة، المرجع السابق نفسه .

[35]- أنظر: د.يسر أنور علي، أحكام عامة لنظرية الخطورة الإجرامية، مجلة العلوم القانونية والاقتصادية ، مطبعة جامعة عين شمس، يناير 1971 ، العدد 1 ، السنة 13 ، ص 13 .

[36]- أنظر: د.أحمد فتحي سرور، نظرية الخطورة الإجرامية ، مجلة القانون والاقتصاد ، مطبعة جامعة القاهرة ، مارس 1964 ، العدد 2 ، السنة 34 ، ص 10 .

[37]- د. رمسيس بهنام، الكفاح ضد الإجرام، الإسكندرية: منشأة المعارف، 1993 ، ص 54؛ النظرية العامة للمجرم والجزاء، الإسكندرية: منشأة المعارف، 1991، ص 26 .

[38]- أنظر: طارق محمد الديراوي ، النظرية العامة للخطورة الإجرامية ..، مرجع سابق ، ص 222 .

[39]- أنظر: شروط الإفراج الشرطي في المطلب السابق .

[40]- أنظر: أحسن بوسقيعة ، الوجيز في القانون الجزائي العام ، مرجع سابق ، ص 337 .

[41]- أنظر: عطية مهنا، الإفراج الشرطي، مرجع سابق، ص 89 .

[42]- أنظر:د.أحمد فتحي سرور ، أصول السياسة الجنائية، مرجع سابق، ص 9 ؛ د.محمود نجيب حسني، شرح قانون العقوبات، مرجع سابق، ص 22.

[43]- أنظر : Besançon (A, La libération conditionnelle depuis le code de procédure pénale , Paris LGDJ,1970 , p32 ;Le Coint (V , la juridictionnalisation de l'exécution des peines , mémoire de DEA , faculté des sciences juridiques politiques et sociales , université de Lille , 2002 , p5 .
الموقع الالكتروني : www.univ-lille2.fr/eddroit/recherche .

قائمة المراجع:

المراجع العربية.

1- د .أحسن بوقيعة، الوجيز في القانون الجزائي العام ، ط3 ، الجزائر: دار هومة،2006 .
2- د . أحمد عوض بلال، علم العقاب – النظرية العامة و التطبيقات ، ط1 ، القاهرة :دار الثقافة العربية .
3- د.أحمد فتحي سرور، أصول السياسة الجنائية، القاهرة: دار النهضة العربية، 1972.
- د.أحمد فتحي سرور، نظرية الخطورة الإجرامية ، مجلة القانون و الاقتصاد، مطبعة جامعة القاهرة، مارس 1964 .
4- د.رمسيس بهنام، الكفاح ضد الإجرام ، الإسكندرية : منشأة المعارف ، 1993 .
- د.رمسيس بهنام، النظرية العامة للمجرم والجزاء، الإسكندرية: منشأة المعارف، 1991.
5- شريف السيد كامل، الحماية الجنائية للأطفال، ط1، القاهرة: دار النهضة العربية، 2001.
6- طارق محمد الديراوي ، النظرية العامة للخطورة الاجرامية، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر، كلية الحقوق .
7- عطية مهنا، الإفراج الشرطي، دراسة مقارنة بين التشريعين الفرنسي والمصري، المجلة الجنائية القومية، القاهرة، نوفمبر2001، المجلد 44، العدد 3.
8- محمد سيف النصر عبد المنعم، بدائل العقوبة السالبة للحرية في التشريعات الجنائية الحديثة، رسالة دكتوراه، كلية الحقوق، جامعة القاهرة، 2004.
9- د.محمد عيد الغريب ، الإفراج الشرطي في ضوء السياسة العقابية الحديثة ، القاهرة ، 1994 .

10- د .مصطفى فهمي الجوهري ، تفريد العقوبة في القانون الجنائي، القاهرة : دار النهضة العربية ، 2002 .
11 - محمود شريف بسيوني ، عبد العظيم وزير، الإجراءات الجنائية في النظم القانونية العربية وحماية حقوق الإنسان ، ط1 ، بيروت : دار العلم للملايين ، مايو 1991 .
12- د. محمود نجيب حسيني، شرح قانون العقوبات، القسم العام ط 5، القاهرة دار النهضة العربية، 1892.
13- نبيل عبد الصبور محمد النبراوي، سقوط العقوبة بين الفقه الإسلامي والتشريع الوضعي، رسالة دكتوراه، القاهرة ، جامعة عين شمس، 1995 .
14- د.يسر أنور علي ، النظرية العامة للتدابير والخطورة الإجرامية، مجلة العلوم القانونية والاقتصادية،مطبعة جامعة عين شمس،1971، العدد الأول، السنة13.

المراجع الأجنبية

1-Bouloc , B , Pénologie , éd Dalloz , Paris 1991.

2- Jean Didier Wilfrid, Droit pénal général , Montchrestien , Paris , 1988.

3-Desportes Fréderic et le gunehec Francis , Droit pénal général , 8 éd , Economica , Paris , 2001 .

4-Stefani Gaston, Levasseur George et Jambu Merlin .R ,Criminologie et sciences pénitentiaires ,4éd , Dalloz , 1976

5-Philippe Conte, Patrick Maistre du Chambon, Droit pénal général , 3éd , Armand Colin 1998 .

6- Poncela Pierrette , Les réformes de l'an 2000 du droit pénitentiaire français , Revue pénal suisse , n°2 , 2001 .

7-Pierre Bouzat et Jean Pinatel , Traité de droit pénal et de Criminologie 2éd . Dalloz , Paris 1970 .

8 - Ministère de la Justice, commission sur la libération conditionnelle, rapport février 2005.

9 – Le Cointe Virginie .La juridictionnalisation de l’exécution des peines,

mémoire de DEA, faculté des sciences juridiques politiques et sociales Lille, 2002.site :www.univ-lille2.fr/eddroit/recherche

القواعد الآمرة والقواعد المكملة
التفرقة بين القواعد الآمرة والمكملة مؤسسة على شروط التطبيق

ملخص

تتوافر القواعد الآمرة على قوة خاصة إذ لا يملك الأفراد الذين يخضعون لإحكامها إن يستبعدوا تطبيقها.لأنها تتقرّر وبصفة عامة لحماية النظام العام واحترام الآداب كالقواعد التي تحدد سن الرشد القانوني ببلوغ 19 سنة كاملة المادة 40 ق م ج والقواعد المكملة / تتوافر لها قوة الإلزام. لكنها تعبر عن إرادتهم المفترضة.و لذلك يجوز للأفراد استبعاد تطبيقها بإرادتهم . وهي تكثر في نطاق العقود مثل البيع والإيجار.

أ. أحمد بوكرزازة
كلية الحقوق
جامعة قسنطينة 1
الجزائر

يحتوي القانون في مجمله على مجموعة من القواعد القانونية، تختلف بحسب الموضوع الذي تتناوله، وهي تتوزع إلى عدة تقسيمات تبعا للزاوية التي ننظر إليها، لعل أهم هذه القواعد هي القواعد الآمرة والقواعد المكمّلة وهو تقسيم يقوم على أساس مدى قدرة الأشخاص على مخالفة النص القانوني.

كما أن القانون في تنظيمه لسلوك الأشخاص في المجتمع في شأن ما ينشأ بينهم من علاقات لا يسلبهم إرادتهم إلا بالقدر الذي يلزم لمقتضى نوع النظام السائد في المجتمع، فهو تارة يضع قيودا على حريات الأشخاص ونشاطهم، فيوجه إليهم طائفة من الأوامر والنواهي يجبرون على طاعتها واحترامها وهنا توجد القواعد التي تسمى اصطلاحا "القواعد الآمرة"، وهو تارة أخرى لا يقيّد من حريات الأشخاص و نشاطهم بصورة مطلقة، بل إنّه يترك لهم قدرا من الحرية في تنظيم علاقاتهم مع الغير، وفي هذا النطاق الأخير لا يوجّه القانون لهم الأوامر والنواهي ليلتزموا بها، بل يترك لهم قدرا

Résumé

Les règles impératives sont celles qui s'imposent avec une rigueur particulière, les individus qui se trouvent placés dans la situation qu'elles régissent, ne peuvent, en aucune manière en éluder l'application; en général les règles impératives adoptées pour assurer le maintien de l'ordre public et le respect des bonnes mœurs.

Les règles supplétives sont celles dont les particuliers peuvent écarter l'application par une manifestation de volonté contraire; celles ci sont particulièrement nombreuses parmi celles qui déterminent les effets des contrats usuels comme la vente et la location.

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2013.

من الحرية في توجيه نشاطهم الوجهة التي تروق لهم، وهنا توجد القواعد التي يطلق عليها القواعد المكملة أو المفسرة.

ويثير موضوع القواعد الآمرة والمكملة جملة من الإشكالات، جعلته يحتل صدارة المواضيع القانونية الأكثر أهمية وتعقيدا. ومن حيث الإشكالات التي يطرحها الموضوع فهي عديدة لعل أهمها:

1) كيف نوفق بين القول إنّ القانون بمختلف قواعده يتمتع بخاصية الإلزام والجزاء و بين أن يسمح المشرع للأشخاص بالاتفاق على مخالفة الحكم الذي تقرره القاعدة القانونية المكمّلة وهل إجازة المخالفة تستتبع أيضا إجازة الجهل بها طالما لا يتعرض المخالف لها لجزاء القانون؟

2) ثم هل يمكن التوفيق بين حماية النظام العام والآداب العامة بواسطة القواعد الآمرة، و بين السماح للأشخاص تنظيم سلوكاتهم وعلاقاتهم بحرية خروجا عن القواعد القانونية المكمّلة؟

3) ومع ازدواج معايير التمييز بين القواعد القانونية الآمرة والمكملة هل للقاضي السلطة التقديرية في اختيار أحد المعيارين؟ وعند صعوبة تحديد نوع القاعدة القانونية من عباراتها هل يمكننا اعتماد المعيار المعنوي؟

4) وإذا كانت جل نصوص القانون تتكون من عدة فقرات، هل يمكن أن يجتمع في النص الواحد قواعد آمرة و مكملة في آن واحد؟

أما من حيث أهمية الموضوع فتكمن في أن هذه القواعد القانونية بنوعيها تسود في كل فروع القانون "فالقانون آمر ومكمل في آن واحد" تتوسع إحداها على الأخرى تبعا للنظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي الذي يسود المجتمع. ولكن لا يمكن الأخذ بإحداها دون الأخرى في أي مجتمع، ولذلك احتلت القواعد الآمرة والمكمّلة إحدى المواضيع الأساسية للدراسة القانونية، و لكن من أكثرها تعقيدا وصعوبة.

وقد اعتمدت في دراسة الموضوع منهجا استقرائيا تحليليا للنصوص وفق المحاور الرئيسة الآتية:

المبحث الأول: التعريف بالقواعد القانونية الآمرة والمكمّلة وصفة الإلزام فيهما.

المبحث الثاني: التمييز بين القواعد القانونية الآمرة والمكمّلة وأهمية هذا التمييز.

المبحث الثالث: نصيب فروع القانون من هذه القواعد.

المبحث الأول:

التعريف بالقواعد القانونية الآمرة والمكملة وصفــه الإلــزام فيهما

إن أزواج قواعد القانون "آمرة ومكمّلة يتطلب إعطاء تعريف لكل نوع من هذه القواعد ثم البحث في الصفة الإلزامية لهما، بمعنى من أين تستمد القواعد القانونية الآمرة والمكملة قوتها الإلزامية.

المطلب الأول:

التعريف بالقواعد القانونية الآمرة و القواعد القانونية المكملة

أولا: المقصود بالقواعد القانونية الآمرة: Règles impératives ou absolues

يعرفها البعض بأنها تلك القواعد القانونية الملزمة التي لا يجوز للمتعاقدين أن يتفقوا على ما يخالفها لأنها تمثل إرادة المجتمع العليا.

ويعرفها البعض الآخر بأنها تلك القواعد التي يجبر الأفراد على احترامها، ولا يجوز لهم أن يتفقوا على ما يخالف حكمها، و كل اتفاق بين الأفراد على مخالفة أحكامها يعدّ اتفاقا باطلا لا يعتد به كما يعرفها آخرون بأنها تلك القواعد التي تأمر بسلوك معين أو تنهى عنه، بحيث لا يجوز للأفراد الاتفاق على خلاف الحكم الذي تقرره، فإذا اتفق الأفراد على خلاف الحكم الذي تقره فإن هذا الاتفاق لا يعتد به ويعتبر باطلا.

يتضح من هذه التعاريف أنه حيث يكون نوع من السلوك لازما وفقا للأفكار السائدة لإقامة النظام في المجتمع. بحيث لا ترتضي الجماعة غيره نجد المشرع يضع قواعد تفرض هذا السلوك فرضا لا يتاح معه لإرادة الأفراد شيء من الحرية، وهذه القواعد هي التي تسمى بالقواعد الآمرة، فهي نواحي النشاط في المجتمع الذي يستقل بتنظيمها و تعدّ قيودا ترد على حرية الأفراد، وهي قيود ضرورية لإقامة النظام في المجتمع، و تفرض تحقيقا للمصلحة العامة.

ومن أمثلة هذه القواعد التي تنهى عن القتل وعن السرقة وعن التزوير والرشوة أو التي تفرض أداء الضرائب، أو الخدمة الوطنية، أو تلك التي تحدد حد السعر الفائدة الاتفاقية لا يجوز تجاوزه، أو التي تنهى عن التعامل في تركه إنسانا على قيد الحياة، أو التي تمنع القضاة من شراء الحقوق المتنازع فيها إذا كان النظر في النزاع يدخل في اختصاص المحكمة التي يباشرون أعمالهم في دائرتها.

فالقاعدة التي تحرّم القتل مثلا هي قاعدة آمرة فهي تواجه ظاهرة يمكن أن تحدث في المجتمع وهي ظاهرة خطيرة حيث لا يقتصر أثرها لو حدثت على الإضرار بالقتيل أو أفراد أسرته، بل تمتد إلى المساس بكيان المجتمع، لذلك لا يترك للأفراد أي قدر من الحرية في تنظيمها وإنما تستقل الجماعة "السلطة" عن طريق القانون بهذا التنظيم و لا تعترف بأي اتفاق بشأنها "كالاتفاق على القتل".

إن القاعدة التي تقرر حق الزوج المسلم في أن يطلق زوجته قاعدة آمرة، فلا يجوز الاتفاق وقت الزواج أو بعد إبرامه على تنازل الزوج عن حقه في الطلاق، فإذا اتفقا

على هذا فالاتفاق باطل لا أثر له.

كما أن القاعدة التي تنهي عن التعامل في تركة إنسان على قيد الحياة هي قاعدة آمرة لا تجيز لشخص ما أن يتعامل في مال معيّن على أساس أنه سيرثه في المستقبل فمثل هذا التعامل يعد مضاربة على حياة المورّث.

يتضح من هذه التعاريف والأمثلة السابقة أن طبيعة هذه القواعد هي آمرة أو ناهية تتضمن خطابا موجها للأفراد بأداء عمل معين أو الامتناع عن أداء عمل معين وهي تمثل قيودا على حريات الأشخاص لإقامة النظام العام وتحقيقا للمصلحة العامة وهذا خروجا عن الأصل العام في أن الأشخاص أحرار في إبرام عقودهم تبعا لمبدأ سلطان الإرادة في العقود و التصرفات بوجه عام، فالإنسان في إبرامه لعقود معينة ليست له الحرية والسلطة المطلقة لأن إرادته يجب أن تحترم المصلحة العامة وتراعيها ومن ثم فإن القوانين تضع حدّا على حرية الأشخاص بواسطة القواعد الآمرة أو الناهية ويتمثل هذا الحد في رعاية النظام العام للمجتمع، وكل مخالفة لهذه القواعد تعدّ باطلة خلافا للقواعد المكمّلة أو المفسرة التي تسمح بمخالفتها

كما أن هذه القواعد تمثل النشاط المحكوم إلزاميا بسلطان القانون، فالمشرع يفرض بعض السلوكات بالأمر أو النهي "يجب أن يكون عقد الشركة مكتوبا، منع التعامل في تركة إنسان على قيد الحياة، واجب على الأشخاص البالغين أداء الخدمة الوطنية، النهي عن السرقة والقتل والتزوير والرشوة، يجب على الأشخاص دفع الضرائب والرسوم على الممتلكات والبضائع والسلع، عدم تجاوز سعر الفائدة الاتفاقية وغيرها من الأمثلة" فتنعدم حرياتهم إزاءها فلا يطبقون إلا السلوك القانوني المحدد في القاعدة القانونية وفقا للأفكار السائدة في المجتمع و لإقامة النظام العام فيه.

فضلا عن ذلك فإن هذه القواعد تمثل إرادة المجتمع العليا حول هذا السلوك يتأثر مباشرة بالنظام العام بمجرد مخالفتها من الأشخاص، لذلك فإن المشرع غالبا ما يفرض هذه السلوكات بصيغة الأمر والنهي أو حتى عدم جواز مخالفتها أو البطلان لكل اتفاق يخالفها، فهذه القواعد القانونية الآمرة أو الناهية أو المطلقة لا يجوز مخالفتها ولا الاتفاق على مخالفتها ولا إغفال تطبيقها ولا حتى الاعتذار بجهلها، وفقا للقاعدة الدستورية "لا عذر بجهل القانون" فهي إذن واجبة التطبيق كلما توافرت شروط تطبيقها.

ثانيا: المقصود بالقواعد القانونية المكملة: Règles supplétives

يعرفها البعض بأنها تلك القواعد التي تنظم سلوك الأفراد على نحو معين ولكن يجوز لهم الاتفاق على ما يخالف حكمها أو هي تلك القواعد التي تسري على الأفراد ما لم يتفقوا على مخالفة أحكامها أو هي تلك القواعد التي يجوز للمتعاقدين الاتفاق على إتباع حكم آخر يخالف الحكم الذي أشارت إليه تلك القاعدة كما يعرفها آخرون بأنها تلك القواعد التي تهدف إلى تنظيم مصالح فردية للأشخاص فقط في الحالات التي يكون

هؤلاء الأفراد غير قادرين على تنظيم علاقاتهم بأنفسهم.

والعلة من وجود القواعد المكمّلة بالرغم من إمكان الاتفاق على مخالفة حكمها أنها قواعد احتياطية لأن القانون لا يسلب الأفراد كل الحرية في تنظيم علاقاتهم، بل يترك لهم ذلك التنظيم لإبراز سلطان إرادتهم فيتفقوا على ما يشاؤون لأن الأمر يعنيهم وحدهم. وبالتالي فإن هذه القواعد القانونية لا تمثل إرادة المجتمع العليا بل تمثل إرادة المتعاقدين المفترضة بحيث إذا وجد اتفاق بين المتعاقدين كان أولى بالاتّباع لأنّ إرادتهما الحقيقية هي الغاية، ومن ثم انعدمت الحاجة إلى الإرادة المفترضة المتمثلة في القاعدة المقررة وأمكن الاستغناء عنها، أما إذا شاب إرادتهما نقص أو غموض حلت محلها القاعدة المقررة لإرادتهما المفترضة ولذا تسمى أيضا القواعد المكملة بالمقررة Déclaratives أو المفسرة Interprétatives .

كما أن هذه القواعد- وعلى خلاف القواعد الآمرة- لا تمثل قيودا على حرية الأفراد إذ يجوز لهم الاتفاق على خلاف ما تقرره في تنظيم علاقاتهم في المجالات التي لا تمس فيها هذه العلاقات بمصلحة عامة، فلا يضر المجتمع بالتالي أن تنظم على نحو معيّن فهي علاقات تهم أطرافها وحدهم وبالتالي فهي تتعلق بالنشاط الحر للأفراد يملكون تنظيمه بإرادتهم دون الخضوع لسلطان القانون، ولكن هذا لا يعني أن يتخلى القانون نهائيا عن تنظيم مثل هذه المسائل إذ لو تخلى عنها نهائيا لكان الأفراد في حاجة إلى التعبير عن إرادتهم في تنظيم كافة المسائل التفصيلية التي تتصل بعلاقاتهم والتي يحتمل أن يثور بشأنها النزاع بينهم وهو ما يحتاج إلى الكثير من الوقت والجهد ومن شأنه أن يعرقل المعاملات، كما يحتاج إلى الكثير من الخبرة التي لا تتوافر للشخص العادي وهكذا نظرا لاحتمال قصور إرادة الأفراد في تنظيم علاقاتهم يشتمل القانون على قواعد احتياطية تكمل ما يشوب اتفاقات الأفراد من نقص أي تنطبق حيث لا يوجد اتفاق على خلاف الأحكام التي تقررها تنظيما لمسائل تفصيلية كثيرا ما لا ينتبه الأفراد إلى تناولها بالتنظيم في اتفاقاتهم.

وأخيرا فإن جواز الاتفاق على خلاف الحكم الذي تقرره القاعدة القانونية المكملة لا يعني أن تتحول هذه القواعد إلى قواعد اختيارية موجهة للأفراد على سبيل النصح وإنما هي قواعد قانونية بمعنى الكلمة، لها صفة الإلزام التي تميز قواعد القانون عن قواعد الأخلاق، وكل ما هنالك أن من شروط تطبيق هذه القواعد عدم وجود اتفاق على ما يخالف حكمها، فإذا تحقق هذا الشرط فإنها تكون ملزمة تماما مثل القواعد الآمرة فيلتزم القاضي بتطبيقها على علاقات الأفراد.

ومن أمثلة هذه القواعد القاعدة التي تقرر موعد استحقاق الأجرة في عقد الإيجار أو القاعدة التي تقرر موعد دفع الثمن و تسليم المبيع في عقد البيع أو القاعدة التي تقرر من يتحمل الالتزام بصيانة العين المؤجرة وإجراء الترميمات الضرورية فيها أثناء الإجارة والقاعدة التي تحدد من يتحمل نفقات عقد البيع ورسوم الدمغة والتسجيل والقاعدة التي تحدد من يتحمل نفقات تسلم المبيع.

فهذه القواعد وما يماثلها نجد المشرع يضع لها حلا أو حكما قانونيا ولكنه يسمح للمتعاقدين الاتفاق على خلاف الحكم الذي نصت عليه القاعدة القانونية، ففي عقد البيع مثلا نجد المشرع يحدد الثمن بحيث يكون مستحق الوفاء في المكان وفي الزمان الذي يتسلم فيه المشتري المبيع ما لم يوجد اتفاق أو عرف يقضي بغير ذلك، وهكذا قد يتفقان على مكان وزمان آخر لاحق لتسلم المبيع أو الاتفاق على أن يتحمل البائع نفقات تسلم المبيع أو مصاريف عقد البيع، كما يتفق المؤجر و المستأجر على تحمل الأخير كل مصاريف الترميمات الضرورية للعين المؤجرة، ففي هذه العلاقات بين المتعاقدين لا يتأثر المجتمع بما يختاره المتعاقدان من تنظيم لعلاقاتهم، فلا يتدخل القانون بفرض حكم أو تنظيم لعلاقاتهم بل يترك لهم الحرية في تنظيمها بالاتفاق فيما بينهم وفقا لما يرتضون.

المطلب الثاني:
صفة الإلزام في القواعد القانونية الآمرة و المكملة

من أين تستمد هذه القواعد قوة إلزامها؟ و هل من اختلاف في درجة إلزام القواعد الآمرة عن القواعد المكملة؟ وهل يتأثر إلزام القاعدة المكمّلة أمام جواز مخالفة حكمها ومن ثم عدم تطبيقها وبصيغة أخرى هل يوجد تعارض بين خاصية إلزام القواعد المكمّلة وبين جواز مخالفة حكمها من المتعاقدين؟

أولا: صفة الإلزام في القواعد القانونية الآمرة:

لا تثير القواعد القانونية الآمرة جدلا أو اختلافا في إلزامها ولا من أين تستمد قوة إلزامها وقوة تطبيقها، فبالنظر إلى أن هذه القواعد تعتبر قيودا قانونية على حريات الأفراد وأنها تتعلق بمسائل تمس النظام العام في المجتمع في مختلف أسسه السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية أو الخلقية مما يجعلها تمثل إرادة المجتمع العليا في تنظيم هذه المسائل، فإن هذه القواعد تثبت لها القوة الملزمة المطلقة التي لا يسمح بالاتفاق على ما يخالف حكمها و أنها تستمد قوة إلزامها و تطبيقها من إرادة السلطة العليا باعتبارها تمثل النشاط المحكوم إلزاميا بسلطان القانون.

فالقاعدة القانونية التي تحرّم القتل مثلا هي آمرة يلتزم الأفراد باحترامها، ولا يوجد هناك طريقة للتهرب من حكمها، ولو كان ذلك عن طريق الاتفاق بين شخصين على أن يقتل أحدهما الآخر، فمثل هذا الاتفاق لا يعتد به ولا يمنع من معاقبة القاتل إذا ما ارتكب جريمته.

ثانيا: صفة الإلزام في القواعد القانونية المكملة:

إذا كانت القواعد الآمرة لم تثر أي تساءل أو اختلاف حول مدى إلزاميتها فان القواعد المكملة قد أحدثت هذا الاختلاف لدى فقهاء القانون انطلاقا من تعريف هذه القواعد، فهذه القواعد هي تنظم نشاط الأشخاص على نحو معين مع السماح للأفراد أن يتفقوا على مخالفة هذا التنظيم القانوني المسبق.

- انطلاقا من هذا فقد شكك مجموعة من الفقهاء في مدى إلزامية هذه القواعد إلا أن هذا التشكيك يرد عليه البعض الآخر بقولهم أن جواز الاتفاق على ما يخالف حكم القاعدة القانونية المكملة لا يقدح فيما لها من صفة الإلزام الواجب توفرها لكل قاعدة قانونية، ويرد آخرون أنه لا تعارض بين الصفة الإلزامية في القاعدة المقررة وبين جواز الاتفاق على ما يخالفها، فالقاعدة المقررة شأنها شأن القاعدة الآمرة هي قاعدة قانونية بالمعنى الصحيح وتتوفر لها صفة الإلزام غاية الأمر أن القانون يشترط لتطبيق القاعدة المقررة شرطا خاصا هو عدم تنظيم المتعاقدين للمسألة التي تحكمها هذه القاعدة، فإذا تحقق هذا الشرط توفر للقاعدة مجال تطبيقها فتنطبق أما إذا لم يتحقق هذا الشرط فمعنى ذلك عدم توفر مجال تطبيقها، وليس معنى استبعاد تطبيقها بإرادة المتعاقدين أنها غير ملزمة بل معناه عدم توفر شروط انطباقها، ولكل قاعدة أيا كانت شروط معينة لانطباقها.

- بل لقد ذهب البعض الآخر بان القاعدة المقررة تمر بمرحلتين تختلف في كل منها طبيعتها، فهي تعتبر قاعدة اختيارية أي غير ملزمة في الأصل ولكن إذا تمت بين الأفراد معاملة مما تنظمه القواعد المقررة دون أن يتفق أطراف هذه المعاملة على استبعاد حكمها، فإنها تطبق في حكم هذه العلاقة وتصبح قاعدة إجبارية أي تدخل في المرحلة الثانية التي تعتبر فيها قاعدة قانونية ملزمة يعاب على هذا الرأي والذي لا يمكن التسليم به إطلاقا من حيث:

1 - أنه يعطي للقاعدة القانونية المكملة وصفان أو خاصيتان متعارضتان ومتناقضتان في آن واحد أنها اختيارية غير ملزمة ثم إنّها ملزمة عند عدم الاتفاق على مخالفتها.

2 - كما أن القاعدة لا تكون قانونية إلا من الوقت الذي يتوفر لها عنصر الإلزام و ليس من المعقول أن تكون القاعدة غير ملزمة قبل الاتفاق فلا تكون حينئذ قاعدة قانونية ثم نصبح ملزمة بعد تمامه فتصير في هذا الوقت قاعدة قانونية مع أنها في ذاتها لم تتغير، فالصحيح أن القاعدة القانونية يتوفر لها خاصية الإلزام من وقت وضعها، وهذا هو شأن القاعدة القانونية المكملة والآمرة على حد سواء.

3 - أن هذا الرأي يؤدي بنا إلى الوقوع في الفراغ القانوني عند عدم الاتفاق بين المتعاقدين وعند مخالفتهما للقاعدة المكملة واستبعادهما لها وهذه القاعدة لم توجد إلا لتكملة هذا النقص أو للقضاء على الفراغ القانوني.

إذن فإن القاعدة القانونية المكملة هي قاعدة قانونية ملزمة التطبيق إذا توفرت شروط تطبيقها المتمثل في عدم الاتفاق على ما يخالفها، إلا أنه طالما أن هذه القواعد هي سلوكية فهي تمثل إرادة الأفراد المفترضة ومخالفتها لا يتأثر بذلك النظام العام في المجتمع كما أنها تتعلق بالنشاط الحر للأفراد الذين لهم الحق في الاتفاق على الحكم الذي ينظم علاقاتهم، ومن ثم فإن القاعدة القانونية المكملة مثلها مثل القواعد القانونية

الآمرة تستمد قوة إلزامها و تطبيقها من السلطة العليا التي تسهر على تطبيق قوانينها، وأيضا من عدم الاتفاق على مخالفتها من الأفراد صراحة أو ضمنا، وإن وجد اتفاق على مخالفتها فهذا يؤدي إلى عدم تطبيقها فقط دون أن يزيل عنها عنصر الإلزام الذي تتمنع به هذه القواعد كغيرها من القواعد الآمرة.

المبحث الثاني

التمييز بين القواعد القانونية الآمرة و المكملة و أهمية التمييز

قبل توضيح معايير التمييز بين هذه القواعد القانونية يتطلب أولا تحديد المصطلحات المستخدمة في هذه القواعد وثانيا الإجابة عن السؤال الآتي لماذا نميز بين هذه القواعد وما هي الأهمية والنتائج المترتبة على التمييز.

المطلب الأول:

مدلول مصطلحات هذه القواعد و أهمية التمييز بينها

تتعدد المصطلحات المستخدمة في هذه القواعد ويختلف مدلول كل مصطلح عن الآخر كاختلاف مدلول القواعد الآمرة عن المكملة، ويترتب على ذلك نتائج مهمّة من الناحية العملية.

أولا: المصطلحات المستخدمة في هذه القواعد:

فبالنسبة للقواعد الآمرة أو الناهية: والتي تتضمن خطابا موجها للأفراد بأداء عمل معين أو للامتناع عن أداء عمل معين.

- فإذا كانت القاعدة القانونية تتضمن أمرا بالقيام بعمل فهي قاعدة آمرة Règle impérative من أمثلة ذلك ما نصت عليه المادة 1/418 ق م ج "يجب أن يكون عقد الشركة مكتوبا وإلا كان باطلا وكذلك يكون باطلا كل ما يدخل على العقد من تعديلات إذا لم يكن له الشكل نفسه الذي يكتسبه ذلك العقد ".

وما نصت عليه المادة 28 ق م ج " يجب أن يكون لكل شخص لقب واسم فأكثر ولقب الشخص يلحق أولاده. يجب أن تكون الأسماء جزائرية وقد يكون خلاف ذلك بالنسبة للأطفال المولودين من أبوين غير مسلمين " .

ومما نصت عليه أيضا المادة 61 من قانون الحالة المدنية الصادر بالأمر رقم 20 في 1970/02/19 بقولها:

" يصرح بالمواليد خلال خمسة أيام من الولادة إلى ضابط الحالة المدنية للمكان، وإلا فرضت العقوبات المنصوص عليها في المادة 442 بالفقرة الثالثة من قانون العقوبات" .

وقد نصت المادة 4.1/442 ق ع ج المعدل بالأمر رقم 47/75 الصادر في 75/6/17

وبالقانون رقم 04/82 الصادر في 1982/02/13 على " يعاقب بالحبس من عشرة أيام على الأقل إلى شهرين على الأكثر وبغرامة من 100 إلى 1000 دج أو بإحدى هاتين العقوبتين فقط ... كل من حضر ولادة طفل ولم يقدم عنها الإقرار المنصوص عليه في القانون في المواعيد المحددة..."

- ولكن لا يعني هذا أن جميع القواعد التي لا يجوز مخالفتها تأتي بصيغة الأمر، بل إنها قد تتخذ صورة النهي Règles prohibitives و تبقى مع ذلك آمرة وهذا إذا كانت القاعدة القانونية نفسها تتضمن نهيا عن العمل أو امتناعا عن أداء عمل معين، ومن أمثلتها كل قواعد قانون العقوبات التي تنهي عن الإتيان بأفعال مجرمة كالسرقة، القتل، التزوير، مخالفة قواعد المرور، الزنا، إفشاء أسرار اقتصادية أو عسكرية إلخ، فقد نصت المادة 350 ق ع ج المعدل بالقانون رقم 04/82 الصادر في 1982/02/13 على "كل من اختلس شيئا غير مملوك له يعد سارقا ويعاقب بالحبس من سنة على الأقل إلى خمس سنوات على الأكثر وبغرامة من 500 إلى 20.000 دج ..." كما نصت المدة 288 ق ع ج على:

" كل من قتل خطأ أو تسبب في ذلك برعونته أو عدم احتياطه أو عدم انتباهه أو إهماله أو عدم مراعاته الأنظمة يعاقب بالحبس من ستة أشهر إلى ثلاث سنوات و بغرامة من 1000 إلى 20.000دج"

- كما يستخدم بعض الفقهاء مصطلح القواعد المطلقة Règles absolues وهو اصطلاح يضم داخله القواعد الآمرة والناهية التي لا يجوز الاتفاق على خلاف حكمها كما تعني مطلقة في هذه القواعد أن حرية الأشخاص إزاءها مفقودة، حيث يلتزمون بأمرها أو نهيها و كل اتفاق على خلاف ذلك يعد باطلا.

أما بالنسبة للقواعد المكملة: والتي تنظم سلوك الأفراد على نحو معين ولكن يجوز لهم الاتفاق على ما يخالف حكمها، فقد استخدم فقهاء القانون عدة مصطلحات لهذه القاعدة لكل مصطلح مدلول:

فاستخدموا مصطلح قواعد مكملة Règles supplétives وتعني: تلك القواعد التي تنظم علاقات يترك تنظيمها في الأصل لإرادة الأفراد و لكن لاحتمال قصور إرادتهم عن تنظيم علاقاتهم يشتمل القانون على قواعد احتياطية تكمل ما يشوب اتفاقاتهم من نقص

كما استخدموا مصطلح قواعد مقررة Règles déclaratives والتي تعني أنها قد تقر حكما لم يتفق عليه المتعاقدان، بمعنى أنهما اتفقا على حكم يخالف حكم القاعدة المقررة.

ثم استخدموا مصطلح القواعد المفسرة Règles interprétatives ويعني هذا المصطلح أن القاعدة المفسرة جاءت لتفسير ما جاء غامضا في اتفاقهما.

واستخدموا أخيرا مصطلح القواعد النسبية Règles relatives بالمقارنة لمصطلح القواعد المطلقة الذي اقترحوه للقواعد الآمرة، وتعني نسبية هذه القواعد أن تطبيقها

يعتمد على عدم الاتفاق على مخالفتها بمعنى انها قد تطبق وقد لا تطبق ويرتبط نسبية هذه القواعد أن تطبيقها يعتمد على عدم الاتفاق على مخالفتها بمعنى أنها قد تطبق وقد لا تطبق و يرتبط ذلك كله بشروط تطبيقها وهو عدم الاتفاق على مخالفتها.

ثانيا: أهمية التمييز بين القواعد الآمرة والمكملة:

تختلط القواعد القانونية الآمرة بالمكملة في كونهما قواعد سلوكية، اجتماعية ملزمة يترتب على توافر شروط تطبقها أنها تطبق على جميع المخاطبين بأحكامها، وذلك حتى ولو تم الاستعانة في ذلك بالقوة العمومية.

وتحتاج هذه القواعد بنوعيها إلى التمييز بينها وفق معايير فقهية، ولكن ما هي الفائدة والأهمية المترتبة على هذا التمييز، وبمعنى آخر ما نتائج التمييز بين القواعد القانونية الآمرة والمكملة ؟

إن التمييز بين هذه القواعد له أهمية بالغة وذلك لما يترتب على اعتبار القاعدة القانونية آمرة من إبطال كل اتفاق يخالف حكمها، وهو جزاء خطير الأثر والعلة من كل ذلك أن طبيعة هذه القواعد القانونية تتعلق بالنشاط المحكوم إلزاميا بسلطان القانون، والذي يترتب على مخالفته المساس بالنظام العام ولذلك يتقيد الأفراد بحكم هذه القواعد وعلى سبيل الإلزام. ولكن هذا الجزاء "بطلان الاتفاقات لا مجال لإعماله بالنسبة للقواعد المكملة التي يسمح المشرع نفسه بحق الأفراد على مخالفتها لتعلقها بالنشاط الحر للأفراد والذي لا يتأثر النظام العام بأي حكم يختاره المتعاقدان.

المطلب الثاني

طرق التميز بين القواعد الآمرة و القواعد المكملة

كيف يمكن التمييز بين القواعد الآمرة و القواعد المكملة، بمعنى كيف يمكن أن نعرف أن قاعدة ما يجوز الاتفاق على ما يخالف حكمها أو لا يجوز؟

يمكن تصور التمييز بين هذه القواعد بالاعتماد على أحد معيارين أو عليهما معا المعيار الأول مادي أو لفظي أو شكلي أو معيار الصياغة القانونية للنص والمعيار الثاني معنوي أو معيار النظام العام والآداب العامة.

أولا: المعيار اللفظي: يمكن هذا المعيار من الاهتداء إلى نوع القاعدة و ما إذا كانت آمرة أو مكملة وذلك بالرجوع إلى نص المشرع ذاته، فإذا تبين من عبارات النص وألفاظه أن القاعدة آمرة أو مفسرة ترتب على ذلك عدم إمكان مخالفتها أو إمكان ذلك بحسب الأحوال ويرى البعض أن الاعتماد على هذا المعيار يكون باتّباع إحدى الطرق الثلاثة الآتية:

الأولى: أن تتضمن كل قاعدة قانونية نصا صريحا على جواز الاتفاق على ما يخالفها أو على عدم جوازه.

الثانية: أن يعدّ الأصل أن القواعد القانونية آمرة ما لم ينص فيها على جواز الاتفاق على مخالفتها فتكون مفسرة.

الثالثة: أن يعدّ الأصل أن القواعد القانونية مقررة ما لم يتضمن النص على بطلان كل اتفاق يخالفها.

فقد تتضمن عبارة القاعدة القانونية ما يشعر بأنها آمرة و يعبر المشرع عن ذلك بأي لفظ يؤدي إليه إذ يبين مثلا عدم جواز الاتفاق على مخالفتها أو يبين أن الخروج على القاعدة التي نص عليها يعتبر باطلا أو يضع النصوص في صيغة الأمر أو النهي كأن ينص على أنه يلزم أو يجب أو لا يصح...

ومن أمثلة القواعد الآمرة في نصوص القانون المدني الجزائري ما نصت عليه المادة 1/28 "يجب أن يكون لكل شخص لقب واسم فأكثر ولقب الشخص يلحق أولاده" كما نصت المادة 45 ق م ج "ليس لأحد التنازل عن أهليته ولا لتغيير أحكامها".

ونصت المادة 1/97 ق ع معدل بالأمر 47/75 صادر بتاريخ 1975/06/17 "يحظر ارتكاب الأفعال الآتية في الطريق العام أو في أي مكان عمومي:

1- التجمهر المسلح 2- التجمهر غير المسلح الذي من شأنه الإخلال بالهدوء العمومي".

وقد تتضمن القاعدة القانونية ما يبين أنها مكملة أو مفسرة وبالتالي يصح للأشخاص أن يخالفوها بالاتفاق على غير ما تقضي به، ومن أمثلة ذلك كأن تقضي المادة القانونية ما لم يقض الاتفاق على غير ذلك" أو "ما لم يوجد اتفاق أو عرف يقضي بغير ذلك" أو "ما لم يوجد اتفاق أو نص قانوني يقضي بغير ذلك" أو حتى أن يصيغ المشرع النص القانوني بدون الإشارة إلى الوجوب أو النهي.

ومن أمثلة القواعد المكملة التي جاءت في القانون المدني، نص المادة 1/178 "يجوز الاتفاق على أن يتحمل المدين تبعية الحادث المفاجئ أو القوة القاهرة" ونص المادة 217 "التضامن بين الدائنين أو بين المدينين لا يفترض وإنما يكون بناء على اتفاق أو نص في القانون" ونص المادة 1/244 "إذا كانت الحوالة بعوض فلا يضمن المحيل إلا وجود الحق المحال به وقت الحوالة ما لم يكن هناك اتفاق يقضى بغير ذلك".

ثانيا:المعيار المعنوي: يكون معيار التفرقة معنويا إذا كان ضابط التفرقة لا يبحث في الألفاظ التي صيغت بها القاعدة القانونية ولكن في مضمون الخطاب الذي تتضمنه القاعدة وطبيعة العلاقة التي ينظمها كتعلق هذه العلاقة أو ذلك المضمون بمصلحة المجتمع أو بالنظام العام. فإذا أفاد معنى النص أو مضمونه أنه يتضمن قاعدة لا يصح

الاتفاق على خلافها نظرا لأنها تتعلق بكيان الجماعة ومصالحها الأساسية كانت القاعدة آمرة. ذلك لأنه إن كان النظام العام هو مجال القوانين الآمرة، إلا أن القوانين العامة لا تمثل لوحدها كل مجالات النظام العام، بل توجد إلى جانبها من القواعد القانونية في فروع القانون الخاص تتعلق بالنظام العام.

أما إذا كان النص ينظم علاقة خاصة بين الأفراد وليس فيها مساس بكيان الجماعة أو مصالحها الأساسية فإن القاعدة تكون مكملة أو مفسرة لأن موضوعها لا يستوجب عدم إمكان الاتفاق على خلافها.

و من أمثلة القواعد الآمرة و التي لا تفصح عبارة النص على نوعها نص المادة 1/6ق م " تسري القوانين المتعلقة بالأهلية على جميع الأشخاص الذين تتوفر فيهم الشروط المنصوص عليها".

كما نصت المادة 40 ق م "كل شخص بلغ سن الرشد متمتعا بقواه العقلية و لم يحجر عليه يكون كامل الأهلية لمباشرة حقوقه المدنية". وسن الرشد "تسع عشرة "19" سنة كاملة".

فعبارة المادتين لا تبين نوع القاعدة القانونية، ومع ذلك فإن معنى النص ومضمونه يتعلق بمصلحة أساسية في المجتمع "الأهلية" ولهذا فإنّ المادتين تعتبران آمرة.

وإذ لم يتضمن النص في ألفاضه وعبارته ما يشعر أنه يتعلق بمصلحة أساسية في الجماعة بل يتعلق بالمصالح الخاصة للأفراد فقط و في هذه الحالة تعتبر القاعدة الواردة فيه قاعدة مكملة أو مفسرة يمكن الاتفاق على عكسها وهذا ما يكون عادة في النصوص المتعلقة بالالتزامات والعقود والتي يسود فيها مبدأ سلطان الإرادة.

ولكن ماذا يقصد بالنظام العام والآداب العامة و ما هي الأسس التي يقومان عليها وما مدى نسبيتهما من ثباتهما.

1- النظام العام: L'ordre public

ما المقصود بالنظام العام وما هي الأسس التي يقوم أو يرتكز عليها وهل يتعرض النظام العام إلى التغيير بتغير المكان والزمان؟

أ- المقصود بالنظام العام: ليس من اليسير تحديد المقصود بالنظام العام، لأنه فكرة يحيط بها الكثير من الإبهام والغموض، بل واستعصت على التعريف السليم، كما أن المشرع الجزائري لم يعرفه لأنه فكرة غير ثابتة تتغير بتغير الزمان والمكان.

فعرفه البعض على أنه الأساس السياسي والاجتماعي والاقتصادي والخلقي الذي يقوم عليه كيان المجتمع في الدولة كما ترسمه القوانين المطبقة فيه

عرفه البعض أنه عبارة عن مجموعة المصالح الجوهرية للمجتمع، أو مجموعة

الأسس التي يقوم عليها كيان الجماعة سواء كانت سياسية أم اجتماعية أم خلقية أم اقتصادية. عرفه البعض من خلال المحور الأساس للنظام العام بأنه المصلحة العامة في مختلف جوانبها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والأدبية.

و يرى آخرون أن النظام العام هو مفهوم غير واضح لا من حيث تعريفه ولا من حيث مجالاته ولكن الفكرة العامة فيه تتمثل في تغليب المصلحة العامة على المصالحة الفردية و هو تغليب لإدارة المجتمع على إدارة الفرد، وأن العبرة في ذلك هي في إدارة الأمة في تنظيم المجتمع.

ب: أسس النظام العام: تتعدد هذه الأسس ويختلف مدلول كل أساس:

فالأسس السياسية يقصد بها كل القواعد التي تتعلق بتنظيم الدولة وطريقة مباشرتها لسيادتها عن طريق السلطات المختلفة فيها والتي تحدد علاقاتها و واجباتها نحو المواطنين" المساواة أمام القانون، تكافؤ الفرص، الحفاظ على ممتلكات المواطنين، تنظيم الجرائم والعقوبات المختلفة..." أمّا الأسس الاجتماعية فيقصد بها مجموعة القواعد التي ترمي إلى كفالة الأمن والنظام في الدولة وكذلك كل ما يتعلق بتنظيم الأسرة وبمسائل الأحوال الشخصية وما يتعلق بتحقيق التضامن الاجتماعي مثل "تنظيم مسائل الزواج، الطلاق، العمل...".

أما الأسس الاقتصادية فيقصد بها كل ما يتعلق بتنظيم الإنتاج القومي و تداول النقد و كفالة مستوى معين للاستعمار. أمّا الأسس الخلقية فيقصد بها تلك القواعد المتصلة بالناموس الأدبي في الجماعة والذي يحرص عليه أبناؤها وهذا ما يتصل بحسن الآداب، وهي أسس تتأثر بعوامل مختلفة منها الدين و التقاليد والفلسفة السائدة في المجتمع.

ج- نسبية النظام العام: نظرا لتغير هذه الأسس واختلافها بين المجتمعات، تأكد لنا صعوبة وضع تعريف ثابت للنظام العام لكونه مفهوما أو فكرة مرنة ونسبية تتغير بتغير المجتمعات وبتغير الزمان وتبعا للمذهب السياسي الذي تنتهجه الدولة فمن حيث المكان نجد أن فكرة النظام العام تختلف من مجتمع رأسمالي إلى مجتمع اشتراكي، إلى مجتمع إسلامي يحظى فيه الدين بمكانة مرموقة، ففي المجتمعات الليبرالية مثلا نجد فكرة النظام العام تضيق إلى أضيق الحدود، فلا تتدخل في معاملات الأفراد إلا بالقدر الضروري، بحيث تطلق الحرية للأفراد في معاملاتهم اليومية بخلاف المجتمعات الاشتراكية والتي تتسع دائرة النظام العام لتجعل تدخل الدولة في الروابط الاجتماعية والاقتصادية وفي المجالات السياسية أكثر بروزا فهي تتدخل مثلا لحماية الطرف الضعيف من القوى مثل الروابط بين العمال وأرباب الأعمال. و من حيث الزمان نجد أن فكرة النظام العام تتطور داخل المجتمع الواحد من زمن إلى آخر ويكفي الإشارة في ذلك إلى فكرة النظام العام التي سادت في المجتمع عند سلوكه منهجا رأسماليا، وتلك الفكرة ذاتها إذا تغير نظام المجتمع إلى نظام اشتراكي حيث يحدث تغييرا جذريا وجوهريا في مفهوم العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والخلقية، فمثلا مفهوم الزواج و

تعدد الزوجات والطلاق كلها مفاهيم تتغير عبر الزمان والمكان.

د- مجال النظام العام: تسود هذه الفكرة في كل فروع القانون العام الداخلي لأنها تمس كيان الدولة و وجودها.

أما في مجال القانون الخاص فتسود هذه الفكرة في بعض الروابط المرتبطة مباشرة بكيان المجتمع كالروابط العائلية "الزواج والطلاق والآثار المترتبة عن ذلك من ولاية، وصاية، نفقه حضانة وأهلية الخ"...

وفي الروابط المالية رغم أن السائد هو مبدأ سلطان الإرادة، إلا أن بعض الروابط تتصل مباشرة بأسس الدولة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية فتنظم بقواعد آمرة، مثل قواعد تنظيم شكل التصرفات، وحماية الطرف الضعيف في العقد، وحماية حق الملكية والحقوق العينية الأخرى.

2- الآداب العامة: les bonnes moeurs

ماذا يقصد بالآداب العامة وما هي الأسس التي تتركز عليها وما مدى نسبيتها و ما هو مجال اتصالها بالنظام العام و أخيرا ما هي مجالات الآداب العامة؟

أ- المقصود بالآداب العامة والأسس التي تقوم عليها: باعتبار أن الآداب العامة هي جزء من النظام العام للمجتمع فقد استعصى وضع تعريف مضبوط لهذه الفكرة لكونها فكرة مرنة ونسبية ومتغيرة، من مكان إلى آخر ومن زمان إلى آخر.

فيعرفها البعض بأنها مجوعة الأسس الخلقية التي يقوم عليها نظام المجتمع والتي يرى الناس أنها هي الواجبة الاتباع في علاقاتهم، ولذلك لا يباح الخروج عليها عن طريق الاتفاقات الخاصة.

و يعرفها البعض الأخر"الفقه الحديث" هي أنها جزء من الأخلاق الاجتماعية و الذي يعتبره المشرع أساسا للتنظيم القانوني في المجتمع، و نجد مصدرها في أعراف الناس ومعتقداتهم الموروثة وإن كانت غير محددة فإنه يجب على القاضي أن يستوحيها مما تواضع عليه أفراد المجتمع

كما يعرفها الآخرون بأنها عبارة عن الأسس الخلقية التي يقوم عليها نظام المجتمع والتي تعدّ في نظر الجماعة في وقت معين ضرورية لحفظ كيانه ويعتبر الخروج عليها مظهرا من مظاهر الانحلال وأنها تمثل الحد الأدنى من قواعد الأخلاق التي تعتبر في وقت معين لازمة لحفظ المجتمع من الانحلال بحيث يفرض على المجتمع احترامها وعدم المساس بها وأنها تهدف إلى حماية الأصول الأساسية للأخلاق في الجماعة. وبالتالي فإن منشأ الآداب العامة و قوامها هو الرأي العام وما يتأثر به من عوامل أخلاقية و اجتماعية منبعها الدين والعرف والتقاليد في مجتمع معين و زمن معين.

ومن الأمثلة التي تعتبر مخالفة للآداب العامة كل اتفاق على دفع مبلغ من المال

مقابل إنشاء علاقة غير شرعية أو مقابل استمرارها أو العودة إليها بعد انقطاعها و كذلك الاتفاقات المتعلقة باستغلال بيوت الدعارة و لو رخص بها إداريا لأنها مخالفة لما هو معلوم من الدين بالضرورة و كذلك المقامر.

على أنه إذا كان يقصد بالآداب العامة قواعد الأخلاق، فليس المقصود منها قواعد الأخلاق بصفة عامة، لأن نطاق القانون يختلف عن نطاق الأخلاق، بل إن الفقه التقليدي يرى أن الآداب العامة ليس لها وجود قانوني مستقل فقاعدة الآداب إما أن يكون قد نص عليها القانون وقرر لها جزاء وإما ألا يكون قد نص عليها، و في الحالة الأولى تكون قاعدة قانونية أما في الحالة الثانية فليست سوى قاعدة أخلاقية وليس لها سوى جزاء أدبي، بينما القاعدة القانونية فجزاؤها مادي.

ولذلك فان الآداب العامة لا تشتمل على جميع القواعد الأخلاقية التي اندمجت في نطاق القانون عن طريق جزاء قانوني على مخالفاتها ولكنها تشمل فقط على ما يتصل بالمعيار الأدبي أو الناموس الأدبي الذي تحرص الجماعة عليه في العلاقات بين الأفراد.

ب: نسبية الآداب العامة و اتصالها بالآداب العام:

إن الآداب العامة مثلها مثل النظام العام هي فكرة مرنة نسبية متغيرة بتغير الزمان والمكان، فهي ذات مضمون متغير من مجتمع إلى آخر و من زمن إلى آخر، فآداب اليوم ليست هي آداب الأمس و لن تظل آداب اليوم هي آداب الغد، ولنضرب أمثلة توضح هذا التغيير، إن عقد التأمين ظل إلى عهد قريب يعد مخالفا للآداب العامة ثم أصبح حديثا أداة نافعة تكفل للأشخاص الكثير من الأمان والاستقرار، وعقود الوساطة في الزواج ظلت زمنا طويلا مسألة منافية للآداب العامة ثم اتجه القضاء إلى إقرارها في المجتمع تشجيعا على الزواج والشيء نفسه بالنسبة لدين القمار إذ ظل فيما مضى دينا يقضي الشرف بأدائه، ثم أصبح الآن مخالفا للآداب العامة.

و باعتبار الآداب العامة المعبرة عن الأسس الخلقية للأفراد والمجتمع هي جزءا من النظام العام فإنه كثيرا ما يستعمل اصطلاح النظام العام بمعنى واسع بحيث يشمل إلى جانب الأسس السياسية و الاقتصادية والاجتماعية، الأسس الخلقية فتضاف لفظة الآداب إلى النظام العام فيقال النظام العام والآداب.

و بالنظر إلى الآداب العامة هي فكرة غير ثابتة وغير محددة و يستعصى على تعريفها، فإنه يترك للقضاة تقديرا ما إذا كانت هناك مخالفة للنظام العام و الآداب أم لا وقد قرر هذا القضاء في هذا الصدد مثلا أن كل اتفاق على قيام علاقات جنسية غير مشروعة باطل لمخالفته للآداب، وكذلك الشأن بالنسبة للاتفاقات الخاصة باستغلال بيوت الدعارة.

المبحث الثالث

نصيب فروع القانون من القواعد الآمرة و القواعد المكملة

إذا كان تقسيم القانون إلى عام و خاص قديم يرجع إلى القانون الروماني فإنه يتفرع عن كل تقسيم مجموعة فروع قانونية مختلفة و يستند هذا التقسيم إلى فكرة وجود الدولة باعتبارها صاحبة سلطة في النظام القانوني تتميز عن الأشخاص الطبيعية من حيث الحقوق والواجبات.

فما مدى نصيب هذه الفروع المختلفة من القواعد القانونية الآمرة و المكملة و على أي أساس يتم هذا التوزيـع؟

المطلب الأول:

نصيب فروع القانون العام من القواعد الآمرة

بالنظر إلى أن القواعد القانونية الآمرة تتعلق أصلا بالنشاط الإلزامي المحكوم بسلطان القانون وأنها تعمل في مجال يتعلق بكيان الدولة ومصالحها الأساسية ولهذا لا يجوز إطلاقا مخالفاتها وكل اتفاق على ذلك باطلا، بالنظر إلى أن القانون العام بمختلف فروعه وهو عبارة عن مجموعة القواعد الملزمة التي تنظم كيان الدولة والعلاقات التي تكون الدولة طرفا فيها بوصفها صاحبة السيادة فإنه في دائرة القانون العام تعتبر كل قواعده من النظام العام لأنها تمس كيان الدولة و وجودها و بالتالي تعتبر آمرة، حيث لا وجود للقواعد القانونية المكملة وهذا حتى وإن لم يتبين من النص – قواعد القانون العام- صيغة الأمر أو النهي والإطلاق بحيث تعتمد في ذلك على المعيار المعنوي " النظام العام والآداب".

وسوف أعطي أمثلة من فروع القانون العام والتي تؤكد على أنها آمرة.

أولا: في القانون الدستوري: باعتباره أعلى التشريعات الوضعية أو أنه التشريع الأساس والذي ينظم نظام الحكم في الدولة وشكلها ويبين السلطات المختلفة والعلاقة بينها ثم بيان الحقوق والحريات العامة و واجبات الأشخاص في المجتمع، فإن كل نصوصه آمرة ومن أمثلة ذلك القواعد التي تنظم نظام الدولة حيث نصت المادة 1/13ق د 1996:

"لا يجوز البتة التنازل أو التخلي عن أي جزء من التراب الجزائري"

كما نصت المادة 22 ق د "يعاقب القانون على التعسف في استعمال السلطة"

وفي مجال الحقوق و الحريات نجد الدستور نص على عدم جواز النزول عن حق الانتخاب أو عن الحريات العامة، مثلا نصت المادة 29 ق د "كل المواطنين سواسية

أمام القانون" ولا يمكن أن يتذرع بأي تمييز يعود سببه إلى المولد، أو العرق أو الجنس أو الرأي أو أي شرط أو ظرف آخر شخصي أو اجتماعي".

ونصت المادة 35 ق د "يعاقب القانون على المخالفات المرتكبة ضد الحقوق والحريات و على كل ما يمس سلامة الإنسان البدنية والمعنوية". ونصت المادة 36 ق د "لا مساس بحرمة حرية المعتقد، وحرمة حرية الرأي".

و في مجال الواجبات نجد المشرع نص في المادة 60 ق د "لا يعذر بجهل القانون

يجب على كل شخص أن يحترم الدستور و قوانين الجمهورية".

و نصت المادة 66 ق د "يجب على كل مواطن أن يحمي الملكية العامة ومصالح المجموعة الوطنية و يحترم ملكية الغير".

و في مجال تنظيم السلطات نصت المادة 1/87 ق د "لا يجوز بأي حال من الأحوال أن يفوض رئيس الجمهورية سلطته في تعيين رئيس الحكومة و أعضائها، وكذا رؤساء المؤسسات الدستورية وأعضائها الذين ينص الدستور على طريقة أخرى لتعيينهم".

ثانيا: في القانون الجنائي فإن كل قواعده آمرة حتى وإن جاءت أغلبها بصيغة النهي فلا يجوز الاتفاق على السرقة، القتل، التزوير أو حتى الاتفاق بين مريض بمرض مزمن أو مستعصى عن الشفاء مع طبيب ليمنحه عقارا طبيا مميتا، فقد نصت المادة 1/350 قانون رقم 04/82 الصادر في 1982/02/13 ق ع ج:

"كل من اختلس شيئا غير مملوك له يعد سارقا و يعاقب بالحبس من سنة على الأقل إلى خمس سنوات على الأكثر و بغرامة من 500 إلى 20000 دج".

و نصت المادة 262 ق ع ج "يعاقب باعتباره قاتلا كل مجرم مهما كان وصفه استعمل التعذيب أو ارتكب أعمالا وحشية لارتكاب جناية".

و نصت المادة 1/205ق ع ج "يعاقب بالسجن المؤبد كل من قلد خاتم الدولة أو استعمل الخاتم المقلد".

و نصت المادة 273 ق ع ج "كل من ساعد عمدا شخصا في الأفعال التي تساعده على الانتحار أو تسهله له أو زوده بالأسلحة أو السم أو بالآلات المعدة للانتحار مع علمه بأنها سوف تستعمل في هذا الغرض يعاقب بالحبس من سنة إلى خمس سنوات إذا نفد الانتحار"

ثالثا: في القانون الإداري فإن قواعده آمرة لا يجوز الاتفاق على مخالفتها، فلا يجوز مثلا الاتفاق على تنازل موظف عن حقوقه في الوظيفة أو الترقية.

رابعا: في القانون المالي فإن قواعده كلها آمرة لتعلقه بمالية الدولة "ميزانيتها" من

حيث الواردات، الصادرات، توزيع الميزانية ومراقبتها وكيفية إجراء المصروفات، فلا يجوز مثلا الاتفاق على إعفاء شخص من ضريبة أو رسم معين.

وهكذا فإن جميع فروع القانون العام تتعلق بالنظام العام مما جعلت نصوصها كلها آمرة لا يجوز الاتفاق على مخالفتها، ومن ثم انحصرت أهمية التفرقة بين القواعد الآمرة والقواعد المكمّلة في نطاق القانون الخاص الذي تضم فروعه المختلفة قواعد آمرة ومكملة، مما ازدادت في هذا النطاق أهمية الاعتماد على فكرة النظام العام كوسيلة للتمييز بين هذه القواعد.

المطلب الثاني

نصيب فروع القانون الخاص من القواعد الآمرة و المكملة

بالنظر إلى أن القانون الخاص ينظم علاقات أصلا بين الأفراد، أو بين الأفراد والدولة (إحدى سلطاتها) ولكن باعتبارها شخصا عاديا لا يتمتع بامتيازات السلطة العامة، بمعنى أنه ينظم علاقات بين طرفين لا يعمل أي منهما بوصفه صاحب سيادة أو سلطة على الطرف الآخر فهو يحمي أساسا المصالح الخاصة للأفراد، ولهذا كثرت القواعد المكملة لإرادة الأفراد، بينما وجدت القواعد الآمرة ولكن في مجال ضيق حيث تتصل المسألة المنظمة بالصالح العام، كما يتأثر هذا التوزيع في القواعد الآمرة أو المكملة بالمذهبين الرأسمالي والاشتراكي في المجتمع، فحيث تسود الحرية الفردية تتوسع القواعد المكملة، وحيث يتوسع تدخل الدولة في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية تكثر القواعد الآمرة وبالتالي يجب استعراض بعض الأمثلة عن القواعد الآمرة في فروع القانون الخاص ثم أتبعها بأمثلة مقارنة عن القواعد المكمّلة في هذا القانون.

1) أمثلة عن القواعد الآمرة في فروع القانون الخاص:

لقد أورد المشرع مجموعة من النصوص الآمرة في فروع القانون الخاص أهمها:

أولا: ففي قانون الأسرة و الذي ينظم مسائل تتصل مباشرة بالنظام العام و هي مسألة الزواج و الطلاق و ما يترتب عن ذلك من آثار كالحضانة و النفقة و الإرث وقواعد الأهلية فإن جميع نصوصه آمرة و من أمثلة ذلك نجد نص المادة 1 ق س ج رقم 11/84 الصادر في 9 يونيو 1984 حيث نصت "تخضع جميع العلاقات بين أفراد الأسرة لأحكام هذا القانون".

كما نصت المادة 9 مكرر المعدلة "يجب أن تتوفر في عقد الزواج الشروط الآتية:

- أهلية الزواج.
- الصداق.

- الولي.
- شاهدان.
- انعدام الموانع الشرعية للزواج.

ثم نصت المادة 13 معدلة "لا يجوز للولي أبا كان أو غيره، أن يجبر القاصرة التي هي في ولايته على الزواج، ولا يجوز أن يزوجها بدون موافقتها".

كما نصت المادة 22 ق س معدلة:

"يثبت الزواج بمستخرج من سجل الحالة المدنية و في حالة عدم تسجيله يثبت بحكم قضائي. يجب تسجيل حكم تثبيت الزواج في الحالة المدنية بسعي من النيابة العامة".

ثانيا: في القانون المدني الجزائري نصت المادة 6 معدلة بالقانون رقم 10/05 الصادرة بتاريخ 20 يونيو 2005 على:

"تسري القوانين المتعلقة بالأهلية على جميع الأشخاص الذين تتوافر فيهم الشروط المنصوص عليها. وإذا صار شخص توافرت فيه الأهلية بحسب النص القديم ناقص الأهلية طبقا للنص الجديد، فلا يؤثر ذلك على تصرفاته السابقة".

كما نصت المادة 42 من نفس القانون المعدل:

"لا يكون أهلا لمباشرة حقوقه المدنية من كان فاقد التمييز لصغر في السن أو عته أو جنون. يعتبر غير مميّز من لم يبلغ ثلاث عشرة سنة"

كما نصت المادة 93 ق م ج المعدلة على: "إذا كان محل الالتزام مستحيلا في ذاته أو مخالفا للنظام العام أو الآداب العامة كان باطلا بطلانا مطلقا".

ثم نصت المادة 125 ق م ج معدلة على:"لا يسأل المتسبب في الضرر الذي يحدثه بفعله أو امتناعه أو بإهمال منه أو عدم حيطته إلا إذا كان مميزا".

ثالثا: في القانون التجاري نصت المادة 1 منه على:"يعد تاجرا كل من يباشر عملا تجاريا و يتخذه حرفة معتادة له". ثم نصت المادة 8 ق ت ج على: "تلتزم المرأة التاجرة شخصيا بالأعمال التي تقوم بها لحاجات تجارتها ويكون للعقود بعوض التي تتصرف بمقتضاها في أموالها الشخصية لحاجات تجارتها، كامل الأثر بالنسبة للغير"

كما نصت المادة 62 ق ت ج على:"يجب على ناقل الأشخاص، أن يضمن أثناء مدة النقل سلامة المسافر وأن يوصله إلى وجهته المقصودة في حدود الوقت المعين بالعقد".

2) أمثلة عن القواعد المكملة في فروع القانون الخاص:

إن القانون الخاص هو المجال الطبيعي للقواعد المكملة لإرادة الأفراد ولهذا تكثر فيه هذه القواعد بل تعد هي الأصل وبصفة خاصة في مجال العقود، ومن أمثلة

هذه القواعد المكملة في فروع القانون الخاص:

أولا: في القانون المدني نصت المادة 1/39 من القانون المعدل على: "يجوز اختيار موطن خاص لتنفيذ تصرف قانوني معين".

كما نصت المادة 335 ق م ج معدلة على: "يجوز الإثبات بالشهود فيما كان يجب إثباته بالكتابة إذا وجد مبدأ ثبوت بالكتابة. وكل كتابة تصدر عن الخصم و يكون من شأنها أن تجعل وجود التصرف المدعى به قريب الاحتمال تعتبر مبدأ ثبوت بالكتابة"

كما نصت المادة 395 ق م ج على: "إن نفقات تسلم المبيع تكون على المشتري ما لم يوجد عرف أو اتفاق يقضي بغير ذلك".

ثانيا: في القانون التجاري نجد المشرع نص على القواعد المكملة في عدة نصوص منها:

تنص المادة 63 ق ت ج: "يجوز إعفاء الناقل من المسؤولية الكلية أو الجزئية من أجل عدم تنفيذ التزاماته أو الإخلال بها أو التأخير فيها بشرط أن يثبت أن ذلك ناشئ عن قوة قاهرة أو خطأ المسافر".

وتنص المادة 114 ق ت ج: "يجوز لبائع المحل التجاري أن يتمسك بامتيازه وحقه في الفسخ تجاه مجموعة دائني التفليسة".

وتنص المادة 1/277 ق ت ج: "يجوز للمدين في حالة التسوية القضائية وبمعونة وكيل التفليسة وإذن القاضي المنتدب متابعة استغلال مؤسسته التجارية والصناعية".

خاتمة

بعد دراسة موضوع القواعد الآمرة والقواعد المكملة في التشريع الجزائري – في فروع القوانين المختلفة – تبين لنا أهمية الموضوع واحتلاله صدارة المواضيع القانونية التي تثير بعض الالتباس، خصوصا وأنه يتناول مجموعة نصوص قانونية أحيانا غير واضحة في تحديد نوعها.

وقد توصلت من خلال دراسة هذا الموضوع عبر المباحث والمطالب السابقة إلى النتائج الآتية:

1) إن القانون وبمختلف فروعه تنقسم قواعده القانونية إلى مجموعتين آمرة و مكملة وهذا انطلاقا من جواز أو عدم جواز مخالفتها.

2) إن القواعد القانونية الآمرة والتي لا يجوز إطلاقا مخالفتها قد تأتي بصيغة الأمر أو النهي أو أنها قواعد مطلقة.

3) إن القواعد المكملة مهما أجاز المشرع على مخالفتها وشجع على ذلك إلا أنها

تبقى قواعد قانونية تتمتع بخاصية الإلزام ولا يجوز إطلاقا الجهل بها وأنها وجدت كقواعد احتياطية لاستكمال كل نقص في اتفاقات الأفراد أو غموضها.

4) إن تنوع القواعد القانونية إلى آمرة ومكملة مرجع لاختلاف وتنوع المصالح التي يراعيها المشرع في هذه القواعد هل هي المصلحة العامة وخصص لها القواعد الآمرة، أم المصلحة الخاصة للمتعاقدين وخصص لها جانب كبير من القواعد المكملة.

5) إن التنوع في القواعد من آمرة ومكملة هو تنوع وجوبي، حيث لا يمكن للأفراد العيش في ظل قواعد القانون كلها آمرة وناهية، وبالتالي حرية الأشخاص تكون مقيدة بأوامر ونواهي القانون الآمر، كما لا يمكن جعل قواعد القانون كلها مكملة بترك الحرية المطلقة للأشخاص بالمخالفة لقواعد القانون، لأن طبيعة الناس الوقوع في النزاعات وترك بعض المسائل بدون اتفاق أو وضع أحكام غامضة، فأوجد المشرع قواعد مكملة وظيفتها الرئيسة إزالة هذا النقص والغموض وحل نزاعات المتعاقدين الثنائية.

6) إن تنوع القواعد القانونية إلى آمرة ومكملة يزداد قسم على آخر تبعا للاختيارات الاقتصادية و الاجتماعية وحتى السياسية التي تسلكها الدولة، فإذا تبنت الفكر الرأسمالي تكثر في ظله القواعد المكملة تبعا لمبدأ سلطان الإرادة في العقود عموما، أما إذا اختارت الفكر الاشتراكي والذي يزداد تدخل الدولة في ظله، فتكثر القواعد الآمرة.

7) يختلف دور الدولة وتدخلها في العلاقات الاجتماعية وفي المعاملات تبعا للوجه الذي تظهر به هل صاحبة سلطة وسيادة فتخضع في ذلك للقانون العام بمختلف فروعه، أم يكون تدخلها باعتبارها شخصا عاديا لا يتمتع بالسيادة و السلطة و تكون القواعد القانونية في الحالة الأولى آمرة، وفي الثانية نجد خليطا من القواعد آمرة ومكملة.

8) أنه كلما اتجهنا نحو القانون العام بمختلف فروعه- الدستوري، الجنائي، الإداري، المالي- نجد القواعد الوحيدة السائدة هي القواعد الآمرة، لطابع هذه القواعد أنها قواعد سيادة و نظام عام ومصلحة عامة، أما التوجه نحو القانون الخاص بفروعه المختلفة- المدني، التجاري- فإن القواعد الغالبة والمسيطرة هي القواعد المكملة والتي يسود فيها مبدأ سلطان الإرادة في العقود والمعاملات، إلى جانب بعض القواعد الآمرة المتعلقة بالملكية أو التي تتطلب الشكل في بعض التصرفات "الرسمية في عقد بيع العقار أو رهنه مثلا".

المراجع

1- الدكتور: حبيب إبراهيم الخليلي: المدخل للعلوم القانونية، النظرية العامة للقانون، ط 1980، الناشر: ديوان المطبوعات جامعة الجزائر OPU .

2- الدكتور: محمد حسنين: الوجيز في نظرية القانون في القانون الوضعي للجزائري، ط 1986، للناشر: المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر.

3- الدكتور: أسحق إبراهيم منصور: نظريتا القانون والحق و تطبيقاتهما في القوانين الجزائرية، ط 1990/2، الناشر: ديوان المطبوعات الجامعة الجزائرOPU.

4- الدكتور: لعشب محفوظ: المبادئ العامة للقانون المدني الجزائري، ط 1992 الناشر: ديوان المطبوعات الجامعة الجزائرOPU.

5- الدكتور: توفيق حسن فرج: المدخل للعلوم القانونية، النظرية العامة للقانون والنظرية العامة للحق، ط 1988/1 الناشر: الدار الجامعية ببيروت لبنان.

6- الدكتور: عبد المنعم فرج الصدة: مبادئ القانون، دراسة خاصة بكلية التجارة، ط 1980، الناشر: دار النهضة العربية للطباعة والنشر مصر.

7- الدكتور: جميل الشرقاوي: دروس في أصول القانون، المدخل لدراسة القانون، ط 1972، الناشر: دار النهضة العربية للطباعة والنشر مصر.

المحاضرات الجامعية:

1- الدكتور: عزت مصطفى: المدخل للعلوم القانونية، النظرية العامة للحق، جامعة منتوري قسنطينة: 77/ 1978.

2- الدكتور: محمد أحمد معوض: المدخل للعلوم القانونية والنظرية العامة للحق، جامعة عنابة: سنة 1976/75 .

3- الأستاذ: لزعر بوبكر: المدخل للعلوم القانونية والنظرية العامة للحق، جامعة منتوري قسنطينة: سنة 1991/90.

القوانين والمجلات القضائية:

1- القانون المدني الجزائري الصادر بالأمر 58/75 في 1975/09/26، ط 2002/3 الناشر الديوان الوطني للأشغال التربوية الجزائر ONTE "بتعديلاته".

2- القانون المدني المصري والقوانين المكملة له، الصادر برقم 1948/131، ط1983/2 الناشر: دار الفكر الحديث للطباعة والنشر القاهرة- مصر.

3- قانون العقوبات الجزائري: الصادر بالأمر 156/66 في 8 يونيو 1966، ط 1987 الناشر: ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية OPU بمساعدة المصالح التقنية لوزارة العدل "بتعديلاته".

4- نص مشروع تعديل الدستور 1996. الجريدة الرسمية. العدد 61. السنة 33 في 1996/10/16.

4) القاموس الجديد للطلاب: معجم عربي مدرسي ألفبائي تأليف: علي بن هادية، بلحسن البليش، الجيلاني بن الحاج يحي، ط 1991/07. الناشر: المؤسسة الوطنية للكتاب- الجزائر.

المراجع باللغة الفرنسية:

1- René Savatier : La théorie des obligations en droit privé économique Dalloz, 1979.
2- Jean Carbonnier : Droit civil. 4 les obligations. Presses Universitaires de France. 11 éd/1982.

دور النشاط عن بعد في تدعيم إستراتيجيات المصارف

ملخص

إن تأقلم المصارف مع البيئة الاقتصادية الجديدة يتوقف على مدى قدرتها على التطور المتواصل في أساليب تقديم الخدمة ،حيث بيّنت الإتجاهات الحديثة في مجا ل عرض الخدمات المصرفية، أن رضا العملاء يرتبط ارتباطا متزايدا بمدى قدرة المصرف على الابتكار والاستخدام الجيّد للموارد المتاحة، خاصة في ظل التطورات الحديثة التي نتج عنها العديد من الظواهر الاستراتيجية المتمثلة أساسا في التحول من العالم المادي الذي تتم فيه إدارة كيانات مادية ملموسة إلى إدارة معلومات مخزّنة ومشغلة بطريقة إلكترونية، مما أدّى إلى أن أصبحت كل دولة سوق محتملة؛ حيث أصبح كل عميل عميلا محتملا وكل مؤسسة أصبحت منافسا قويّا، هذه العوامل دفعت المصارف نحو البحث عن الجديد والملائم من الخدمات لأجل ضمان حصّتها السوقية. ولا يمكن تحقيق ذلك إلا إذا أدركت المصارف دور الخدمات عن بعد وخاصة الإلكترونية منها في تدعيم إستراتيجيات أدائها التجاري المتمثلة أساسا في الخدمة، العميل والمنافسة.

أ. صباح ميهوب

كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير
جامعة قسنطينة 2
الجزائر

Résumé

L'adaptation des banques au nouvel environnement économique dépend de leurs capacités à changer leurs méthodes des prestations des services, la tendance actuelle des prestations bancaires étant de relier la satisfaction des clients à l'innovation et au bon usage des ressources disponibles.

مقدمة

لقد أدت التطورات الحاصلة في تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات، التي يشهدها هذا العصر إلى ظهور العديد من التغيرات الجوهرية في طبيعة عمل المصارف، من خلال إعادة النظر في الخدمات المقدّمة ومحاولة تطويرها ،وذلك بتوظيف كل إمكاناتها في جذب التقنية المصرفية الحديثة والاستثمار فيها وتدريب العاملين على استخدامها ،

© جامعة قسنطينة1، الجزائر2013.

حيث رأت المصارف أن الطريق الأسرع في تنمية حجم الأعمال والأنشطة وكذا تلبية الاحتياجات المتزايدة للعملاء، التي نلاحظ أنها أصبحت كثيرة ومتعددة نتيجة لتأثر ثقافة العملاء بالتكنولوجيات الحديثة،التي تدفعهم إلى البحث عن الجديد والملائم من المنتجات والخدمات(أين جواب أنّ). ومن ثم يمكن القول بأن الهدف الأساس للبنك من وراء الإدخال المستمر لتكنولوجيات الحديثة وخاصة في الجانب الإلكتروني هو مساهمتها بصفة مباشرة في تحسين كفاءة أدائه التجاري.

ومن هنا يتضح الهدف من هذا البحث والمتمثل في تحديد مفهوم دقيق للصيرفة الإلكترونية وأدواتها ومحاولة تحليل دورها في التأثير على أهم معالم الأداء التجاري في المصارف .حيث تتمحور إشكالية البحث حول التساؤل الرئيس الآتي:

هل تبنّي النشاط عن بعد في المصارف يدعم أداءها التجاري؟

وتندرج تحت هذا التساؤل التساؤلات الفرعية الآتية:

ما تأثير النشاط المصرفي عن بعد على جودة الخدمة المصرفية ؟ وكيف يؤثر هذا النشاط على علاقة المصرف بالعملاء ؟ ما تأثيره على الميزة التنافسية ؟

ومن أجل تغطية مختلف جوانب الموضوع قمنا بوضع الفرضيات الآتية:

- يؤثر تبني المصارف للخدمات المصرفية عن بعد إيجابا على جودة الخدمة المصرفية .

- يحسن المصرف علاقته مع عملائه بتوسعه في عرض خدمات مصرفية عن بعد.

- النشاط المصرفي عن بعد يدعم الميزة التنافسية للمصارف .

وللوصول إلى الأهداف المرجوة من البحث و للإجابة عن السؤال الرئيس، وكذا التحقق من الفرضيات اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي من خلال تقسيم العمل إلى محورين أساسيين، الأول هو التعرف على نشاط البنك عن بعد وأهم معالمه، أما المحور الثاني فيتمحور حول تأثير نشاط البنك عن بعد على أهم مؤشرات الأداء التجاري (الخدمة المصرفية، العملاء، الميزة التنافسية **).**

أولا: نشاط البنك عن بعد :

إن التقدم الباهر في تكنولوجية المعلومات والاتصالات، الذي يشهده العالم عموما والساحة المصرفية خصوصا، فرض على المصارف أن تسعى بخطوات متسارعة نحو دمج النشاط المصرفي عن بعد، من أجل التأقلم مع الاقتصاد الحديث والمعروف بالاقتصاد الرقمي. فما المقصود بالبنك عن بعد؟ وما هي أنماطه ومزاياه ؟ وما هي الفرص والميزات التي يوفرها هذا النشاط للمصارف؟.

1- مفهوم البنك عن بعد: La banque à distance

لقد أدى نشاط البنك عن بعد إلى تغيير المفهوم التقليدي للبنك كما غيّر نوعية الخدمات التي تقدمها البنوك وطريقة تقديمها، فقبل التطرق إلى تعريف مصطلح البنك عن بعد لابد علينا التفرقة مابين العديد من المصطلحات التي تؤدي أحيانا إلى الالتباس فيما بينها مما يؤدي إلى توظيفها في غير محلّها ، وتتمثل في البنك المباشر، البنك المنزلي والبنك عن بعد، فهذه المصطلحات تستعمل عامة لتحديد الإشارة إلى خدمات بنكية تنجز خارج الوكالة وهي الخاصية المشتركة بين هذه المصطلحات، ولكنها تختلف من حيث المعنى الحقيقي لكل منها .

1-1- تعريف البنك المباشر La banque directe: البنك المباشر يعدّ شركة من أكبر شركات BNP Paribas البنكية وتمثل أول مؤسسة عرضت الخدمات عبر الهاتف عام 1994، وبالتالي كلمة بنك مباشر هي اسم لهذا البنك ولا يمكن إطلاقها بوصفها اسما تجاريا لكل بنك يعتمد الخدمات المصرفية عن بعد. (1)

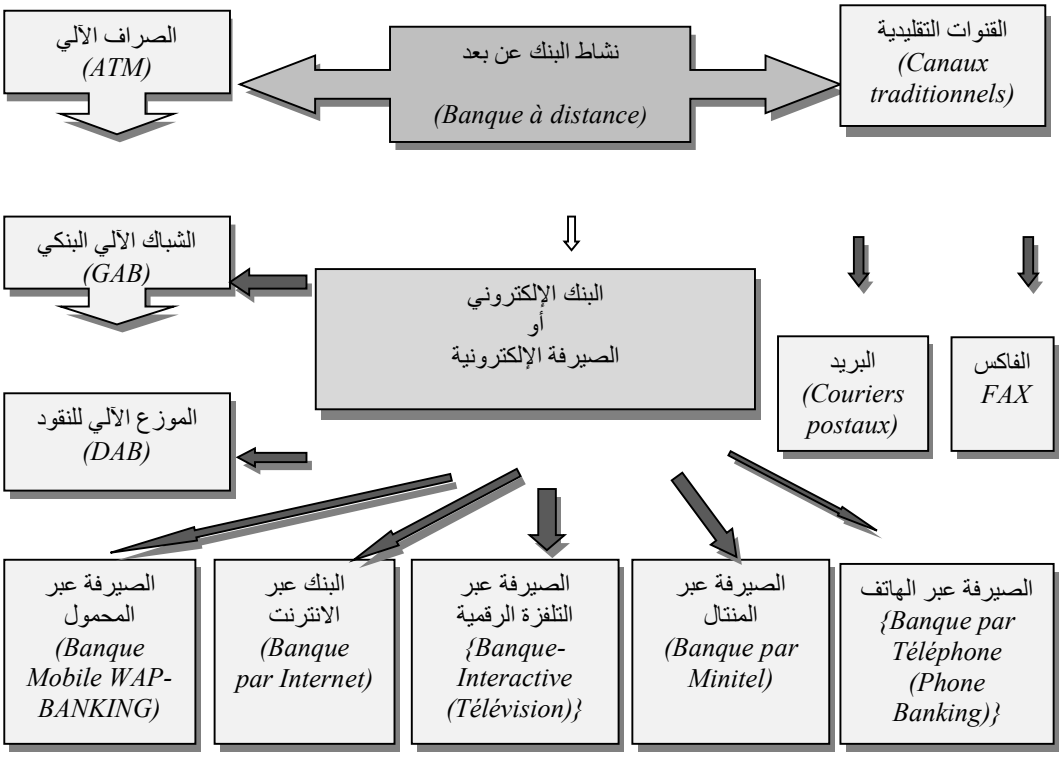
1-2- تعريف بنك المنزل La banque à domicile يشير هذا المصطلح إلى جزء فقط من الأعمال المصرفية التي تتم عن بعد من خلال نسبتها إلى المكان الذي تجري فيه العملية أو الذي يتم إصدار الأمر فيه ، فمثلا قد تتم الخدمات نفسها من المكتب وبالأجهزة نفسها فهنا نقول بنك المكتب.

1-3- تعريف البنك عن بعد La banque à distance إن هذا المصطلح أكثر شمولية من المصطلحات السابقة ، وله العديد من التعريفات نذكر أهمها كالآتي:

البنك عن بعد هو البنك الذي يلجأ إلى استخدام كل الأدوات التي تسمح بتحقيق عمليات مصرفية عن بعد، كما يعرف من طرف Lemaitre 1997 على أنه نشاط البنك الذي يغطي كل الحركات المعلوماتية الخاصة بالزبائن والبنك، في كل الأماكن من بيع، عروض البيع، التوزيع والإشهار، بمعنى أن بلوغ الخدمات لا يحتاج إلى الحضور الفعلي للمتعاملين مع البنك، أي إمكانية إجرائه كل المعاملات خارج مقرات البنك. (2)

2- أنماط نشاط البنك عن بعد: يمكن تلخيص أنماط نشاط البنك عن بعد من خلال الشكل التالي:

شكل رقم 1: أنماط النشاط البنك عن بعد



المصدر: من إعداد الباحثة

من خلال الشكل يتضح لنا أن الصيرفة الإلكترونية تعدّ من أهم أنماط نشاط البنك عن بعد، لذا ذهب بعض المحلّلين الاقتصاديين إلى اعتبار نشاط البنك عن بعد هو البنك الإلكتروني، نتيجة لأن أجهزة الصرّاف الآلي أجهزة إلكترونية يمكن دمجها في البنك الإلكتروني، وأن القنوات التقليدية أصبح نشاط البنك من خلالها يتم بصورة ضئيلة جدّا مقارنة مع القنوات الأخرى خاصة بعد ربطها بشبكة الأنترنت ، ومن ثم يمكن التغاضي عنها، وبالتالي يمكن تعريف نشاط البنك عن بعد أو الصيرفة الإلكترونية أو البنك الإلكتروني على أنه كل نشاط مصرفي موجه للمتعاملين الحالين والمحتملين مع البنك، من خلال نقطة اتصال إلكترونية (الهاتف، أجهزة الصراف الآلي، التلفزة الرقمية، جهاز الحاسب الآلي) وذلك باستخدام نظام الاتصالات السلكية واللاسلكية كشبكة الهاتف، الفضائيات عن طريق الساتيليت، المنتال، الأنترنت (3) .

حيث يمكن الإشارة إلى أن الاستخدامات الممكنة من طرف هذا النشاط يمكن تقسيمها إلى أربعة أقسام: المعلومة، تنفيذ المعاملات المالية، التسويق والبيع وكذا النصائح والتخطيط.

3- الفرص والميزات الإستراتيجية التي يوفرها النشاط المصرفي عن بعد :

يمتاز النشاط المصرفي عن بعد وخاصة الصيرفة الإلكترونية بالعديد من الميزات جعلت المصارف تدرجها من الأهداف الإستراتيجية لها، ومن بينها ما يلي:

3-1- تقليص المسافات: جعل هذا النشاط العالم قرية صغيرة تلاشت فيها الحدود الجغرافية، بمعنى أن كل الأماكن متجاورة إلكترونيا.

3-2- تقليص المكان :والمقصود هنا إمكانية استخدام وسائل التخزين التي تستوعب حجما هائلا من المعلومات، والتي يمكن الرجوع إليها واستخدامها بيسر وسهولة في أي وقت.

3-3- تقليص الوقت :إن النشاط المصرفي عن بعد وخاصة الإلكتروني منه يساعد على توفير السرعة في إدارة وإنجاز الأعمال المصرفية، كما أنه يساعد على تقليل الإجراءات والخطوات التنفيذية، ومن ثم فهي تكسب البنك والعميل وقتا إضافيا.

3-4- إقتسام المهام الفكرية مع الآلة : تظهر هذه الخاصية من خلال التفاعل بين الباحثين والنظام، في إمكانية اتخاذ القرار من المعلومات المخزّنة أو الناتجة عن البيانات المحصّلة، وهذا يساعد على إيجاد مخرجات أكثر تطورا وملبية لحاجات المتعاملين.

3-5- تطور البيئة الإلكترونية والبناء الفكري للأفراد: إن تفاعل الأفراد لوقت طويل مع نظم المعلومات سيسهم في التكوين الفكري للأفراد، مما يساعد على تحسين الصورة الذهنية للمصرف لدى العميل.

3-6- تسمح باستثمار رأس مال البنوك: لقد أصبح تبني المصارف للصيرفة الإلكترونية، من بين أهم العناصر في استثمار رأس مال البنوك في العديد من الدول وفي العديد من المنظمات .

3-7 زيادة الحصة السوقية: تمكن المصارف من اغتنام الفرصة في الأسواق المحلية والدولية فما عليه إلا تطوير منتجاته وتحسين جودتها. ولا يمكن تأمين ذلك إلا بالاستثمار الواسع في المجال الإلكتروني للصمود أمام المنافسين.

4- قنوات عرض الخدمات المصرفية الإلكترونية :

تعدّ القنوات الإلكترونية لعرض الخدمات المصرفية من دعائم نشاط البنك عن بعد، وسنتعرف عليها من خلال ما يلي:

4-1 -الصيرفة عبر الهاتف: هي كل الخدمات المصرفية التي يوفرها المصرف للمتعاملين معه من خلال استخدام الهاتف بكل أشكاله، ويمكن أن نميز ثلاثة أنواع أساسية : البنك عبر الهاتف الثابت، الهاتف النقال والهاتف المرئي .

4-1-1- الصيرفة عبر الهاتف الثابت :

يطلق مصطلح البنك عبر الهاتف أو الصيرفة عبر الهاتف Phone bank أو البنك الناطق على الخدمات المصرفية المعروضة عبر هذه القناة، ولقد استعملتها البنوك منذ سنوات عديدة، ولازالت تستعملها في الوقت الحالي مع إلحاق بعض التطورات على استخدامها، ولقد ساعدت المصارف على التوسع في تقديم الخدمات.

4-1-2- الصيرفة عبر الهاتف النقال : Mobil –Bank

تستعمل المصارف الهاتف النقال في النشاط المصرفي من خلال الرسائل القصيرة، وذلك في الحركات التي تتم على الحساب، وكذا في الترويج للمصرف، حيث يستقبلها العميل بشكل منتظم .ويطلق على نشاط البنك من خلاله بالبنك الخلوي أو الصيرفة الخلوية M-Banking ، ويعدّ بنك أوف أمريكا أول بنك اعتمدها (4) .

لقد شهدت هذه القناة تطورا من خلال ربطها بشبكة الانترنت (WAP عن طريق موقع Yahoo)، وتعدّ البنوك الألمانية هي أول البنوك التي بادرت في عرض هذه الخدمة في أول يناير 2000.

4-1-3- الصيرفة عبر الهاتف المرئي Phone Screen Banking:

لقد تم تقديم الخدمات المصرفية عبر الهاتف المرئي منذ بداية 1985 في العديد من الدول، وتعتمد تكنولوجية الهاتف المرئي على الشاشات المرئية، الخطوط التلفونية، لوحة المفاتيح والبرامج التي تعتمد عليها في التشغيل لإجراء العمليات المصرفية.

هذه القناة تمكن العميل من الحصول على العديد من الخدمات في المنزل والمكتب.ومن بين هذه الخدمات الاستعلام عن الرصيد، عمليات الائتمان، تحويل الأموال و دفع فواتير.

ولقد تم تطوير هذه التقنية بظهور في مطلع التسعينات ما يعرف بالتليفونات الذكية Smart phone التي تجمع مابين التلفون والشاشة المرئية في جهاز واحد (5).

4-2-الصيرفة عبر الصراف الآلي:

استخدمت البنوك هذه الآلات الذاتية الحركة منذ 1975، مهمتها الأساسية صرف الأموال وكذا الاستعلام عن الرصيد، ويتم العمل فيها من خلال برامج معلوماتية خاصة،كما يتم التعامل من خلالها بواسطة بطاقة مصرفية ممنوحة من طرف البنك أو أحد الأعضاء المشاركين في شبكة مابين البنوك، لذا فإنها تتطلب توافر شبكة اتصالات تربط كل فروع البنك الواحد أو فروع المصارف المتعاقد وكذا المؤسسات المالية (6).

4-3- الصيرفة عبر الأنترنت:

وتعدّ من أهم القنوات التي تعتمدها المصارف في عرض خدماتها، حيث هناك من يطلق عليه مصطلح بنوك الويب أو البنك عبر الخط La Banque en ligne ويمكن تعريفها على أنها :

- البنوك التي تستخدم الانترنت بوصفها قناة للحصول على الخدمات المصرفية، كما تعرف على أنها العمل المصرفي الذي يكون فيه الانترنت وسيلة إتصال بين المصرف والعميل بمساعدة نظم خاصة، حيث يتمكن العميل من خلال حاسبه الشخصي المسمى المضيف(Host) بالحصول على الخدمات مصرفية مختلفة عن بعد .

إن الخدمات المصرفية عبر الأنترنت دخلت حيز الاستخدام منذ فترة طويلة في العديد من الدول،نجد مثلا في فرنسا أنه يوجد 15 مليون مستخدم للأنترنت في الحصول على الخدمات المصرفية سنة 2008 بما يقدر ب 13% من السكان البالغين، يتوقع أن يصل هذا العدد إلى 22 مليون مستخدم بما يقدر بنسبة 42% من عملاء المصارف سنة 2013، كما أنه بيّنت الدراسة بأن هولندا والسويد من بين أكبر الدول التي تستخدم الصيرفة عبر الأنترنت بما يقدر ب 3/2 من سكان البالغين وهي نسبة معتبرة (7) .

4-4- الصيرفة عبر التلفزة الرقمية :

تعد تكنولوجية التلفزة الرقمية أو التلفزيون التفاعلي إحدى أشكال التكنولوجيا التحكمية التي تستخدم في تقديم خدمات للمتعاملين من المنزل أو المكتب، حيث تعتمد على استخدام الأجهزة الإلكترونية المشفرة المتصلة بأجهزة التلفزيون للقيام بتبادل المعلومات مع البنك، ولقد اعتمدتها العديد من البنوك في سنة 1995. حيث تم الربط بين جهاز التلفزيون وحاسب البنك من خلال الأقمار الصناعية، ويمكن للعميل الدخول إلى حاسب البنك من خلال رقم سري يمنحه له بهدف تنفيذ العمليات المطلوبة. تعدّ هذه القناة من أحدث القنوات المبتكرة التي عرفت رواجا كبيرا في بريطانيا، السويد وفرنسا، ولقد بلغ عدد المتعاملين المشتركين في هذه التقنية عام 2002 ما يقارب 40% (8).

5- وسائل الدفع الالكتروني:

تطورت وسائل الدفع الالكتروني خاصة منذ انتشار عمليات التجارة الالكترونية، ومن بين هذه الوسائل ما يلي:

5-1- بطاقات الائتمان: تعددت التعاريف الخاصة ببطاقات الائتمان، ومن بينها:

هي بطاقة بلاستيكية صغيرة الحجم شخصية تصدرها البنوك أو شركات التمويل الدولية، تمنح لأشخاص لهم حسابات مصرفية، بموجب هذه البطاقة يمكن لحاملها استخدامها في سحب أمواله أو دفع قيمة مشترياته، لدى المحلات التجارية المعتمدة لدى البنك مصدر البطاقة.

5-2- النقود الالكترونية: هي عبارة عن نقود غير ملموسة، تأخذ صورة وحدات إلكترونية تخزن في مكان على "الهارد ديسك" لجهاز الكمبيوتر الخاص بالعميل يعرف باسم المحفظة الالكترونية، ويمكن للعميل استخدام هذه المحفظة في القيام بعمليات البيع، الشراء والتحويل...الخ.

5-3- الشيكات الالكترونية: تعتمد فكرة الشيك الالكتروني على وجود وسيط لإتمام عملية الدفع والمتمثل في البنك الذي يشترك لديه البائع والمشتري، من خلال فتح حساب جاري بالرصيد الخاص بهما، مع تحديد التوقيع الالكتروني لكل منهما وتسجيله في قاعدة البيانات لدى البنك الالكتروني.

5-4 البطاقات الذكية: إن هذه البطاقة أخترعت سنة 1975، وبدأت تستخدم منذ سنة 1981م من طرف البنوك الفرنسية. حيث تعرف على أنها بطاقة بلاستيكية تحوي معالجا دقيقا يسمح بتخزين أكبر قدر من المعلومات عن طريق البرمجة الأمنية، وتحتوي هذه البطاقة على اسم المتعامل، العنوان، البنك المصدر لها، طريقة الصرف وتاريخ حياة العميل المصرفية.

إذن يمكن القول أن البنك يعمل باستمرار على دمج التطورات الحاصلة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهذا ما نلاحظه من خلال التغيرات المستمرة التي تلحقها المصارف بقنوات عرض خدماتها، وكذا في أدوات الدفع المعتمدة ، والهدف الأساس للمصرف من وراء ذلك هو تطوير كفاءة أدائه التجاري. وسوف نتعرف على هذا التأثير الناتج عن التغيرات في أساليب عمل المصارف من خلال العنصر التالي.

ثانيا : دور نشاط البنك عن بعد في تدعيم استراتيجيات الأداء التجاري:

لقد أثرت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على النشاط المصرفي من حيث الخدمات وطرق العرض ومستوى جودة الخدمة، وسنحاول من خلال هذا العنصر إبراز دور النشاط المصرفي عن بعد وخاصة الصيرفة الإلكترونية في تدعيم أهم استراتيجيات الأداء التجاري، وذلك من خلال بيان مدى مساهمته في تحقيق استراتيجية الخدمة الأفضل، تدعيم حاجات العملاء، وفي الأخير سنعرض دورها في تدعيم الميزة التنافسية.

1- الخدمات المصرفية عن بعد أساس تحقيق استراتيجية الخدمة الأفضل

إن المصارف الناجحة في العالم اليوم هي التي تركز في استراتيجياتها على الجودة والنوعية في تقديم الخدمة، أكثر من تركيزها على الخدمة في حد ذاتها، وهذا يرجع للخاصية التي تمتاز بها الخدمة المصرفية عن غيرها، وللتعرف على تأثير النشاط المصرفي عن بعد وخاصة الصيرفة الإلكترونية على الخدمة المصرفية سنتطرق أولا إلى خصائص الخدمة المصرفية عن بعد، وبعدها سنتعرف على تأثيرها على استراتيجية الخدمة الأفضل وذلك من خلال تطرقنا إلى تأثيرها على الجودة، التكلفة وطرق التوزيع .

1-1-خصائص الخدمة المصرفية: هناك ميزات أساسية تتميز بها الخدمة المصرفية عن غيرها بصرف النظر عن طبيعتها وهذه الميزات تجعل هناك صعوبة في قياس جودتها، وتتمثل فيما يلي:

1-1-1-فورية: إن الخدمة المصرفية تنتج فور طلبها، وبالتالي لا يمكن إنتاجها و تخزنيها في انتظار وصول العميل .

1-1-2-الخدمة المصرفية خبرة و معايشة :حيث إن المصرف لا يستطيع إنتاج عينات من الخدمات المعروضة، كما أنه لا يمكنه الحصول على موافقة مسبقة، بالإضافة إلى أنه لا يستطيع وصفها للعميل قبل تقديمها، وبالتالي من الصعب توفير نموذج نمطي موحّد.

1-1-3-الخدمة المصرفية غير ملموسة: بحسب هذه الخاصية فإنه لا يمكن الحكم على الخدمة بمعايير ثابتة ومطلقة ، فهي مرتبط بما يطلبه العميل وما يتوقع، فكل عميل له اهتمامات خاصة به ، وبالتالي من الصعب قياسها وتقييم جودتها .

1-1-4– الخدمة المصرفية تستهلك لحظيا :لا يمكن للخدمة المصرفية سواء أكانت تقليدية أم إلكترونية إعادة الانتفاع بها بعد عرضها، فهي تستهلك في اللّحظة التي تقدم فيها، كما أنه لا يمكن إعادة تقديمها بالدّقة نفسها.

1-1-5-الخدمة المصرفية غير قابلة للاستدعاء: فبمجرد الحصول على الخدمة المصرفية فإن المصرف لا يستطيع استدعاءها مرة أخرى، ولا يمكن إضافة تحسينات عليها وسحبها في حالة عدم انسجامها مع توقعات العميل .

من خلال هذه الخصائص نلاحظ أن الخدمات التي تعرض عن طريق الوكالة، بمعنى العرض التقليدي للخدمة مرتكزة أساسا على العنصر البشري، ولهذا الأخير دور كبير في خلق انطباع جيّد على الخدمة المصرفية المعروضة من طرف المصرف، وبالتالي فهي ترتبط بسلوك العميل وهذا الأخير يرتبط بمتغيرات لا يمكن التحكم فيها،

وحتى تقلل المصارف من السلبيات المرتبطة بهذا العامل توجهت لعرض الخدمات المصرفية عن بعد والتي تعتمد على الأدوات التكنولوجيا، ومن ثم فإن توفير عنصر الاستخدام السهل وتوفير الأمان، وكذا المظهر الخارجي الجيّد لها والتصميم الجيد للمواقع - بالنسبة للخدمات التي تعرض عبر التلفزة الرقمية أو الأنترنت- هو المؤثر الأساس على الخدمة المصرفية المعروضة .

1- 2- تدعيم الخدمات المصرفية عن بعد للجودة:

تقاس جودة الخدمة المصرفية من خلال اعتماد عدد من المعايير، وهذه الأخيرة يمكن تدعيمها بدرجة عالية من النجاح إذا عمل المصرف باستمرار على دمج الصيرفة الإلكترونية والتطورات الحاصلة فيها، ومن بين هذه المقاييس ما يلي (9):

1-2-1- تطوير الخدمة مقارنة بالمنافسين:إن تحديد المصرف لوضعيته بالنسبة للمنافسين وتحقيقه شعار" أين أنا وإلى أين أريد الوصول" ؟ يعدّ من أهم مؤشرات النجاح، لذا فإن دمج الخدمات الالكترونية والعمل على التميّز في عرضها لمواجهة المنافسة يعدّ جوهر تحقيق الجودة المصرفية.

1-2-2 – المساهمة في التطوير المستمر للإدارة : يدفع تبني النشاط المصرفي عن بعد وخاصة الإلكتروني منه المسؤولين الإداريين إلى العمل على التغيير المستمر في طرائق التنظيم والخطط الاستراتيجية للمصرف، وهذا يساعد على تحقيق التطور المستمر للخدمة، حيث يجعل منها أكثر أمانا وتنوعا، بالإضافة إلى مناسبتها لاحتياجات المتعاملين في المكان و الزمان.

1-2-3- تدعيم عملية الرقابة: إن دمج الخدمات المصرفية الالكترونية وكذا أنظمة المعلومات، يسهل سرعة عملية المراقبة وجعلها محكمة ومستمرة على كل المستويات، وهذا يسهم بطريقة مباشرة في التعرف على نقاط الضعف من جهة والقوة من جهة أخرى، وبالتالي سهولة تداركها في الوقت المناسب، وهذا يؤثر مباشرة على جودة الخدمة المصرفية .

1-3-تأثير الخدمات المصرفية عن بعد على التكلفة :

من المعروف أن المصارف تدرك الدور الكبير للصيرفة الإلكترونية في خفض التكلفة على المدى البعيد، لذا نجدها تسارع في دمجها،باعتبارها العنصر الجوهري في زيادة الحصة السوقية، خاصة وأن المتعاملين أصبح بإمكانهم معرفة عروض العديد من المؤسسات المصرفية وغير المصرفية،وذلك من خلال استخدام التقنيات والأنظمة الإلكترونية المعروضة.

إن الدراسات السابقة أثبتت أن الخدمات التقليدية مُكلِّفة بالنسبة للخدمات الحديثة، فمثلا في دراسة تمت على أكثر من 600 بنك إيطالي تهدف إلى التعرف على أثر التوسع في استخدام التكنولوجيا على الصناعة المصرفية، وجد بأنها تؤثر تأثيرا إيجابيا على التكاليف والإنتاجية والربحية،كما أنه في دراسة قام بها كريس Chris عام 2005وجد أن تكلفة فتح حساب جاري من خلال الفرع تتطلب 65$، بينما تكلفته من خلال الانترنت لا تتعدى 15$. أما بالنسبة لدراسة تمت حول تكلفة الحصول على الخدمة المصرفية حسب القنوات الإلكترونية والفروع فلقد تم الوصول إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم 1: تكلفة عرض الخدمة المصرفية عبر العديد من القنوات

القناة	الفرع	الهاتف	الصراف الآلي	الأنترنت
تكلفة الحصول على الخدمة **USD**	1,07	0,54	0,27	0,01

المصدر : قولدفينقر، كارلس، بنوك الانترنت ، مؤتمر معهد الدراسات المصرفية ،بعنوان الصيرفة الإلكترونية ،الأردن ، 2005.

نلاحظ من خلال الجدول بأن تكلفة عرض الخدمات المصرفية عبر الأنترنت أقل بكثير من باقي القنوات، وهذا ما يثبت أن التبني المستمر لتكنولوجيات الحديثة يعمل على خفض التكلفة، وبالتالي تحقيق المصارف لإستراتيجية خفض التكاليف تساعدها في جعل الخدمات المصرفية المعروضة تنافسية خاصة إذا كانت تتميز بجودة عالية.

1-4- تعدد قنوات توزيع الخدمات المصرفية :

تعمل إدارة التسويق المصرفي دائما على تنويع قنوات التوزيع الخاصة بها، فوجود هذه الخاصية يسهل من ناحية عملية عرض وتقديم الخدمات، ومن ناحية أخرى يسهل الحصول على الخدمة من المكان الذي يرغب فيه المتعاملون، بمعنى من القناة التي تحقق لهم أكبر درجة إشباع. ومن ثم دمج الصيرفة الإلكترونية يضيف قنوات توزيع عن بعد ،وبالتالي فهي تحقق من جهة حاجات المتعاملين ومن جهة ثانية توسيع عرض الخدمة مما يساعد في زيادة حجم توزيعها.ومن بين هذه القنوات الهاتف، الصراف الآلي، التلفزة الرقمية، الأنترنت بوصفه أهم قناة معتمدة من طرف المصارف.

2- الخدمات المصرفية عن بعد تدعم حاجات العملاء:

هناك سؤال يطرح من طرف الكثير وهو: لماذا تحقق الخدمات المصرفية عن بعد وخاصة الصيرفة الإلكترونية نجاحا؟

يرى العديد من المفكرين أن عوامل هذا النجاح ترجع إلى بناء نظام تكنولوجي مستقر، ولكن تبيّن من خلال العديد من الدراسات أن جوهر هذا التفوق والنجاح يرجع بالدرجة الأولى إلى إتباع البنك لإستراتيجية شعارها " احتياجات المتعاملين تقود مسار البنك " ، ومن ثم فنجاح البنك مرتبط بمدى تلبيته لحاجات المتعاملين معه، لذا سوف نحاول من خلال هذا العنصر دراسة الحاجات الأساسية للعميل وسيكولوجيته التي طبقتها المصارف في كل مرحلة من مراحل نموها .

2-1- رغبة العملاء في التحرر : إن عمل المصارف المستمرة في تحقيق رغبة المتعاملين معها،المتمثلة أساسا في إمكانية تحريرهم من عامل المكان والزمان جعلتها تتخذ العديد من الاستراتيجيات، يمكن تلخيصها فيما يلي:

2-1-1- تقريب البنك من المتعاملين :

تعدّ إستراتيجية اختيار المصرف للموقع الجغرافي لفروع البنك أولى الاستراتيجيات التي اتخذتها المصارف، حيث كانت أحد أهم العوامل التي تدفع العملاء لاختيار البنك الذي يرغبون في المتعامل معه. إذ أثبتت دراسة إحصائية في فرنسا أنه يوجد 40% من المتعاملين يختارون البنك حسب قربه الجغرافي من المسكن أو مكان العمل لتفادي مشاكل التنقل[10]. وبهدف تحقيق ذلك اتّبعت المصارف العديد من الاستراتيجيات يمكن تلخيصها في المراحل التالية :

أ-زيادة عدد الوكالات : اتّبعت المصارف سياسة التوزيع الجغرافي للبنك على كافة التراب الوطني كأوّل خطوة، وحتى على المستوى الخارجي ،ولئن كانت هذه الاستراتيجية تحقّق عامل القرب، فهي لا محالة ستكون مكلّفة.

ب- سياسة إعادة التوزيع Réallocation:

على الرغم من أن سلوك المتعاملين في تطور مستمر، إلا أن المعيار الذي يتم على أساسه اختيار المصرف يبقى عامل القرب الجغرافي من المنزل أو مكان العمل، لذا قامت المصارف بإتباع إستراتيجية إعادة تغيير في مقرات الوكالات من خلال نقل وإعادة التوزيع الجغرافي للوكالات. حيث بدأت بشكل عام في العواصم ونواحيها وكذا في المناطق التي تمتاز بحركة كبيرة للأشخاص مثل : المحلات الكبرى، المستشفيات ، المطارات ، ...الخ ثم امتدّت إلى المدن الأخرى الأكثر كثافة سكانية، لكن إتباع المصرف لإستراتيجية إعادة التوزيع مكلّفة جدا، الأمر الذي دفع المصارف إلى التفكير في إستراتيجية أخرى أقل تكلفة يتم تنفيذها بسرعة أعلى.

ج.- التوجه نحو القنوات المصرفية عن بعد :

بيّنت إحدى الدّراسات التي قامت بها L'AFB على الفرنسيين سنة 1991 وجود نسبة 51% يعلنون عن ذهابهم إلى الوكالات بصفة نادرة لتفادي العديد من الإزعاجات (مشاكل التنقل، الانتظار داخل الوكالات ،..) ولقد ارتفعت هذه النسبة سنة 1996 لتصبح 56% [11]، ومن خلال هذه الدراسة اتّضح للمصارف بأن إستراتيجية تعدد القنوات وإعادة التوزيع لا تحقق الرضى الكافي للعميل، مما دفع المصارف نحو استخدام القنوات المصرفية المعروفة عن بعد ، والتي أسهمت في توافر مزايا مزدوجة للعملاء (من جهة عامل التنقل ومن جهة أخرى القرب من المصرف).

2-2- التحسن النوعي بزيادة في أوقات عمل المصرف:

نعلم أن أوقات عمل المصرف الرسمية لا تتطابق مع أوقات الفئة العاملة، ومن ثم فإنهم لا يستطيعون تسيير معاملاتهم المالية.

إن رغبة المصرف في خدمة هذه الفئة جعلته يفكر في زيادة ساعات العمل الرّسمية، لكن بقي المشكل مطروحا ، حيث إنّه يحتاج العديد من المتعاملين إلى القيام بعمليات مالية في أوقات خارج أوقات عمل المصرف، مما دفع المسيرين إلى الاهتمام بهذا الجانب والعمل على إدخال أدوات تكنولوجية تساعدهم في عرض خدمات في أيام العطل. والأوقات خارج أوقات العمل. حيت بدأت المصارف بالهاتف من خلال الخدمة الصوتية تم بعد ذلك أدخلت الصرّاف الآلي، وأخيرا تم اعتماد الانترنت بوصفه آخر وسيلة عملت على القضاء على هذا المشكل، وأصبح بإمكانهم التواصل مع البنك 24/24 سا وكذا 7/7 يوم .

2-3- رفع ولاء العميل :

كانت المصارف في فترات سابقة لا تولي اهتماما كبيرا لدرجة ولاء المتعاملين معها، ولكن بعد أن بيّنت الدراسات والأبحاث أن تحقيق درجة كبيرة من الولاء هو أساس الحفاظ على المتعاملين، وأن تكلفة خسارة عميل تكون 15 مرة أكثر من لو تمت المحافظة عليه منذ البداية، حيث دفعت هذه الدراسة إلى تحول فكرة المصارف من إدارة شكاوي العملاء إلى إدارة خدمة العملاء CRM [12] والاهتمام بولائهم.

حيث لوحظ في دراسة الولاء أنّه في بعض الأحيان يوجد استقرار قوي في نسبة معينة من المتعاملين وهذا يرجع للأسباب التالية:

- إن انتماء الزبون للبنك مرتبط بأول حساب فتحه، حيث بينت دراسة أجريت على فرنسا أنه يوجد 77% من الزبائن لم يتركوا أول بنك تم التعامل معه وحوالي 3% فقط يغيرون بنكهم في السنة .

- عادة ليس من السهل على العميل تغيير البنك الذي يكون فيه حسابه الجاري الأساس خاصة إذا كان يعرض خدمات متطورة، حيث بينت دراسة على فرنسا قام بها بنك Monabanq في نهاية ديسمبر2009 على990 شخص تزيد أعمارهم عن 16 سنة من خلال إستبيان، حيث درس من خلاله إمكانية تغيير البنك الموجود به الحساب الجاري الأساس هذا السنة. فكانت النتيجة أنّ 90% يجيبون بلا و10% فقط يجيبون بنعم [13].

- إن أغلب المتعاملين مع المصرف يقتنون العديد من الخدمات كالحسابات الجارية، عقود التأمين...الخ، لذلك لوحظ في دراسة أجريت على المتعاملين مع البنوك الفرنسية أنه يوجد ½ منهم يتعاملون مع البنك في العديد من المنتجات – Multi bancarisé - وبالتالي تغيير البنك يؤدي إلى فسخ العديد من العقود وهذا يترتب عليه غرامات مالية، مما يدفعهم إلى البقاء مع المصرف حتى لا يتحملون تلك التكاليف، ولكن هناك فئة تغيير المصرف رغم هذه الشروط .

وحتى يتمكن البنك من الحفاظ على أغلب فئات المتعاملين معه الذين يختلفون في درجة الولاء ، فمثلا لو أخذنا عامل السن سنجد كبار السن ليس من السهل عليهم تغيير البنك الذي اعتادوا التعامل معه، أما فئة الشباب فولاؤها مرتبط بمدى قدرة المصرف على إشباع حاجاتهم المرتبطة خاصة بإدخال التطورات التكنولوجية. وبالتالي الهدف الأساس للبنك هو إرضاء المتعاملين الحاليين والمحتملين من كل الفئات، لذا عمل على دعم نشاطه بتوفير القنوات الإلكترونية، ولقد اتّبع في توفير هذه الخدمة العديد من الاستراتيجيات التي ساعدته في بناء الولاء الإلكتروني للعميل، ومن أهمها: تصميم مواقع شبكية صديقة للمستخدم تضمن الأمان والسرية التامة للمعاملات المالية للمستثمر عن بعد، توفير للعميل كل ما يحتاجه وكل ما يفضله، إنشاء برامج للولاء خاصة على الخط [14].

إن أهم خفايا تحقيق ولاء العميل خاصة في ظل التطورات المتسارعة، هي تقديم خدمات ذات ميزات تنافسية عالية ولتحقيق ذلك هناك العديد من الاستراتيجيات التي اتّبعتها المصارف، سنتعرف عليها من خلال العنصر الموالي.

3- العمل المصرفي عن بعد مدخل لتحقيق ودعم الميزة التنافسية:

أصبحت المصارف تواجه منافسة شديدة في مجال عرض الخدمات الإلكترونية من طرف العديد من الجهات، وتتمثل أساسا في البنوك المحلية والخارجية، التي اكتست أبعادا دولية قانونية في ظل تحرير تجارة الخدمات ، وكذا نتيجة للتطورات التي عرفتها التجارة الإلكترونية، بالإضافة إلى المنافسة من طرف المؤسسات المالية غير المصرفية والمؤسسات غير المالية، حيث أصبحت هذه الأخيرة تتعامل بالأدوات الإلكترونية و

تقدم خدمات مصرفية إلكترونية مماثلة .وبالتالي توجيه المصارف نحو استراتيجية النشاط المصرفي عن بعد يعدّ جزءا مكمّلا للبنية الأساسية للمصرف لما له من دور في تدعيم القدرات التنافسية .

بهدف التعرف على الميزة التنافسية سنعرض مفهومها، أبعادها والعوامل المكونة لها في المصارف، وبعدها نتطرق إلى دعمها من خلال استخدام النشاط المصرفي عن بعد وخاصة الإلكتروني منه.

3-1- مفهوم الميزة التنافسية : تعدّ الميزة التنافسية عملية ديناميكية مستمرة، تستهدف معالجة الكثير من الانحرافات الداخلية والخارجية، وتهدف لتحقيق التفوق المستمر للمصرف على باقي المصارف الأخرى ، بمعنى أن لا يكون التفوق لوقت قصير المدى ولكنه محاولة جعله دائما لحفظ توازن المصرف تجاه المؤسسات المالية الأخرى الموجودة في السوق، فما هي الميزة التنافسية ؟ وما المصدر الذي تتولد منه؟ وكيف تقسم داخل المصرف؟.

3-1-1-تعريف الميزة التنافسية: هناك العديد من التعاريف نذكر منها ما يلي:

أ- الميزة التنافسية هي قدرة المصرف على تحقيق الأداء بأسلوب معين أو أساليب متعددة ، وهناك صعوبة في تقليد هذا الأداء من قبل المنافسين في الوقت الحاضر [15] .

ب- هي الوسيلة التي تستطيع المصارف من خلالها تحقيق مكسب في منافستها للآخريين [16] .

إذن يمكن القول بأن الميزة التنافسية ترتبط بالمنافسين الحاليين والمتوقعين مستقبلا، وكذا بقدرة المصرف على تحقيق عامل التميّز في الخدمات المناسبة للعملاء.

3-1-2-أبعاد الميزة التنافسية المصرفية : من التعاريف السابقة نستنتج بأن للميزة التنافسية في المصارف بعدين :(17)

ا- البعد الداخلي : ويقصد به التميّز في القدرات والمهارات الداخلية للمصرف، والتي تعدّ الأساس الذي تبنى عليه الميزة التنافسية، حيث نجد المصارف تعمل باستمرار من أجل التعرف عليها وتطويرها .

ب- البعد الخارجي: لا يمكن القول بأن مصرف ما له ميزة تنافسية عن باقي المصارف، إلا إذا كانت له القدرة على لجم المنافسين الخارجيين والمتعاملين معه على أسس راسخة من القوة والسيطرة والثبات.

باعتبار هذين البعدين أساس تدعيم الميزة التنافسية في المصارف فنجد المصارف تعمل كل ما بوسعها لتحقيقهم ، وبالتالي زيادة الحصة السوقية للمصرف وكذا أرباحه وتحقيق الاستقرار الدائم .

3-2-العوامل المكوّنة للميزة التنافسية في المصارف : لقد أوضح Treacy et Batos بأن الميزة التنافسية تنشأ من عاملين أساسيين [18]:

3-2-1--الكفاءة المقارنة: أساس تحقيق الكفاءة في المصارف هو إنتاج الخدمات بتكلفة أقل من تكلفة إنتاج المنافسين، وهذا الأخير يتأثر بعاملين أساسيين [19]

أ- الكفاءة الداخلية : محاولة تدنية مستوى التكاليف الداخلية إلى مستوى يقل عن تكاليف المنافسين من المصارف، المؤسسات المالية وغير المالية التي تعرض خدمات مصرفية منافسة .

ب- الكفاءة التنظيمية المتبادلة : يقصد بها تدنية المصرف لتكاليف التي يتحملها في تعاملاته مع المصارف الأخرى .

3-2-2 - قوة المساومة: Bargaining Power

معناه تحقيق لصالح المصرف حالات مساومة مع العملاء، وتتأثر بالتكاليف المرتبطة بالبحث العلمي، تكلفة التسويق ومساومة الأسعار مع المتعاملين، بالإضافة إلى الخصائص الفريدة للخدمة والتي تجعلها تختلف عن خصائص الخدمة نفسها عند المنافسين.كما نضيف عنصر التكاليف التي يتحملها العميل إذا توقف عن التعامل مع المصرف (تكاليف التحويل).

3-3- تعزيز الميزة التنافسية باستخدام النشاط المصرفي عن بعد :

إن القيمة الجوهرية التي تساعد على تحريك نشاط أي مصرف هي الميزة التنافسية، حيث إنّ كل المنظمات بصفة عامة والمصارف بصفة خاصة أصبحت تعمل على التنسيق مع جهات البحث من أجل الوصول إلى أسرار امتلاك الميزة التنافسية، وكذا البحث عن سبل وطرائق إمدادها، خاصة وأنه لم يعد سبب توجه المصارف إلى النشاط المصرفي عن بعد وخاصة الإلكتروني هو تخفيض التكاليف فحسب، بل هو البقاء والنمو في ظل البيئة التنافسية ومن ثم فالصيرفة الإلكترونية سبيل تحقيق التفوق.وتظهر مساهمة الصيرفة الإلكترونية في تدعيم الميزة التنافسية من خلال العناصر التالية [20]:

3-3-1 –النشاط المصرفي عن بعد معيار لتحديد المنظمات الناجحة :

إن وجود نظام التبادل الإلكتروني للبيانات الذي وفرته التكنولوجيات الحديثة، سهل على المصارف والمتعاملين سرعة الاتصال فيما بينهم، مما يجعل كل المعطيات واضحة وبكل يسر عن كافة المنتجات المعروضة، وكذا عن حالتها المالية ووضعها في السوق، ومن خلال ذلك يستطيع المصرف إبراز مدى قدرته على الوصول إلى المراتب العليا، ومن ثم توجهه نحو دمج التكنولوجيات الحديثة التي تدعم إستراتيجية قيادة التكاليف، التميّز في الخدمة والتركيز على القطاع السوقي. إذن الصيرفة الإلكترونية أصبحت ضرورة حتمية لابد منها وإلا فإنّ المصارف التي لا تطبقها لن تظهر في الصورة وستنحل وتتلاشى.

3-3-2- النشاط المصرفي عن بعد يرفع كفاءة الخدمة المصرفية :

إن أغلب فئات المتعاملين مع المصارف يبحثون عما هو جديد ومواكب للتطورات المعاصرة، وبالتالي توجه المصارف إلى الخدمات الإلكترونية يسهم بدرجة كبيرة في رفع كفاءة الخدمة، لأن أساس الجودة هو إشباع الحاجات والتوقعات الظاهرة والضمنية للعميل، ومن ثم فإن توفير عنصر الجودة يهدف بالدرجة الأولى إلى كسب ثقة المتعاملين من أجل تحقيق التفوق في الأمد القصير والطويل، وبالتالي تحقيق ميزة تنافسية طويلة الأمد.

3-3-4- النشاط المصرفي عن بعد يحقق عنصر المرونة:

هناك من يطلق عليها اسم الزبونية CUSTOMIZATION ، وتتمثل أساسا في قدرات و مهارات المصرف على تغيير الخدمة وفق الحاجات والرغبات الفردية لكل عميل، والتي تتماشى في الوقت نفسه مع تغيرات السوق ، ومن ثم فإن انفتاح الأسواق وتوسع التجارة الإلكترونية ، أجبر المصارف على التأقلم مع هذا الوضع ، مما دفعها نحو عرض خدمات إلكترونية تسهم في تحقيق عامل المرونة المصرفية ،ولهذه الأخيرة عدة أنواع حسب رأي Krajewski [22].

أ- مرونة عرض وتقديم الخدمة :وتتحقق من خلال عمل المصارف المستمر على تغيير الآلات والمعدات وإلحاقها بالتطورات التكنولوجيا، خاصة في الجانب الإلكتروني، وكذا إدخال أنظمة المعلومات المختلفة لتسيير كل أقسام المصرف.

ب- مرونة مزيج الخدمة: ويقصد بها مساهمة الخدمات الإلكترونية في دعم قدرة المصرف على عرض خدمة مصرفية تحقق رغبات المتعاملين الظاهرية منها والباطنية.

ج- مرونة الحجم : فوجود القنوات الحديثة وخاصة الأنترنت ساعد المصرف على عرض وتقديم خدمات مصرفية ، تتماشى وتقلبات الطلب في السوق المحلي أو الخارجي.

3-3-5-النشاط المصرفي عن بعد يزيد عدد العملاء: إن وجود الخدمات المصرفية عن بعد وخاصة الإلكترونية منها في المصارف ساعد على زيادة حجم العملاء من خلال:

- تطور القوانين والأنظمة التي سمحت بتحرير تجارة الخدمات، والتي سمحت للمصرف بالوصول إلى قاعدة أوسع من العملاء خارج الحدود المحلية، بمعنى عرض خدمات على نطاق عالمي.

- تحرير العميل من قيود المكان والزمان، من خلال إمكانية عمل المصارف 24سا/24سا و 7/7 يوم .

إمكانية الترويج للخدمات المصرفية على نطاق واسع يسهم في الوصول إلى عدة شرائح بأسرع وقت و أقل تكلفة. (23)

خاتمة

يتسم القطاع المصرفي الآن بتغير واسع و مستمر، وهذا يعدّ المحرك الأساس للمصارف في التوسع في تقديم خدمات مصرفية عن بعد وخاصة الإلكترونية منها، وذلك من خلال انتهاج إستراتيجية التطوير المستمر وعدم الوقوف عند خدمات معينة، بهدف تلبية احتياجات المتعاملين وكذا محاولة استفادة المصرف من هذا التكنولوجيات؛حيث لاحظنا من خلال ما سبق أنّ الخدمات الإلكترونية تؤثر تأثيرا إيجابيا على جودة الخدمة المصرفية من خلال مساهمتها في التطوير الداخلي للمصرف (الجانب الإداري، الرقابة...الخ) وكذا تأثيرها على طبيعة الخدمة ونوعها، بالإضافة إلى مساهمتها في خفض التكاليف بدرجة كبيرة. كما أنه تبين لنا بأنها تسهم بدرجة كبيرة في تعزز ثقة العملاء بالمصرف من جهة وفي تلبية حاجاتهم من جهة أخرى، مما ساعد على إعطاء صورة جيدة عن مدى اهتمام المصرف بعملائه، وهذا بدوره يكون له تأثير إيجابيا ومباشرا على علاقة العملاء بالمصرف من جهة وعلى الميزة التنافسية للمصارف من جهة أخرى، وبالتالي يمكن القول بأن جوهر نجاح العمل المصرفي هو تحقيق رغبات المتعاملين، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا إذا أدركت المصارف التحدّيات التي تفرضها تبني الخدمات المصرفية عن بعد والاستفادة منها في تدعيم استراتيجياتها خاصة في مجال تحسين الجودة وتحقيق ولاء العملاء وكذا تدعيم ميزتها التنافسية.

المراجع

1- Paul Henry Pivine, La banque à distance, copyright bau Eurostaf, 1996, p6

2- Villates Dominique, Demain, la banque à distance ; revue Banque ; Octobre 2007; n 5852-pp 68-70.

3-الغندور حافظ كامل، محاور التحديث الفعال في المصارف العربية – فكرة ما بعد الحداثة -، جمعية إتحاد المصارف العربية، 2003، ص 97 .

4-Paul Henry Pivine, Op cite, 1996, p6

5- Dover P, Innovation In Banking, International Journal of Bank Marketing,Vol5, N 1,2003, p39

6- Axa études, La banque à distance, Aout 1996 ; p 28.

7-Tammy Parker, Electronic Banking in Finland and the Effect on Money Velocity, Journal of Money, 2008,p p20-26 .

8-Villates Dominique ; Op cit –pp.80 -84.

9- الغندور حافظ كامل، محاور التحديث الفعال في المصارف العربية – فكرة ما بعد الحداثة -، جمعية إتحاد المصارف العربية، 2003، ص 97.

10- Pivine, Paul Henry, La banque à distance / Eurostaf, Europe stratégie analyse financière. [Éd.] . Eurostaf. Livres. 1996, p6.

11- Dover P, Innovation In Banking, International Journal of Bank Marketing,Vol5, N 1,2009, p39

12- Talmor S, Technology, The Banker, May, 1994, p67

13 - محمذ الشمري، عبد الفتاح العبد اللات ، الصيرفة الإلكترونية –الأدوات والتطبيقات ومعيقات التوسع -، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر،2008، ص195 ,

14-Paul Henry Pivine , Op cit , p17.

15- نادر الفرد قاحوشي، العمل المصرفي عبر الأنترنت، مجلة البنوك في الأردن، المجلد 19،العدد5، ص ص 25-26.

16- Paul Henry Pivine , Op cit , p6.

17- CREDOC, Monabanque, Internet modifie la relation des français à leur banque, 2010, http://www.credoc.fr/pdf/Sou/Presentation_monabanq.pdf

18-Parveen Bansal , Another Channel Opens For Catching Business, The Banker april 2001, p132.

19- عز الدين جابر، أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات التسويقية على المزايا التنافسية الإستراتيجية، دراسة تطبيقية على الخدمات المصرفية، رسالة دكتوراه ، كلية التجارة، جامعة القاهرة ، 2005، ص 120.

20- نهلة نهاد الناظر، أثر التسويق بالعلاقات على ودوافع التعامل على ولاء العملاء للمنظمة، رسالة دكتوراه ، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، 2009، ص 56.

21– محمد الشمري، عبد الفتاح العبد اللات، مرجع سابق، ص195.

22- Hicks Games, management information systems a user perspective ,3ed, west publishing co, USA, 2007, p12.

23- أحمد بالقاسم المختار تواتي، معوقات تطوير الصيرفة الإلكترونية في المصارف التجارية الليبية، أطروحة دكتوراه، 2010، عمان، ص 172.

صفة الفاعل في جريمة اختلاس المال العام بين الشروط المفترضة لها وأركانها

ملخص

هناك نوع من الجرائم عند قيامه لا يكتفي بالعناصر الأساسية العامة المشتركة بين جميع الجرائم وهي الركن المادي والركن المعنوي، لأن النموذج القانوني لها يتطلب زيادة علي ذلك توافر عناصر أخرى خاصة كصفة الموظف العام في بعض الجرائم منها جريمتي الرشوة واختلاس الممتلكات العامة، هذه الصفة ترتبط بهذا النوع من الجرائم وجودا وعدما بحيث إذا ما انتفت عن الفاعل قبل ارتكابها، أو اكتسبت بعد ذلك فإننا لا نكون أمام هذا النوع من الجرائم، وإن أمكن قيام جرائم أخرى.

هذا النوع من الجرائم تطلق عليه عدة تسميات منها الجرائم الخاصة، أو جرائم ذوي الصفة، والإشكال المطروح هنا لا يقوم على أساس الصفة بذاتها، أو عدد الصفات التي قد يشترطها المشرع في الفاعل، إنما في موقع هذه الصفة داخل النموذج القانوني للجريمة.

أ. زهرة مراد

كلية الحقوق
جامعة قسنطينة 1
الجزائر

Résumé

Il y a un genre d'infraction où, lors de sa commission, l'on ne se contente pas des éléments essentiels généraux requis pour toute infraction, car sa construction juridique suppose d'autres éléments particuliers tels que la qualité de fonctionnaire public dans les infractions de corruption et de détournement de deniers publics, appelés aussi biens publics.

Ce genre d'infractions a plusieurs appellations telles que les infractions spéciales ou infractions de qualité.

مقدمة

جريمة اختلاس المال العام من الجرائم ذات الطابع الخاص، أو من جرائم اليد الخاصة أو الفاعل الموصوف (1) إذ يشترط لقيامها وجود صفات معينة يتطلبها القانون في فاعلها قبل لحظة اقترافه للسلوك المجرم فيها ، بحيث إذا ما تخلفت هذه الصفة أو الصفات أو اكتسبت بعد ذلك لا نكون بصدد هذه الجريمة.

وبالتالي هذه الصفات أو الصفة ترتبط بالجريمة وجودا وعدما وأن الغير الذي لا يتصف بها لا يعد فاعلا لها و إن أمكن – مثلا – اعتباره شريكا (2) وأن تكون هذه الصفات قد لازمت الفاعل في ارتكابه لجريمته. كما أن مساهمة الفاعل ذي الصفة التبعية في الجريمة

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2013.

مع فاعل آخر لا يتصف بها تستبعد قيام الجريمة ، وإن كان الفعل يمكن أن يكون ركنا في جريمة أخرى . (3)

وفي مجال بحثنا هذا نجد أن المشرع الجزائري قبل التعديل الأخير لقانون العقوبات بمقتضى القانون رقم 06 ، 01 المتعلق بالوقاية من الفساد ومكافحته، كان يشترط في الفاعل في جريمة اختلاس المال العام صفة معينة، وهي كونه إما قاضيا أو موظفا عاما

ومن في حكمه أو ضابطا عموميا غير أن التعديل السابق ذكره خص الفاعل في هذه الجريمة بصفة واحدة وهي كونه موظفا عاما بالمفهوم الواسع لهذا المصطلح الذي يشمل بالإضافة إلى مصطلح الموظف العام بمفهومه الحقيقي في القانون الإداري الذي يعرف بأنه (كل شخص يشغل وظيفة دائمة ضمن درجة من درجات السلم الإداري ويسهم في تسيير مرفق عام بطريقة مباشرة). الصفتان المتبقيتان المذكورتان في القانون المعدل وهما القاضي والضابط العمومي أصناف أخرى من الأشخاص الذين ذكرتهم المادة (2) من قانون الوقاية من الفساد ومكافحته.

وموقع صفة الفاعل في النموذج القانوني للجريمة بصفة عامة، وجريمة اختلاس المال العام بصفة خاصة محل خلاف بين فقهاء القانون الجنائي، فمنهم من يعتبرها من الشروط المفترضة في الجريمة، أي أنه يفترض وجودها أصلا في الجريمة وارتباطها بها ارتباطا وثيقا لا ينفك (4). ومنهم من يرى بأنها ركنا خاصا من أركانها.

ولكي نصل الى الرأي الراجح والمتفق عليه بين معظم فقهاء القانون الجنائي، ونأخذ موقفا منه، لا بد قبل ذلك أن نعرف ما المقصود بالشروط المفترضة في الجريمة، والركن الخاص فيها؟ وأي منهما صفة الموظف العام في جريمة اختلاس المال العام ؟ وما الآثار المترتبة على ذلك ؟

1– ماهية الشروط المفترضة في الجريمة ؟

الجريمة هي كل فعل غير مشروع صادر عن إرادة جنائية، يقرر له القانون عقابا أو تدابير أمن (5) والقواعد العامة تقضي بأنه لقيام جريمة ما لا بد من توافر أركانها العامة وهما ركنان، ركن مادي أي الجانب الموضوعي للجريمة أو ماديتها أي كل ما يدخل في كيانها ويكون له طبيعة مادية ، وركن معنوي أي الجانب الشخصي للجريمة أو الخطأ بمعناه الواسع، هذان الركنان يعدّان المكونين الأساسين لأية جريمة، زيادة على ذلك توجد عناصر أخرى يمكن أن تكون جوهرية ،كما يمكن أن تكون ثانوية. قانونية، أو مادية سابقة على الواقعة المكونة للجريمة، تدخل في تكوينها ولا قيام للجريمة من دونها أو من دون الوصف المحدد لها قانونا (6)،أطلق عليها فقهاء القانون اصطلاح الشروط المفترضة في الجريمة.

وفكرة الشروط المفترضة في الجريمة بوجه عام ليست حديثة النشأة ، إذ عرفت في نطاق القانون الخاص، حيث أطلق عليها الفقيه الفرنسي (أوتولان) تسمية الظروف المكونة constituantes،circonstances ، التي يمكن أن تقترن بعناصر أساسية،

وتجعل منها عناصر مركبة، ضرورية وأساسية لوجود الجريمة (7). إلا أن هذه الفكرة لم تتطور، وترتب نتائجها، وتلقى الاهتمام إلا لدى فقهاء القانون الجنائي، ومن ثم عادت وانتشرت في فرعي القانون الخاص والعام (8). وقد أطلقت عليها تسميات مختلفة منها : الشروط الأولية أو السابقة (9) les conditions préalables ومنها les présuppositions .

كما أطلق عليها فقهاء القانون المصري تعبيرات مختلفة، كالشروط المفترضة (10) أو العناصر المفترضة (11) أو الأركان المفترضة (12) أو مفترضات الجريمة (13) أو الجانب المفترض في الجريمة (14) .

وقد اخترنا مبدئيا – حتى يسهل البحث – التسمية الأولى أي الشروط المفترضة اعتمادا على حجج من ذهب إلى تبني هذه التسمية (15) على اعتبار أن الشرط كما يعرف، هو بداية لأية علاقة ، وبالتالي فهو يسبق النشاط ويكون خارجا عن إرادة فاعله وكما يسهل بحثه ومعرفة موقعه داخل البنيان القانوني للجريمة أو داخل النموذج القانوني لها، واتخاذ موقفا منه بعد ذلك .

وإذا عدنا لتطور فكرة الشروط المفترضة، نجد أن الفضل في عودة وظهور هذه الفكرة يعود إلى الفقه الجنائي الإيطالي حيث طورها وأظهر نتائجها بمقابلتها بأركان الجريمة. وعلى رأس هذا الفقه الفقيه Manzini الذي أوضح وبين مفهوم الشروط المفترضة و قسمها إلى قسمين ، شروط مفترضة للجريمة ويقصد بها تلك العناصر القانونية الموجودة مسبقا على تنفيذ الجريمة والتي يتوقف عليها وجود الجريمة من عدمه وفق الوصف المقرر لها في النص القانوني الخاص بها .أما إذا تخلفت فإننا نكون أمام جريمة أخرى بوصف آخر. وشروط مفترضة للواقعة (للفعل) (16). ويقصد بها العناصر القانونية أو المادية السابقة على تنفيذ الجريمة أو المعاصرة لها التي يتطلبها القانون كي يطبق عليها. وتخلف هذه الأخيرة يترتب عليه عدم جواز توقيع العقاب على الواقعة .

بخلاف الحال بالنسبة للفقه الفرنسي الذي لم يحفل في البداية بفكرة الشروط المفترضة في الجريمة، إلى أن أثارها الفقيه (Robert Vouin) حيث يرى بأن للجريمة عناصر مكونة لها، إلا أن هذه العناصر ، ليست لها نفس القيمة من الأهمية حيث إنّ بعضها له الأولوية على غيره، وهذه لها أهمية في تحديد النطاق الذي يمكن أن ترتكب فيه الجريمة، وطبق هذه الفكرة عند تحليله لبعض الجرائم مثل جريمة هجر العائلة، وعدم دفع النفقة العائلية، فهو يرى بأن مثل هذه الجرائم لا تقوم إلا إذا سبقها عنصر خارج على الجريمة، يتمثل إما في الحكم القضائي كما هو الحال بالنسبة لجريمة هجر العائلة ، أو وجود عقد التزام في الامتناع عن دفع النفقة، وعليه و حسب نظريته هذه فإن بعض الجرائم تتطلب لقيامها أن يكون هنالك عنصر سابق على وجودها.

وقد أخذ القضاء الفرنسي بهذه النظرية خاصة في مجال الاختصاص الدولي للقضاء، الذي تنظمه المادة 693 من قانون الإجراءات الجنائية الفرنسي، والتي تستبعد

الشروط السابقة على ارتكاب الجريمة من مجال انعقاد الاختصاص للقضاء الفرنسي، وتنص على أن القضاء الفرنسي لا يكون مختصا إلا إذا ارتكب على الأرض الفرنسية عنصر من العناصر المنشئة للجريمة فقط (17). وتطبيق القضاء الفرنسي لهذه النظرية جاء متذبذبا حسب مصلحة اختصاصه.

وعلى الرغم من اتفاق غالبية الفقه الفرنسي على أهمية الشروط المفترضة في الجريمة إلا أن الفقيه (Andre Vitu) قد انتقدها من الناحية العملية بسبب عدم وضع معيار ثابت و مميز بين الشروط السابقة للجريمة و الشروط المنشئة لها كي يستعين به القضاء عند تطبيقه لها، مما جعل موقف هذا القضاء متذبذبا كما سبق (18). وإن كان البعض من الفقه الفرنسي يرى بأنه رغم عدم وجود معيار محدد للتميز بين ما يعد شرطا سابقا و ما يعد عنصرا منشئا للجريمة، إلا أن المجال القانوني لكل من الشروط المفترضة و العناصر المنشئة للجريمة مختلف. فهذه الأخيرة غالبا ما يكون مجالها القانون الجنائي الخاص ، بينما الشروط السابقة قد تنتمي إلى أي نوع من فروع القانون كالقانون التجاري أو الإداري أو المدني (19).

2 ، تعريف الشروط المفترضة في الجريمة :

المفترض هو الواجب و جمعها مفترضات و هي لغة : ، من الأمور المفروضة أو الواجبة (20) أي اللازم توافرها لتحقيق واقعة معينة. أما في لغة القانون وبالتحديد في الفقه الجنائي ، فقد عرفها الفقيه الإيطالي ماتسيني بأنها: (عنصر أو ظرف إيجابي أو سلبي يسبق بالضرورة وجود الجريمة أو الواقعة) (21). أما في الفقه الفرنسي فقد عرفها الفقيه (Robert Vouin) بأنها : (العناصر التي تحدّد المجال الذي يمكن للجريمة أن ترتكب فيه) (22) . كما عرفها جانب آخر من الفقه الفرنسي بأنها: (حالة قانونية أو واقعية سابقة على النشاط الإجرامي، و بدونها لا يكون الفعل معاقبا عليه). (23)

أما في الفقه المصري فقد تعرض لها الدكتور عبد الفتاح مصطفى الصيفي والذي عرفها كما يلي: بأنها (مركز أو عنصر قانوني أو فعلي، أو واقعة قانونية أو مادية، ينبغي قيامها وقت ارتكاب الجريمة، ويترتب على تخلفها ألا توجد الجريمة). (24) وعرفت لدى الفقه المصري أيضا بأنها : (العناصر أو العنصر الذي يفترض قيامه وقت مباشرة الفاعل لنشاطه الإجرامي) (25)، أو هي (العناصر القانونية السابقة على تنفيذ الجريمة، ويتوقف عليها وجود أو عدم وجود الجريمة حسب النموذج القانوني المقرر لها، بحيث إذا ما تخلفت هذه الشروط خضعت الواقعة المرتكبة لنموذج قانوني آخر لا يتطلب توافر هذه الشروط أو الشرط) (26)، وتعرف كذلك بأنها : (نسيج من شروط أو عناصر قانونية أو أوضاع إيجابية أو سلبية تتعلق بموضوع الجريمة، أو بالجاني، أو المجني عليه). (27)

وهكذا ومما سبق نجد بأن هذه الشروط تتمثل إما في مركز قانوني، أي وضع قانوني سابق على ارتكاب الجريمة أو تصرف قانوني، أي وجود عمل إرادي منتج

لآثاره القانونية سواء كان صادر عن إرادة منفردة أم عن تلاقي إرادتين أو قد يتمثل الشرط المفترض في إجراء قانوني، وهو طريق يحدده القانون الإجرائي – جنائي أو مدني أو إداري – تحقيقا لغرض معين بواسطة الخصومة أو قد يتمثل في واقعة قانونية وهي تلك الواقعة التي يرتب القانون عليها أثرا كمن يستعمل الأوراق المزورة وهو يعلم بتزويرها، أو واقعة مادية ومثالها كون المجني عليه في جريمة القتل إنسانا حيا، أو صفة قانونية في مرتكب الجريمة كما هو الحال بالنسبة لجريمة اختلاس الممتلكات العامة في قانون الوقاية من الفساد ومكافحته والتي تنص عليها المادة 29 منه التي تشترط صفة في الجاني وهي كونه موظفا عاما.بالمعني المقصود في هذا القانون والوارد بالمادة (2) منه. وكما هو الشأن كذلك في جريمة الرشوة المنصوص عليها في نفس القانون والتي تفترض – أيضا، في وجودها أن يكون الجاني موظفا عاما، فلا توجد هاتين الجريمتين إلا إذا كان مرتكب أي منها يتصف بالصفة التي اشترطها القانون فيه. وهي كونه موظفا عاما .

ومن استعراضنا للتعاريف المختلفة التي قدمت للشروط المفترضة في الجريمة ، نجد بأنها وإن اختلفت ألفاظها إلا أنها تشترك قي بعض العناصر الأساسية التي تعد بمثابة خصائص لها تميزها عن ما يشابهها من شروط أو ظروف، والتي يمكن أن نستخلصها وأهمها :

، أن التعاريف التي قيلت في الشروط المفترضة للجريمة أغلبيتها، اتفقت جميعا حول كنه هذه الشروط والمتمثلة إما في مراكز، أو عناصر، أو وقائع قانونية أو مادية، أو صفات قانونية .

2، اتفقت التعاريف أيضا على أن الشرط المفترض يكون دائما سابقا ومستقلا على نشاط الجاني.

3، كما اتفقت على أن الشرط لابد أن يكون موجودا في لحظة ارتكاب الجريمة، ويستمر لحين انتهاء الجاني من نشاطه الإجرامي.

4، أن هذه الشروط تعتبر عنصرا أو عناصر جوهرية تدخل في تكوين الجريمة، ولا قيام لها من دونها بالوصف القانوني المحدد لها من قبل المشرع. (28)

3، الطبيعة القانونية للشرط المفترض في الجريمة

إذا كانت تعاريف فقهاء القانون للشرط المفترض في الجريمة، قد اتفقت على عناصره الأساسية وبكونه ضروريا ولازما لوجودها، إلا أن هؤلاء الفقهاء لم يتفقوا على طبيعة هذا الشرط ، أي تحديد موقعه داخل الهيكل القانوني للجريمة، وذهبوا في ذلك اتجاهين مختلفين، أحدهما يقول باستقلالية هذا الشرط عن بقية مكونات الجريمة والآخر يرى بتبعية الشرط المفترض في الجريمة، وإدماجه فيها .

الاتجاه الأول: تبعية الشرط المفترض لمكونات الجريمة

أصحاب هذا الاتجاه (29) يرون بأن الشرط المفترض في الجريمة يعد من المكونات الأساسية لها، ويدخل في بنيانها القانوني، ويعد من عناصر النموذج القانوني في قاعدة التجريم، و إن كان يختلف عنها في كونه سابقا من الناحية الزمنية على ارتكاب الفاعل بنشاطه المخالف للقانون ويرون بأن هذه الأسبقية ليست لها أهمية (30)، لأنها لا تعني الاستقلال التام عن بقية المكونات .

واتفق أصحاب هذا الاتجاه في كون الشرط المفترض يكون تابعا للواقعة الإجرامية، إلا أنهم ذهبوا في ذلك مذاهب ثلاثة مختلفة.

الأول منها يرى أصحابه بأن الشرط المفترض في الجريمة، يدخل ضمن ملابسات السلوك الإجرامي بحسب وصفه القانوني المكون للركن المادي لها، على أساس أن السلوك، إنما ينظر له مقترنا بما لابسه من ظروف تضفي عليه دلالته الخاصة (31). وبالتالي ليس للشرط المفترض ذاتية خاصة به .

أما الثاني فيعتبر الشرط المفترض من الأركان العامة للجريمة، دون تمييز بينهما سوى أن الشرط المفترض سابق من حيث الوجود عليها (32) والرأي الغالب فيه يربط الشرط المفترض بعناصر الجريمة في مجموعها، باعتباره من قبيل الأركان الخاصة التي يتطلبها المشرع في بعض الجرائم، والتي تختلف باختلاف النموذج القانوني لكل جريمة.(33)

أما أصحاب المذهب الثالث في هذا الاتجاه، ، أي أنصار التبعية – فقد ردوا الشرط المفترض في الجريمة إلى محلها القانوني، باعتباره مصلحة أو مال محل الحماية القانونية.(34)

الاتجاه الثاني : استقلالية العنصر المفترض عن الواقعة الإجرامية ومكوناتها

إذا كان الاتجاه الأول – كما رأينا – يذهب إلى إدماج الشرط المفترض، إما في الواقعة الإجرامية برده للأركان العامة أو الخاصة، أو إلى عناصر السلوك الإجرامي المكون للركن المادي أو إلى المحل القانوني أو المصلحة محل الحماية القانونية من وراء تقرير الجريمة. فإنه يوجد اتجاه حديث، يقر أصحابه باستقلالية الشرط المفترض عن أركان الجريمة، وإن كانوا يعتبرونه من العناصر الأساسية لها، التي لا توجد من دونها، كما يقر أصحاب هذا الاتجاه بإمكانية عزله عن أركان الجريمة، باعتباره سابقا من الناحية الزمنية والمنطقية. (35)

ويقوم هذا الاتجاه على أساس أن الشرط المفترض، زيادة على كونه عنصرا سابقا على نشاط الجاني، ومستقل عن إرادته، فهو أيضا خارج عن أركان الجريمة، لأنه رغم ارتباطه بها و لزومه لوجودها، إلا أنه لا يدخل في تكوينها وإن كان يعد من العناصر المكونة للنموذج القانوني لها (36). وبنوا نتائجهم علي هذا الأساس. ومنها

قولهم إنه لما كان الشرط المفترض لا ينتمي إلى أركان الجريمة فهو بالتالي لا ينتمي إلى قانون العقوبات، وإنما يعود انتماؤه الي فرع آخر من فروع القانون الأخرى غير القانون الجنائي .كما يرون بأنّه لما كان الشرط المفترض في بعض الأحيان يعتبر من عناصر النموذج القانوني للجريمة ،فإنّ هذا لا يعني أنّ الجريمة مركبة . ومن الآراء المعول عليها في هذا الاتجاه، هو اختلاف مفترضات الجريمة عن مفترضات الفعل، حيث إنّ الأولى تكون سابقة على وقوع الجريمة ، بينما الثانية هي أيضا سابقة على وقوع الفعل، إلا أنها تظل معاصرة ومسايرة له حتى يفرغ الجاني من نشاطه (37). ومثال الأولى صفة الموظف العام في جريمة اختلاس المال العام، فتوافر هذه الصفة يترتب عنه قيام الجريمة، أما تخلفها فيترتب عنه قيام الجريمة لكن بوصف آخر، أي تحولها إما لجريمة سرقة أو جريمة خيانة أمانة، التي لا يشترط في فاعل أي منهما صفة معينة .

أما الحالة الثانية أي مفترضات الفعل، فيشترط أن تكون هذه الصفة موجودة قبل ارتكاب الفعل و تظل مستمرة ومعاصرة له حتى يفرغ الجاني من نشاطه، ويترتب على توافرها قيام الجريمة باسم معين، وعلى تخلفها انتفاء الجريمة كلية تحت أي إثم كان. ومثالها عدم وجود مقابل الوفاء في جريمة إصدار شيك بدون رصيد فالشرط المفترض هنا هو عدم وجود مقابل الوفاء، و يجب أن يظل مستمرا، أما إذا تخلف انتفت الجريمة. (38)

4 ، موقع صفة الفاعل في النموذج القانوني لجريمة اختلاس المال العام :

هذا العنوان هو تساؤل مطروح حول الطبيعة القانونية لكل من القاضي والموظف العام ومن في حكمه والضابط العمومي باعتبار أن كل واحد منهم كان يعتبر من الفاعلين في جريمة الاختلاس في قانون العقوبات الملغى. والتي اختصرها القانون الحالي أي قانون الوقاية من الفساد ومكافحته في صفة وحيدة وهي كون الفاعل موظفا عاما بالمعنى الواسع. هل تعد هذه الصفة شرطا مفترضا في الجريمة ؟ أم أنها تعتبر من أركانها ؟وهل هي من الأركان العامة أم الخاصّة ؟

إذا كان من المتفق عليه أن للجريمة أركان تقوم عليها،وأنّ الركن لغة هو كل ما يدخل في تكوين الشيء بحيث لا يقوم إلا به ومن ثم كان ركن الجريمة هو أحد أعمدتها التي لا تقوم بغير تحققه، (39) والأركان إما تكون عامة تشترك فيها كافة الجرائم ويترتب على تخلف أحدها عدم قيام الجريمة تحت أي اسم قانوني أو وصف معين، وهذان ركنان أساسيان هما الركن المادي والركن المعنوي، ولا يوجد أي منهما إلا باستجماع جميع عناصره، فالركن المادي يتطلب وجود سلوك ونتيجة وعلاقة سببية بينهما، والركن المعنوي يتطلب ثبوت الخطأ بمعناه الواسع من الجاني سواء كان عمديا أم غير عمدي (40). وإما أن تكون الأركان خاصة ، وتتمثل في وقائع أو عناصر أو صفات قانونية تلحق الجاني أو محل الجريمة (41)، وسميت أركانا خاصة لاقتصارها على بعض الجرائم دون البعض الآخر ولا قيام للجريمة بدونها تحت وصف معيّن وإن

كان تخلفها لا يؤدي إلى انتفاء الجريمة ،فالركن الخاص يقتصر أثره على وصف الجريمة وتحديد مقدار العقوبة المقررة لها وليس على قيامها، أي لا يؤثر على التجريم كما هو الحال بالنسبة للركن العام.

وقد رأينا – سابقا – موقف الفقه الجنائي من فكرة الشرط المفترض، وكيف انقسم إلى فريقين بين مؤيد لوجود هذا الشرط وأغلبيته يقصره على بعض الجرائم دون البعض الآخر(42). وبين المنكر له وهذا الأخير يرى بأنه لا أساس لهذه التسمية،لأنه إذا كان هناك شرط مفترض لا قيام للجريمة من دونه تحت وصف معين فإننا نكون بصدد ركن خاص وهذا هو وضع صفة الموظف العام في جريمة اختلاس المال العام، حيث إنّ تخلف هذه الصفة عن الفاعل أثناء ارتكابه للفعل المكون لركنها المادي، لا يؤدي إلى انتفاء الفعل المخالف للقانون، وإنما يتغير الوصف القانوني لهذه الجريمة، التي قد تصبح جريمة خيانة أمانة أو سرقة . كما أن أصحاب الرأي الأخير يرون بأن المفروض إذا كان هناك شروط أو شرط مفترض، فيجب أن يمتد مفهومه ليشمل كافة الجرائم، والحال أنه قاصر على بعضها دون البعض الآخر، فضلا على أنه ما دام هذا الشرط مفترضا فلا داعي للبحث عنه وإثباته (43)، في حين أن التحري عنه وإثباته لازمين لقيام الجريمة تحت وصف معين (44) كما أن علم الجاني يجب أن يحيط بالشروط المفترضة في الجريمة وانتفاء العلم بالشرط المفترض في جريمة معينة يؤدي إلى انتفاء القصد الجنائي فيها.(45)

كما أن البعض من مؤيدي هذا الاتجاه يرى بأن العناصر المكونة للتكييف القانوني هي الأركان وهي إما عامة تشترك فيها جميع الجرائم، أو خاصة ببعض الجرائم دون البعض الآخر ومن بين الأركان الخاصة التي ذكرها فقهاء هذا الاتجاه صفة الموظف العام في جريمة اختلاس المال العام والتي اعتبروها عناصر تكوينية لأن تخلفها يؤدي إلى عدم وجود الجريمة بصفتها القانونية المذكورة، وبالتالي انعدام تحقيقها وهي مفترضة بسبب أسبقيتها على وجود الجريمة واستقلالها عنها، إلا أن هذه الأسبقية ليست ذات أهمية، لأن العبرة بوجودها وتوافرها أثناء قيام صاحب هذه الصفة بارتكاب الجريمة .

خاتمة

لكل جريمة بنيانها القانوني الذي يعتمد عليه في قيامها، والذي يقوم أساسا على ركنين، ركن مادي، وركن معنوي وهما ما يعرف بالأركان العامة للجريمة إلا أنه بالإضافة إلى ذلك هناك بعض الجرائم تتطلب في قيامها – زيادة على الأركان العامة – وجود عناصر أساسية أخرى سابقة على ارتكابها، تتمثل إما في واقعة أو صفة قانونية أو فعلية، وإما في مركز قانوني أو فعلي، والتي أطلق عليها جانب من الفقه الجنائي مصطلح الشروط المفترضة، هذه الأخيرة من دونها لا يكتمل البنيان القانوني للجريمة بالوصف المحدد لها قانونا إلا أن تخلفها لا يؤدي إلى انعدام قيام الجريمة،

وإنما يغير من وصفها القانوني، أو من تحديد مقدار العقوبة المقررة لها، كما هو الحال لصفة الفاعل في جريمة اختلاس الممتلكات العامة.

ولهذا توصلنا – في هذه الدراسة – إلى أن ما يطلق عليه جانب من الفقه الجنائي اصطلاحا الشرط المفترض في الجريمة ما هو في حقيقة الأمر إلا ركنا خاصا فيها للأسباب السابق ذكرها. ولما كانت مكانة صفة الفاعل في جريمة اختلاس الممتلكات العامة، ليست من الأركان العامة لها كما أن هذه الجريمة بهذا الوصف الذي أطلقه المشرع عليها، لا تقوم إلا بتوافر هذه الصفة، فهي بالتالي تعتبر ركنا خاصا فيها.

الهوامش

1- د/ رمسيس بهنام ، النظرية العامة للقانون الجنائي ط (3)، 1971 ، منشاة المعارف الإسكندرية، ص1889.

- د/ عبد العظيم مرسي وزير، الشروط المفترضة في الجريمة، دراسة تحليلية تاصيلية، دار النهضة العربية،1883 ، ص72.

2- د/ حاتم عبد الرحمان منصور شيحا، القانون العقابي – القسم الخاص – جرائم الاعتداء على المصلحة العامة والأشخاص، ط 2004، دار النهضة العربية، ص 20.

3- د/ مامون محمد سلامة ، قانون العقوبات – القسم الخاص، ج 1 الجرائم المضرة بالمصلحة العامة ، دار الفكر العربي، ص ص 247 ، 248 .

4- د/ عبد الله حسين حيدة ، المسؤولية الجنائية للموظف العام للامتناع عن تنفيذ الأحكام القضائية ، رسالة دكتوراه جامعة القاهرة ، ط 2005، ص 36.

5- محسن ناجي ، الأحكام العامة في قانون العقوبات ، ط1 1974 مطبعة العاني ، بغداد، ص 13 .

6- د/ رفيق محمد سلام، الحماية الجنائية للمال العام، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، ص 116 .

7-Michèle،Laure Rassat, Droit pénal spécial –Dalloz, Collection Nouveaux Précis, 5ème éd., 2006.

8- د/ عبد العظيم مرسي وزير، المرجع السابق، ص 53.

9- د/ حسنين براهيم صالح عبيد ، مفترضات الجريمة ، مقال – مجلة القانون والاقتصاد – العددان الثالث والرابع. السنة 49 سبتمبر – ديسمبر 1979 مطبعة جامعة القاهرة 1981 ص 2 .

- د/ عبد العظيم مرسي وزير، المرجع السابق، ص 60.

10- د/ أحمد فتحي سرور، الوسيط في قانون العقوبات، القسم الخاص، 1981، ص256.

- د/ عبد العظيم مرسي وزير،المرجع السابق ، حيث جعله عنوان مؤلفه.

11- د/ رمسيس بهنام ، النظرية العامة ، مرجع سابق ، ص 494 .

12- د/ محمد زكي أبوعامر ، قانون العقوبات، القسم الخاص، ط 2 مطبعة التوني 1980 ، ص 42 .

13- د/ امال عبد الرحيم عثمان ، النموذج القانوني للجريمة ، مقال – مجلة العلوم القانونية والاقتصادية – العدد الأول السنة 1972 ، ص 248 .

- د/ حسنين براهيم صالح عبيد ، المقال السابق ، ص 1.

14- د/ عبد الفتاح مصطفى الصيفي ، القاعدة الجنائية، دار النهضة العربية ص 259 .

15- د/ عبد العظيم مرسي وزير،المرجع السابق ، ص ص 115 – 116 .

16- د/ عادل عازر ، النظرية العامة في ظروف الجريمة ، رسالة دكتوراه ، 1966 ص 213 .

- د/ عبد المنعي محمد براهيم رضوان ، موضع الضرر في البنيان القانوني للجريمة ، رسالة دكتوراه 1993، ص 64 .

17- Crim 27 oct 1966. Bull 44 . Revue de science Crim 1967 page 439 obs.

18- للمزيد أنظر ، د/ عبد الله حسين حيدة ، المرجع السابق ، ص ص 37 – 38.

- Roger Merle et André Vitu , Traité de droit criminel : Droit pénal spécial, Tome I, Paris, Edition1981 , P 21 .

19 - Michèle‹Laure Rassat, Droit pénal spécial. ed.1997, N° 24.

20- القاموس المحيط ج 2 ، ط (4) القاهرة 1938 باب الضاد فصل الفاء، ص 340 .

21- د/ عبد العظيم مرسي وزير – المرجع السابق – ص 76،

22- Robert-François-Marie Vouin, précis de droit pénal spécial, ed Dalloz 1976 , p 2 .

23- Gaston Stefani, Georges Levasseur et Bernard Bouloc, Droit pénal général, 11e éd., coll. « Précis Dalloz », Paris, Dalloz, 1980.

24- د/ عبد الفتاح مصطفى الصيفي ، القاعدة الجنائية ، مرجع سابق ، ص 259.

- د/ حسنين براهيم صالح عبيد ، المرجع السابق ، ص ص 1 – 2 .

25- د/ رمسيس بهنام . النظرية العامة للقانون الجنائي ط (3) 1971 منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، ص 494.

26- د/ محمود محمود مصطفى – شرح قانون العقوبات، القسم العام، ط 9، 1974 فقرة 22.

- د/ عبد الحكم فودة – امتناع العقاب ، في ضوء الفقه و القضاء ، مطبعة دار الألفي لتوزيع الكتب القانونية ، المنيا ، مصر، ص13.

- د/ عادل عازر – المرجع السابق ، ص 38 .

27- ناصر خلف بخيت – الحماية الجنائية للمال العام 2008 – 2009 ، ص 55 .

- د/، عبد المهيمن بكر ، القسم الخاص في قانون العقوبات ، دار النهضة العربية ، ط (7) 1977، ص 13.

28- د/ حسنين براهيم صالح عبيد ، المرجع السابق ، ص 5 .

- د/ عبد الفتاح مصطفى الصيفي ، المرجع السابق ، ص ص 94 – 95.

29- للمزيد أنظر، د/ عبد العظيم مرسي وزير، المرجع السابق، ص ص 78 - 79.

- د/، حسنين براهيم صالح عبيد ، المرجع السابق ، ص ص 10 – 13.

- د/ محمود محمود مصطفي، المرجع السابق، ص39.

30- د/ محمود نجيب حسني، شرح قانون العقوبات، القسم العام، ط3، القاهرة 1983، ص53.

31- د/ حسنين براهيم صالح عبيد ، المرجع السابق ، ص27 .

32- د/ احمد عبد اللطيف، جرائم الأموال العامة، دار النهضة المصرية، ص113.

33- د/ محمود محمود مصطفي – المرجع السابق ص39.

- د/ مامون محمد سلامة ، جرائم الموظفين ضد الادارة العامة مجلة القانون والاقتصاد 1969، ص105.

- د / آمال عبد الرحيم عثمان، المرجع السابق ، ص249 .

34- د/ جلال ثروة محمد، قانون العقوبات اللبناني، القسم العام، بيروت 1962، ص113. أشار إليه، د/ عبد الفتاح الصيفي، المرجع السابق، ص 262، هامش 2.

35- د/ عبد الفتاح مصطفي الصيفي، المرجع السابق، ص 262.

36- د/ عبد العظيم مرسي وزير، المرجع السابق، ص 112.

37- د/ عادل عازر ، المرجع السابق، ص 220 وما بعدها.

- نوفل علي عبد الله صفو الدليمي – الحماية الجنائية للمال العام، دار هومة ، الجزائر ، 2005، ص 185.

38- د/ محمد رفيق سلام، المرجع السابق، ص 119.

39- د/ حسنين براهيم صالح عبيد ، المرجع السابق ، ص 559 .

40- د/ حسنين براهيم صالح عبيد ، المرجع السابق ، ص 568 .

41- د/ حسنين براهيم صالح عبيد ، المرجع السابق ، ص 569 .

42- نوفل علي عبد الله صقو الدليمي ، المرجع السابق ، ص 155 .

43- د/ محمود محمود مصطفي ، الوسيط في الإجراءات الجنائية ، ج1، ط1 ،1981 ، ص 514 .

44- د/ ناصر خلف بخيت ، المرجع السابق ، ص 95 .

45- د/ رفيق محمد سلام، المرجع السابق، ص 120.

- د/ احمد عبد اللطيف، المرجع السابق، ص 116.

- د/ رفيق محمد سلام، المرجع السابق، ص 120.

- د/ أحمد عبد اللطيف، المرجع السابق، ص 116.
- د/ ناصر خلف بخيت ، المرجع السابق ، ص 95 .

ألفية ابن معطي في ميزان شرّاحها
شرح عبد العزيز بن جمعة الموصلي أنموذجا

ملخص

لعلّ نظم قواعد النّحو في قصائد طوال عُرفت بالألفيات في تاريخ النّحو العربي هي ظاهرة متميّزة انفردت بها اللّغة العربية عن غيرها تعظيما لشأن نحوها، وقد عرف تاريخ النّحو أكثر من ألفية أشهرها ألفية يحي ابن معطي وألفية ابن مالك وألفية السّيوطي وسواها، فهذه الألفيات على تباين ناظميها أبانت عن مدى اقتدار القدماء في التحكّم بناصية اللّغة ومعجمها وأساليب تعابيرها وممّا يشهد بقيمة هذه الألفيات أنّها حازت الفضل عند علماء الفنّ، كما أنّها عُنيت بالشّروح الكثيرة والتعليقات المختلفة وصاحبت نصوصها بعض المؤلّفات المعروفة كخزانة الأدب للبغدادي وشرح ابن عقيل وغيرهما.

ولمّا كانت ألفية ابن معطي أوّل تلك الألفيات فقد منحها الشرّاح اهتمامهم من الدّرس والتّفسير قصد الكشف عن غوامضها وتبيان ملامح الدّرس النّحوي في ثناياها، ولكي تتحدّد جهود ابن معطي وما أضافه من جديد وتأثير في من بعده كان لا بدّ من تتبّع ذلك في شرح من شروح ألفيته الذي به يتّضح مقدار تفوّقه وميزة خصوصيته وذلك بموازنة عمله هذا مع أعمال غيره في الفنّ نفسه، لاسيما في مجال النّظم.

د. زين الدين بن موسى

قسم الآداب واللّغة العربية
جامعة قسنطينة1
الجزائر

Résumé

La production scientifique sur la grammaire a connu, chez les arabes, une évolution en quantité et en qualité, dans le but de jeter les fondements des sciences du langage.

Au quatrième siècle de l'hégire, elle a consisté à donner aux règles de grammaire une forme rythmée (poétique), pour qu'on puisse la retenir facilement. Formuler les règles de grammaire en poèmes composés de milles vers, appelés *El-Alfya*, représente une spécifiée de la langue arabe. L'histoire de la grammaire a connu plusieurs de

مقدمة

انفرد علماء القرن الخامس الهجري و من بعدهم بنظم العلوم في قصائد اعتمادا على بحر الرّجز لسهولة أوزانه وملاءمتها للمعاني المتغيّرة؛ حيث يمكن للنّاظم أن ينتقل من موضوع إلى آخر دون أن يجد عنتا في ترويض حرف الرّوي ومقطع القافية، فما كان من ذلك إلاّ أن استخدمه العلماءُ في جمع قواعد العلوم ومصطلحاتها على مثال متقارب تختصره أبيات شعرية تحوي المجمل و تلخّص كلّ مطوّل، وهذه الظاهرة الإبداعية من جهة والتعليمية من جهة أخرى لم تقتصر على علم

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2013.

ces *Alfya*, les plus célèbres étant celles d'Ibn-Mooti, d'Ibn-Malkek et d'Essouyoti. Dotées d'une maitrise et une connaissance lexicale et stylistique parfaites, ces œuvres servirent de base à plusieurs ouvrages comme ceux d'El-Baghdadi et d'Ibn Okeil.

بعينه بل انتشرت في جميع العُلوم بما فيها من لغة وفقه وأصول وحتّى المصطلحات المتعلّقة بعلم الحديث والفرائض، وقد لقي هذا اللّون من النّظم رواجا عند طلاّب العلم أوّلا والعلماء ثانيا بوصفهم من نظموها وعملوا على شرحها تيسيرا لفهمها وإدراك جزئيات مسائلها التي تبدو للمتعلّم أنّها مستغلقة تحتاج إلى تفسير أو أنّ اللّفظ المُستخدم قابل للتأويل.

وأشهر أنموذج في مجال نظم العلوم ما اصطّلح عليه باسم الألفيات التي انتشر تأليفها في النّحو العربي خاصّة؛ حيث فتح هذا الضرب من النّظم غمار التّنافس بين العلماء الأقران في كلّ عصر بعد القرن الخامس الهجري، أو أنّ مبلغ الاجتهاد لا يظهر عند علم مبرّز إلاّ بنظم الألفية، فيكون مجدّد المائة التي شهد زمانَها، وذلك لوجود منحنى متصاعد في نظم الألفيات بدءا من أواخر القرن السّادس؛ حيث كان لابن معطي فضل السّبق وتبعه من بعد ذلك ابن مالك و السّيوطي وعلي بن محمد الأجهوري، فهم جميعا حاولوا أن يتفاوتوا في نوعية النّظم و طبيعته إمّا بإعادة ترتيب المسائل النّحوية أو إدماج مسائل الصّرف ضمن النّظم لكي تجتمع الفائدة في ما توارثه العلماءُ عن مضمون كتاب سيبويه، فكان لا بدّ للألفية أن تشتمل على كلّ ذلك وألاّ تغفل جزئية يمكن أن تقدح في جودتها.

وقد ذاع صيت هذه الألفيات من خلال كثرة شرّاحها؛ حيث يشرع ناظمها أوّلا في فكّ رمزها و تفسير مجملها بعرضها على أقرب طلاّبه كما كان الشأن مع ابن مالك، فحينما يجد هذا الشرح قبولا لدى طلبة العلم ينشرونه في الآفاق فيتلقّفه علماء الأمصار ويجتهدون في النّسج على منواله، بأن يتفاضلوا في شرح كلّ ألفية و فق منهج معيّن ويدلّ على ذلك تعدّد شروح كلّ ألفية من الألفيات الأربع المعروفة؛ حيث لا يقلّ عددُها عن خمسة شروح و تكتمل مكانة الألفية العلمية عند العلماء حينما يتعقّبونها بالحواشي ويذيّلون عليها بالهوامش إتماما للفائدة وتبيانا للقيمة.

ولم تكن ألفية ابن معطي بوصفها حائزة فضل السّبق بمعزل عن معترك الشروح لكونها أنموذجا فريدا في زمانها، لهذا فقد تصدّر لشرحها جملة من العلماء المعاصرين لابن معطي أو أولئك الذين جاؤوا بعده واحتفوا بألفيته في المشرق والمغرب، وممّا يشهد على عناية العلماء بألفية ابن معطي هو بلوغ عدد شروحها سبعة عشر شرحا، منها ما وصلنا و حقّق و بعضها ما زال مخطوطا محفوظا في مكتبات الغرب ومنها عدد بترت أوراق مخطوطه، وسنكتفي في هذه المقال بعرض منهج شرح معروف متداول لكي تتّضح من خلاله ملامح الدّرس النّحوي عند ابن معطي و ذلك وفق رؤية من تعقّبه.

أوّلا: ملكة النّظم عند ابن معطي

لقد ظهر المتن المنظوم في تاريخ الدّرس النحوي عند العرب في القرن الثاني الهجري[1]، ولكنّ العرب لم يكونوا أوّل من اخترعه، بل كانت له أصول عند اليونان، نرى ذلك عند هوميروس في ملحمته التاريخية الإلياذة [2]، وقد بدأ ظهوره عند العرب حين اتّسعت معارفهم و تنوّعت لديهم الثقافات وزاد إقبالهم على التعلّم وقد أحسّوا حينذاك بحاجتهم إلى نوع خاصّ من التّصنيف يعينهم على حفظ المعلومات ونقلها، فاستعانوا على ذلك بالشّعر الذي امتلكوا ناصيته، لأنّه يشكّل وسيلة مشوّقة ويسهّل على المتعلمين حفظه[3]، فظهر بذلك الشّعر التعليمي الذي هو فنّ قديم عرفه اليونان منذ القرن الثامن قبل الميلاد على يد شاعرهم العظيم هيود في عمليه العظيمين (الأعمال والأيّام) و(أنساب الآلهة). وقد اقترنت نشأة الشعر التعليمي عند العرب مع انتشار المعارف والثقافات والتعلّم والتعليم، واستهلّوا ذلك بأراجيز العجّاج وابنه رؤبة بوصف شعرهما أنموذجا لمعاجم الغريب و النّادر في اللّغة، ثمّ لجأ جيل من العلماء في العصرين الأموي والعباسي إلى نظم قصائد تنوعت مضامينها بين النّحو والصّرف والفقه والتّاريخ والفرائض، وأشهرها في مجال اللّغة مقصورة ابن دريد ومُلحة الإعراب للحريري[4].

وقد جارى علماء القرن السّادس من قبلهم في مضمار النّظم حيث برز أكثر شهرة ابن معطي وابن الحاجب وابن مالك وغيرهم، وميزة النّظم عند هؤلاء أنّها سلسة في تناول المسائل النّحوية و الصّرفية بشكل متوازن دون إخلال بالمفاهيم، ولعلّ ما تركه ابن معطي من آثار شعرية تشهد بتفوّقه و قدرته على النّظم؛ حيث رصد له أصحاب التراجم والطّبقات مقطوعات شعرية كثيرة دلّ على غزارتها ديوانه (5) الذي ضمّته مكتبة مؤلفاته، ولم يكتف بالمعاني التي تروق للشّعراء في العادة أن يقصّدوا فيها القصائد، بل إنّه نظم كتبا نحوية بأكملها كشرح أبيات سيبويه التي تقع في مجلّدين ضخمين على ما أخرجته المطابع الحديثة من شرح السيرافي، كما أنّ ابن معطي قد نظم كتاب الجمهرة في اللّغة لابن دريد ويقع هو الآخر في ثلاثة مجلّدات ضخام، وهذا ما يدلّ على عبقريته في هذا المجال إذ لا يُعقل أن تنصاع أيسرُ القوافي لشاعر لكي يقيّد بها معجما لغويا يحوي قائمة كبيرة من الألفاظ أغلبها من الغريب والحوشي، وما يؤكّد هذه الحقيقة بشكل لا يدع معه مجالا للشكّ هو محاولة نظمه لكتاب الصّحاح في اللّغة للجوهري، إلاّ أنّ يد المنيّة أخذته ولم يتمّه، كما تسنّى له ولوج باب القراءات حيث قدّم لطلاّب هذا العلم قصيدة تحوي ضوابط القراءات السّبع على كثرتها واختلاف أحكامها، بالإضافة إلى نظمه كتابا في العروض؛ أي أنّه احتضن أوزان الشّعر بقصيدة نُسجت أبياتها بمصطلحات علم العروض نفسه[6]، وهذا ما يبرز مدى اقتداره وطواعية ملكته التي تستجيب لكلّ طموحاته في مجال تيسير أساليب التعليم و التعلّم.

ثانيا: شروح ألفية ابن معطي في تاريخ الدّرس النّحوي

حظيت ألفية ابن معطي بوصفها باكورة الألفيات في تاريخ الدّرس النّحوي بشروح عديدة تمايزت منهجا و مضمونا من حيث سعة الشّرح و اقتضابه، وقد حاول بعض الباحثين المعاصرين استقصاء تلك الشروح في مظانّها بالعودة إلى خزائن المخطوط والفهارس المعدّة لذلك فحصروا جملتها في سبعة عشر شرحا نوردها على النّحو الآتي:

1 – شرح الدّرة الألفية لنجم الدّين محمد بن أبي بكر بن علي الموصليّ الشافعيّ المعروف بابن الخبّاز المتوفّى سنة631هـ[7].

2 – الغرّة المخفيّة في شرح الدّرة الألفية لشمس الدّين أحمد بن الحسين بن أحمد ابن معالي بن منصور بن علي بن الخبّاز الأربلي الموصلي النّحوي الضرير، المتوفّى سنة639هـ، وقد قام بتحقيقه الدّكتور عبد الرّحمن أحمد محمود الكبش (رسالة دكتوراه، بكليّة اللّغة العربية بالأزهر عام1975هـ) وجاء في شرح الشريشي ما يفيد أنّ لابن الخبّاز الضرير شرحين على الدّرة حيث قال الشريشيّ: (وقال ابن الخبّاز في أحد شرحيه: إنّ اللاّم متعلّقة بـ(اقتضوا) وقال في الشّرح الآخر: إنّها متّعلقة بـ(حدا) أو(اقتضوا) أو (اجعل) وهو أولى، وهذا فيه نظر بل الأولى ألاّ تتعلّق ب(أجعل) البتة، لأنّ علمهم هو علّة سؤالهم أن يجعل لهم لا علّة جعله لهم)[8]، وقد طبع جزء منه بتحقيق حامد محمد العبدلي، دار الأنباء، بغداد، العراق.

3 ـ شرح الدّرة الألفية لمحمد بن يحي بن هشام الخضراوي[9]، المتوفّى سنة646هـ.

4 ـ شرح الدّرة الألفية لعز الدّين أبي قرشت الحسن بن عبد المجيد بن الحسن المعروف بسعفص المراغي المتوفّى سنة666هـ.

5- الصفوة الصفيّة في شرح الدّرة الألفية، لتقي الدّين أبي اسحاق إبراهيم ابن الحسين بن عبيد الله بن إبراهيم بن ثابت الطائي النيلي، من علماء القرن السّابع الهجري.

6- التعليقات الوفيّة بشرح الدّرة الألفية، لجمال الدّين أبي بكر محمد بن أحمد ابن محمّد بن عبد الله بن سحمان الوائلي البكري الأندلسي الشريشي، المتوفّى سنة685هـ، وقد قام الدّكتور محمد محمد سعيد بتحقيق الجزء الأوّل منه(رسالة دكتوراه بكلية اللّغة العربية بالأزهر عام1976هـ).

7- الدّرة الألفية في شرح الدّرة الألفية لمجهول، ولهذا الشرح نسختان:

الأولى: بمكتبة شهيد علي بالمكتبة السليمانية بتركيا تحت رقم 2305 نسخت عام 686هـ.

الثانية: بالمتحف العراقي تحت رقم1353، وهي مبتورة من أوّلها وآخرها[11].

8- شرح الدّرة الألفية في علم العربية لعز الدّين أبي الفضل عبد العزيز ابن جمعة بن زيد القوّاس الموصلي، المتوفّى سنة696هـ، وقد قام بتحقيقه الدكتور عبد الله

الحسيني أحمد هلال(رسالة دكتوراه بكلية اللّغة بالأزهر عام1978م)، وقد طبع بتحقيق الدكتور علي موسى الشوملي، عام1405هـ، نشر مكتبة الخريجي بالرّياض، كما طبع مرّة ثانية في دار البصائر بالجزائر، سنة2007م بمناسبة استضافة الجزائر لتظاهرة الجزائر عاصمة الثقافة العربية.

9- شرح الدّرة لبدر محمد بن يعقوب بن إلياس الدّمشقي، المعروف بابن النّحوية[12] المتوّفى سنة718هـ، وسمّاه (حرز الفوائد وقيد الأوابد) وقد أفاد منه الرّعيني في شرحه للدرّة الألفية وعوّل عليه كثيرا.

10- شرح الدّرة الألفية لشهاب الدّين أحمد بن محمّد عبد الوالي بن جبارة المقدّسي المرداويّ الصّالحي، المتوفّى سنة728هـ[13].

11- شرح الدّرة الألفية للجزري عبد المطّلب بن المرتضى الحسيني الشريف، المتوفّى سنة735هـ[14].

12 - شرح الدّرة الألفية لزين الدّين عمر بن مظفّر بن عمر بن محمّد بن الورديّ الشافعي، المتوفّى سنة749هـ. واختلف في اسم هذا الشرح بين عنوانين هما:(ضوء الدّرة)[15]،(الدّرة الشفيّة على الألفيّة).

13 - شرح الدّرة الألفية للرّعيني أحمد بن يوسف بن مالك الألبيريّ الغرناطي أبو جعفر الأندلسي، المتوفّى سنة779هـ، وهو كما ذكر المستشرق بروكلمان موجود بمكتبة برلين الوطنية برقم6554، كما ذكر أيضا أنّه في بودليانا برقم 1201/1، 1209، 209/2، وفي الأمبروزيانا برقم.44

14- شرح الدّرة الألفية للهواري محمد بن أحمد بن علي بن جابر الأندلسي المالكي، أبي عبد الله الأعمى النّحوي، المتوفّى سنة780هـ، قيل: إنّه في ثمانية مجلّدات، وقيل: في ثلاثة مجلّدات.

15- الصدفة المليّة بالدّرة الألفية لأكمل الدّين محمد بن محمود بن أحمد البابرتي الحنفيّ، المتوفّى سنة786هـ.

16- شرح الدّرة الألفية لأبي المحاسن يوسف بن الحسن بن محمّد الحمويّ الشافعي، المتوفّى سنة809هـ.

وقد اختلف أصحاب التراجم في هذا الشرح، فبعضهم يجعله شرحا لألفية ابن معطي، وآخرون يجعلونه شرحا لألفية ابن مالك.

17- نعمة المعطي في تصحيح ألفية ابن معطي لزين الدّين شعبان بن محمّد الأثاري، المتوّفى سنة828هـ[16].

ثالثا: منهج عبد العزيز بن جمعة الموصلي في شرحه لألفية ابن معطي

ينحو ابن جمعة في شرحه لألفية ابن معطي منحى المتبصّر بقضايا النّحو العربي وجزئياته وعلل مسائله وضواحد الحجج التي تردّ كلّ شبهة عن إيهام قد يرد في متن نصّ ما، فهو يعمد إلى البيت فيشرحه ويفصّل القول في مسائله بحسب موضوع القضية النّحوية التي تضمّنها البيت، ويحاول بسط المجمل بداية بشرح المصطلحات ثم يعمد إلى قراءة البيت قراءة نحوية برؤية النّحاة الأوائل ثمّ يكرّ على مبتدأ الشرح و يُعمل فيه رأيه بحيث يناقش المفاهيم و الظواهر النّحوية و يحتجّ لها و ضدّها بشواهد تعضّد براهينه، ومثال ذلك شرحه لحدّ الاسم وعلاماته تعقيبا على قول ابن معطي في ألفيته:

فالاسم عرِّفه وأخبر عنه وثنّه واجمعْه أو نوِّنْهُ

واجرُرْهُ أو نادِهِ أو صَغِّرهُ وانعتْه أو أنِّثه أو أضمِرْهُ[17]

فعلامة التعريف ليست مقصورة على الألف واللاّم كما هو شائع بين جمهور المتعلّمين، بل إنّ اللاّم والميم هما المقصودتان بالتعريف إمّا على لغة الجمهور أو لغة طيء، حيث يبدلون لام التعريف ميما، نحو قوله صلّى الله عليه وسلّم(ليس من امبرّ امصيام في امسفر)[18]، يقول ابن جمعة: (وإنّما قال: (عرّفه) ولم يقل باللاّم ليعمّ اللاّم والميم كما في لغة طي، ولأنّهم يبدلون من اللاّم ميما، ولأنّ المعرّف عند سيبويه اللاّم فقط[19] ، والهمزة أتى بها توصّلا إلى النّطق بالسّاكن، وعند الخليل: كلاهما[20]. فقال: (عرّفه) ليعم المذهبين)[21]، و المقصود بالمذهبين هما اللّغتان اللّتان ارتضتهما المدرسة البصرية لتقعيد مسألة التّعريف إذا ما دخلت اللاّم على الاسم أو استعاضوا عنها بالميم.

أمّا عن موقف ابن جمعة من النّحو والنّحاة فيظهر من خلال مذهبه النّحوي الذي يتجلّى في تشيّعه للبصريين؛ حيث عادة ما ينقض أراء الكوفيين ويقوّض حججهم بما تجمّع لديه من رصيد معرفي يجاري به نحاتهم، وإن لم يجد سبيلا إلى ذلك فهو يبرز مقدرته في الحجاج و الاستدلال على صحّة رأيه مع نظرائه في المذهب نفسه، وممّا يشهد بذلك تفنيده لرأي الأخفش[22] في منع الاسم من الانصراف إذا ما اجتمعت فيه علّتان علّة الوصف وعلّة العلمية، يقول ابن جمعة: (واعلم أنّ ما احتجّ به الأخفش ضعيف لوجهين، أمّا الأوّل فلأنّ منع الصّرف يتعلّق باللّغط، فالمراد يكون الاسم وصفا في الأصل، إن وضعه لذلك، وحينئذ لا يتجرّد عن الوصف إلاّ لمانع، ولو لم تعتبر فيه الصّفة لما جمع جمعها، ولمّا دخل عليه الألف واللاّم، وأمّا الثاني، فلأن نحو: (حاتم وحارث) إنّما انصراف لامتناع اعتبار الصفة و العَلَمية في حكم واحد لتنافيهما)[23].

أمّا في باب التّرخيم عند العرب فقد ساق النّحاة قول جرير:

أَلاَ أَضحَتْ حِبَالُكُم رِمَامَا وَأضحَتْ مِنكَ شَاسِعةً أُمَامَا[24]

هَكَذَا رَواهُ "سيبَويه"، ورَواهُ "المبرّدُ" (وما عَهدِي كَعَهدِكَ يَا أُمَامَا)[25]

فعلى رواية "سيبويه" يكون الشّاعر قد رخّم (أمامة) وهو غير منادى على لغة من ينتظر للضّرورة، وعلى رواية "المبرّد" يكون قوله: يا أماما منادى مرخّما فلا شاهد فيه لـ "سيبويه".

قال "ابن مالك" في (شرح الكافية):«والإنصاف يقتضي تقرير الرّوايتين ولا تُدفع إحداهما بالأخرى[26]»، لأنّ لغة التّرخيم في الرّوايتين حاضرة، فالعرب رخّمت في النّداء وغيره كما هو ملاحظ من هذه الشّواهد

ويشهد لسيبويه أيضا قول ابن حبناء التّميمي:

إنَّ ابنَ حَارِثَ إن أشْتَق لِرُؤيَتِهِ أَو أمتَدِحهُ فإنَّ النَّاسَ قد عَلِمُوا[27]

وقول ابن أحمر:

أَبُو حَنَشٍ يُؤَرِّقُنَا وطَلَقٌ وعَمَّارُ وآوِنَةَ أُثَالاَ* [28]

فـ"ابن حبناء" أراد (ابن حارثة) فاضطر إلى ترخيمه وهو غير منادى، وتركه على لفظه على لغة من ينتظر، ومثله "ابن أحمر" الذي أراد (أثالة) فاضطر إلى ترخيمه في غير النّداء، وتركه على لفظه أيضا على لغة من ينتظر.

يقول ابن جمعة في هذه المسألة: (وأمّا في غير النّداء فيجوز عند سيبويه أن يرخّم الشّاعر كلّ اسم يجوز ترخيمه في النّداء للضرورة على لغتي التّرخيم كقوله:

أَلاَ أَضحَتْ حِبَالُكُم رِمَامَا وَأضحَتْ مِنكَ شَاسِعةً أُمَامَا

والمبرّد لا يجيزه إلاّ على لغة الضّم، وطعن في رواية البيت على هذا الوجه. ورواه: وما عهدي كعهدك يا أماما وهو تعسّف)[29].

ولم يتوقّف نقد ابن جمعة عند حدود العلماء الذين خالفهم الرأي و بيّن صواب رأيه من خطئهم في اعتقاده، بل إنّه حاول أن يُعامل ابن معطي معاملة طالب العلم لأستاذه، لكن بمعايير ميزان نقدي عمّى عليه بعبارات الاحترام و التقدير، فهو في أكثر من مرّة يوجّه له نقدا ظاهره التغاضي و التجاوز وباطنه التعريض و النّقد اللاّذع، غير أنّ حظوة ابن معطي عند ابن جمعة كانت أكبر وأجلّ من سواها بالنّظر إلى ما كاله من أوصاف أغلبها تحوي ذمّا أو قدحا لبقية من خالفه الرأي من النّحاة؛ والشواهد على ذلك كثيرة أوضحها ما ساير فيه ابن جمعة ابن معطي في مسألة اللّفظ غير المتمّكن الذي يعمّ بقوله: (يريد أن يعمّ المبنيات كلّها، لأن المعرب لمّا كان هو المتمكن، كان المبني هو غير المتمكن ، وفيه نظر؛ لأنّه يدخل في غير المتمكّن الفعل المضارع إلاّ أن يعني به المبني في الأصل)[30].

رابعا: خصائص الدّرس النحوي عند ابن معطي من خلال شرح عبد العزيز بن جمعة الموصلي

اشتملت ألفية ابن معطي على أهمّ المسائل النّحوية مصحوبة ببعض الشّواهد التي تفسّرها وهذه ميزة انفرد بها؛ حيث حوى نظم الألفية الشواهد المصاحبة للقواعد، ومثال ذلك قوله:

و سيبويه جرّ بعد لولا لولاك لولاه رآه أولى

في قوله كم موطنٍ لولايا وابنَ يزيدٍ ردَّ هذا الرأيا

واجرر بحتّى نحو حتّى مطلَعِ وبعد مذْ ومُنذُ إنْ شئتَ ارفَعِ[31]

فقوله: (كم موطنٍ لولايا)شاهد معروف ليزيد بن الحكم الثقفي وهو من شواهد الكتاب[32]،وقوله: (نحو حتّى مطلع) هو نصّ الآية الخامسة من سورة القدر، فقلّما تيسّر لناظم أن يزاوج بين الإشارة إلى نصّ قاعدة ويتبع ذلك بشاهد شعري يمكن أن لا يوافق وزنُه وزن الألفية نفسها، وإن اجتهد في إيجاد الشّاهد المتلائم مع الوزن فذلك من باب التمكّن من نواصي القوافي وأوزان البحور، وليس هذا بعزيز على ابن معطي الذي حاز ملكة النّظم كما تمّت الإشارة إلى ذلك في العنصر الأوّل من هذا المقال.

وقد انفرد النّاظم بعدّة آراء نحوية أبان فيها عن مدى اتّساع معارفه و استقلال شخصيته العلمية؛ فهو مثلا قد منع تقديم خبر (ما دام) على اسمها دون غيرها من أخواتها، فقال:

ولا يجوز أن تقدّم الخبر على اسم (ما دام) وجاز في الأُخَرْ[33]

ورأيه هذا أدّى إلى نقده من النّحاة؛ لأنّه بهذا يخالف ما ورد من أشعار العرب، فقد جاء قول الشّاعر:

وأحبسها ما دام للزيت عاصر وما طاف فوق الأرض حافٍ و ناعلُ[34]

فقوله (عاصر) اسم (مادام) والجار والمجرور (للزيت) خبرها تقدّم على الاسم، وقول الشاعر:

لا طيب للعيش ما دامت منغّصَةً لذَّاتُه بادّكارِ الموتِ والهرَمِ[35]

وقد خرّجهما النّحاة بتخريجات عدّة. وقد ذهب ابن جمعة إلى: (أنّه ربّما قد نقل ابن معطي هذا الرأي عن ابن الخشّاب عن قوم. ويقول: وقد اعتذر له بأنّها لزمت طريقة واحدة وهي الماضي، جرت مجرى الأمثال، والأمثال لا غير ولأنّ (ما) معها مصدرية، وهي ما في خبرها صلتها، وكأنّه يرى الترتيب كما تصرف في المصدر)[36].

ويذهب ابن معطي في معارضاته العلماء مذاهب شتى يوافق البصريين تارة والكوفيين تارة أخرى بما يتوافر عنده من أدلّة تبيّن أنّه يجتهدُ غاية الاجتهاد في إظهار الصّواب اعتمادا على المنقول و المعقول معا؛ فهو مثلا يساير البصريين في عدّ (إمّا) حرف عطف، وخالفه في ذلك المتأخرون من العلماء كابن مالك وابن عصفور

وغيرهما وحجّة الطرف الثاني أنّ (إمّا) تلازم حرف العطف (الواو) في أغلب الأحيان ولا يمكن الجمع بين حرفين إذا ما اشتركا في الوظيفة، يقول ابن معطي:

و(أوْ) و (إمّا) فيهما مشهور الشكّ والإبهام والتخييرُ[37]

فهو قد أيّد برأيه هذا المبرّد[38].

إنّ لحيادية ابن معطي دلائل كثيرة تكشف عن صفاته بوصفه عالما مجتهدا لكونه لم ينتصر لمذهب بعينه جملة؛ فهو ينتخب من الحجج أقواها وينحاز إلى الفئة التي يبدو له أنّ الحقّ معها، وشواهد ذلك لا تكاد تحصر فهو مثلا منع صرف سكران لعلتين هما الوصفية والنون، وفي ذلك يقول:

وزائدا الوصف كمثل سكران مقابلا سكرى كذا صرف عريان[39]

وهو برأيه هذا يؤيد الكوفيين الذين يرون أنّ المانع من الصّرف لسكران هو الألف والنون والوصف، وهذا ما لم يقل به علماء البصرة الذين يُعلّلون منع الصرف في سكران بإحالته على الأصل لأنّ مؤنّثه سكرى والتأنيث علّة تقوم مقام علّتين[40].

والخلاف بين البصريين و الكوفيين بيّن ظاهر تباعد بين طرفيه فروق كثيرة لتباين المنهجين، فابن معطي لم يكتف بالانتصار إلى بعض آراء الكوفيين في مسألة نحوية واحدة أو أكثر بل إنّه وظّف عديد المصطلحات التي انفرد بها الكوفيون دون غيرهم، ودليل ذلك استخدامه لمصطلح الجحود الذي يقابل مصطلح النفي عند البصريين، كما استخدم مصطلح الصّفة ومصطلح ما لم يسمّ فاعله اللّذان يعوّضان مصطلحا النّعت والمبني للمجهول عند البصريين.

وتظهر سمة الاجتهاد في علم ابن معطي في أنّه حاول أن يتنصّل من الانتساب إلى مذهب معيّن يتعصّب له وينافح عنه؛ فهو يبيّن في أكثر من مناسبة يناقش فيها قضية نحوية أنّه يتكيّف مع الحقيقة العلمية مهما كان مصدرُها، فهو تارة ينتصر للبصريين وتارة ينتصر للكوفيين ونجده مرّة أخرى يقف إلى جانب البغداديين لاسيما أعلامهم من أمثال أبي علي الفارسي وابن جني وغيرهما، ولعلّ تقسيمه لخبر المبتدأ يدلّ على ذلك، إذ جعله أربعة أقسام هي:

- الجملة من مبتدأ و خبر.
- الجملة من فعل و فاعل.
- شرط و جزاء.
- ظرف أو جار و مجرور

وتقسيمه هذا مأخوذ من أبي علي الفارسي[41].

خاتمة

عند قراءة بعض نماذج ابن معطي العلمية من خلال مؤلفاته يتّضح أنّه كان يتّجه بمصنّفاته النّحوية اتّجاه المعلّم الذي يرغب في تيسير المباحث اللّغوية عامّة والنّحوية خاصّة ويكفي دليلا على ذلك نظمه للألفية وتعقّب الشرّاح لها لتكون أداته طيّعة بين يدي طلاّب العلم.

- كثرة الشّروح التي تناولت ألفية ابن معطي تؤكّد حقيقة واحدة هي أنّها لاقت رواجا بين أهل زمانها حتّى وإن طغت عليها ألفية ابن مالك لكثرة تلاميذه وأقرانه الذين أشاعوا علمه في الأقطار.

- يعدّ شرح ابن جمعة لألفية ابن معطي أنموذجا للمتابعات النّحوية التي كانت مسيطرة في القرن السّابع ؛ حيث إنّ مصنف الشّرح حاول أن يستلّ خصوصية شرحه من بين ميزات كثيرة انفرد بها غيره من الشرّاح ولعلّ ذلك منشأه إلى تقارب العهد بينهم وأنّهم كانوا شيوخا أو تلاميذا لبعضهم، ممّا يكشف عن وجود بعض أصداء أفكارهم في شرح من الشّروح متوارث على جهة النّقل والحذو.

ـ ميزة ألفية ابن معطي أنّها باينت ما عليه نظّام المتون من حيث اعتمادهم على بحر واحد ينظمون عليه قصائدهم، وهذا ما تسنّى لابن معطي أن يخالفه ويتجاوزه بوصفه عرفا قارّا، فهو قد نظم الألفية على بحري الرّجز والسّريع نظرا لتقارب أوزان مجزوء الشطر في كليهما، وهذه التفاتة لا تتأتّى إلاّ من خبر النظم وعرف مسالكه، كما أنّ هذه الخاصيّة تبيّن أنّ ابن معطي كان على كفاءة عالية في تقريب البعيد وتيسير الصّعب بحكم رصيده العلمي الذي بزّ به أنداده في القرن السادس والسّابع.

الهوامش

1- تعزى أوّل قصيدة في النّحو للخليل بن أحمد الفراهيدي ذكر ذلك خلف الأحمر ينظر : مقدّمته في النّحو، تحقيق: عز الدّين التنوخي،ص85، دط، 1961، وزارة الثقافة و الإرشاد، دمشق،سوريا.

2- إلياذة هوميروس معرّبة نظما: سليمان البستاني، 13/1،دط، 1994، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

3- إرشاد السّالك إلى حلّ ألفية ابن مالك:ابن قيّم الجوزية، تحقيق: محمود نصّار،33/1، ط1، 2004، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

4- شرح ألفية ابن معطي لعبد العزيز بن جمعة الموصلي، تحقيق: علي موسى الشوملي، 83/1-84، ط1، 2007، دار البصائر، الجزائر.

5- هكذا ذكر ياقوت الحموي؛ ينظر: معجم الأدباء: ياقوت الحموي،قدّم له المستشرق مارجليوث، 35/20، ط3، 1980، دار الفكر، بيروت، لبنان.

6- بغية الوعّاة في طبقات اللّغويين والنّحاة: جلال الدين السيوطي، تحقيق:محمد أبو الفضل إبراهيم، 344/2، ط2، 1979، دار الفكر، بيروت، لبنان.

7- ينظر إشارة التّعيين في تراجم النّحاة واللّغويين: عبد الباقي اليماني، تحقيق: عبد المجيد دياب، ص29، ط1، 1986م، مركز فيصل للبحوث والدّراسات الإسلامية، الرياض، السعودية.

8- ينظر شرح الشريشي28/1 نقلا عن الصفوة الصفيّة في شرح الدّرة الألفية: تقي الدّين إبراهيم بن الحسين المعروف بالنيلي، تحقيق: محسن بن سالم العميري،20/1، ط1، 1415هـ، مطبوعات جامعة أم القرى، المملكة العربية السّعودية.

9- إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون: إسماعيل باشا البغدادي،120/3،دط، دت، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان.

10- ينظر الصفوة الصفية في شرح الدّرة الألفية بتحقيق: محسن بن سالم العميري.

11- المصدر نفسه 21./1

12- بغية الوعاة: السيوطي272./1

13- كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون: حاجي خليفة155/1، دط، دت، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان.

14- ، معجم المؤلفين تراجم مصنفي الكتب العربية-: عمر رضا كحالة، 176/6،دط، دت، دار إحياء التراث العربي، بيروت ـ لبنان.

15- ينظر بغية الوعاة: جلال الدين السيوطي226/2، وهدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنّفين-: إسماعيل باشا البغدادي، 789/5، دط، دت، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان.

16- ينظر قائمة هذه الشروح بالإيعاز إلى أماكن تواجدها في مكتبات العالم؛ شرح ألفية ابن معطي: عبد العزيز بن جمعة الموصلي62/1-64، الصفوة الصفيّة في شرح الدّرة الألفية: النيلي19/1-23.

17- شرح ألفية ابن معطي: عبد العزيز بن جمعة الموصلي191./1

18-ينظر مسند الإمام أحمد، تحقيق:أحمد شاكر، 434/5، ط1، 1995، دار الحديث، القاهرة، مصر.

19- الكتاب: أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر، تحقيق: عبد السّلام محمّد هارون، 219/1-222، ط1، دت، دار الجيل، بيروت، لبنان.

20- نحو الخليل من خلال الكتاب: هادي نهر، ص13، ط1، 2006، دار اليازوري، عمان، الأردن.

21- شرح ألفية ابن معطي: عبد العزيز بن جمعة الموصلي192./1

22- معاني القرآن: سعيد بن مسعدة الأخفش، تحقيق: عبد الأمير محمد أمين الورد، ص529-539، ط1، 2003، عالم الكتب، بيروت، لبنان.

23- شرح ألفية ابن معطي: عبد العزيز بن جمعة الموصلي1/.121

24- البيت من الوافر وهو في ديوانه ، شرح: محمد بن حبيب، تحقيق: نعمان أمين طـه، ص407 ،دار المعارف، مصر، (د.ط)، 1996م.

25- النّكت في تفسير كتاب سيبويه وتبيين الخفيّ من لفظه وشرح أبياته وغريبه:الشّنتمري أبو الحجّاج يوسف بن عيسى الأعلم، قرأه وضبط نصّه: يحيى مراد، ص302 ، الطّبعة الأولى، 1425هـ/2005م، دار الكتب العلميّة، بيروت ، لبنان.

26- شرح الأشموني على ألفيّة ابن مالك: الأشموني أبو الحسن محمد بن عيسى، تحقيق: حسن أحمد وإشراف: إميل بديع يعقوب، 80/3،، ط1، 1419هـ/1998م، دار الكتب العلميّة، بيروت ـ لبنان.

27- البيت من البسيط وهو في الكتاب: سيبويه، 272/2 والنكت: الأعلم الشنتمري ص .303

28- البيت من الوافر وهو في شرح أبيات سيبويه: أبو محمد بن يوسف بن المرزبان السيرافي، تحقيق: محمد الريح هاشم410/1 ، الطبعة الأولى، 1416هـ/1996م دار الجيل، بيروت ، لبنان.

، الخصائص: ابن جنّي أبو الفتح عثمان، تحقيق: عبد الحميد هنداوي،155/2، الطبعة 2، 1424هـ/2003م.دار الكتب العلميّة، بيروت ،لبنان.

29- شرح ألفية ابن معطي: عبد العزيز بن جمعة الموصلي1/.124

30- المصدر نفسه1/.126

31- شرح ألفية ابن معطي: عبد العزيز بن جمعة الموصلي2/.709

32- الكتاب: سيبويه374/2

33- شرح ألفية ابن معطي: عبد العزيز بن جمعة الموصلي1/.32

34- البيت لمزرد بن ضرار شقيق الشماخ؛ ينظر: معجم الشعراء: أبو عبيد الله محمد بن موسى بن عمران المرزباني تحقيق : عبد الستار أحمد فراج، دط، 1960،دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، مصر.

35- شرح الأشموني على ألفيّة ابن مالك1/.232

36- شرح ألفية ابن معطي: عبد العزيز بن جمعة الموصلي 2/.542

37- المصدر نفسة1/.45

38- المقتضب: المبرد أبو العباس محمد بن يزيد، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، 28/3 ، دط، دت، عالم الكتب، القاهرة ،مصر.

39- شرح ألفية ابن معطي: عبد العزيز بن جمعة الموصلي1/.57

40- الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين و الكوفيين: أبو البركات ابن الأنباري، تحقيق: محمد محي الدّين عبد الحميد،406/2، ط1، 2003، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان.

41- شرح ألفية ابن معطي: عبد العزيز بن جمعة الموصلي1/59.

آليات تحليل الخطاب الشعري عند ابن بسام
ـ الآلية البلاغية من منظور تناصي ـ

ملخص

انطلاقا من إيماني بوجوب إعادة قراءة تراثنا الأدبي في ضوء المناهج الحديثة، رأيت أن أتوقف عند واحد من أقطاب الأدب الأندلسي ـ وهو ابن بسام الشنتريني ـ محاولة تقديم قراءة أخرى لكتابه (الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة)، وترمي هذه القراءة إلى هدفين هما:

محاولة التعرف على منهج ابن بسام في تحليل الخطاب الشعري من خلال تتبع بعض آلياته في التحليل ـ كآلية التناص البلاغي المستهدفة بهذه المقالة ـ ثم محاولة التعرف على ما يمكن أن تسهم به في الكشف عن مواطن الجمال في النص الشعري، وإلى أي مدى يمكن تطوير هذه الآليات لتظل صالحة للاستخدام في عصرنا؟

أ. إكرام بن سلامه

قسم الآداب واللّغة العربية
المدرسة العليا- قسنطينة
الجزائر

Résumé

Partant de la conviction de la nécessité de relire notre patrimoine littéraire à la lumière des méthodologies modernes ; il m'a semblé opportun de m'intéresser à une figure emblématique de la littérature andalouse, à savoir Ibn Bassam. Cette tentative se veut une nouvelle lecture de son œuvre majeur « Al Dhakhira fi Mahaçinahl el jazira » et ambitionne d'atteindre deux buts :

-Le premier est de décortiquer la méthode adoptée par Ibn Bassam pour analyser le discours poétique en s'articulant essentiellement sur le concept de l'intertextualité rhétorique.

-Le deuxième est la mise en œuvre de cet appareil conceptuel dans le but de dégager l'aspect esthétique du discours poétique et rendre le système rhétorique opérationnel dans nos approches littéraires contemporaines.

مقدمة

مع تعدد المناهج اللسانيةالتي تعكس الحداثة النقدية، تعددت القراءات ومحاولات الباحثين الجادة للكشف عن خبايا النص الذي يمثل هاجس الفكر النقدي بوصفه " جهاز نقل عبر لساني يعيد توزيع نظام اللغة، واضعا الحديث التواصلي في علاقة مع ملفوظات مختلفة سابقة أو متزامنة."(01)

وإعادة قراءة النص الشعري القديم وفق هذه المناهج يتيح للباحث فرص النظر إليه من زوايا جديدة تبعا للمنهج الذي وقع اختياره عليه، خاصة وأننا نقف في تراثنا النقدي على اصطلاحات اعتمدها الناقد القديم تقارب فهما وتطبيقا بعض آليات التحليل الحديثة، كآلية التناص؛ التي نجد لها جذورا في تراثنا متمثلة في قضية السرقات وما ينضوي تحتـها من

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2013.

مسميات، كالأخذ والاحتذاء والانتحال والإغارة...وإن كانت أقل وضوحا مما هي عليه عند الغربيين في توظيف وتحليل النصوص.

وإذا كان التناص يعرف على أنه مجموعة من النصوص التي تتداخل في نص إبداعي جديد، وأنه نوع من التأويل الذي يقوم به القارئ انطلاقا من ذخره من المعارف والثقافات التي تراكمت وتكونت خلال مسيرته الحياتية فإن النقد القديم، في عمومه، لم يتمكن ـ رغم كشفه عن هذه التناصات/السرقات والانتحالات؛ التي عدها عيبا وربطها بدلالات أخلاقية وحتى دينية ـ من استبطان جماليات النصوص وتميُّز صياغتها ومعناها، إلا أن وعي بعض النقاد وذوقهمالمرهف وكثرة حفظهم لأشعار السابقين مكنتهم من الوصول إلى نظرة مستنيرة وإصدار أحكام نقدية دون تعصب للمتقدمين، بل على العكس أنصفت المتأخرين وأبرزت محاسنهم ونوهت بمواطن تفوقهم في ظل التأثر بالقدماء دوما.

ومن بين هؤلاء النقاد الذين تميزوا بالاعتدال في أحكامهم نجد أبا الحسن علي بن بسام الشنتريني (ت 542هـ) ضمن مصنفه (الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة) وهذا الكتاب، كما يقول عنه علي بن محمد، " تحفة أدبية هي بلا مراء أشمل وأوسع وأدق ما وصل إلينا من الكتب التي ألفها الأندلسيون عن الأدب وفنونه الشعرية والنثرية ورجاله النابغين فيه... وهو ديوان ضخم اشتمل على أروع ما أبدعته العبقرية الأندلسية من الشعر الرائق، والنثر البليغ على امتداد القرن الخامس."[02]وقد عمل فيه ابن بسام على تتبع المعاني والألفاظ والصور واستقصى أصولها وتنقلها عبر العصور عند مختلف الشعراء والأدباء في المشرق والمغرب وأشار إلى من سبق إليها. ولم يغفل ابن بسام التنويه بمن أحسن وأجاد ولا الإشارة لمن قصر وأنقص. وإلى جانب تتبع الناقد لهذه المعاني والألفاظ في الشعر تتبعها كذلك في النثر فرد بعض معاني الشعر إلى من سبق إليها في النثر، ورد معاني النثر إلى من سبق إليها في الشعر. وهذا إن دل على شيء إنما يدل على سعة اطلاع الرجل وحفظه وقدرته على إقامة الصلات بين المحفوظات واستخراج المشترك بينها.

ونظرا لكثرة آليات تحليل الخطاب الشعري عند ابن بسام، وتعذر الإحاطة بها في مثل هذه المناسبة، فإننا سنكتفي هنا بالتوقف عند الآلية البلاغية من منظور التناص، وسنسعى من خلال هذا البحث إلى التعرف على الرؤية النقدية عند ابن بسام في قضية السرقات والتعرف على مدى قربها من النظرية التناصية الحديثة، محاولين استثمار واحدة من الآليات التي اعتمدها أبو الحسن للكشف عن سرقات/ تناصات الشعراء وهي الآلية البلاغية بشقيها البياني والبديعي. ومعرفة مدى نجاعة هذه الآلية في الكشفعن ما تحمله النصوص في داخلها من جماليات مخبوءة.

وعلى الرغم من أن السرقة لم تكن القضية المحورية التي وضعت من أجلها الذخيرة إلا أنها ساعدت بشكل أو بآخر في بلورة الغرض الأساس للكتاب[*] ، وقد اتسم ابن بسام في نظرته لهذه القضية وفي تعامله مع الشعراء بكثير من الاتزان والاعتدال

والموضوعية ـ وهذا ما سنكشف عنه من خلال النماذج التطبيقية ـ فعدل عن استعمال مصطلح السرقة ـ إلا في حالات اليقين ـ الذي لا يعكس وعيا بعملية الخلق الفني وآليات إنتاجه وتكونه في ذهن مبدعه. وصحيح أننا لا نستطيع أن نجزم بأي حال من الأحوال أن ابن بسام أو غيره من أصحاب النظرة المعتدلة قد اقترب أو ابتعد عن مفهوم التناص في النظرية الغربية، ولكننا نستطيع عن طريق مقاربة النماذج التي استعرضها ومحاولة استنطاقها أن نكون صورة واضحة لهذا المفهوم لديه، قد لا تكون هذه الصورة مماثلة لصورة التناص كمفهوم غربي ومصطلح حداثي عربي يحمل هذا المفهوم، ولكنها ستكشف دون شك عن مفهوم عربي خاص قد يلتقي مع نظرية التناص في عدة نقاط وقد يتقاطع معها عند تمفصلات معينة، ولكنه سيختلف عنها كذلك لأنه سيعكس الفكر النقدي العربي في فترة من فترات وعيه بإنتاجية النص الإبداعي. فالقضية ـ كما يقول يحيى الشيخ صالح ـ " ليست قضية تبني رأي أو موقف على علاته، بقدر ما هي قضية بحث ودراسة"[03] وتحليل واستنتاج واستنطاق لصفحات موروثنا العربي المُشرق بمناهج حداثية مرنة، إذا ما استثمرت بطريقة جديدة ستمكننا من إنجاز الجديد من القديم.

أولا: الآلية البيانية

اتخذ ابن بسام من الصورة الأدبية معيارا للمفاضلة بين الشعراء ـ ومعلوم أن مقياس التفضيل لشاعر على آخر من أهم مقاييس النقد عند القدماء بداية من العصر الجاهلي إلى غاية تطوره في القرنين الرابع والخامس ـ ولكن هذه المفاضلة لم تكن في جوهرها قائمة على بعد نقدي للكشف عمن أجاد ومن قصر أو لتبيان مواضع الجودة والإخفاق في العمل الإبداعي ثم إصدار حكم عليه، وإنما اعتمدها كآلية للكشف عن سرقات المتأخرين من الشعراء المتقدمين، ودرجات هذه السرقة، أو بصورة أدق لتتبع إبداعات المحدثين من الأندلسيين ومحاولة إيجاد امتدادات لها في الموروث. ولم يكن ابن بسام بدعا في اعتماده على الصورة كمعيار نقدي وإنما اتخذها النقاد من قبله كوسيلة يستكنهون من خلالها حقيقة ما تنتجه قرائح المبدعين من شعر ونثر، فقد كانت الصورة الفنية " تفرض نفسها دوما على وعي الناقد القديم أثناء بحثه القضايا الأساسية التي شغلته مثل الموازنة والسرقات، كما تفرض نفسها عليه في محاولته تتبع ما حققه الشعراء من اختراع أو ابتكار أو إبداع."[04]

وقد اهتم ابن بسام بالتشبيه والاستعارة ـ وإن كان حظها من الاهتمام أقل من التشبيه ـ فتوسلهما كآلية لتوضيح مشابهات الشعراء وتداولهم لنفس المعاني أو لسرقاتهم أحيانا، فرصد الكثير من النماذج التي حوتهما، وقد كان يعرض لهما ـ بغض النظر عن علاقتهما بالجودة أو الرداءة ـ فيذكر صاحبهما ثم من سبق إليهما، ومن شابهه فيهما، ومن برز فيهما من فحول الشعراء، وقد كان يشفع، أحيانا، نماذجه برأي نقدي يوضح من خلاله سبب تقديمه لبيت على آخر حتى لو كان هذا البيت لشاعر متأخر، وعادة ما يكون شاعرا أندلسيا، ويعلل سبب هذا التفضيل تعليل ناقد نافذ البصيرة، وقد تكون هذه

التعليلات ـ على قلتها كما يرى على بن محمد ـ هي التي أدخلت كتاب الذخيرة في النقد من بعض وجوهه، وجعلته ينطوي على بعض المظاهر النقدية.(05) وأحيانا أخرى كان يكتفي فقط بإيراد الأبيات الآخذ بعضها عن بعض فيمتد بها، قلة أو كثرة، بحسب ما تسعفه ذاكرته دون أن يورد أي تعليق عليها. وقد أسعفه مخزونه من الحفظ في التفطن للتناصات والكشف عنها، مما يدل على سعة الاطلاع وحضور البديهة، من ذلك مثلا هذا النموذج الخاص بوصف الخمر:(06)

قال الأديب أبو الوليد إسماعيل (حبيب):

وقهوة لا يحدّها مُبْصِرٌ رقَّتْ و راقتْ في أعين النّظّرْ
إذا دنَت فالسرورُ مبتسمٌ وإن نأتْ فالسـرور مستعبر
كأنها والحبـابُ يحجبها بحـرٌ من التبر يقذفُ الجوهر
غنيتُ عنها فلستُ أقربها بناظرٍ منه يَسْكَرُ المسكر

قال ابن بسام: وبيته الثالث في هذه من التشبيه الذي ما له من شبيه، وأما بيته الأخير منها فمن قول ذي الرمة:

وعينان قال الله كونا فكانتا فَعُولان بالألباب ما تفعلُ الخمرُ

وزاد أبو الوليد زيادة حسنة: لم يقنع أن يفعل ناظره فعل الخمر حتى أسكرها منه، وقال:

وكأسٍ لها كَيسٌ من اللبّ و العقلِ شمولٍ تُريكَ الأنْس مجتمعَ الشَّملِ
كأنَّ في حَبابِ الماء فـي جَنَباتها دروعُ لُجينٍ قد جَلَتْها يدُ الصقل
تزيدُ ذوي الألبابِ فضلاً و لم تزل تُديلُ بطبعِ الجودِ من طَبَع البخل
غَنيتُ بمن أهواه عن نشواتها فمن طَرْفِه خمري و من ريقه نُقلي

نلحظ من خلال هذا النموذج أنّ ابن بسام قد رصد نوعا من التناص وهو التناص الذاتي الذي حدث في نتاج الشاعر نفسه والذي حاول من خلاله تجاوز إبداعه الأول ـ حتى ولو كانت بداية هذا الإبداع مستوحاة من شاعر آخر ـ وقد حدث هذا التناص ضمن نفس الغرض وهو وصف الخمر لذلك بدا التجاوز واضحا، وقد وصفه ابن بسام بأنه زيادة حسنة.

الأول: **غنيتُ عنها فلستُ أقربها بناظرٍ منه يَسْكَرُ المسكر**
الثاني: **غَنيتُ بمن أهواه عن نشواتها فمن طَرْفِه خمري ومن ريقه نُقلي**

ويمتاز هذا التجاوز الذي صنعه الشاعر نفسه في بيته الثاني بنوع من الطرافة، حيث أنه في بيته الأول شبه فعل العينين ـ عيني المحبوب ـ وتأثيرهما عليه بفعل الخمر وما تتركه في شاربها من نشوة وانفصال عن العالم الواقعي لولوج عالم من المتع الخالصة أين يتكثف الشعور بالحرية والقدرة على الفعل، وهو يشبه في هذا التصوير ـ في المعنى العام الإجمالي فقط دون الخاص ـ ما جاء به ذو الرمة في بيته:

وعينان قال الله كونا فكانتا فَعُولان بالألباب ما تفعلُ الخمرُ

وأما في بيته الثاني فلم يتوقف عند فعل العينين فقط وإنما تجاوزهما إلى فعل ريق محبوبته، فإذا كان طرفها يغنيه عن الخمر ـ بما يوفره له من نشوة الانفصال عن الواقع ـ فإن ريقها يمده بتوابع الخمر من نُقل (وهو ما يُتنقل به على الشراب من فواكه و مكسرات من جوز ولوز وبندق...). فقد تمكن الشاعر من خلال إضافة هذا العنصر التشبيهي من صنع توليفة مُتعية خاصة وخالصة، وذلك بجمعه بين أحب الأمور إليه، الخمر ومحبوبته.

ويرى حسين جمعة أن محاولة التجاوز هذه، التي تحدث في نتاج الشاعر نفسه تعزز مقولة إلغاء نصوص الآخرين وبالتالي إلغاء الآخر الدخيل في نصه، فيدخل المبدع في تجربة جديدة تنطلق من نصوصه الموجودة المبدعة سلفا(07)، فالشاعر يستثمر نصه الأول ـ الذي لا زال يشعر أنه ظلٌّ لنصوص سابقة ـ فيعمد إلى عمليات الانزياح أو التغيير أو الإضافة ليبدع نصا جديدا قد يكون أرقى من الأول أو قد يكون استكمالا لنقص موجود فيه، وكأن الشاعر بصنيعه هذا قد تحرر في بيته الثاني من التبعية التي كان يعاني منها في إبداعه الأول. وانطلاقا من هذا نُظر إلى التناص الذاتي في عرف نظرية التناص على أنه طريقة نقدية راقية.

والملاحظ كذلك أن ابن بسام على الرغم من إيراده مقطعين شعريين لنفس الشاعر إلا أنه توقف فقط عند الشاهد الذي وقع فيه التناص الذاتي أو ما اصطلح عليه هو بالزيادة الحسنة دون أن يتوقف عند بقية الأبيات للتعليق عليها، باستثناء البيت الثالث من المقطع الأول الذي رأى أنه ما له شبيه بين أبيات الشعراء. وإن كان المعنى الذي صاغه الشاعر ضمن تشبيهه متداولا، مطروقا سبق إليه الشعراء، حيث قال أبو الوليد:

كأنها و الحبابُ يحجبها بحرٌ من التبر يقذفُ الجوهر

ثم أعاد صياغة هذا المعني في المقطع الثاني ضمن صورة تشبيهية، لكنه غير المشبه به حين قال:

كأنَّ في حَبابِ الماء في جَنَباتها دروعُ لُجينٍ قد جَلَتْها يدُ الصقل

ونجد بيتا آخر مشابها ـ و سابقا ـ لصريع الغواني يقول فيه:(08)

كأن حباب الماء حين يشجُّها لآلىء عقد في دماليج أو حِجْل

فشبه الزبد باللؤلؤ.

ويقول ابن المعتز(09) :

كأنَّالحبابَ إذا صُفقتْ سُموطٌ من الدُّرِّ فوقَ الذهب

وإن كان المعنى مكررا عند عديد الشعراء فإن أبا الوليد لم يسقط في مزلق الابتذال ولا التكرار، فقد تمكن من خلال ألفاظه المختارة من صناعة صورة جديدة وطريفة، كانت كفيلة بنقل ما يجد من إحساس أو ما يريد تصويره من مشاعر وإيحاءات اتجاه موصوفه، فقد كانت صورته معادلا يعكس نظرته لبنت الكرم وعشقه لها، كما أن اجتماع التبر والجوهر عزز من مكانة الصورة عند النقاد الذين يميلون إلى مثل هذا

الترف في التصوير، خاصة من طرف شعراء الطبقة الأرستقراطية، وقد كان حبيب واحدا منهم.

ومن بين النماذج التي استقبحها ابن بسام وعاب على الشعراء أخذهم فيها هذا النموذج الخاص بابن شهيد، والذي اتبع فيه المتنبي، ويبدو أن أبا الطيب قد حظي بإعجاب واستحسان شعراء الأندلس وحتى نقادها، فقد كانت معارضته أو محاكاته وحتى محاولة تجاوزه، مجالا لإبراز قدرات الشاعر وجودة منظومه، فالأندلسي لم يكن يجد غضاضة في نفسه من هذه المحاكاة أو المعارضة، لأنه إنما أراد إثبات براعته وأنه يقف صفا إلى جانب هؤلاء الكبار من المحدثين. وبدا ذلك واضحا من المحاورة التي دارت بين ابن شهيد وفاتك بن الصقعب:

" قال أبو عامر: قال لي فاتك بن الصقعب: " فهل جاذبت أنت أحدا من الفحول؟ قلت نعم قول أبي الطيب:

أأخلعُ المجد عن كفي وأطلبُه وأترك الغيثَ في غِمدي و أنتجعُ

قال لي بماذا ؟ قلت بقولي:

ومن قُبّةٍ لا يُدْرِكُ الطّرفُ رأسـها تَزِلُّ بها ريـحُ الصَّبـا فتَحـدَّرُ
إذا زاحمتْ منها المخارِمُ صَـوَّبتْ هُويّاً على بعد المدى وهي تجـأرُ
تكلفتُهـا والليـلُ قد جـاشَ بحـرُهُ وقد جعلـتْ أمواجُـهُ تتكَسّرُ
ومن تحت حضني أبيضٌ ذو سفاسقٍ وفي الكفّ من عَسَّالَة الخَطِّ أسْمرُ
هما صاحبايَ من لـدُن كنتُ يافـعا مُقيلانِ من جَدّ الفتى حين يعـثرُ
فذا جدولٌ في الغمد تسقى به المـنى وذا غُصُنٌ في الكفّ يُجنى فيثمرُ

فقال: والله لئن كان الغيث أبلغ فلقد زدتَ زيادة مليحة طريفة واخترعت معاني لطيفة..."
هل غيرُ هذا؟ فقلتُ وقوله أيضا:

وأظْمَا فلا أبدي إلى الماء حاجة وللشمس فوق اليَعْملات لُعابُ

قال: بماذا؟ قلتُ: بقولي:

ولم أنسَ بالنّـاوُوس أيّامنا الألى بها أيْنُنا محبُوبُها و حبابُـها
وفـتيَة ضَربٍ من زنـاتَـةَ ممطر بوبل المنـايا طعنها وضرابها
وقفنا على جمرٍ من الموت وقفة صليٌّ لظاهُ دابُ قومي ودابها
إذا الشمس رامت فيه أكل لحومنا جرى جشعا فوق الجياد لُعابها

وقد أوضح ابن شهيد أسباب إعجابه بالمتنبي وذلك على لسان فاتك بن الصقعب حين قال:" اعطنا كلاما يرعى تلاع الفصاحة ويستحم بماء العذوبة والبراعة، شديد الأسر، جيد النظم، وضعه على أي معنى شئت، قلت: كأي كلام؟ قال: ككلام أبي الطيب." (10)

وأورد ابن بسام في ذخيرته عديد النماذج التي حاكى فيها ابن شهيد المتنبي لإثبات مقدرته على الإبداع والتجاوز، فهو كما يصفه قد ضارع " محاسن الطبقة العليا البغدادية المضارعة التي بانت فيها قوته، ولدنت اختراعاته ومقدرته، فصار يتناول المعنى الحسن فيُصيّره محسنا بحسن مساقه."[11] ورغم ذلك وقف له أبو الحسن على نموذج لم يحسن الأخذ فيه، وهو قوله في وصف الخيل:[12]

وخيلٍ تمَشىَّ للوغى ببطونها إذا جعلتْ بالمُرتقى الصعب تَزْلَق

وهو من قول أبي الطيب:

إذا زلقَتْ مشّيتَها ببطونها كما تمشىَّ في الصعيد الأراقمُ

يقول ابن بسام: " وهذا البيت مما لم يُحسن أبو عامر سرقته، ولا بلغ به طبقته." وقد أصدر أبو الحسن حكمه هذا بعد أن أثبت أبيات القصيدة التي أولها:

فريقُ العدا من حَدّ عزمكَ يفرقُ و بالذَّهر مما خافَ بطشكَ أوْلقُ
عجِبتُ لمن يعتدُّ دونك جُنّـةً وسَهمك سعدٌ والقضـاءُ مفوّقُ

والتي ورد ضمنها البيت لكنه اكتفى فقط بالتعليق عليه دون بقية الأبيات التي لم يتعامل معها كلحمة واحدة عاكسة لتجربة معينة، ولكنها مجموعة جزئيات مكونة للكل ويمكن أن تنفصل عن هذا الكل دون أن تحدث خللا.

فابن شهيد في بناء لوحته هذه التي يصور فيها قوة الخيل واندفاعها في ساحات الوغى، وإصرارها على المضي قدما رغم انزلاقها في الجبال الوعرة، اعتمد على تشبيه المتنبي، ويبدو من تعليق ابن بسام أن أبا عامر قد قصّر في بيته، وسبب هذا التقصير ـ كما نستنتجه من المنطلق النقدي عند أبي الحسن ـ هو عدم إدراج ابن شهيد معناه ضمن صورة تشبيهيه واكتفائه فقط بالكناية، فـ" الشاعر الذي لا يراعي ذوق المتلقي فيما يعرضه تظل صورته متجافية عن القبول"[13] أما الصورة في بيت المتنبي فقد كان لها القبول الأكبر عند النقاد، لأنها تلاقي صدى في نفس متلقيها ـ وفق النظرة القديمة طبعا ـ فقد توسل المتنبي التشبيه لعرض معناه فصور الخيول وهي تزحف على بطونها في تلك المزالق الوعرة مقبلة على مهمتها، وكأنها حيّات أراقم، فتتمثل هذه الصورة الحسية في ذهن المتلقي، وتقربه أكثر إلى فهمها باجتماع طرفين حسيين منطقيين (حيوانيين)، وهذا ما لا تتوفر عليه صورة ابن شهيد الكنائية، التي تعتبر صورة إلغازية تحتاج إلى إعمال الذهن للتوصل للمعنى المكنى عنه. وعلى الرغم من كون صورة المتنبي صورة مغلقة محددة المعالم بالمشبه به ـ فالمتلقي لا يستطيع أن يتخيل الأحصنة إلا حيّات ـ مقارنة بصورة ابن شهيد التي تفتح المجال أمام المتلقي ليُعمل مخيلته فيختار المكنى عنه من بين عديد الحيوانات الزاحفة، إلا أن هذا لم يشفع له في رأي الناقد القديم بل على العكس فقد شانه وحط من قدر صورته.

وليس هذا فحسب بل إن قارئ ابن شهيد يستطيع أن يتمثل الصورة الكلية لقوة الخيل واندفاعها في ذهنه كما يريد، وقد أعانه أبو عامر بتضمينه في بيته تفصيلا في معنى

الشجاعة لم يتضمنه بيت المتنبي، عندما وصف ذاك الصعود بأنه دليل قوة ورغبة في طلب الحرب، فذكر أنها " تمشي للوغى"، فعلى المبدع إذا أن يقدم صورته دقيقة واضحة الأطراف لمتلقيه فلا يتعب مخيلته في التصورات ولا يفتح أمامه باب الاحتمالات.

ورغم ما للكناية من بلاغة ومن جمالية تضفيها على المعنى، فهي من أساليب البيان "التي لا يقوى عليها إلا كل بليغ متمرس في فن القول"[14] إلا أنها لا تصمد، حسب الناقد القديم، أمام التشبيه خاصة إذا صدرت من متأخر استمد معناه من متقدم بحجم المتنبي، فعلى الشاعر إذًا أن يخضع فيما ينظم لطبيعة عصره ومتطلباته الذوقية وتوجهاته النقدية، أما قدرته الفنية في تطويع المعاني وإسكانها صورا معينة فتأتي في مرتبة ثانية.

ويرى مصطفى عليان عبد الرحيم أنْ لا ابن شهيد ولا غيره من الشعراء ـ حسب الناقد القديم ـ يمكن أن يصمد أمام شاعرية المتنبي " فشعر أبي الطيب قد بقي في مقياسهم النموذج الذي لا يستطيع الاقتراب منه ومحاكاته إلا من أوتي قدرة وموهبة تضارع موهبة أبي الطيب، ولذلك كانت القسوة الشديدة نصيب من يجري في ميدانه دون أن يلحق بإهابه."[15]ومثلما فعل ابن شهيد فعل كذلك أبو علي بن رشيق الذي يذكره ابن بسام في هذا الخبر:

" وقد حُدِثْت أنّ علي بن رشيق ناجى نفسه بمعارضة أبي الطيب في بعض أشعاره، وراطن شيطانه بالدخول في مضماره، فأطال الفكرة، وأعمل النظرة بعد النظرة، فاختار من شعره ما لم يَطِرْ ذكره، ولا لُحظ قدره، فأدَّاه جهده، وذهب به نقده إلى معارضة قوله: (أمِنَ ازديادكِ في الدجى الرُّقباءُ) فبث عيونه، واستمد ملائكته وشياطينه، ولم يدع ثنيّة إلاّ طلعها، ولا خبية إلا أطلعها، ولا رويّة إلا اتسع لها فوسعها، ثم صنع قصيدة ـ فيما بلغني ـ رأى أنها مادة طبعه و منتهى طاقة وُسعه، ثم حكّم نقده ورضي بما عنده، فرأى أن قد قصُرت يداه، وقصَّر مداه، وعلم أن الإحسان كنز لا يوجد بالطلب وميدان لا يستولي عليه التعصب، وصان نفسه عن أن يُحَدَّث عنه بأن تكون الهرَّةُ أحزم منه."[16]

وفي ظل هذه النظرة الصارمة والصادمة، في نفس الوقت، من النقاد ـ التي تجعل شاعرا مشرقيا معينا في مرتبة عالية لا يحيد عنها ولا يمكن للآخرين تجاوزها ولا الإتيان بما هو أفضل ـ من الأحسن للشاعر الأندلسي أن يصمت أو أن يرضى بقدره المقرر من طرف نقاده، وقد تكون مثل هذه الأحكام هي ما دفعت بشوقي ضيف للقول مؤكدا أنه :" قد استقرت في أذهان الشعراء أن خير عصور الشعر وأزهاها هو العصر العباسي، وما ينطوي فيه من شعراء عظام، أمثال أبي نواس، وأبي تمام، و البحتري وابن الرومي وابن المعتز، والمتنبي فذهبوا يقرؤون هؤلاء الشعراء وأمثالهم ثم يحاكونهم...وكأني بالأندلسيين انتهوا إلى التقليد وارتضوه لأنفسهم، فعاشوا في الشعر العربي هذه المعيشة التقليدية،"[17] وقد يكون شوقي ضيف محقا في كلامه هذا، أو على

الأقل في البعض منه ـ استنادا إلى مثل هذه الأحكام النقدية المجحفة التي أقنعت الشاعر الأندلسي بأن شعر السابقين؛ العباسيين خصوصا، كله نماذج يُقاس عليها ولا يمكن تجاوزها.

ولا نستغرب هذه الأحكام، إطلاقا، من ابن بسام وهو المتشبع بالثقافة المشرقية، المتتلمذ على يد نقادها، والمتذوق لشعرائها كغيره من أهل الأندلس، وليس أدل على ذلك من محاولته تقصي آثار المتنبي في أشعار الأندلسيين " حتى ضاقت ذخيرته عن احتواء الجزئيات التي تتبع فيها شعراء الأندلس معاني أبي الطيب المتنبي أخذا ونظرا واستعانة وإلماما."[18] وقد أشار هنري بيرس إلى هذه المبالغة التي وقع فيها أبو الحسن في تتبع أشعار المتنبي والبحث عن ظلالها في أشعار الأندلسيين قائلا: "وفي مختاراته عبر كل كتابه لم يتوقف أبدا عن ذكر أي بيت للمتنبي وجد شبها بينه و بين أشعار الأندلسيين، وكان هذا التشابه في الحق كثيرا إلى حد بعيد."[19]

ومن النماذج التي أوردها أبو الحسن والتي احتكم فيها إلى الاستعارة كآلية تناصية هذا النموذج:

قال ابن بسام: قول ابن زيدون:

سرَّان في خاطرِ الظلماء يكتمنا حتّى يكاد لسانُ الصبحِ يفشينا

مما زاد فيه لمليح الاستعارة على قول أبي الطيب:

أزورهم و سواد الليل يشفع لي و أنثني و بياض الصبح يغري بي

وأبو الطيب أخذه من مصراع لابن المعتز حيث يقول:

فالشَمسُ نمامة و الليلُ قوادُ

وكل منْ إلى هذا المعنى أشار، فحوالي المثل دار، وهو قولهم: الليل أخفى للويل[20].

انطلق ابن بسام في هذا النموذج من بيت ابن زيدون معتمدا آلية الاستعارة لإصدار أحكامه، وتبيين الآخذ والمأخوذ عنه، فابن زيدون تناص في استعارته مع المتنبي الذي أخذ صورته الاستعارية عن تشبيه ابن المعتز، والكل في هذا المعنى إلى المثل أشار، وعليه عول واستعار، ولا نستغرب معرفتهم له لاشتراكهم في بيئة ثقافية واحدة وموروث واحد.

ولو عدنا إلى بيت ابن زيدون للبحث في الزيادة التي جعلته محط تفضيل وتقديم على المتنبي ـ وهذا من الأمور النادرة الحدوث لكونه متقدما ـ سنجد أنه يقدم عبر استعاراته المكنية صورة نفسية مرهفة الحس، عن لحظات عشق مسروقة من الزمن، عن لحظات وصال سعيد على غير ما اعتدناه من الشعراء في تصويرهم لعذاب الحب ولوعة الفراق، فهما معا كسرين في (خاطر الظلماء) يكتمهما هذا الخاطر، فلا يفيقان إلا على ذلك الفجر الذي لا يريدان له أن ينبلج، ولكنه بانبلاجه لسانٌ يفشيهما سرا ذائعا. والحقيقة أن هذا البيت وما يتضمنه من صور (استعارتان وتشبيه بليغ يتمثل في قوله: سران، وهو من باب إضافة المشبه للمشبه به)، لا يمكن أن يقرأ على الإطلاق بمنأى

عن بقية أبيات القصيدة ـ حتى لو اتسم بالوحدة العضوية التي تجعله مستقلا ومكتملا من ناحية المعنى ـ لأن فعل الاجتثاث هذا يفقده قيمته الحقيقية التي لا تتضح إلا في علاقته المتينة ببقية الأبيات، فهو كما يقول شوقي ضيف خيط في النسيج، يدخل في تكوينه ويساعد في تشكيله. فلا يمكن أن يفهم إلا في إطار هذا النسيج، فهو يدخل ضمن رسم صورة نفسية كاملة للشاعر.

والملاحظ على البيت أن ابن زيدون قد استثمر عناصر الطبيعة ضمن استعاراته فأضفى عليها من نفسه ومشاعره ما يزيدها تألقا وحياة وذلك من خلال اندماجه بها، وتصوير ليلها وصبحها من خلال نفسه، حين كان تحت وطأة المنازع العاطفية المسروقة من الزمن، فأنسن هذه العناصر وشخصها ليصيرها بوحا أدبيا يعبر عن خلجات النفس في أدق تفصيلاتها، وهنا تكمن أهمية وظيفة التشخيص حيث " أنها تعين الشاعر على أن يسقط آماله و آلامه على ما حوله من مظاهر الطبيعة فالشاعر ينطلق من ذاته وينتقي مما حوله ما يعزز هذه الذات وما يؤكد إحساساته، ومن هنا يكون التشخيص صورة لآمال الشاعر ومخاوفه وأحزانه منعكسة على الأشياء والأحياء من حوله."[21]

فزيادة ابن زيدون إذا لا تكمن فقط في الاستعارتين المكنيتين (خاطر الظلماء، ولسان الصبح) المشخصتين للمعنى ـ كما يرى ابن بسام ـ وإنما تكمن فيما تختزله هذه الاستعارات وغيرها في الأبيات الأخرى من عاطفة ومشاعر متدفقة تمس شغاف قلب القارئ. وحتى لو سلمنا أن البيت كما ألفنا من شوارد العرب وحدة واحدة تامة بذاتها، لا قصيدة متكاملة تنقل إلينا تجربة مباشرة وحقيقية، فالشاعر نجح في جعل متلقيه يشاركه من خلال هذا البيت الواحد في هذه التجربة الوجدانية الخاصة وكأنه يعيش التجربة ذاتها. كما أن عملية الأنسنة هذه أعطت الشاعر مجالا أكثر رحابة لنقل خلجات نفسه بدقة أكبر. فبواسطة الاستعارة ـ التي تملك القدرة على كسر الحواجز بين الموضوعي والذاتي ـ استطاع أن ينقل أحاسيسه ومشاعره إلى العالم الموضوعي، وبذلك حقق نوعا من التكامل بين ذاته ومحيطه الخارجي؛ الذي أصبح شريكا له في حبه، بل و معينا له فيه.

ومن هنا تتجلى لنا العلاقة الحقيقية والدقيقة التي تربط الشاعر بمكونات صورته فهي كما يقرها محمد ولد بوعبيلة في قوله: " إن الصورة على علاقة مع الشاعر، والشاعر في علاقة مع العالم، وكل واحد من هذين المصطلحين (المشبه و المشبه به) سيدخل في علاقة مع الشاعر والشاعر نفسه غير منفصل عن علاقته بالعالم. إن العلاقة الأولى (بين الشاعر والمشبه) هي علاقة معاناة، والعلاقة الثانية (بين الشاعر والمشبه به) تتم من خلال هذه المعاناة التي تؤدي إلى بحث بغية إيجاد مرجع، واختيار هذا الأخير يجري بواسطة الإحساس نفسه الذي أحدث البحث ومن خلاله تم التشبيه"[22]، فهذه العملية التي يتحدث عنها بوعبيلة هي نفسها التي حدثت في نتاج ابن زيدون فعلاقته بمشبهه (الليل والنهار) هي علاقة معاناة بذكرى الحب الماضي

ـ هذا الحب الذي كان حادثا في عالم الشاعر ـ واضطرته هذه العلاقة للبحث عن المرجع الملائم المتمثل في المشبه به ـ على اعتبار الاستعارة تشبيها حذف أحد طرفيه ـ فوفق في اختياره بأنسنة مكونات الصورة.

ويعلق جودت الركابي على هذه الصورة قائلا: " قد تكون الصورة قديمة في بعض تفصيلاتها كاستعارة اللسان للصباح، إلا أني أراها جديدة كل الجدة في تركيبها وصدقها، فقد استطاع الشاعر أن يعبر عن شخصين ماديين بكلمة معنوية جسدت الكتمان خير تجسيد، ورسمت خلوة من خلوات الحب، وآلف بين الصنعة والعاطفة خير تأليف."[23] فالركابي وإن كان أشار إلى جدة التركيب والصدق في الاستعارة إلا أن توقفه كان عند التشبيه البليغ (سران) الذي رآه مبدعا، والذي لا يمكن على الإطلاق إنكار دوره في توليد جمالية البيت خاصة عند اقترانه بالاستعارتين، وهذا يؤكد ما ذهبنا إليه سابقا بأننا لا نستطيع بأي حال من الأحوال النظر إلى الاستعارة بعيدا عن البيت، أو عن مجموع الأبيات السابقة واللاحقة التي ترسم صورة نفسية عامة ضمن التشكيل الشعري للمبدع.

ويعلق الباحث يوسف سامي يوسف ضمن كتابه الموسوم بـ "الشعر والحساسية ـ دراسة نقدية ـ" على هذا البيت قائلا:" في هذا الموضع من القصيدة يبلغ الخيال التصويري مبلغا دقيقا نادرا، إذ للحق أن هذه الصورة الأخيرة أشبه بالأحلام منها بالواقائع والمحسوسات، وفي هذا البيت نفسه يذكر الظلام على نحو صريح، ويقوم التضاد بين الظلام وبين الصباح، الذي هو نائب النور كما أن هناك تضادا آخر بين التكتم والإفشاء الشبيهين بالظلام والنور أو الليل والنهار."[24]

ويشير يوسف سامي من خلال قوله، إلى التضاد والتقابل الحاصل في البيت ـ وإن كان لا يدخل ضمن الجانب الاستعاري ـ وهذا التقابل هو الميزة الأساسية التي يقوم عليها بيت المتنبي الذي تناص معه ابن زيدون، والذي احتوى عشر مقابلات ولا نكاد نجد كتابا من كتب البلاغة ـ قديما كان أم حديثا ـ لا يقف عند هذا البيت كنموذج مثالي في توظيف المقابلة، لكن دون التوقف عند الاستعارات التي تضمنها، يقول عنه ابن أبي الاصبع:" ولا أعلم في باب التقابل أفضل من هذا البيت لجمعه بين المقابلات ما لم يجمعه بيت شاعر قبله ولا بعده."[25] فميزة بيت المتنبي ـ كما يراها البلاغيون ـ لا تكمن في الاستعارة التي تأثر بها ابن زيدون، وإنما في قدرته على استحضار هذه المقابلات وجمعها في بيت واحد.

فالمتنبي من خلال استعارته المكنية اكتفى في عملية تشخيصه باستحضار فعل من أفعال المستعار منه (يشفع و يغري) في حين أنّ الليل عنده احتفظ بلونه الأصلي وكذلك الصبح. أما ابن زيدون فقد حقق نوعا من التجاوز في صورته حين جسم عناصره، فجعل لليل (خاطرا) يكتم السر وللصبح (لسانا) يفشيه، فجسّمُ الإنسان ـ كما يرى الفيلسوف الإيطالي جيامباتستا ()Giambattista مركز قوي للتوسع الاستعاري إذ يعد قطاعا من القطاعات البارزة التي تنتقل الكلمات منها وإليها، أو هو مركز من

الانتشار والجاذبية.[26] هذا طبعا إضافة إلى الجو النفسي العام الذي يتركه البيت في نفس متلقيه.

ومهما يكن من أمر فإن ابن زيدون كان متمرسا بشعر السابقين الذي يدخل في تكوين مخزونه الذي ينطلق منه، فإبداعه نتيجة لثقافة عربية متينة ولكن بطابع أندلسي فيه من الجدة والابتكار والاختلاف الشيء الكثير، وهذا ما يؤكده شوقي ضيف في قوله:" وكان ابن زيدون يحسن ضرب الخواطر والمعاني القديمة أو الموروثة في عملة أندلسية جديدة، فيها الفن وبهجة الشعر، وما يفصح عن أصالته وشخصيته... وابن زيدون من خير النماذج التي تكشف لنا المنزَعَيْن؛ فهو لا يخرج في شعره عن القواعد الموروثة، وفي الوقت نفسه ينبض شعره بحياة عصره وما كان فيه من حضارة وترف باذخ وإغراق في الحس والخمر واللذة. فاتصاله بالماضي لم يحل بينه وبين تصوير الحاضر الذي عاش فيه."[27]

ويبدو أن من الأمور التي ساعدت ابن زيدون على التميز ومقارعة القدماء خاصة في غرض الغزل، هو أن شعره كان وقفا على محبوبة واحدة، لذلك لا تعوزه التجربة الوجدانية والشعورية الصادقة في تصوير تجربته وتحويلها إلى منجز نصي، فقد عانى مكابد الحب وآلامه وبكى هجر المحبوبة وشكا تباريح اللوعة، ولذلك فمشاعره كانت حقيقية لا مفتعلة نتيجة تقليد أو اتباع، فهي ناتجة عن صدق التجربة وأصالتها، لذلك جاء الصدق الشعري في تصويره جليا، وقد زاد مزجه لهذا الحب بعناصر الطبيعة ـ وما أضفاه عليها من تشخيص ـ من جمال صورته وتميزها؛ فالشاعر الأندلسي عموما وابن زيدون خصوصا كثيرا ما يمزج في غزله " بين حبه وبين عناصر الطبيعة، مزجا لا نعرفه عند المشارقة، إلا نادرا، إذ نراه يشرك تلك العناصر معه في مشاعره وأحاسيسه."[28]

وإذا عدنا إلى بيت ابن المعتز الذي يقول فيه:

لا تلق إلا بليلٍ من تواصلُه فالشمسُ نمامة والليلُ قواد

والذي أورد ابن بسام أن المتنبي اعتمد عجزه لنظم بيته، معتمدا في ذلك على ما ورد في يتيمة الثعالبي:

" ذكر ابن جني قال: حدثني المتنبي ـ وقت القراءة عليه ـ قال: قال لي ابن حنزابة وزير كافور: أحضرت كتبي كلها وجماعة من الأدباء يطلبون لي من أين أخذت هذا المعنى، فلم يظفروا بذلك، وكان أكثر من رأيت كتبا.

" قال ابن جني: ثم إني عثرت بالموضع الذي أخذه منه، إذ وجدت لابن المعتز مصراعا بلفظ لين صغير جدا فيه معنى بيت المتنبي كله على جلالة لفظه وحسن تقسيمه، وهو قوله: "فالشمس نمامة والليل قواد.

" ولن يخلو المتنبي من إحدى ثلاث: إما أن يكون ألم بهذا المصراع فحسنه وزينه، وصار أولى به، وإما أن يكون قد عثر بالموضع الذي عثر به ابن المعتز فأربى

عليه في جودة الأخذ، وإما أن يكون قد اخترع المعنى وابتدعه وتفرد به، فلله دره، وناهيك بشرف لفظه، وبراعة نسجه، وما أحسن ما جمع فيه أربع مطابقات في بيت واحد، وما أراه سبق إلى مثلها."[29]

نجد أنه على الرغم من احتوائه استعارتين مكنيتين مشخصتين كبيت أبي الطيب إلّا أن الاختلاف في المحتوى الدلالي واضح بينهما، فإذا كان ليل المتنبي يشفع له فإن ليل ابن المعتز لا يختلف عن نهاره في إذاعة السر. وفي محاولة منه للمقاربة بين النموذجين يرى محمد الجندي أبو وضاح أن هناك اختلافا كبيرا بينهما فكل استعارة تعكس نمط حياة صاحبها، فابن المعتز أعطى ـ من خلال استعارته ـ صورة عفوية صادقة عن أجواء القصور المليئة بالنميمة والقوادة ليل نهار، حيث المرأة لا تعدو كونها بعض متاع، في حين أن المتنبي لا مطمح له غير الزيارة متخذا من الليل شفيعا.[30]

والملاحظ على استعارة ابن المعتز أنها تقوم على نعت الشيء ـ والمتمثل في الطبيعة ـ بما لا يعد من صفاته ولا يقترب منها، مما أدى إلى انحراف الجملة، وهذا الانحراف هو الذي ولد جمالية الصورة، فقد وصل الشاعر الطبيعة بالإنسان وجعل لها بعض خصائصه وصفاته غير المستحبة وهي القوادة والنميمة وهذا قد يدل على نوع من الهروب والرفض لواقع القصور الذي يحياه، فهو شاعر " يُحي الطبيعة، وتتعلق بها نفسه، يجاوبها الشعور والإحساس، ويشاركها البأساء والسراء."[31]

ثانيا: الآلية البديعية

أولى ابن بسام الجانب البديعي في كتابه عناية خاصة، وقد أشار في مقدمة الذخيرة إلى أن " البديع ذا المحاسن هو قيم الأشعار وقوامها وبه يعرف تفاضلها وتباينها."[32] فاتخذ منه معيارا جماليا لتقييم الأشعار والحكم على الشعراء والمفاضلة بينهم، وأوضح ابن بسام أنه سيلمّ بذكر جانب منه في ثنايا ذخيرته، فينبه عليه ويمهد جانبا من أسبابه ويشرح جملا من أسمائه وألقابه مستعينا في ذلك بما توصل إليه المشارقة في هذا الباب البلاغي من مصطلحات ومفاهيم بلاغية تصلح أن تكون مقاييس للحكم على شعرية الإبداع، وإن لم يكن هذا هو هدف ابن بسام، ويذهب بعض الدارسين إلى تصنيف الذخيرة ضمن الكتب النقدية لاعتماد أبي الحسن البديع كمقياس نقدي يصلح للحكم على الأعمال الإبداعية، انطلاقا من تحديد الآخذ والمأخوذ، يقول سعد إسماعيل شلبي: " أما البديع ـ وقد كان هدفا من أهداف تأليف الذخيرة، وأدخلته من أجله في الدراسات النقدية ـ فقد عني به ابن بسام وأخذ يردد المصطلحات البديعية التي انتقلت من المشرق إلى المغرب."[33] وقد احتوت الذخيرة على الكثير من النماذج التي توسل فيها ابن بسام البديع بمختلف أنواعه اللفظية والمعنوية، كآلية تناصية يقارب من خلالها إبداعات الشعراء، ومن بينها نذكر النموذج التالي الذي احتكم فيه أبو الحسن إلى الجناس:

الجناس: يعرفه عبد الله بن المعتز بقوله: " التجنيس أن تجيء الكلمة تجانس أخرى في تأليف حروفها ومعناها...أو يكون تجانسها في تأليف الحروف دون المعنى."[34] فهو إذا حلية تتعلق بشكل اللفظ وموسيقاه أكثر من تعلقها بمعناه، لذلك تصنف ضمن المحسنات اللفظية، ويميل الشعراء عادة إلى هذا اللون البديعي الذي يُحَسن الصنعة فيجعلها مُوقعة مُطربة، كما أن خاصية التكرار والترجيع التي يتسم بها تسمح بتكثيف جرس الأصوات وإبرازها، فلا يمكن أن ينشأ الإيقاع دون حدوث عملية التكرار هذه، وكل هذا لا يكون بمعزل عن المعنى. ومثاله قول أبي حفص بن برد الأصغر:

أعنبَـرٌ فـي فمــه فُتِّتا أم صارمٌ من لحـظه أصْلتا؟
يا شـاربا ألـثمـنـي شاربا قـد هـمَّ فيه الآسُ أن ينبـتا
أنظر إلـى الذاهـب مـن ليلنـا وامزج بمـاء الـذَّهـب المنبتا

قال ابن بسام: " كأنه ذهب في البيت الثاني منها إلى معارضة ابن المعتز في قوله:

قد صاد قلبي قـمرُ يسحرُ منه النّظَـرُ
بوجنـةٍ كأنـمـا يقدحُ منـها الشرر
و شاربٍ قد همّ أو نـمَّ عليه الشعرُ
ضعيفـةٌ أجـفانه والقـلبُ منه حجر

يعلق أبو الحسن فيقول:" وليست يد ابن برد فيه عن مرماه بقاصرة، ولا صفقته حين جاراه بخاسرة، بل ساواه وزاد، وأجاد ما أراد. ألا ترى قول ابن المعتز على تقدمه:(قد هم أو نمّ عليه الشعر) لا يكاد يخرج عن لفظ العامة، وابن برد جمع في بيته بين بابين من أبواب البديع: فجانس بين الشارب والشارب، وأنبأ أن محبوبه في آخر درجة من المرودة وأول درجة من اللحية، بإشارة عذبة وعبارة حلوة رطبة، دون تطويل ولا تثقيل."[35]

توسل ابن برد في بيته الثاني جناسا بين (شاربا وشاربا)، وهو جناس تام وحقيقي لاتفاق اللفظتين في نوع الحروف وعددها وهيئتها وترتيبها. ثم هو جناس مماثل لأن ركنيه من نفس النوع فهما اسمان؛ أما الشارب الأول فهو القائم بفعل الشرب، وأما الثاني فهو الشفاه، وقد لعب هذا اللون البديعي دورا هاما في جمالية البيت مما جعل ابن بسام يفضله، حيث أن الجناس ظاهرة صوتية تهدف قبل كل شيء إلى إثارة المتلقي ولفت انتباهه عن طريق الاشتغال على حاسة السمع لديه؛ التي تتبع الإيقاع المنتظم الذي يولده التكرار، وإضافة إلى الخواص الجمالية التي يتمتع بها الجناس فيؤثر في نفس السامع، فإن لديه قدرة تعبيرية بواسطة الألفاظ المكررة ذات الدلالات المختلفة.

ويشير ابن بسام ضمن تعليقه إلى وجود محسن ثانٍ يتمثل حسب قوله في الإشارة العذبة التي تضمنتها العبارة الاستعارية **"قد همَّ فيه الآسُ أن ينبـت"** دون تطويل ولا تثقيل، والتي تدل على أن موصوفه في آخر درجة من المرودة وأول درجة من اللحية، ويشير أبو الحسن هنا إلى صورة بيانية هي الكناية، فالكناية هي" أن يريد

المتكلم إثبات معنى من المعاني فلا يذكره باللفظ الموضوع له في اللغة، ولكن يجيء إلى معنى هو تاليه وردفه في الوجود فيومي إليه ويجعله دليلا عليه."[36] فقد أومأ ابن برد إلى صفة هذا الرجل دون أن يفصح مباشرة عنها، ومزية الكناية تكمن في عدم الإفصاح مباشرة عن المكنى عنه، فالفضل إذا ليس في المعنى وإنما في طريقة إثبات ذلك المعنى للمكنى عنه، والكناية عن صفة المرودة هذه قد اشترك فيها ابن برد مع ابن المعتز فهو الآخر قد كنى عن موصوفه **في عبارة " و شارب قد همّ أو نـمَّ عـليه الشعـرُ"** وإن كانت عبارة ابن برد أبلغ لاحتوائها على الاستعارة. فاجتماع هذه الألوان البديعية في بيت واحد هو ما جعله محل إعجاب ابن بسام و تفضيله.

ورغم إعجاب ابن بسام بهذا اللون البديعي إلا أنه رفض المبالغة فيه، خاصة تلك التي توقع الشاعر في التكلف البيّن فتحول هذا البديع من عامل جمالي يضفي على البيت رونقا وحسنا إلى عامل استهجان يذهب بالمعنى، ولهذا قال عبد القاهر الجرجاني:" فقد تبيّن لك أن ما يعطي التجنيسُ من الفضيلة أمر لم يتمّ إلا بنصرة المعنى، إذ لو كان باللفظ وحده لما كان إلا مستحسنا، ولما وُجِد فيه معيب مستهجن، ولذلك ذُمَّ الإكثار منه والولوع به."[37]

قال ابن بسام: أنشد الحصري يوما بيت المعري:

يا قوتَ يا قوتَ روحي رُوحِـــي براح براح

وفيه ست كلمات متجانسات، على قصر عروضه، وكلف تذييله، فقال:

أوفاك أوفاك رقي رقي بطاح بطاح

فقيل له: لو ذيلته ببيت فيه ياء نداء كما في بيت أبي العلاء، فقال:

يا زَورُ يا زَوْرُ فـيـــها فيـــها نواحي نواحي

قال ابن بسام: إنه اتبع المعري في سلوك هذه المسالك فضل عنها هنالك، على أنه لا يتفق لأحد لضيق هذا الباب أكثر من الوزن والإعراب."[38]

وخلاصة ما سبق عرضه في هذه الورقة هو أن ابن بسام قد اعتمد التشبيه والاستعارة والبديع كآليات تناصية لمقاربة إبداعات الأندلسيين، والنص الأندلسي كغيره من النصوص الحديثة والقديمة، هو حصيلة تفاعل التناصات التي تجري فيه، وقد تفطن ابن بسام إلى هذه الآلية الإبداعية فربط نصوص الأندلسيين بنصوص من سبقوهم من المشارقة. وانطلاقا من هذا الربط أصدر أحكامه على النص، استحسانا أو استهجانا، فالنص الأثر ـ كما يقول جوناثان كولر ـ يلفت انتباهنا إلى أهمية النصوص السابقة مُلحًّا على أن استقلال النصوص فكرة مضللة، وأنه ليس للأثر المعنى الذي له إلا لأن أشياء معينة كتبت سلفا[39]. ففكرة استقلال النص الأندلسي عن غيره إذاً غير واردة، ولكن الأمر الذي يؤخذ على ابن بسام هو إيراده في نماذجه التي وقف عندها، الصورة الشاهد منفصلة عن مجموعها، وهذا ما يُصَعِّب على الباحث رصد المستوى الحقيقي لهذه

الصور المبتورة، وما قد تشيعه من جمالية ضمن مجموعها، فالصورة المبتورة صورة ناقصة الجمال لا تنفتح أمام القارئ، فلا يكفي للحكم عليها واستكناه جمالياتها، معرفة نوعها وعناصرها وقواعد تركيبها، بل يستحسن أن تحلل ضمن سياقها، وهذا ما حاولنا استدراكه من خلال تعليقاتنا على بعض النماذج التي استعرضناها، بعد ربطها بمتعلقاتها للمحافظة على خصوبتها واستكمال صورها ما أمكن.

الهوامش

1- كريسطيفا، جوليا.علم النص. ترجمة فريد الزاهي. مراجعة عبد الجليل ناظم. ط1. المغرب: دار توبقال للنشر. 1991م. ص .21

2- بن محمد، علي. ابن بسام الأندلسي وكتاب الذخيرة ـ دراسة في حياة الرجل وأهم جوانبه ـ الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب. 1989م. ص408.

- يوضح ابن بسام سبب تأليفه للذخيرة فيقول:" وأخذت نفسي بجمع ما وجدت من حسنات دهري وتتبع محاسن أهل بلادي وعصري، غيرة لهذا الأفق الغريب أن تعود بدوره أهلة، وتصبح بحاره ثمادا ضحلة، مع كثرة أدبائه ووفور علمائه، ويا رب محسن مات إحسانه قبله، وليت شعري من قصر العلم على بعض الزمان وخص المشرق بالإحسان."

3- الشيخ صالح، يحيى. حداثة التراث/تراثية الحداثة ـ قراءة في السرد والتناص والفضاء الطباعي. ط1. قسنطينة: دار الفائز للطباعة و النشر.2009م .ص .74

4- عصفور، جابر. الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب. ط2. بيروت: دار التنوير. ص 08.

5- بن محمد، علي. مرجعسابق.ص 329.

6- ابن بسام. الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة. تحقيق إحسان عباس.ق2. مج1. ليبيا تونس: الدار العربية للكتاب. 1975م. ص133.

7- جمعة، حسين. المسبار. في النقد الأدبيـ دراسة في نقد النقد للأدب القديم والتناص. دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب. 2003م.ص 30.

8- الداية، محمد رضوان. تاريخ النقد الأدبي في الأندلس.ط2. مؤسسة الرسالة.1981م. ص 88.

9- الصولي، أبو بكر بن يحيى. شعر ابن المعتز. تحقيق يونس السامرائي. ق1. ج2.دت. ص39.

10- الذخيرة. ق1. مج1. ص320.

11- نفسه ص219.

12- نفسه ص319.

13- عبد الرحيم، مصطفى عليان. تيارات النقد الأدبي في الأندلس في القرن الخامس الهجري. بيروت: مؤسسة الرسالة. دت. ص 389.

14- عتيق، عبد العزيز. في البلاغة العربية علم المعاني ـ البيان ـ البديع. بيروت: دار النهضة العربية. دت. ص417.

15- عبد الرحيم، عليان. مرجع سابق. ص 32.

16- الذخيرة. ق4. مج2.ص ص 24، 25.

17- ضيف، شوقي. الفن ومذاهبه في الشعر العربي.ط6. مصر: دار المعارف. دت. ص 433.
18- عبد الرحيم، عليان. مرجع سابق. ص31.
19- بيرس، هنري. الشعر الأندلسي في عصر الطوائف ـ ملامحه العامة وموضوعاته الرئيسية وقيمته التوثيقية. ترجمة الطاهر أحمد مكي.ط1. القاهرة: دار المعارف. 1988م. ص 40.
20- الذخيرة. ق1. مج 1. ص364.
21- الصائغ، وجدان. الصورة الاستعارية في الشعر العربي الحديث. ط1. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. 2003م. ص 39.
22- ولد بو عبيلة، محمد. النقد الغربي والنقد العربي. ط1. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة. 2002م. ص99.
23- الركابي، جودت. في الأدب الأندلسي. ط4. مصر: دار المعارف.1975م. ص 214.
24- يوسف، يوسف سامي. الشعر والحساسية ـ دراسات نقدية. الهيئة العامة السورية للكتاب. منشورات وزارة الثقافة. 2010 م. ص 83.
25- ابن أبي الاصبع. تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن. الموسوعة الشاملة. موقع الوراق. ص 25. زيارة يوم: 12.02.2013 الرابط http ://islamport.com
26- أبو العدوس، يوسف. الاستعارة في النقد الأدبي الحديث ـ الأبعاد الجمالية والمعرفية. ط1. الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.1997م. ص 17.
27- ضيف، شوقي. ابن زيدون. بيروت: دار المعارف. 1953م. ص 40.
28- ضيف، شوقي. فصول في الشعر ونقده. ط3. دار المعارف. دت. ص154.
29- الثعالبي، يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر. شرح وتحقيق مفيد محمد قميحة. ط1. ج1. بيروت: دار الكتب العالمية.1983م. ص170.
30- الجندي، محمد. المتنبي و المرأة و أنا. موقع دروب. 2007م. زيارة يوم 18.01.2013. الرابط: http ://www.doroob.com
31- نوفل، سيد. شعر الطبيعة في الأدب العربي. ط2. مكتبة الدراسات الأدبية. دار المعارف.دت. ص 189.
32- الذخيرة. ق1. مج1. ص 16.
33- نفسه.ق1. مج 1. ص 48.
34- ابن المعتز، عبد الله. كتاب البديع. تعليق اغناطيوس كراتسقوفسكي.ط2. بغداد: دار المسيرة. 1979م.ص 25.
35- الذخيرة. ق1. مج1. ص 511.
36- الجرجاني، عبد القاهر. دلائل الإعجاز في علم المعاني. تصحيح وتعليق محمد رشيد رضا. ط1. بيروت: دار الكتب العالمية. 1988م. ص44.
37- الجرجاني، عبد القاهر. أسرار البلاغة. تعليق محمود محمد شاكر. القاهرة: مطبعة المدني .دت. ص08.
38- الذخيرة.ق 4. مج 1. ص 259.
39- اصطيف، عبد النبي، خيط التراث في نسيج الشعر العربي الحديث. مجلة فصول.المجلد 15- 1996م. ص 185.

السارد بين المفاهيم الروائية والسينمائية

ملخص

تتصل الإشكالية المعالجة في هذه المقالة بتحديد الروابط التي تقوم بين الأدب والسينما في مجال محدد هو المحكي، وذلك وفقا للمنهج السردي المقارن، ومناقشة إحدى آلياته الأكثر شيوعا، وهي حضور السارد في النصوص السردية اللغوية والنصوص غير اللغوية مثل الأفلام؛ حيث نناقش مفهوم السارد في كل هذه الأنواع السردية ، ثم نحدد الأشكال التي يظهر بها السارد في الأفلام تبعا لتعقيد طبيعتها التي تجمع بين البصري واللفظي في آن واحد، بالإضافة إلى تحديد خصوصية كل منهما.

د. وافية بن مسعود

قسم الآداب واللّغة العربية
جامعة قسنطينة1
الجزائر

Résumé

Le présent article a pour objet l'étude du lien entre la littérature et le cinéma et ce, dans le domaine spécifique « le récit », dans les limites d'une approche narratologique comparée et on discutant de l'un des mécanismes le plus courant : le narrateur.

Il s'agit d'analyser la présence du narrateur dans le texte verbal et le texte non verbal, tels que les films, où nous discuterons le terme du narrateur dans chaque type de narration, avant de définir les formes représentées par le narrateur dans le film en fonction de sa complexité.

مقدمة

بدأت الروابط بين الأدب والسينما منذ بدايات هذا الفن السمعي البصري، رغم تباين الوسائط التعبيرية التي يظهران بها. وهذه الروابط لم تتسم بالتقارب أو التنافر الدائمين؛ بل جرى الاتجاه نحو الاثنين حسب توجهات المخرجين والقائمين على هذا الفن، وإن يكن هذا صحيحا فإنه لا يلغي أبدا استفادة النمطين التعبيريين من التقنيات المشكلة لبنائهما من خلال التواصل بينهما.

حاول بعض المخرجين في بداية القرن العشرين أن يستخدموا الروايات والقصص مادة لأفلامهم أمثال "دافيد وارك غريفث"(David Wark Griffith) في فيلمه "ميلاد أمة"سنة 1915،واستمر ذلك في الأفلام والأفلام المسلسلة التي لاقت رواجا كبيرا ،

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2013.

لكن هذا الرابط بدأ يعرف بعض التغير في أمريكا منذ سنة 1927 بإعداد سيناريوهات خاصة بالسينما، إلا أن هذا لم يفقد المادة الأولى أهميتها ؛ إذ لا يمكننا حصر الأعمال الرائعة المقتبسة من روايات عالمية مثل: "أوليفر تويست" لشارل ديكنز (Charles Dickens) سنة 1948 "الشيخ والبحر "من رواية إرنست همنغواي(Ernest Hemingway) سنة 1957، وغيرها من الأفلام،كما يمكننا أن نذكر الأفلام المطولة العربية التي اقتبست روايات نجيب محفوظ، وإحسان عبد القدوس وغيرهما.
سنناقش في هذه المقالة إحدى الخصائص المشتركة بين الرواية والسينما هي: السارد(Narrateur) وآليات تجليه فيهما، بوصفه أحد أهم عناصر السرد الذي يتم تقديمه من خلالها، ومعالجة ماهية الحدود والعلاقات التي قد تظهر بين نظامين سيميائيين مختلفين: اللفظي والبصري.

1- السينما والأدب:

إذا انطلقنا من وجهة النظر القائلة إن الأدب والسينما إنتاجان فنيان متخيلان فإن هذا أول رابط بينهما، لأن الإدراك الإنساني وبراعته يفتحان عبر التخيُّل مجالا واسعا، لإعادة تشكيل المعطيات الواقعية -على اختلافها- بتصورات متعددة ومبتكرة، فالرواية نتيجة هذا التفاعل بين الواقع والإدراك؛ حيث يمارس الفعل التخيّلي آلياته من أجل إعادة صياغة العالم وفقها، ولعل هذا ما أشار إليه "جون ريكاردو" (Jean Ricardou) في معرض حديثه عن المحكي؛ إذ يقول إن" القصة المتخيلة لا تستخدم الكتابة لتقدِّم رؤية للعالم، بل إنها تستعمل مفهوم العالم بأجهزته لكي تحصل على عالم خاضع لقوانين الكتابة النوعية ".(1)

ما نستنتجه هو أن الكتابة لا تستخدم آلياتها لاقتطاع العالم ونقله، وإنما تقوم في الأساس على تشكيل عالم بديل يلتزم بقوانينها وقواعدها. الأمر الذي يجعلنا نشير إلى قاعدة هامة هي: أن التصور التخيّلي في الرواية يستند بالضرورة في بداية تشكيله على قوانين العالم الواقعي، كقاعدة مرجعية وخلفية ثم يعمل على تجاوزها؛ حيث يؤثر هذا التحكم التخيلي في الرواية كليا.

يشير "ميشال بوتور" (Michel Butor) من جهة ثانية إلى استحالة نقل الواقع كليا داخل العالم الروائي، لأن "الفرق بين حوادث الرواية وحوادث الحياة ليس في أننا نستطيع التثبت من صحة هذه بينما لا نستطيع الوصول إلى تلك إلا من خلال النص الذي يظهرها فحسب، بل هي إلى ذلك (أي حوادث الرواية)- وللمستعمل تعبيرا معروفا- أكثر "تشويقا" من الحوادث الحقيقية. أما سبب بروز هذه القصص المختلقة فيعود إلى أنها تنطبق على حاجة وتقوم بعمل، والأشخاص الوهميون يملأون فراغا في الحقيقة ويوّضحونها". (2)

يفرّق الباحث بين الأحداث الواقعية و الأحداث المشكلة للرواية، فهي لا تتجاوز حدود كونها مجرد إيهام بالواقعية لشد المتلقي إليها. كما يركز على أن هذا الإيهام هو قطع جزئي موجه وفق رؤية محددة، تزيل شوائبه وتعيد تكثيفه وتعبئته بانفعالات

ودلالات أعمق من وجوده الفعلي، فيتجاوز حدوده الطبيعية إلى تشكيل طبيعة جديدة، لكنها تبقي مع ذلك على هذه العلاقة بين الواقعي والمتخيل، فالإيهام حقيقة زائفة أو نفضل القول إنها حقيقة أخرى غير تلك التي استثمرتها .

تلازم هذه الخاصية السينما أيضا، رغم طبيعتها البصرية – مادة وتقنية - التي تجعل ما تصوره لنا أقرب إلى التصديق، والإيهام بالواقعية من الأدب على العموم، والرواية على وجه التخصيص، لأننا نجد أنها تعمل على تحويل العالم الواقعي، فـ" الفن لا يقوم فقط بإعادة_ عرض (نسخ) الواقع بآلية مرآة عادية لا حياة فيها؟. بل بتحويله صور العالم إلى علامات تملأ هذا العالم بالدلالات. فالعلامات لا يمكن أن تكون مجردة من المعاني، وهي بالتأكيد حاملة للمعلومات. لهذا السبب فإن كل ما هو محكوم، بالنسبة لعالم الأشياء بآلية علاقات العالم المادي، يصبح في الفن نتاجا للخيار الحر الذي يقوم به الفنان وهذا بالتحديد ما يكسبه قيمة إعلامية".(3)

يقودنا ذلك إلى عدِّ السينما لا تنتج عالما واقعيا، وإنما تنتج واقعا آخر يستند إلى العلامات المحملة التي تستغل المعطى المادي البصري للتأثير فينا وفي قراءتنا للعالم المعروض أمامنا.

إن هذا يعني أن ما يوجد في الأفلام يعد أكثر تكثيفا، لأن العلامات تمر أمام أعيننا، وتكون محملة بحمولة دلالية قصوى توجه تأويلنا، وتجتهد في التأثير علينا عاطفيا وفكريا، فالتحويل ليس بسيطا، وإنما هو على قدر كبير من التعقيد. إنها طريقة تحويل منظمة بشكل ديناميكي؛ حيث تربط بين عناصر متشابهة ومتنافرة في الآن ذاته، قصد خدمة قصدية معينة لاتجاه الفيلم، وتعمل على توجيه القارئ نحو دلالات معينة دون الأخرى، فكل عنصر داخله اختير بعناية، وهو مليء بشحنات دلالية متعددة ومتباينة، تصل أحيانا إلى حد التضارب والصراع، وأحيانا أخرى إلى الانسجام والمهادنة، مما يعني أن القصة المتخيلة -أو المحكي- (Le récit) لا تنقل العالم الواقعي من خلال التسريد (Narrativisation)، وإنما تستعمله من أجل بناء بنياتها السردية الخاصة.

يمكننا أن نضيف إشارة أخرى إلى خاصية التخيّل تتعلق بالآليات التي تحرك المتخيل في اللغة السينمائية؛ حيث "تمنح السينما المتخيل، بوساطة الصورة المتحركة، الديمومة والتغير: أُتيح إذن جزئيا بفضل هذه النقاط المشتركة، للقاء بين السينما والسرد أن يحدث"(4)، وهو الأمر الذي يسمح للفيلم بمعالجة مواده الواقعية مثل الأمكنة والأشياء والشخصيات، مما يمكّنه من خلق روابط مع السرد، فالدور الذي يؤديه الفعل السردي في الرواية هو إعادة إنتاج الوجود من حوله في الزمان والمكان، وهو الدور ذاته الذي تقوم به الآليات السينمائية عند التفاعل مع ما تنقله، رغم اختلاف وسائطهما.

إذا انتقلنا من خاصية التخيّل فإننا نجد سمة أخرى بقدر ما تجمع الفنين تمنح تميز أحدهما عن الآخر، وهو تمييز تقني في الدرجة الأولى؛ حيث يمكننا عدهما لغة، فالأدب" ليس إلا لغة، كينونته تكمن داخل اللغة، والحال أن اللغة متقدمة مسبقا على كل معالجة أدبية، فهو نظام من المعاني قبل أن يكون أدبا؛ حيث يتضمن خصوصيات

جوهرية (كلمات) متقطعة، واختيارا، وتصنيفا، ومنطقا خاصا"(5)، مما يجعل خصوصيته الأولية تظهر في بنائه اللغوي، ومختلف تجلياته الأسلوبية، وعلاقات عناصره التركيبية التي تتحكم ضمنيا أو بوضوح في الإنتاج الدلالي للنصوص، وتشكيل المضامين التي تعتمد عليها، فالأدب شكل لغوي منتج لمضامينه الخاصة وليس إسقاطا للواقع على اللغة .

أما السينما فتظهر وضعا لغويا وبنيويا خاصا ومميزا، فهي نظام سيميائي ثانوي كالأدب غير إنها لا تعتمد على النظام اللفظي الطبيعي للتعبير البشري الذي يعتمد عليه الأدب، وإنما تعتمد لغة اصطناعية، فهي "حضور لغة تريد أن تكون فنا داخل فن يريد أن يكون لغة. أمران لا ثالث لهما؛ إذ يوجد اللسان أيضا. والحال أنه لا الخطاب الصُوَري ولا الخطاب الفيلمي يمكن اعتبارهما لسانا. إنهما لغة أو فن، فالخطاب الصُوَري هو نظام مفتوح، مشفر بصعوبة، بوحدات أساسية غير الضمنية (= الصور)، معقوليته وحسّيته الطبيعية جدا، وعيبه الخاص بالمسافة بين الدال والمدلول. إنهما فن أو لغة، لأن الفيلم المشكّل هو نظام أكثر انفتاحا أيضا، مع الجسور الكلية للمعنى التي يمنحنا إياها مباشرة ."(6)

يظهر الفرق الأساسي بين الأدب والسينما في كون لغة الأدب ثانوية . تستند في تشكيلها على نظام لغوية تقريري (لغة التواصل)، في حين تعد اللغة الثانوية للسينما استثنائية، لعدم ارتكازها على اللسان؛ غير إن هذا لا يمنعنا من عدها نظاما شاملا له خصوصيته المتصلة بمواد المادية، والمشابهة النسبية بين الدال والمدلول في الصورة، بالإضافة إلى تدخل اللفظي في تشكيل دلالاته.

يعد النظام السينمائي بذلك نظاما مزدوجا. يعمل على التنسيق بين نظامين سيميائيين مختلفين يشكلان هويته. هما النظامان البصري واللفظي، فاللغة اللفظية تختلف بشكل جوهري عن اللغة البصرية؛ حيث تعتمد الأولى على التقطيع المزدوج لوحداتها وتتسم بالخطية والزمنية، وتقوم الثانية بالتجميع أو بعبارة أخرى تجميد اللحظات الزمنية وتثبيتها فترتبط بالخصوصية الفضائية.

يمكننا من خلال هذا التوضيح أن نتدرج لمناقشة وضع المحكي الروائي والسينمائي وعناصره التي يتشكل منها، خصوصا السارد الذي يعد أهم عناصره.

2- خصوصية المحكي في الرواية والسينما:

يعد المحكي في السرديات المجال الذي تقوم فيه الآليات السردية بتغيير القصة إلى نص سردي. وقد نعود إلى التصور المقترح من طرف "جيرار جينيت" (Gérard Genette) للمحكي في قوله " أقترح أن أطلق اسم القصة على المدلول أو المضمون السردي ...واسم الحكاية بمعناها الحصري على الدال أو المنطوق أو الخطاب أو النص السردي نفسه واسم السرد على الفعل السردي المنتج وبالتوسع، على مجموع الوضع الحقيقي أو التخيّلي في ذلك الفعل"(7)؛ حيث يصبح السرد فعلا تلفظيا منتجا للسردية

عموما سواء أكان يعيد نقل وضعيات حقيقية أم تخيّلية. أما المحكي فيعد مرحلة وسيطة ينقل فيها السرد عناصر القصة من حالتها الأولية إلى ملامح أخرى نكتشفها أثناء التواصل مع النص السردي.

تذكر " ميك بال"(Meike Bal) أيضا تحديدا مماثلا، قائلة:" أن نحكي محكيا معينا هو أن ننتج جملا معينة تدل على هذا المحكي، وهذه الفاعلية التلفظية هي السرد" (8)؛ أي إن السرد فعل تلفظي كما أنه فاعلية إنتاجية تحيلنا مباشرة إلى المحكي، لكن التسليم بأنه يعني الإشارة مباشرة إلى طبيعته اللفظية، وهذا يلغي إمكانية تواجده في النظام البصري، لذا عملت بعض الدراسات السردية المقارنة بإعادة تشكيل مفهومه بالنظر إلى السينما.

وإذا كانت القصة بصفتها معطى أوليا تنتقل إلى محكي من خلال إعادة تشكيل عناصر بعينها يمكننا أن نجملها في الأحداث، والنظام الزمني، والشخصيات، والفضاء، والعلاقات، والسارد، فإن هذا العنصر الأخير تؤكد الباحثة على أهميته في تشكيل المحكي الروائي؛ حيث يكون مسئولا على إعادة تنظيم وتنسيق هذه العناصر، وتوجيهها باتجاه تصور معين، برؤية محددة سواء أكان هذا السارد منفصلا عن المحكي الذي ينقله أم مشاركا فيه.

إن الكون السردي الخاص بالمحكي الروائي لا يمكنه أن يتحقق دون الهيئة القائمة بدور السرد، ولما كان اتصال الرواية باللغة اللفظية فقد أضحت العملية السردية ذات طابع تلفظي كذلك، لكن التقصي الدقيق لبعض مفاهيم النص السردي يبرز لنا أن السارد هيئة أكثر من كونه صوتا، كما تفعل ذلك "ميك بال" قائلة في جانب من كتابها "السرديات" فـ"هو كل نص تحكي فيه هيئة معينة محكيا ما". (9)

إن الهيئة (Instance) تشير إلى وجود سند داخلي في النص، يقود إنتاج السرد وتشكيل العلاقات القائمة بين عناصر المحكي، لكن دون الإشارة إلى الطبيعة التي تظهر بها سواء أكانت لفظية أم بصرية.

يشير إلى هذه الخصوصية بوضوح "أندريه بارونت " (André Parente) في قوله: "نقترح أن المحكي يفترض فعلا حكائيا، ولكن هذا الفعل لا يحد أبدا بالفعل التلفظي". (10)

قد استثمرت الدراسات السردية المقارنة هذا المصطلح في تحديدها للمحكي السينمائي؛ حيث أجرت بعض الدراسات السينمائية تبعا لذلك محاولات عديدة لإقامة تحديد شامل للمحكي، ونستطيع إجمال كل التصورات القائمة في ما ورد داخل أطروحة "كريستيان ميتز"(Christian Metz) فالمحكي عنده عبارة عن "خطاب مغلق يقوم بتخيُّل متتالية زمنية من الأحداث" .(11)

يبدو هذا التحديد مبسطا ومقتضبا ليصف حدود المحكي الفيلمي، إلا أننا عند التأمل البسيط نلاحظ أن كل كلمة فيه تعتبر مفتاحا أساسيا يخفي خلفه شروحا عديدة؛ حيث إن

ذكره لكلمة خطاب يجعل الفيلم محددا في الزمان والمكان، وهو استدعاء للهيئات السردية سواء أكانت السارد أم الشخصيات أم المشاهدين، كما أنه يجعله مغلق البنية، وإنتاجا تخيّليا في الأساس، ثم يحيل بعدها إلى كون التخيل متصلا بالتتالي الزمني للأحداث الذي يفرض داخله الحركة والتحويلات الملازمة لها رغم طبيعته الفضائية.

إذا كانت الدراسات الأدبية تركز على المحكي بوصفه نتاجا ملموسا للعملية السردية، بالنظر إلى توجهها نحو استقطاب المشروع اللساني الذي يميز بين التلفظ (Enonciation) والملفوظ (Enoncé)، فإن الدراسات السينمائية تنظر إلى فعل السرد بصفته "يحيل إلى صيرورتين ترتبط إحداهن بالأخرى: ففعل السرد صيرورة اختلاف تنطلق منذ بدئه باختبار وتنظيم الأشياء والحركات، وهو أيضا صيرورة تشكيل أو إدماج. يدمج الكل أشياءه وأفعاله بواسطتها ويمنحها معنى غير موجود فيها في ذاتها ". (12)

نستنتج من خلال هذه الإشارة مبدأين للسرد السينمائي، يعمل الأول على وضع الصيرورة الأولى بالتعامل مع الواقع أو القصة المسرودة من منطق خلافي، يسمح لها بانتقاء عناصرها التي تشاء وإعادة تنظيمها واختبارها باتجاه وجهة نظر معينة. أما الثاني فيجعلنا ندرك أن هذه الصيرورة تشكل كلا يملك بنية شمولية، تتحكم ذاتيا في عناصرها، فإنتاج المعنى مرتبط بالعلاقات التي ينشئها كل عنصر مع البقية، والإشارة إلى السرد ذاته بوصفه صيرورة يعد تركيزا على السمة الأساسية للفعل السردي، وهي طبيعتها الزمنية التي تسمح بقياس الاستمرارية في تتابع الجمل، والملفوظات في السرد الروائي مثلا، وتتابع الصور في السرد الفيلمي كذلك.

إن المحكي في هذه الحالة " لا يشكل القصة التي نسردها فقط، وإنما يشكل أيضا عناصر مميزة للملفوظات، والصور، والشخصيات. فالمحكي ليس نتيجة فعل التلفظ: لأنه لا يروي ما يتعلق بالشخصيات والأشياء، إنما يروي الشخصيات والأشياء، لأن شخصيات وأحداث المحكي محكية مثل تلك الخاصة بلوحة تشكيلية مع اختلاف واحد هو كونها مرسومة في اللوحة، ومصوّرة في الفيلم "(13)؛ حيث نستخلص أن فعل التلفظ ليس الشكل الوحيد للسرد، لأن الأمر لا يتعلق بنقل الأحداث والشخصيات والنيابة عنها؛ حيث نجد داخل السينما الشخصيات والأحداث تحكي نفسها سواء أكان ذلك بالكلمات أم بالصور .

3- السارد بين الرواية والسينما:

تشير عادة الدراسات السردية إلى هيئة سردية واحدة تعتبر على قدر كبير من الأهمية في تحديد النص السردي، هي السارد المسئول الجوهري عن الفعل السردي، مثلما فعل ذلك "تودوروف"، و"جينيت" وغيرهما.

إن ما يؤسس حضور هذه الهيئة هو أن العالم الحكائي لا يواجهنا مباشرة ولا ينفتح أمامنا دون وسيط ينقل لنا عناصره، ويحافظ على كليته من خلال خطابه الخاص، وتحكمه في الخطابات الأخرى التي تنتجها الشخصيات.

حظيت هذه الهيئة التخيّلية الأساسية المنتجة للمحكي باهتمام مضاعف، سواء أكانت تحيل إلى شخصية ما داخله أم كانت عبارة عن صوت فقط، إذ يبقى السارد كما يقول "وولفغانغ كيزر" (Wolfgang Kaiser) مجرد "شخصية حكائية يقوم الكاتب بمسخها وتغييرها، فالكلمات ذاتها تبدو كأنها تؤكد هذه النتيجة، فكلمة " سارد" تعني في الواقع، كما تعلمنا بذلك الفلسفة كلمة" وسيط". نجد هذا التحديد في كلمات مثل "ممثل" و"ناقل" و"ناسخ"، الخ، نشير هنا إلى أن الأمر يتعلق بشخص وظيفته هي التحرك لكي ينقل أو ينسخ، وهنا لكي "يسرد". (14)

يظهر السارد مهاما عديدة داخل النصوص، بعضها جوهرية لا يمكن للنص الاستغناء عنها وبعضها ثانوية تصنعها خصوصية كل نص على حدة، فـ" المهمة الإجبارية الخاصة بالسارد هي تلك التي يتحمل من خلالها وظيفة السرد. وهي وظيفة تتلاءم دائما مع وظيفة المراقبة أو وظيفة التنظيم، لأن السارد يقوم بمراقبة البنية السردية، ويكون قادرا بهذا المعنى على تحديد واقتباس كلام الممثلين (محددا ذلك بإشارات خطية مثل"علامات التنصيص أو النقطتين) داخل خطابه الخاص"(15)، فالسارد يأخذ مهاما متعددة تختلف باختلاف النصوص، لكنه يملك وظيفتين جوهريتين يشير إليهما الباحث هما : السرد والتنسيق.

تتحدد وظيفة السارد في الفعل التلفظي الذي يعمل من خلاله على نقل العالم الروائي بأحداثه وشخصياته وفضائه وزمنه وعلاقاته إلينا بوصفه وسيطا، مهما كان نوع هذه الهيئة أو المستوى الذي تبدأ منه فعلها التواصلي، مما يظهر أهمية الفعل اللغوي في بناء ما نتفاعل معه، وإن كنا نضيف إليه وجود الصوري، والأمر ذاته متعلق بالوظيفة الثانية وإن كان نسبيا هنا، فهو لا يظهر بوضوح لأن السارد بحكم عمله على إعادة بناء القصة، يعيد تنظيم عناصرها انطلاقا من مخطط معين يختاره وينتقيه، فكل ما هو داخل المحكي محكوم بالطريقة التي يتعامل بها السارد معه والعلاقات التي يضعها له مع باقي العناصر الأخرى، بالإضافة إلى كونه يهيمن على خطاب الشخصيات بشكل صريح أو ضمني.

يقترح "جيرار جينيت" أربعة أنماط للسارد في النص. تتشكل من خلال ربط علاقته بمستواه السردي (خارج حكائي/ داخل حكائي)، وعلاقته بالمحكي الذي يرويه (متباين حكائي/ متماثل حكائي)، منتجا بذلك الأنماط الأساسية الأربعة لوضع السارد: 1) خارج القصة- غيري القصة، ونموذجه : هوميروس، سارد من الدرجة الأولى يروي قصة هو غائب عنها، 2) خارج القصة- مثلي القصة: نموذجه "جيل بلا" سارد من الدرجة الأولى يروي قصته الخاصة، 3) داخل القصة – غيري القصة: ونموذجه شهرزاد، ساردة من الدرجة الثانية تروي قصصا هي غائبة عنها عموما، 4) داخل القصة- مثلي

القصة، ونموذجه عوليس في الأناشيد IX- XII، سارد من الدرجة الثانية يروي قصته الخاصة به".(16)

لا يمتلك السارد نمطية معينة للظهور في النص السردي ولا وجها خالصا، وإنما ملامح متعددة لكل نص الحرية في صنعها، فإما أن يكون صوتا أو شخصية حاضرة داخل المحكي أو شاهدا أو غير ذلك، لكن الأمر المشترك بينها هو أنه هيئة ورقية متخيلة لا تعيش إلا في حدودها. تتحكم في القصة وتعيد صناعة عالمها، وهذه هي الصيغة الأكثر إقناعا التي يمكننا أن نتجه بها نحو السارد في السينما.

إن هذه النماذج المقدمة لنا تلتزم كلها بظهورها داخل الشكل اللغوي اللفظي، مهما اختلفت تجلياته داخل النصوص أو الصيغ التي يتخذها لصناعة محكيه الخاص. أما اللغة السينمائية فتطرح لنا تعددا مهما في ملامح ظهور السارد.

ما تحتاجه السينما من الأدب ليس الواقعة، فهي تمتاز بقدرتها على تجسيد الوقائع بدقة، لكنها تحتاج بالمقابل إلى العمق وخصوصا الجانب النفسي للشخصيات الذي تترجمه إلى عمليات سلوكية يمكن للمشاهد تأويل وظيفتها داخل مسار المحكي، لذلك تحتاج السينما مواهب تستطيع تجسيد اللفظي في الصورة والحركة على الخصوص، فقد" شكا صانعو الأفلام بأن النصوص السينمائية التي كتبها مثل هؤلاء الكتاب"الأدباء" كانت في أغلبها "أدبية"أكثر من اللازم، وكثيرة الكلام قليلة الصورة أكثر من اللازم[...] المقارنة بين الفلم والرواية ترينا حسنات وتحديدات كل وسيط تعبيري. الرواية تميل إلى التفوق في صفحاتها التأملية ومقاطعها التي تتناول الأفكار المجردة. الفلم يتفوق في تعبيره الجسدي القوي للمقاطع الحديثة ".(17)

ولعل هذا ما يجعلنا نعود إلى تاريخ الروابط بين السرد والسينما؛ إذ "لم تكن المزاوجة بين الاثنين بديهية في البدء: ففي الأيام الأولى من وجودها لم تكن السينما منذورة أن تصبح سردية بكثافة، فلقد كان بالإمكان ألا تكون إلا أداة تقص علمي، وأداة تحقيق صحفي أو توثيقي وامتدادا للرسم، بل مجرد تسلية سوقية زائلة. لقد كان منظورا إليها باعتبارها وسيلة تسجيل. ما كانت رسالتها أن تروي حكايات بطرق نوعية"(18)، ومع ذلك ظلت السينما الكلاسيكية أقرب إلى السردية وما زالت كذلك.

يُظهر السارد وضعا خاصا؛ يتراوح بين البقاء عند الحدود السردية التي رسمتها الدراسات الأدبية، والتركيز عليها دون الاهتمام بالخصوصيات التي يطرحها الفيلم، مثلما نراه واضحا عند "فرانسيس فانوي" (Francis Vanoye)، ودراسات حاولت أن تركز على تشكل السارد ضمن التواصل البنوي بين اللفظي والبصري، وقد ظهرت مع "أندريه غارديبه "و"بيار بيلو" (Pierre Beylot) و"أندريه غودرو" (André Gaudreault) و"فرونسواجوست"(François Jost) .

يرى "فرانسيس فانوي" أن المحكي ليس محمولا إلا بالصور الفيلمية، كما أنه محمول بصوت أو أصوات متعددة وصور فيلمية (19)، مما يجعلنا نفترض أن التعدد

في الوسائط المشكلة للغة الفيلمية سينتج لنا بالضرورة محكيا مزدوجا يكون فيه حضور الهيئة السردية مزدوجا أيضا، ومحكوما به. فعندما " نعود إلى الفيلم نجده يظهر لنا في هذه الحالة المحكي المزدوج؛ أين يجعلنا الشريط الصوتي نسمع كلام سارد ما، في حين يحيل إلى هيئتين سرديتين، تعمل إحداهما على سرد قصتها المعيشة علانية بصوت حي، ويمكن القول إن الثانية هي "المصور الأكبر، الذي لا يظهر شخصيا، فهو "شخصية خيالية وغير مرئية"...تكون خلفنا، وتعمل على قلب صفحات الألبوم وتوجه اهتمامنا بمؤشر مباشر" .(20)

يبدو السارد وفق هذا التصور ثنائيا. يتصل وجهه الأول بالعين التي تقبع خلف الكاميرا، ولا تظهر في الصورة، غير إنها توجه الصور أمام أعيننا ، فيكون المحكي الفيلمي قائما على عرض الخطاب السردي بصريا، موجها من قبل المصور الأكبر. أما الوجه الثاني فيبين عن طبيعة لفظية. يقوم به صوت خارجي أو شخصية من شخصيات الفيلم. تعلم على تأسيس خطابات سردية ثانوية .

تعود بنا الميزة الأولية التي تحدد بها هذه المحكيات الكبرى والصغرى إلى الفيلم الذي ينتج بالضرورة سرديتين: تتبع الأولى العرض وتختص الثانية بـ(القول)، فإذا كان فعل السرد مرتبطا بالصوت والفعل التلفظي في جوهره؛ أي ما يجعل تتابع الكلمات والجمل سردا، فإن تتابع الصور يعد سردا أيضا، وهكذا يصبح خطاب الشخصيات اللفظي متضمنا داخل الصورة التي تعرضه، ولا يمكن أن يقرأ مستقلا، لأن السارد اللفظي يبقى متصلا بالمصور الأكبر.

هذه الازدواجية في الفيلم يشير إليها "بيار بيلو" في معرض حديثه عن السرد المباشر؛ إذ " لا يوجد محكي سمعي بصري لا ينهض على "السرد المباشر" الذي يمكنه ان يستكمل القبض على الواقعي خارج وجود سارد ما؛ حيث ينفتح على مصدر سردي يجسد شخص سارد الصوت الخارجي أو يتبنى تحققا شفافا يمحو كل مرجعية متعلقة بالقائم بالفعل التلفظي؛ فيبدو مقدما بوساطة سارد من نمط رمزي يتحرك دائما داخل المحكي، ولكن يمكن أن تتمظهر حركته بطريقة أكثر أو أقل ضمنيا ". (21)

يجعلنا هذا الأمر نقول إن السارد في السينما يعمل وفق مخطط تدريجي. يبدأ من المصور الأكبر، وينتقل إلى الصوت الخارجي ثم السارد الثانوي، إلى أن يصل إلى حوار الشخصيات.

3-1. المصور الأكبر (Grand imagier)

يعد المصور الأكبر البديل الرسمي للسارد العليم لكنه من نمط بصري، فهو انتقال من التلفظ في اللسان الطبيعي إلى التلفظ الفيلمي. يظهر بوصفه إطارا شموليا يحد المحكي، وهو المسئول الأساسي عن السرد الفيلمي، ومحرك العالم الحكائي بكامله ومنظمه.

فالسارد العليم في الرواية أو "الإله الخفي" متصل بالرواية الكلاسيكية التي ترتبط بحضور صمير الغائب؛ حيث يدير الكاتب السرد متخفيا خلف هذا الضمير لينفذ إلى عالم الشخصيات بيسر. والسارد في هذه الحالة "لا يمكن أن يقول "أنا"، ويمتنع عن التدخل في المحكي. إنه هو الذي ينظم الحلقات والتفاصيل. وبمجرد أن أبدأ قراءة رواية ما، أنا أوافق على شخص ما يوجهني من خلال سلسلة طويلة من الجمل، ولا يتوقف عن قول ما علي معرفته، فهو لا يضعني بالضرورة في المكان المناسب لأفهم كل شيء في آن واحد؛ إذ يمكنه ألا يكشف لي الأسرار التي يريدها إلا تدريجيا، أو حتى أن يقترح لي لعبة التخمين، ويبقى من يتكفل ضمنيا بجعلي أقبل الثقة به ."(22)

إنه الميثاق الذي يعقده المشاهد مع السارد ويسلمه ناصية مقاصده، فيصدق كل ما يروى له، ويتجاوز شكوكه بانيا ثقة فيما يعرضه المصور الأكبر، وفق تسلسل صوري من بداية الفيلم إلى نهايته.

يتعلق تحديد هذه الهيئة بالتصور الذي يعمل من خلاله المشاهد على تجاوز الفعل السردي اللفظي إلى الفعل المرئي ومن ينتجه، فـ" إذا كان المشاهد لا يدرك التلفظ، وإذا كان يمحو الإجراءات الخاصة باللغة السينمائية؛ فسيجد نفسه مضطرا إلى تذكر النظام "تحت" - إلى جانب- هذا السارد اللفظي (الصريح والمرئي وداخل حكائي) الذي يصدقه ويثق بكلمته، فذلك يدل على وجود "مصور أكبر" (ضمني، وخارج حكائي وغير مرئي). يحرك مجموع الشبكة السمعية البصرية. يعاد تأكيد هذا التثبيت غير المراقب بطريقة جديدة. فهذه الهيئة التنظيمية إذا تعلق الأمر بالتخيّل، نقول إنها سارد ضمني ". (23)

إذن يحكم "المصور الأكبر" كل التفاصيل المعروضة داخل المحكي، من خلال تخفيه خلف الكاميرا التي تسجل الاحتمالات التي يختارها ويوجهها؛ حيث يرى أن من المناسب توجيه المتلقي إليها، من خلال هذه الهيئة التي تعتبر في الأساس هيئة تخيّلية يتبنى وجودها المتلقي وتراقب كل عناصر المحكي، سواء أكان فعل العرض في حد ذاته أم ما يحمله هذا العرض من أحداث وشخصيات وأفضية وزمن.

يسمح لنا هذا التحديد بإظهار ترتيب معين لأنواع السارد داخل الفيلم. يظهر أولا المصور الأكبر المسئول الفعلي عن المحكي، ثم الصوت الخارجي، ثم السارد الثانوي أو خطاب الشخصية؛ حيث يشكل "المحكي المزدوج بوصفه تلازما بين الصوت السردي للسارد الأكبر الفيلمي، المسئول عن المحكي السمعي البصري، والصوت السردي للسراد الثانويين اللفظيين، المسئولين عن المحكيات الصغرى الشفاهية، وتصبح الوضعية معقدة أكثر فأكثر على المستوى السردي، عندما تتلاشى صورة السارد الثانوي". (24)

يقصد بذلك أن الصورة محكومة بهيئة كلية غير مرئية، ترتبط بها الهيئات السردية الثانوية في الفيلم. ظهرت فيه بصريا أم بقيت مجرد صوت فحسب.

3 -2. السارد الثانوي(Narrateur second)

إذا كان المحكي الإطار محكوما بالمصور الأكبر، فإن الفيلم يشمل المحكيات الثانوية التي يمكن أن تحكمها هيئات سردية ثانوية؛ حيث يتنازل المصور الأكبر في بعض مراحل المحكي إلى إحدى الشخصيات، لتقوم بدوره في إدارة العالم الحكائي، أو يتبنى منظورها لينقل الأحداث، وهذا المحكي الناتج يكون متضمنا داخل المحكي الأكبر مهما كان تعدد هذه المحكيات وتنوع أشكال حضورها .

يصبح لدينا في النهاية محكي مؤطر ومحكي مؤطِر؛ إذ " نرى ما يحمله التعبير "محكي جزئي" من علاقات "موجهة ومتحيزة"، فهو مرتبط بالمقاربة السردية الثانية التي تعمل على احترام نظام الأشياء، أو نقول بشكل أكثر تحديدا "نظام الظواهر" التي تظهر للمشاهد، وتعتبر هذه المقاربة أن السارد الحقيقي للفيلم، والوحيد الذي يستحق هذا المصطلح هو"المصور الأكبر" ومن هذا المنظور، فإن جميع الساردين الآخرين الموجودين في الفيلم، هم في الواقع، ساردون موجهون، وساردون ثانويون، والفعل الذي يقدمونه هو "محكيات ثانوية وهو" فعل يتميز جذريا عن السرد من الدرجة الأولى" .(25).

إن المأزق الأكبر الذي تعرفه الأفلام بشكل واضح من البداية هو الموقع الذي يتخذه السارد بالنظر إلى المحكي الذي ينقله، لأن الروايات ذات السارد العليم تتوافق بسهولة مع طبيعة السارد الصوري الذي يحكم السينما، وهو"المصور الأكبر" ويكون عليما بكل شيء مما يسهل عليه التحرك في الزمن والفضاء على حد سواء، دون أن يثير ذلك شكوك المشاهد. يجب علينا إذن " أن نعترف أن السارد الكلي يتحمل مسؤولية الإخراج السمعي البصري لتلك المقاطع التي تكون تحت المسؤولية الإدراكية للسرّاد الثانويين، هذا يخلق وضعية متناقضة "انزياحا بين المرئي والمسموع " بين ما يفترض أن يبنى على معرفة السارد بالصوت الخارجي، ووجهة النظر الشمولية الخاصة بالسارد الأساسي التي تجعلنا نرى المشهد" . (26)

إن "المصور الأكبر" يأخذ زمام المحكي منذ البداية بطريقة إلزامية بشكل معادل للسارد العليم في الرواية؛ أي إن المشاهد في هذه الحالة يقوم بوضع نفسه محل الكاميرا ويتصرف انطلاقا من اعتباره من ينظر إلى الأحداث، لكن الأمر لا يستمر كذلك في كل الأحوال طويلا؛ إذ يمكن أن يظهر صوت خارجي يصحب الصور المتتابعة، ويعرف المشاهد بعد ذلك إن كان مجرد صوت أو أنه صوت البطل في حقيقة الأمر، مما يربكه وبدل أن يصبح مشاهدا لعرض ما يصبح بطلا فيه، لأن " المقابل السينمائي "لصوت" الرواية في الأدب هو"عين" آلة التصوير وهذا اختلاف مهم. في الرواية الفرق بين الراوي والقارئ واضح، فهو أشبه أن يقوم القارئ بالاستماع إلى صديق يروي له قصة. في الفلم يقرن المشاهد نفسه بشخصية العدسة وهكذا يتجه إلى الامتزاج بالراوي. لكي يقوم الفلم بتقديم سرد على لسان الشخصية الأولى يكون على آلة

التصوير أن تسجل كل الفعل من خلال عيني الشخصية وهذا بالنتيجة يجعل من المشاهد بطلا للفلم ". (27)

نجد بالنظر إلى هذا التفاصيل أن الفيلم لا يقوم على صوت واحد، كما يمكن أن يحدث ذلك في الرواية، لكنه يكون محاصرا بالهيئة الوصية عن الصور، والهيئات الجزئية الوصية عن المحكيات الصغرى.

3-3 الصوت الخارجي : (la voix over)

يرتبط حالة "الصوت الخارجي" المستعملة باحتشام في السينما، بذلك الصوت الذي يظهر على الشريط السمعي دون إحالة على وجوده داخل الصورة، ولا يبقى حضوره دائما داخل الفيلم، وإنما يتدخل في مراحل محددة ومحصورة داخل المحكي.

مهما كان الصوت الخارجي يبدو أدبيا باعتبار سمته اللفظية، إلا أنه تقنية لاقت جدلا كبيرا بين صناع السينما؛ حيث انقسموا بين مرحب بها ومختزل لها تماما؛ إذ تعتبر الجهة الأولى أن وجود الصوت الخارجي يعتبر مناقضا لطبيعة السينما التي تعتمد على العرض أكثر و" طبقا لهذا المبدأ [إنك لا تخبر الناس عن الأشياء في الفيلم، ولكنك تريهم وتعرض لهم الأشياء] ما أخبرنا معلومة من طرف الراوي فإنها تصبح أتوماتيكيا مشوبة بالذاتية – بل تظهر النزعات الأيديولوجية، وإن عرض الأحداث بدون تعليق هو ما يسمح للجمهور أن يتوحد بشكل مباشر مع الصور، وأن يفسر معانيها ودلالاتها بنفسه لنفسه ". (28)

تعد هذه النظريات أكثر عداءً لإدراج النظام اللفظي داخل السينما خصوصا الصوت الخارجي، الذي يعمل على إفقادها خصوصيتها الموضوعية التي تقوم بعرض الأحداث دون تبني وسيط ينقلها للمشاهد، بالإضافة إلى أن هذا الوسيط اللفظي يقترب أكثر من الأدب، ويسم السينما بسماته التي حاولت من بداياتها جاهدة وضع حدود لها، والعودة إليها تعتبر خرقا لهذا الصفاء الذي تطمح إلى تشكيله .

لم يمنع هذا الأمر كثيرا من الباحثين من النظر إلى هذه المسألة بوصفها غير منهجية وليس لها مصوغات أساسية، لأن " قضية النقاء قضية زائفة، فالفيلم شكل فني ناشئ اقتبس واستعار بالفعل الصورة الفوتوغرافية والرقص والموسيقى وتصميم الأزياء وخطوط القصة، بل حتى عنصر المونتاج السينمائي في أصله من مختلف المصادر، فتاريخ السينما أو الفيلم هو تاريخ امتصاص وإعادة تفسير التقنيات والأدوات اللازمة المأخوذة عن أشكال الفن الأخرى، وإن كان الصوت الخارجي بمثابة أداة أدبية فلن يعبر عن تقنية أقل في قيمتها أو أسلوب فني أقل فعالية عن أية تقنية أخرى للفيلم تمت إعادة تكييفها، وفق أغراضه الخاصة". (29)

يظهر هذا التفسير عقلانية مقبولة بصدد وجود هذه التقنية مثل سابقاتها؛ حيث استفادت السينما من تفعليها كي تتسم في النهاية بالسمات التي اتخذتها نهائيا، لا تلك السمات التي كانت عليها، لأن الصوت الخارجي يتحرك معلنا داخل الأفلام شكل

السارد عادة، وموقعه من محكيه لأن استخدام الصوت الخارجي يفترض أن يكون محصورا لغايات فائقة الضرورة.

فلا يمكن مثلا أن تتبنى الشاشة النظر إلى الأحداث من منظور البطل ويرافق ذلك الصوت الخارجي لأنه سيكون دون جدوى. فضمير المتكلم يجعل نقل الوقائع في السينما عصيا، لأنه يسرد قصته الخاصة، فيصعب عليه الولوج إلى باقي الشخصيات الأخرى، ويضطر إلى الطابع الوصفي الشعري والتأملي، الذي يحول الأمر إلى نوع من الحوار الداخلي، وهنا تصبح الأحداث كلها محمولة بصوته الخاص، فيتضاءل حضور الحوار، مما يجعل من الصعب جدا تحويل التصورات الذاتية إلى أحداث تتحرك عبر تتابع الصور.

ولعل هذا المأزق الجمالي يعود إلى الخروج من المعايير الخاصة بكل نمط من أنماط السارد في الفيلم، لأن الحالة المثالية هي" العبور من صوت السارد الخارجي إلى أصوات الشخصيات الداخلية، كما هو الحال عادة في الأدب،أي الانزلاق من خطاب غير مباشر إلى خطاب مباشر، ومن المحكي إلى الحوار في السرد"(30)، وليس غلق العالم الحكائي للفيلم على صوت واحد للسارد لأن التعددية هي ميزته الأساسية، والسارد الجوهري فيه هو "المصور الأكبر"، في حين "الصوت الخارجي" يجري استخدامه في السينما بتحفظات كبيرة وبحذر كبير خشية أن يتجاوز اللفظي حدود الصورة فيؤثر في وظائفها وجمالياتها؛ حيث إن "الصورة والكلمة تكملان بعضهما بعضا: إن الاستمرارية مرتبطة بالخطاب الذي يصنعه كل مشاهد لأن فكرة " الذكاء قبل اللغة" تبقى عاجزة. وأكثر من ذلك : يستبعد التلفظ المظاهر الأكثر حسية في الصورة، فالتلفظ يقسّمها ويشطرها، بإبقائها نتيجة غير متجسدة". (31)

قولنا هذا الأمر لا يعني أننا نعارض وجود الصوت الخارجي في النماذج السينمائية، لكننا نتحدث هنا عن تحول الفيلم أو المحكي السينمائي إلى استغلال الحاسة السمعية باستخدام اللفظي، ووضع البنية الصورية للفيلم في موضع هامشي، أو عدّه إضافة في حين كان يجب أن يحدث عكس ذلك، لأن حضور اللفظي في السينما لا يتجاوز الوظيفة التكميلية والتوضيحية للصورة في حال عجزها عن فعل ذلك.

يمكننا أن نجمل خلاصة ما ذُكِر داخل هذه المقالة فيما يلي:

- يظهر السارد في الرواية من خلال وسيط واحد هو الوسيط اللفظي غير إن هذه الهيئة يصبح حضورها أكثر تعقيدا عندما ننتقل إلى السينما، وذلك بسبب الطبيعة الازدواجية للوسيط الذي يجمع بين النظامين اللفظي والبصري.
- ينتج السارد المحكيين الروائي والفيلميعلى حد سواء، لكن مصدر اختلافهما متصل بأشكال ظهوره.
- نجد في الرواية ما يسمى بـ"السارد العليم" أو "خارج الحكائي"، الذي يعمل على إدارة المحكي بكل عناصر ويكون علمه بالأحداث كليا، ويقابل هذا الشكل للسارد في

الفيلم ما يسمى بـ "المصور الأكبر"تبعا لخاصيته البصرية، ويستند علمه على الإحاطة بجميع عناصر المحكي الفيلمي البصرية وغير البصرية.

- يمكن أن يظهر السارد في الرواية ثانويا أو يقدّم تعددا للساردين، وهو الأمر نفسه الذي نجده في الفيلم .

- الرواية والفيلم يظهران معا أن الشخصية يمكنها أن تضطلع بمهام السرد لفترة من فترات المحكي، وإن كان وضع الشخصية في الفيلم مركبا بسبب تفاعل خطابها اللفظي مع الحركات والإيماءات.

- يتداخل وضع السارد في الفيلم مع التبئير لأن المصور الأكبر يحل محل الكاميرا.

- قد يظهر السارد أحاديا في الرواية كما يمكن أن يكون متعددا، لكن الفيلم يحيل مباشرة إلى تعدد أشكال حضور السارد وفق تراتبية معينة. تبدأ انطلاقا من المصور الأكبر إلى الصوت الخارجي إلى السارد الثانوي.

- قد يقف السارد في الرواية عند حدود التسجيل البسيط أحيانا، في حين نجده أكثر تعقيدا في الفيلم بشكل دائم؛ حيث يتدخل في التشكيل الدلالي للأحداث والشخصيات والفضاء.

- نلاحظ أن السارد في الرواية يستطيع عرض جانب من حياة الشخصيات في الماضي، إلا أن المصور الأكبر لا يستطيع النفاذ إلى ماضيها، إلا بإدراجها لسرده من خلال السارد الثانوي.

الهوامش

1- جون ريكاردو، قضايا الرواية الحديثة، تر صياح الجيهم، وزارة الثقافة، دط "، دمشق، 1977، ص ص 30-31.

2- ميشال بوتور، بحوث في الرواية الجديدة، تر فريد أنطونيوس، منشورات عويدات، ط3، بيروت \باريس، 1986، ص8.

3- يوري لوتمان، قضايا علم الجمال السينمائي مدخل إلى سيميائية الفيلم، تر نبيل الدبس، منشورات النادي السينمائي، دمشق، 1989، ص24.

4- جاك أومون وآخرون، جماليات الفيلم، تر: ماهر تريمش، ط1، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث/كلمة، أبو ظبي، 2011، ص 94.

5- Roland Barthes , Essais critiques , seuil , 1er édition , Paris, 1964,p169.

6- Christian Metz, Essais sur la signification au cinéma.Paris, Klincksieck, 1983, p65.

7- جيرار جينيت، خطاب الحكاية- بحث في المنهج-، تر محمد المعتصم، عبد الجليل الأزدي وعمر الحلي، الاختلاف، ط1، الجزائر، 2003، ص ص30 -31.

8- MeikeBal , Narratologie- Essais sur la signification narrative dans quatre romans modernes, Hes Publishers, Utrecht ,1984, p 4.

9- Op, Cit, p 04.

10- André Parente, Cinéma et narrativité, L'Harmattan, Paris, 2005, p45.
11-Christian Metz, Essais sur la signification au cinéma I, p35.
12-André Parente, Cinéma et narrativité, p45.
13-Op, Cit , p44
14-W.Kayser, qui raconte le roman ?, in Poétique de récit, ,p72
15-Jaap Lintvelt, Essai de typologie narrative. Le "point de vue». Théorie et analyse, éditions José Corti., p24.
16- جيرار جينيت، خطاب الحكاية ، ص 258.
17- لوي دي جانيتي، فهم السينما- السينما والأدب، ترجمة جعفر علي ،منشورات عيون، المغرب، 1993، ص 6.
18- جاك أومون وآخرون، جماليات الفيلم،ص 93.
19-Francis Vanoye, Récit écrit Récit filmique, Armand Colin , 2ème édition , 2005, p153.
20- André Gaudreault et François Jost, Le récit cinématographique, p40 ,in Laffay, Albert, logique du cinéma, paris , Masson ;1964 :pp81-82
21- Pierre Beylot, Le récit audiovisuel, Armand Colin, Paris , 2005,pp 68-69.
22- Michel Raimond , Le roman, Armand colin, 2éme Ed ; Paris , 2002 ,p 117.
23- André Gaudreault et François Jost, Le récit cinématographique, p47.
24- Op, Cit, pp 50-51.
25- Op, Cit, p 49.
26- Pierre Beylot, Le récit audiovisuel, p73.
27- لوي دي جانيتي، فهم السينما- السينما والأدب ، ص 69.
28- مجموعة من الباحثين، السرد في السينما، أكاديمية الفنون، مصر، 2001، ص 211، نقلا عن:
Sarah Kozloff, Voice – Over Narration in American fiction film
29- المرجع نفسه، ص 218، نقلا عن:
Sarah Kozloff, Voice – Over Narration in American fiction film.
30- André Gaudreault et François Jost, Le récit cinématographique, p74
31- Alain Masson, L'image et la parole l'avènement du cinéma parlant, La différence, Paris, 1989, p 42

إشكالية تداول مصطلح الشعرية في التراث النقدي العربي والنظريات الغربية

ملخص

تداولت الشعرية في التراث النقدي والبلاغي العربي بمعنى علم الشعر، وذلك هو السبب الذي حال ربما دون استساغة المعنى الاصطلاحي للفظ الشعرية في الثقافة العربية إلى يوم الناس هذا، فالشعرية منذ أرسطو مرورا بحلقة براغ فالبويطيقا الجديدة هي وصف يطلق على كل ما له صلة بقوانين تأليف الخطابات، وبذلك تتجاوز الشعرية عمود الشعر لتدل على شعريات أدبية وغير أدبية.

أ. ليندة خراب

قسم الآداب واللّغة العربية
جامعة قسنطينة1
الجزائر

مقدمة

كانت الشعرية La Poétique ولا تزال تُنْتِجُ تأملا في قوانين الفن، منذ أن اقترح أرسطو Aristote في كتابه (فن الشعر) وصفا لطرائق تأليف المأساة والملحمة والملهاة، وبذلك تكون شعرية أرسطو أول شعرية تُعنَى باستكشاف إجراءات الفن الخلاقة الأدبية منها وغير الأدبية (1)؛ فالشعرية من منظور النقد الغربي هي العلم الذي يهتم : « بعلم قوانين وإنتاج وتفسير الخطابات وشروط انبثاق المعنى مهما تعددت تمظهراته وتغيَّرت » (2).

غير إن لفظ الشعرية لم يُسْتسغ بهذا المعنى في البيئة الثقافية العربية، بسبب رسوخ دلالته التاريخية ذات الصلة بعلم الشعر، وذلك هو معناه المتداول في أغلب المصنفات النقدية العربية التي دأب أصحابها على كل مذهبٍ مائزٍ بين الشعر والنثر ، فقد أطلق حازم

Abstract

In critical heritage and Arabic rhetoric, poetics has been used in the sense of poetry science which is probably the reason that prevented so far the acceptance of its terminological sense in Arab culture. From Aristotle through the circle of Prague to the new poetics, it is given to describe all that has a relationship with the laws of written discourse surpassing the science of poetry to describe literary and non-literary poetics.

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2013.

القرطاجني لفظ التخييل على الصناعة الشعرية، و ميَّز بينها وبين الخطابة من حيث هي فن نثري يقوم على الإقناع، ثم ذهبالقرطاجني بعد ذلك مذهبَ القدماء في الاهتمام بقضايا الشعر والخطابة بخاصة، فكان يمعن في تمحيص خصائصهما الجمالية دون بقية الفنون والأقوال ،محتكما في ذلك إلى المعيار البلاغي الذي أسهم بدوره في تقنين قوانين الأدب شعره ونثره. (3)

هذا وإذا كان القرطاجني قد خاض مع الخائضين في قضية الشعر والنثر، ووظف وصف الشعرية ليدل به على خصائص الشعر وعموده، إلا أنه كان يؤمن بفرضية تداخل الأجناس الأدبية التي كان من الممكن أن تكون مبدأ مناسبا لإعادة توجيه معنى الشعرية باتجاه قوانين الفن بعامة، وغير بعيد عن هذا المعنى يقول القرطاجني: « ولما كانت النفوس تحب الافتتان في مذاهب الكلام وترتاح للنقلة من بعض ذلك إلى بعض ، ليتجدد نشاطها بتجدد الكلام عليها، وكانت معاونة الشيء على تحصيل الغاية المقصودة به بما يجدي في ذلك جدواه أدعى إلى تحصيلها من ترك المعاونة ، كانت المراوحة بين المعاني الشعرية والمعاني الخطابية أعودَ براحة النفس، وأعونَ على تحصيل الغرض المقصود. فوجب أن يكون الشعر المُرَاوِحُ بين معانيه أفضلَ من الشعر الذي لا مراوحة فيه، وأن تكون الخطبة التي وقعت المراوحة بين معانيها أفضلَ من التي لا مراوحة فيها». (4)؛ لكن على الرغم من هذا الحدس الجمالي السابق لأوانه والذي كاد أن يأخذ بناصية تصور جمالي متكامل للممارسة الأدبية شعرها ونثرها، إلا أن القارطاجني لم يفلت مع ذلك من سطوة عمود الشعر واستئثار الشعر بالشعرية.

أما ابن سنان الخفاجي فيبدو أن معنى الشعرية عنده جاء مدسوسا بين تلافيف نظريته في الفصاحة التي هي نظرية في أنواع الكلام سواء بسواء، فقد جعل الخفاجي الفصاحة صفة لكل أنواع الكلام شعره ونثره، ثم استهل حديثه عن الفصاحة بعرض وجهة نظر القدماء وتقسيمهم لأنواع الكلام من حيث مراتب المخاطَب (العامة والخاصة)، ومن حيث دلالة الألفاظ على المعاني (الإيجاز والإطالة) ، فكانت أضرب الكلام عندهم ثلاثة، أولها المساواة التي يكون المعنى فيها مساويا للفظ، والتذييل وهو أن يكون اللفظ زائدا على المعنى، والإشارة أو التلميح وهي أن يكون اللفظ موجزا دالا على معنى طويل .

وقد تواضع القُدماء على ربط هذه الأنماط بنوع الخطاب ووضعية المخاطَب، فالتذييل موجه إلى العامة ومن لا يسبق ذهنه إلى تصور المعاني، لذلك كانت الإطالة به أخص وأمثلته كثيرة من الخطب والقصص، أما الإشارة فيتلقاها الخاصة من الملوك والخلفاء والمتأدبين وكل من يقتضي حسن الأدب عند التخفيف في خطابه وتجنب الإطالة فيما يتكلف سماعُه، ويقع ذلك في بعض المكاتبات والمخاطبات والأشعار والرسائل وكل أنواع الخطابات التي تجنح نحو الإيجاز، وتعد المساواة وضعية دلالية ثالثة وسيطة بين حدي ثنائية (الإطالة والإيجاز) أو (التذييل والإشارة)، وهي تخص كل الخطابات التي توجه إلى الخاصة والعامة معا. (5)

هذا وتجدر الإشارة إلى أن بعض الأشكال الأدبية تستأنس بالتكرار والإطالة لأنها شفاهية السمت، في حين تنزع الأشكال الأدبية المدونة إلى الإيجاز لأنها لا تتحرك في فضاء الشفاهية، وهو ما يدفعنا إلى إعادة توزيع أقسام الكلام عند الخفاجي آخذين بعين الاعتبار الأنموذج النصي المناسب لكل نوع أدبي على حده :

أ- **المساواة :** اللفظ = المعنى ← الخاصة + العامة (القرآن الكريم).

ب- **التذييل:** اللفظ> المعنى ← العامة ـ الخاصة (الخطبة ـ الندوة ـ القص).

ج- **الإشارة:** اللفظ < ← المعنى الخاصة ـ العامة (شعر ـ مكاتبات ـ رسائل).

لم يتوان الخفاجي وهو يستعرض أقسام الكلام ويسترجع بنود فصاحته المتعارف عليها بين ظهراني النقاد القدماء، عن ردِّ ما ينبغي ردُّه من الآراء التي تحولت لطول تكرارها وتداولها إلى قوانين ثابتة غير قابلة للنقض، فيقول كاشفا عن مذهبه في الإيجاز مثلا : **«** والذي عندي في هذا ما ذكرته وهو أن المختار في الفصاحة والدال على البلاغة هو أن يكون المعنى مساويا للفظ (المساواة) أو زائدا عليه وأعني بقولي زائدا عليه أن يكون اللفظ القليل يدل على المعنى الكثير دلالة واضحة ظاهرة (الإشارة) لا أن تكون الألفاظ لفرط إيجازها قد ألبست المعنى وأغمضته حتى يحتاج في استنباطه إلى طرف من التأمل ودقيق الفكر فإن هذا عندي عيب في الكلام**».** (6)

إن ما يعيب الكلام عند الخفاجي هو الغموضُ والتباس المعنى الذي هو نقيض الفصاحة ولذلك يرفض الإيجاز إذا أخل بالمعنى كما يرفض الإطالة (التكرار) بدعوى تلاؤمهما مع المخاطَب به من العوام ومن لا يسبق ذهنه إلى تصور المعاني لأنه لا يجد لذلك علاقة مباشرة بشعرية الخطاب وبلاغاته الخاصة ، وبذلك يكون الخفاجي قد حدس معنى الشعرية دون لفظها، لأنه يكتفي بتقييم بنية الخطاب بصرف النظر عن قائله ومتلقيه وشروط تلقيه الزمانية والمكانية، وغير بعيد عن هذا المعنى يعلن الخفاجي بوضوح إقصاءَ مقامات المرسل والمرسل إليه من خارطة تقسيمه للأنواع الأدبية فيقول : **«** ويدل عليه أيضا أن من اختار الإطالة وسماها التذييل إنما حجته في ذلك أنه اعتبر الكلام بالإضافة إلى المخاطَب به وليس للمخاطَب تأثير في حسن تأليف الكلام وقبحه ولو جاز أن يعتبر بالإضافة إلى المخاطَب به حتى يكون ذلك مؤثرا في صحته أو فساده أو حسنه أو قبحه وكنا نستحسن كلام العالم العاقل وإن كان رديء التأليف ونستقبح كلام الجاهل وإن كان في أعلى طبقات الفصاحة حتى يكون شعر أبي عثمان الجاحظ وأبي إسحاق النظام أعظم عندنا من شعر أبي دحية النميري ومن جرى مجراه وهذا مما لا يدخل فيه شبهة **».** (7)

ليست الإطالة للعوام، إذن كما لا تكون الإشارة وقفا على الخاصة، بله لا وجود لأنواع أدبية تستأثر بها الخاصة دون العامة مع عكس صحيح أيضا، لأن معيار الفصاحة عند الخفاجي هو معيار بنيوي لا علاقة له بمقامات المخاطِب والمخاطَب به، كما أن ثنائية الإطالة والإيجاز لا تصلح من وجهة نظر الخفاجي لأن تكون معيارا

لأدبية الأدب ؛ فهل يمكننا بعد هذا أن نتساءل مستغربين هل جنت هذه المقاييس غير النصانية على كل تمثلٍ جمالي للممارسات الأدبية؟ ، وهل اختزال معنى الشعرية في الشعر مرده بالفعل إلى هذه الفجوة التاريخية بين أدب الخاصة وأدب العامة تارة، وبين الشعر والنثر تارة أخرى؟ ، بخاصة إذا علمنا أن هذه الانشطارية قد وسمت الفكر والنقد العربيين ردحا طويلا من الزمن، فإن عُثِر على بعض الآراء القليلة المناوئة على استحياء للأعراف النقدية السائدة كتلك التي عبر عنها الخفاجي، فإنها مع ذلك لم تستطع الحد من سطوة النزعة التفاضلية بين الأنواع الأدبية وهيمنة أحكام القيمة غير الجمالية ، إلى جانب تأثير الأنموذج البلاغي .

ونخلص بعد هذا العرض السريع لبعض سياقات تداول معنى الشعرية في التراث النقدي العربي إلى تفنيد كل مسعى تأصيلي للمصطلح الذي نحسب أنه من المصطلحات الطارئة على الثقافة العربية، فالشعرية في معناها الاصطلاحي، ليست تعني الشعر ولا هي وقف على الاشتغال بعموده فحسب، بل هي علم يختص بقواعدِ كل فن وعمودِ كل خطابٍ أيا ما كان جنسه، كما أن الشعرية ليست تُذعن مطلقا لفرضية الأجناس الأدبية ولا وكدها التمييز بين الشعر والنثر، فتلك ثنائية استأثر بها النقد العربي القديم الذي كان خاضعا بدوره لمعياريةِ أنموذجٍ بلاغيٍ دائمِ الترددِ بين الشعر والخطابة، في حين تجاوزت الشعرية اليوم كل ذلك واتسع أفقها ليشمل شعرية الشعر وكل الشعريات الأخرى الأدبية و غير الأدبية، وذلك ما سوف نتبيَّنُه ونحن نمعن في مساءلة مصطلح الشعرية وتتبع تطور دلالته ضمن سياق الممارسة النقدية الغربية.

لقد بدأ الإرهاص الحقيقي بالشعرية مع الشكلانية الروسية التي عرفت أوج تطورها في الفترة الممتدة ما بين : (1915- 1930)، وتزامن ذلك مع رواج التحليل البنيوي للقصص بين ظهراني كل من بوريس ايخنباوم (Boris EIkhenbaum) ويوري تينيانوف (Yuri tynianov) وبوريس فيكتورفيتشتوماشفسكي (Boris Viktorovitch Tomachevski.) ، هذا وإن كانت الشعرية تدين للشكلانية بالكثير من المفاهيم وإجراءات التحليل، إلا أنها تأثرت أيضا بحلقة ميخائيل باختين (Mikhail Bakhtine)، وبذلك لم تعد الشكلانية من وجهة نظر باختين إجراء كافيا للإمساك بجمالية العمل الأدبي، لأنها تعزل العناصر الجمالية كالأساليب واللغات وتحرمها من مبدأ تبادل التأثير الحواري فيما بينها ، من هنا اقترح باختين نظريته في الحوارية Théorie de dialogisme التي لا تدرس مكونات الخطاب لقيمتها الجمالية فحسب، وإنما تخضعها جميعا لمبدأ تداخل الأجناس والأنواع والنصوص واللغات والأساليب (8)، وبذلك تكون حلقة باختين قد جلبت إلى الشعرية تراكمات مفهومية إضافية أسهمت في تعميق معناها من خلال إعادة طرح قضايا الأساليب واللغات والأجناس .

أمّا أهم منعطف عرفته الشعرية، فقد اقترن تاريخيا بظهور حلقة براغ Le cercle de Prague بعد انبثاقها عن الشكلانية سنة 1926، وقد أسفر ذلك عن تحولات جديدة في حقل الشعرية التي تفرَّق مسماها بعد ذلك على شعريات لا تعد ولا تحصى،

إذ يبدو أن هذا المصطلح قد عرف طريقه إلى مختلف حقول المعرفة والمدارس النقدية والتيارات ، لأجل ذلك لم يسلم لفظ الشعرية من مخاطر التباس معناه واستخدامه بشكل متطابق أحيانا مع مصطلحات أخرى مجاورة، لعلَّ أهمها على الإطلاق لفظ الأدبية (La littérarité)، الذي أخذ به رومان جاكبسون (Roman Jakobson) ومن ورائه حلقة براغ ، وهو اللفظ نفسه الذي كانت تدين به الشكلانية الروسية، فأجرت عليه أغلب أبحاثها المحتفية بالقيمة المهيمنة في الأعمال وشعرية الأساليب وخصوصيات التأليف التي تسم كاتبا بعينه.

استخدم رومان جاكبسون لفظ الأدبية (La littérarité) ليحدد به موضوع الشعرية، ويعني به مجموع الشروط وقواعد الكتابة التي تؤهل عملا ما، سواء أكان شعريا أم نثريا، لأن يكون عملا أدبيا، فالأدبية صفة تخص المظهر الجمالي للأدب، أو هي الموضوع الحقيقي للأدب، إذ ليس كل ما يكتب يحقق شرط الأدبية، أو ينتمي بالضرورة إلى إمبراطورية الكتابة:« وهكذا فإن موضوع علم الأدب، ليس هو الأدب، ولكن الأدبية، أي ما يجعل من عمل معطى عملا أدبيا » .

Ainsi, l'objet de la science de la littérature n'est pas la littérature mais la littérarité, c'est-a-dire ce qui fait d'uneœuvre donnée une œuvre littéraire. (9)

فموضوع الشعرية إذن هو الأدبية، أي قوانين الصياغة والتركيب . ثم سرعان ما استعمل جاكبسون لفظ الوظيفة الشعرية (La fonction poétique) ضمن سياق خاص له علاقة بتلك الدرجة القصوى من أصالة كلِّ خطابٍ أدبيٍ ينزع دائما إلى الإحالة على نفسه، مكتفيا بتفعيل وظيفته الجمالية وبتحفيز الفروق بينه وبين الخطابات الأخرى، وعلى هذا يُفْترض أن تُوَاجِه الوظيفة الشعرية مستودعا من التقاليد والأعراف الجمالية والنصوص المتراكمة عبر الزمن، وهي مُطَالبة بتجاوزها جميعا حتى تحقق طريقتها الخاصة في العمل والتحقق و تنجز كتابة الاختلاف، فإن تعذر كل ذلك وتراجعت فعالية الوظيفة الشعرية أضحى الخطابُ الأدبي مجرد تقليد مشوَّه للخطابات السابقة.

لا تقتصر الوظيفة الشعرية عند جاكبسون على الشعر وحده، بل تتجاوزه إلى كلّ أصناف التعبير الأدبية التي قد تتمثلها بدرجة أقل أو أكثر، وإن كان جاكبسون، يجعل الشعرية، أو بالأحرى شعريته على الأقل، تعتمد على آليات التحليل اللِّسانية التي يفترض تطبيقها على الشعر والنثر، إلا أنَّه لم يكن يجرؤ على أن ينسب أعماله وتطبيقاته (على الشعر بخاصة) إلى حقل الشعرية، بل ينتهي إلى وضعها في سياق أبحاثه اللسانية، ليجعل بذلك الشعرية فرعًا من اللّسانيات. (10)

انتهت تأملات جاكبسون في حقل الشعرية إلى اقتراح الأنموذج اللِّساني لتحليل الخطابات الأدبية ، بناءً على فرضية مهمة، تدَّعي أنّ الخطاب هو مجرد جملة كبيرة، من هنا تحوّل الأنموذج اللِّساني بعد توسيعه إلى أنموذج تبادلي سابق للممارسات النصية وهو يتصف بالديمومة و الثبات، لأنَّه يتجاوز الفردي والخاص باتجاه الكوني والعام، ولعمري إن هذا المعطى الذي استنه جاكبسون هو أصلٌ من أصول الشعرية ،

وهو الحدُّ المتفق عليه بين كل المشتغلين في حقل الشعريات، مهما تشعّبت بعد ذلك مقترحات التحليل وميادين الاختبار وطرائقه .

أما إذا انتقلنا إلى المصطلح الثاني "علم نظـريات الأدب" La théorie des sciences littéraires ، فسوف نلفيه مصطلحا بديلا للفظ الأدبية وهو يدل على جملة الشروط والمعايير التي ندرك بها أن عملا ما، شفويا كان أو مكتوبا، شعريا أو نثريا، هو عمل أدبي، أو هو موضوع لفظي ذو وظيفة جمالية، فإذا كانت الأدبية تخصيصًا للأدب عند الشكلانيين الروس ومؤسسي حلقة براغ، فإن الخطاب الأدبي Le discours Littéraire، بمعاييره الأجناسية، هو تخصيص أكثر للأدبية عند الشكلانيين (أو الشعريين) الجدد، الذين أضحت الشعرية بين ظهرانيهم، علما نسقيا يبحث في خصائص وقواعد الأجناس والأنواع ، بخاصة منها الخطابات السردية، هنا يلتقط تودوروف تصورا للشعريات بوصفها وصفا لقواعد الخطابات قائلا: « ليس العمل الأدبي في حدِّ ذاته هو موضوع الشعريات، فما نستنطقه هو خصائص هذا الخطاب النوعي، الذي هو الخطاب الأدبي، وكلّ عملٍ أدبي عندئذ لا يعتبر إلا تجلّيا لبنية محدَّدة وعامَّة ليس العمل الأدبي إلاَّ إنجازا من إنجازاتها الممكنة. ولكل ذلك فإن هذا العلم لا يُعنى بالأدب الحقيقي بل بالأدب الممكن، وبعبارة أخرى يعنى بتلك الخصائص المجرَّدة التي تصنع فرادة الحدث الأدبي، أي الأدبية ». (11)

فالشعرية، من وجهة نظر تودوروف علم معياري، لأنّها لا تحفل بواقع النصوص، بوصفها ممارسة خاصة، فهي ليست نقدًا، بل نظرية لقواعد الخطاب العابرة للزمان والمكان، وهو ما يؤكده تودوروف حين يزعم: « ليس هدف هذه الدراسة إنتاج خطاب ترديدي حول عمل أدبي ملموس، أو تلخيصه على نحو عقلاني، بل اقتراح نظرية تهتم ببنية الخطاب الأدبي وطريقة اشتغاله ». (12)

هكذا تنتهي الشعرية إلى تحديد موضوعها، وهو الخطاب، أيّا ما كان نوعُه، وهي لا تهتم بالعمل المفرد، بل يتعيّن موضوعها في إبراز أدبية الأدب كما جاء في بيان جاكبسون من قبل.

ثم بدا لتودوروف بعد هذا التحديد أن يطلق على الشعرية وصف "علم نظرية الأدب "، ولكن تودوروف لم يكن سباقا إلى توظيفه فقد استخدمه كل من "رينيه ويليك" و"أوستن وارن" René Wellek et Austin Warren فأطلقاه على العلم الذي يُعْنَى بدراسة معايير الأدب لا دراسة نصوص مفردة يتناولها بالتحليل غالبا النقدُ الأدبي فيقولان : « ثم هناك تمييز أبعد بين دراسة المبادئ والمعايير الأدبية ودراسة أعمال أدبية معينة: سواء أكانت دراستنا لها حسب التسلسل التاريخي أو بمعزل عنه. ويبدو من الأفضل أن نلفت النظر إلى هذه التمييزات بأن نضع في باب " نظرية الأدب" دراسة مبادئ الأدب، مقولاته، معاييره وما أشبه ذلك، وبأن نفرقها عن دراسات أعمال فنية معينة بتسمية هذه" النقد الأدبي» (13) ، وقد تناول "بول فاليري" Paul Valéry مصطلح الشعرية لكنه رفض تقييد معنى الشعرية على الاشتغال الجمالي

بالشعر وحده ، فالشعرية صفة لازبة للأدب شعره ونثره وهو ما يؤكده بول فاليري قائلا : « يبدو لنا أن اسم الشعرية ينطبق عليه إذا فهمناه بالعودة إلى معناه الاشتقاقي، أي اسما لكل ما له صلة بإبداع كتب وتأليفها حيث تكون اللغة في آن الجوهر والوسيلة، لا بالعودة إلى المعنى الضيّق الذي يعني مجموعة من القواعد أو المبادئ الجمالية ذات الصلة بالشعر ». (14)

هذا، وإن كان لفظ الشعرية (Poétique) عند هنري ميشونيك Henri Meschonnic يُستعمل بمعنى « الصفة الشاعرية » للدلالة على تلك الملكة الفردية والموهبة والأسلوب الخاص، وهي جميعا تصنع استثنائية الحدث الأدبي، إلا أن ميشونيك يأخذ بناصية مفهوم أوسع للكلمة، تكف معه الشعرية عن أن تكون مجرد نقد للأدب، لتصبح شعرية تاريخية ومجتمعية، وكدها تفكيك مختلف أشكال التعبير والطقوس والعادات والمظاهر الاجتماعية، وهو ما يفسره ميشونيك قائلا: « باعتبار الشعرية تتجاوز كونها التحليل الشكلي للأدب، إلى كونها دراسة للتضمينات المتبادلة بين اللغة، التاريخ والأدب . فهي تشمل نفس الرهانات، لكنها فيها تكون موسَّطة، وقوتها في خفائها. ذلك أن الشعرية تقوم على نظرية للذات والمجتمع » . (15)

أما جون كوهين "Jean Cohen"، فكان أقرب إلى الشعريين، في تمثله للشعرية، كمقوّم جمالي يخص الشعر والنثر سواءً بسواءٍ، حتى وإن كان يميّز بين ما يسمِّيه المعنى الشعري والمعنى النثري، إلا أن أساس التمييز هنا، ليس أجناسيا، بل هو أداتي لا غير؛ ويسوق كوهين مثالا لشرح مقدمته السابقة، ففي عبارتين مثل: (كوكب الأرض) و(هذا المنجل الذهبي)، يميز كوهين بين جملتين تتقاسمان مرجعا مشتركا هو وصف الأرض، لكنهما تختلفان في الكيفية التي تعبر بها كل جملة عن موضوعها، فنحن نستخدم دائما طريقتين للتعبير، تتمثل الأولى في الإحالة إلى الموضوع الحقيقي معتبرا في ذاته، وبوصفه يمثل المعنى التعييني المراد (وهو الأرض)، في حين تخلق الثانية المعنى الشعري، وعلى هذا الأساس تكون الجملتان متطابقتين ومختلفتين في آن، فإذا كنا نريد المعنى "الموضوع"، فإن الجملتين متطابقتان ولهما المعنى نفسه، أي التعبير عن الموضوع المباشر وهو (الأرض)، وإن كنا نريد "الطريقة الذاتية لفهم الموضوع"فإن التعبيرين مختلفان لأنهما يسلكان طريقتين مختلفتين لالتقاط الموضوع، ويتوخيان وسيلتين متميزتين للوعي به، الأولى تعيينية وغير شعرية، بما هي المعنى النثري (كوكب الأرض)، والثانية شعرية (المنجل الذهبي) (16)، ولم يستنكف كوهين عن تبيين الفروق الموجودة بين المعنيين، فالمعنى النثري هو المعنى الإشاري الذي يوجد في القواميس، وهو ذهني وموضوعي، في حين يمثل المعنى الشعري، المعنى الإضافي والإيجابي والعاطفي، وكلُّ كلمة، عند كوهين لها نصيبٌ من المعنيين، أي أن لها معنى مزدوجا في الوقت نفسه، فالكلمة تُدْرَكُ أولا بحسب خصائصها الإدراكية، أما خصائصها العاطفية والشاعرية فلا نجد لها في القواميس مكانا إلا من خلال المجاز.

ثم يطلق جون كوهين هذه الخاصية الازدواجية في المعنى على كلِّ الأنواع الأدبية

فمن النثر إلى الشعر، يظل المعنى في وقت واحدٍ متطابقا ومختلفا، نثريا وشعريا، تعيينيا وإيحائيا، فالأمر هنا لا يتعلق بالشعر وحده، بدعوى أن لغة الشعر مطلقة الشعرية، وعلى عكس ذلك تكون الصفة النثرية خاصية تصطبغ بها الأنواع النثرية دون الشعرية، لأننا قد نُلفي معنىً نثرياً في الشعر، كما قد نعثر على معنى شعري في النثر، وعليه فإننا لا نعتد بالمعنيين الشعري والنثري كصفتين للنوع، بل هما طريقتان لإدراك المعنى وصوغه، كما يؤكد كوهين، فأي شيء يمنع حكايةً من أن تتوسل المعنى الشعري، وأيّ شيء يجعل قصيدة ما غير نثرية.

ونخلص في الأخير إلى أن الشعرية لا تخص الشعر ولا هي صفة له بأي حال من الأحوال، بل إن جون كوهين يرفض هذا المعنى المبتذل للشعرية ويلغيه عندما يلجأ إلى إجراء نظرية كاملة للمعنى، تنتظم داخل سلم تراتبي بسبعِ درجاتٍ، تترتب فيه الموضوعاتُ بحسب درجة قياس المعنى الذي غالبا ما ينبني فيه تضاد معنوي بثلاثة أبعاد، يضم القيمةَ والنشاطَ والقوة (17)، ثم يقترح كوهين هذا الجدول الذي يميز فيه بين درجاتٍ ثلاث من المعنى هي المعنى النثري والإيحائي واللامنطقي (لا معقولية الجملة).

الجملة	إيحائية (مجازية)	إشارية (تعيينية)
نثرية	-	+
لا معقولية	-	-
شعرية	+	-

ولتوضيح نظريته في المعنى ، اكتفى جون كوهين بتحليلٍ منهجيٍ لقصائد شعرية و لقصائد ملارميه على وجه الخصوص، وربما ذلك هو ما حمل قراء كوهين أن يقصروا مفهومه للشعرية على الشعر، وهو ما لم يتأكد عنده قط، كما أسلفنا بالقيل، وعليه يؤكد كوهين بأن لامنطقية المعنى في القصيدة هو أمر ضروري لا اعتباطي لأنَّ هدف كلِّ عملٍ أدبي، مهما كان نوعه، بما في ذلك القصيدة، هو توليد نظام آخر أو منطقا مختلفا، تعمل من خلاله الصورة على تضييع المعنى واستعادته، بشكل (متطابقٍ ومختلفٍ) في آن، فالمعنى لا يخرج من هذه العملية أبدا كما كان، إنّه يتعرض لاستبدالات وتحويرات جمّة حتى يصير "معنى المعنى" بلا ريب .(18)

ولنورثروب فراي Northrop frye بدوره رأي في الشعرية، فهو يستخدمها كما وردت في شعرية أرسطو التي عدَّها فراي نظرية نقدية، حاول فيها أرسطو مقاربة (الشعر) كما يقارب البيولوجي كائنا عضويا، فراح يلتقط من الشعر أنواعه وأجناسه، ليصوغ القوانين العامة للتجربة الأدبية، وكذلك كان ديدن نورثروب فراي الذي كان يعتقد، كما أرسطو تماما، بوجود بنية للمعرفة سابقة على الممارسة الشعرية يمكن إدراكُها بمجموعها والتوصل إليها: « معرفة عن الشعر، ليست هي الشعر ذاته، أو الخبرة به، بل هي الشعريات، ويشعر المرء، بعد ألفي عام من الفعالية الأدبية التي تلت أرسطو، أن أفكاره عن الشعريات (عن الأنواع الشعرية أو الأدبية) ... تحتاج إلى إعادة

فحص على ضوء بيئات جديدة، وفي خلال ذلك تبقى كلماته التي يفتتح بها البويطيقا محتفظة بجودتها كمدخل إلى الموضوع ». (19)

يعتقد فراي أن الشعرية نظريةٌ موضوعُها العام هو الفن الذي يعد الشعر فرعا من فروعه فيقول: « بما أن موضوعنا هو الشعر، فأقترح ألاَّ أتكلَّم عن الفن بعامة فقط، وإنَّما أيضا عن أنواعه ومقدرة كل منها، عن بنية العقدة التي تتطلبها القصيدة الجيّدة، عن عدد الأقسام المكونة للقصيدة وطبيعتها وما شابه ذلك من مواد أخرى تقع في نفس الصنف قيد البحث » . (20)

يعترف فراي أن الأدب بما في ذلك الشعر هو فرعٌ فقط من فنون أخرى كثيرة، والشعريات هي نقدُ للشعر ونقدٌ للأدب، وهي بعد ذلك قسم مستقل بشكل مؤقت عن الجماليات، لأن فراي يؤمن بأن الجماليات يمكن أن تصبح يوما ما نقدا موحدًا لكلِّ الفنون، تماما مثلما تنبأ دي سوسير ذات يوم بأن تصبح السيميولوجيا أصلا يضم كل العلوم بما في ذلك اللسانيات ، لكن في انتظار أن يُصَدِقَ التاريخُ نبوءةَ فراي أو يكذبَها تبقى الشعريات منفصلة عن الجماليات إلى يوم الناس هذا، وهو الوضع الذي لم يرضه فراي للجماليات التي آن لها أن تخرج من كنف الفلسفة وتحتضن الشعريات ، لأنَّ الفلاسفة يعالجون القضايا الجمالية ضمن توجهاتهم المنطقية والميتافيزيقية، إذ يتعذر عليهم في الغالب استخدام آراء هيجل مثلا عن الفنون دون الأخذ بمنطلقاته الفلسفية، باستثناء أرسطو فهو بزعم فراي الفيلسوف الوحيد الذي تحدث حديثا جماليا محضا عن الشعريات، بل هو أول من افترض أن تكون مثل هذه الشعريات جهازا لنظام مستقل، وهو ما يخول للناقد استعمال الشعرية دون أن يلزمه ذلك الإحاطة بالمذهب الفلسفي الأرسطي، لأن الشعرية عند أرسطو جهاز بلاغي وأجناسي مستقل عن كل حادثة فلسفية.

ثم يذهب فراي إلى اقتراح مجموعة من الخطوات المنهجية لتطوير ما يسمِّيه شعريات أصيلة، منها استئصال النقد الذوقيالذي يكتفي بالتعميم والتعليق الإيديولوجي، أما الأعمال الأدبية، فلا يجب أن تُأخذ في فرديتها مستقلة عن بعضها البعض، لأنها تشكل فيما بينها نسقا بنائيا، هو الذي تتحراه الشعرية وتطمح لأن تجعله موضوعا لها. كما يجدر بالشعرية مراعاة طبيعة النقد فلا تنتج معرفة حاسمة بل نسبية، إذ ليس من غايات الشعرية أن تجعل قوانينها حتمية، لأن كلَّ نقدٍ يتوخى رسمَ حدودٍ للإبداع هو ضد طبيعة الإبداع نفسها، فهل هذا البيان الخطير الذي يتبناه فراي يتعارض مع الشعرية ذاتها ؟ من حيث هي المقترح الأكثر تماسكا لتحليل الخطابات الأدبية بمختلف أنواعها؟، لكن يبدو أن كل شعريةٍ، مهما كان نوعها سواء أكانت شعريةَ شعرٍ أو شعرية نثرٍ أو سوى ذلك، ستظل تراوح مكانها أبدا بين هذين المنطقتين: صرامة القانون، وخصوصية الإبداع.

لا يؤمن فراي بشعرية معيارية، ويدعو إلى ضرورة التشبث بخيار وصف الظاهرة دون الحكم عليها، ويبرر ذلك بقوله: « فالناقد المسرحي الذي يقول:(يجب أن يكون

لكلِّ المسرحيات وحدة في الفعل) سيجد نفسه عاجلا أم آجلا يؤكد أن بعض مشاهير المسرح لم يعرضوا أي وحدة للفعل كالتي عرَّفها، وهم لم يكتبوا ما يعتبره مسرحيات على الإطلاق، فعلى الناقد الذي يحاول تطبيق مثل هذه المبادئ، أن يأخذ بالحسبان، الطاقة الإبداعية المتقلِّبة، وأن يكون أكثر تسامحا وحذرا، وبذلك سيجد نفسه أنّه يوسع تصوراته إلى نقطة لا يقول معها طبعا، بل يحاول أن يخفي حقيقة قوله: (كل المسرحيات التي فيها وحدة الفعل يجب أن يكون فيها وحدة الفعل) وبذلك تتأتى الشعرية وصفا لعمل النص، لا وصفا لعمل الناقد، الذي عليه أن يكتف بوصف الظاهرة، دون الحكم عليها » . (21)

وليس بمنأى عن تصور نورثروب فراي، يضع كل من أوزوالدديكرو Oswald (Ducrot) وجان ماري سشايفر(Jean-Marie Schaeffer) مفهومهما للشعرية، فيعلنان: « سندرك من الشعرية هنا، وبالتوافق مع استعمال المصطلح عند أرسطو، دراسة الفن الأدبي بوصفه خلقا كلاميا » (22)، فالشعرية تتأرجح بين فردية العمل أو الخلق الكلامي الذي يستعصي على كل شعرية، وبين الوضع التاريخي للأعمال الأدبية، ويعد هذا التردد بين التجاوز والمعيار أحد أهم مسلمات الدرس الشعري كما أسلفنا بالقيل، وذلك ما يؤكده صاحبا المعجم:« إن أي كتاب، بما إنه خطاب مُدرك عقلا، ينضوي في حقل الممارسات الكلامية المؤسسة، ويمكن لاختلافه الفردي فقط أن يوجد فوق عمقه . ومن جهة أخرى، فإن كل إجراء خلاق، ما إن يتم إبداعا، حتى يعد إجراء عابرا للنص في حيز القوة » (23). فكلّ خطاب أدبي سيقع إدراكه أولا في وضعه الشعري الخالص، لكن ما أن يتم إبداعه حتى يغادر شكله الفردي كعمل خلاق لينطوي تحت عباءة النوع الذي ينتمي إليه، فيكون قابلا للأخذ ثانية، ولتحويله في أعمال أخرى، هنا يتم الانتقال والعبور من الفردي إلى الكوني، ومن النص إلى الأنموذج القانوني، ومن التجربة النقدية إلى النظرية، إن كانت الشعرية تؤمن بشيء اسمُه النظرية.

فإذا كانت الشعريةُ تحريًا محايثًا لقوانين التأليف التي تتم بها أدبية النص، فإنها تتوسل منهجا وصفيا تفسيريا، وإن كان هذا المنهج لا يدّعي الموضوعية، ولا يمكنه أن يفعل، فلذلك لا تخلو الشعرية، التي تدرس الفن الأدبي بوصفه عملا تقنيا، من أحكامَ تقييمية، ولكنها تحاول الابتعاد عن النقد الانطباعي المؤسس على التثمين الجمالي وأحكام القيمة على المؤلفات والأعمال، وبناء على هذه الاعتبارات كلها لا يصح وصف الشعرية بالنظرية، بل هي نقدٌ للأدب وتحليلٌ مقترحٌ لمختلف خطاباته وأجناسه، تحليل لا ينبغي له أن يدعي الاكتمال ولا إلغاء مشروعية المناهج الأخرى وهو ما نستدل عليه بهذا الاعتراف المنهجي من لدن صاحبي المعجم: « إن الشعرية، على عكس ما تم دعمه في عصر "البنيوية" لا تستطيع أن تزعم بأنَّها نظرية للأدب: يوجد عدد من نظريات الأدب بمقدار ما يوجد من طرق للنقاد نحو الأدب، وهذا يعني أنَّه يوجد عدد غير نهائي، وإن كل مقاربة من هذه المقاربات (التاريخية والاجتماعية والنفسية) لتقطع في الحقل الأدبي موضوعا خاصة للدراسة، وذلك على نحو يكون فيه

علاقاته مع المقاربات الأخرى، ليست تنافسية وحصرية ولكن تفاعلية وتكاملية». (24)

وهنا يبدو أن صاحبي المعجم يفضلان مصطلح (الشعرية) على مصطلح (نظرية الأدب)، لأن تسمية نظرية الأدب تخص الأشكال الأدبية، في حين تدرس الشعرية كل أشكال الخلق الكلامية حتى وإن لم تكن أدبية، وهنا تصبح الشعرية فرعا من علوم اللِّسان، وهو المعنى الذي ارتضاه لها جاكبسون من قبل، وإذ يستمسك صاحبا المعجم بهذا الافتراض الأخير، ومثلهم كان يفعل الشعريون الجدد، نلفي بعض الشعريين أمثال بول ريكورPaul Ricœur و أمبرتو إيكو Umberto Eco أكثر إصرارا على رفض تبعية الشعرية لعلوم اللِّسان، فالشعرية لم تعد جزءا من علوم اللِّسان ولا ينبغي لها أن تكون، لأنَّ الشعرية، وبخاصة الشعريات البنيوية، التي تجعل موضوع دراستها وقفا على الأعمال الأدبية اللفظية، شفهية كانت أو مكتوبة، لا يمكنها أن تجد المبرر الكافي لعزل هذه الأعمال اللفظية ذاتها عن بقية أشكال التعبير الأخرى غير اللِّسانية بالضرورة، كالإيماءات والإشارات واللوحات والأيقونات، كما أن بعض الإجراءات الأدبيّة " السردية "مثلا، قد لا تخص جميعُها خطاباتٍ ذات طابع لساني بالمعنى الحرفي للمصطلح، فصناعة الحبكة عند ريكور تتحول إلى إجراء تحويلي سيميائي، قد يتجسد في السينما، كما في الأعمال الأدبية المكتوبة سواء بسواء، وإن كان مفهوم الحبكة لا يتأسس في جوهره إلا في خطابات كلامية النظام أو سردية بالخصوص (25). مما يحملنا على القول بأنَّ الشعرية في معناها الواسع تتجاوز أشكال التعبير اللفظية المنطوقة والمكتوبة، لتغدو ممارسة سيميائية، أو لنقل إن الشعرية أوسع من كل شعرية أدبية. (26)

أما الشعرية التداولية فهي تغتني بنظريات التأويل، التي أصبحت إجراء نقديا يزاحم الشعرية ويهيمن عليها، لكن الشعرية لا تهتم بقصد المؤلف، ولا تدعي أنها تنتج تأويلا للنص، بل تقترح فهما له يأخذ بناصية إجراءات التحليل الشعرية، فهل يعني هذا أن الشعرية لا يمكن أن تكون تداولية، حتى وإن أرادت؟، ذلك لأن الشعرية تميز بين الفهم والتأويل، فالأول هو محصلة قصد القارئ، في حين يتأتى الثاني كتحرٍ لقصد المؤلف، وبذلك تتسع الهوة الفاصلة بين الشعرية والتأويلية، التي هي بالأصل نظريات مضادة لقصدية الفهم، بله هي ضد الشعرية لأنَّها تَعُد الفهمَ ومن ورائه ترسانة التقانات وإجراءات التحليل فهمًا متطفلا على النص، وهنا تُوَاجَهُ شعريةُ التأويل بسؤالٍ مربكٍ، فإلى أي مدى يمكن للإجراءات والمقاصد التي أنجزها القارئ، أن تتشاكل مع قصدية المؤلف؟ بل ألا يمكن أن يتعارض الإجراء الشعري مع قصدية النص؟، هذا يعني: « أن قراءة النصوص التي يستخدمُها الشعريون مادة للتحليل، لا يمكن أن تمثل سوى فهم لقصدياتهم البدئية، والسبب لأنَّ الإجراءات الخلاقة تعد أعمالا زائدة، ومن المعلوم أنَّه لا يجب أن نخلط بين "القصد في النشاط" والمتجسد في النص مع "القصد المسبق" للمؤلف. فالأوَّل وحده هو الذي يهم الفهم النصي مباشرة، وهو وحده على كلِّ حال ما يمكن الوصول إليه غالبا » (27)، هكذا يبدو أن الشعرية تمضي مصرة على الاحتفاظ بتداوليتها في مستوى قصدية القارئ فحسب مستبعدةً قصدَ المؤلف، في حين تستبعد

نظريات التأويل فهمَ القارئ مراهنة على قصد المؤلف.

لكن الشعرية التداولية تعود إلى تناول قصدية المؤلف من جانب آخر له صلة بالنقد التكويني الذي يهتم بالوضع القبلي للنص وبمختلف مراحل تكوينه، قبل طبعه ونشره، وهنا تتأمل الشعرية أرشيفَ النص، وكل ما يتعلق به من وثائق ومسودات وسجلات التصحيح والمخطوط النهائي، وقد تتوسع هذه الشعرية لتشمل وضعية ما بعد النص كذلك، وفيها تنظر الشعرية التداولية في مختلف التحولات التي تطرأ على نسخ العمل في طبعاته المختلفة، وما يتصل بها من تصويبات واستدراكات وتغييرات، ينجزها المُؤَلِف لأغراض شتى، ويبقى موضوع تكوين النص بمستوييه: (الماقبل/ الآن / المابعد) قضية مفتوحة وشائكة، لأننا نُخَمِّن أن النص قد انتهى بعد كتابته وطبعه ونشره، فإذا بفضاءٍ آخرَ للكتابةِ فوق الكتابةِ، يمنح إمكانيةَ إعادةِ كتابة ما كُتب من قبل وتحويله مرَّات عديدة، ليأخذ هذا الأمر شكل علاقاتٍ نصية ذاتية وتصويبات يقوم بها الكاتبُ بنفسه نتيجة انتقاداتٍ أو مراجعاتٍ أو رغبةٍ منه في كتابة ما لم ينكتب أو ما سقط سهوا أو عمدا من كتابة سابقة، وهنا تغدو تصوياتُ الكتابة علاماتٌ ملموسةٌ على قصد الكاتب، حين يتدخل بشكل مباشرٍ ومعلنٍ عنه، بغرض توجيه أو وصف أو تعديل أو تغيير مقروئية ما لكتابه الأول .

لقد أصبح النقد التكويني الحقلَ الأكثر رواجا في مجال الشعريات والدراسة الأدبية بعامة، لكنه ينظر إلى تكوين النص، كظاهرة مستقلة عن إجراءات التحليل، أي عن الشعرية الحصرية التي كان وكدها تحري طريقة الكتابة فحسب، فالنقد التكويني يتجاوز الشعرية البنيوية، لأنه يهتم بإنشاء النصوص من خلال الطبعات النقدية المختلفة للنص الواحد، ويضع التكوين في سياق متجاوز للكُتَّاب والأفراد والنصوص، ويصله بالمبادئ الأنثروبولوجية المتوارية خلف بلاغات النصوص .

إلا أن شجرة الشعرية لم تكن لتتوقف عن النمو ومد فروعها في كل اتجاه، فقد تحولت الشعرية في القرن العشرين من الاهتمام بالمتخيل الأدبي إلى الأدبية الشرطية، أي أن الشعرية لم تعد وقفا على الأدبيات المؤسسة التي تشمل دراسة المنطق التكويني للسرديات النثرية وعلى رأسها الرواية، والمعيارية الجمالية الخاصة بالشعر، بل لقد استأثرت الشعرية بدراسة أعمال لا تتلون بلبوس جمالي ولا هي تنتمي إلى الأجناس الأدبية مثل السيرة الذاتية و اليوميات الخاصة والخطاب التاريخي، وهو ما يبرز جليا في دراسات جيرار جينيت Gérard genette المتأخرة، تلك التي يعود فيها هذا الباحث إلى مناقشة جدلية (المتخيّل والتاريخ)، مستعرضا مختلف أوجه التداخل الممكنة بين الأدبيات المؤسسة " المتخيلة" والأدبيات الشرطية " التاريخية"، إذ ما إن تصبح الأدبيات الشرطية موضوعا للقصد الجمالي حتى تصير من الأدب، بل لقد اعترف جيرار جينيت بإمكانية أن تتخلى الشعرية عن طابعها البنيوي وتحتضن التاريخ فيقول : « إن هذا الرفض الواضح للتاريخ، هو في الواقع فرضية موضوعة بين أقواس، أو تعليقا منهجيا مؤقتا، وأن هذا النوع من النقد الذي ندعوه وبشكل أكثر دقة

نظرية الأشكال الأدبية، أو بشكل أكثر إيجازا الشعرية، يبدو لي مهيأ أكثر من أي اتجاه آخر للالتقاء بالتاريخ أثناء مسيره » (28) ، وعلى هذا قد يتسع مجال الشعرية ليشمل أنواع أخرى من الأدبيات المؤسسة كالسيرة الذاتية الأدبية وقصص الخيال العلمي واليوميات الأدبية والرواية التاريخية وغيرها.

ومهما يكن من أمر، فإن الشعرية لا يمكن أن تقتصر على الجانب النحوي فقط للأعمال " قواعد الخطاب "، بل تطال بعدها التداولي كذلك، وعليه فإن تعريف الشعرية بأنها تقتصر على دراسة الشعر أو حتى دراسة النصوص ذات الطابع الجمالي فقط، هو تعريف خاطئ يؤدي إلى حصر وتقييد موضوعها الذي يجب أن يطال المتلقي أيضا ، لأن القصد الجمالي المتعلق بالمتلقي لا يمكن أن يُستخدم في تحديد طبقة ثابتة من النصوص التي ينتجها المنتج، والتي قد نتصور خطأ بأنها النصوص الأدبية فقط، فمثلما يتسع مجال التلقي ليشمل كل القراء، يتسع مجال الإنتاج ليشمل كل الأعمال، كما أن الإجراءات التي تُسْتَخْدَم للتحليل لا تخص فقط النصوص الأدبية، مستثنية النصوص غير الأدبية، بل هي تقبل التطبيق على كليهما. إذ تطبّق الإجراءاتُ السردية مثلا على نصوص أدبية وعلى أدبيات شرطية سواء بسواء .

ولكن، على الرغم من ذلك، تسمح الشعرية بهذا التمييز بين مؤسسة الأدب، أو الأجناس المتخيَّلة والمعترف بها أدبيا، وبين النشاط الكلامي غير المؤسس. وإن كانت الشعرية تهتم بخصوصية المتخيَّل الأدبي، إلا أن ذلك لم يكن ليمنع الشعرية من أن تقوم بارتياد هذه المنطقة البكر من أرض الشعرية والتي وكدها دراسة العلاقات بين المتخيَّل الأدبي وكل ضروب القول والخطابات الأخرى من جهة وبينهما جميعا وبين الوظيفة الجمالية.

لكن ها هي الشعرية أو بالأحرى الشعريات التي استوى عودها بين ظهراني مختلف المدارس والتيارات، تنتهي لأن تكون مجرد ممارسة جمالية مستعصية على كل وصفٍ أو تحديدٍ أو مدرسةٍ أو تيارٍ، لأن فعل التجاوز وُجِدَ مذ وجدت الشعرية، ومع ذلك تتقاسم الشعريات جميعها بعض السمات المشتركة فالشعريات تستلهم النماذج التبادلية المستوحاة من اللسانيات و السرديات، وتتخطى الشكلانية وتجريد الدراسات السيميائية، وتدير قضاياها حول موضوعات مبرزة أهمها دراسة الأجناس الأدبية والأجناس المتداخلة وبلاغات السرد والسرديات العابرة وسرديات التلقي والتناص والنصوص الموازية ومعمارية النص، والنقد التكويني، وأغلب هذه الموضوعات لها جذورها في الشعرية الكلاسيكية .

وزِبْدَةُ القولِ أنْ نزعم بأننا قد ذكرنا شعرياتٍ وأعرضنا عن بعضٍ ليس ذلك سهوا من لدنا، ولكن لصعوبة هذا المسلك التاريخي ولتعذر الإحاطة بالمعنى الكامل للشعرية ، فعلينا إذن أن نعترف بأن مسعانا هذا لا يعدو أن يكون تأملا سريعا في تطور مفهوم الشعرية ، من شعرية الشعر وهو المعنى الضيق للشعرية، إلى شعرياتٍ غربية انحدرت من صلب تياراتٍ ومدارس نقدية مختلفة الأهواء ومتعددة المشارب ، ولكن إذا

كانت كل مؤسسة نقدية تعترف بالقانون وتدين له بوجودها واستمرارها، فإن الشعرية بدورها أيا ما كان شكلها ، تؤمن بروح القانون لكنها قد تضحي به وتزهق روحه في سبيل تتويج منطق الاختلاف وتفوق فعل الكتابة ، وهذا وضعٌ عايشته الشعرية أو بالحري الشعريات ، حتى أوشكت أن تكون نقدا مضادا للشعرية ذاتها، فهل هي الشعرية تنقض دائما غزلها بعد قوة ؟، أو هو شأن الشعرية التي تطمح دائما لأن تكون بحثا مستمرا عن " الأدبية"، كقيمة جمالية هاربة وقابلة لكل تعديل .

الهوامش

1- Aristote, Poétique, Texte Traduit Par J. Hardy, Éditions Gallimard, 1966, p11.

2 - تزيفيتان تودوروف ، مدخل إلى الأدب العجائبي ، ترجمة الصديق بوعلام ، ط1 ، دار الكلام، الرباط ، 1993 ، ص 11 .

3 - أبو الحسن حازم القرطاجني ، منهاج البلغاء وسراج الأدباء. تحقيق محمد الحبيب بن الخوجة. ط2 ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت لبنان ، 1981 ، ص 361 .

4 - المرجع نفسه ، ص 361 .

5 - أبو محمد عبد الله بن محمد بن سعيد بن سنان الخفاجي ، سر الفصاحة ، تحقيق علي فودة، مكتبة الخانجي ، المطبعة الرحمانية بمصر ، 1932 ، ص 194 .

6 - المرجع نفسه، ص 196 .

7 - المرجع نفسه، ص.ص 196 -.197

8 - ميخائيل باختين ، الخطاب الروائي ، ترجمة محمد برادة ، ط1 ، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع ، القاهرة ،1987، ص 15.

9- Roman Jakobson, huit questions de poétique, paris, Éditions du seuil, 1977, p16.

10 - Ibid. p 218.

11 - تزيفيتان تودوروف ، الشعرية ، ترجمة شكري المبخوت ورجاء بن سلامة، ط2 ، دار توبقال للنشر الدار البيضاء، المغرب ، 1990 ، ص 23.

12 - المرجع نفسه ، ص23 .

13 - رينيه ويليك وأوستن وارين ، نظرية الأدب ، ترجمة محي الدين صبحي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر،1987، ص40 .

14 - عثماني الميلود ، شعرية تودوروف ، ط1 ، عيون المقالات، الدار البيضاء ، 1990 ، ص 10 .

ينظر أيضا لتفصيل القول في معنى الشعرية عند بول فاليري:

15- هنريميشونيك ، راهن الشعرية ، ترجمة عبد الرحيم حزل ، ط2، منشورات الاختلاف ، 2003، ص.ص 10-.11

16 - جون كوهين، اللغة العليا، النظرية الشعرية ، ترجمة أحمد درويش، المجلس العلمي للثقافة، 1975، ص5 وما بعدها.

17 - المرجع نفسه ، ص .236

18 - المرجع نفسه، ص 206.

19 - تشريح النقد، نورثروب فراي ، ترجمة محي الدين صبحي، الدار العربية للكتاب، 1991، ص ص 25-.26

20 - المرجع نفسه ، ص .26

21 - المرجع نفسه، ص.ص 41-.42

22 - أوزوالدديكرو ، جان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان ، ترجمة منذر عياشي، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، ص .176

23 - المرجع نفسه ، ص 176 .

24 - المرجع نفسه ، ص177 .

25 - بول ريكور ، الزمان و السرد ، التصوير في السرد القصصي .ترجمة فلاح رحيم، الجزء 2 ، ط 1 ، دار الكتاب الجديد المتحدة ، 2006 ، ص 25 .

26 - أ وزوالد ديكرو وجان ماري سشايفر. القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ص 177.

27 - المرجع نفسه، ص .189

28- Gérard Genette, Figures 3, Éditions du seuil,1972. p13.

مجلة العلوم الإنسانية — عدد 39 جوان 2013، ص.ص.321- 328

البرابول ومظاهر تغير قيمتي الزواج والإنجاب لدى الأسر الريفية

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة التغيرات التي مست القيم الاجتماعية للأسر الريفية المالكة للبرابول، وتكونت العينة من سبع وسبعين أسرة ريفية بولاية سطيف، واستخدم الباحث الاستمارة لجمع معلومات الدراسة الميدانية التي بينت بأن البرابول كان له فعلا دور كبير في إحداث تغيرات عميقة على مستوى القيم الريفية السابقة الذكر.

أ. نورالدين بن الشيخ
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة قسنطينة 2
الجزائر

Résumé

Cette étude livre les résultats d'une enquête de terrain dans la wilaya de Sétif sur l'influence de la télévision, en particulier des chaînes étrangères, sur la modification des valeurs culturelles (mariage notamment), des familles rurales. La collecte des données s'est faite avec un questionnaire appliqué sur 77 familles.

مقدمة

نظرا للتحول الكبير للجمهور الجزائري إلى الاهتمام بالبث الوافد من المحطات الأجنبية تعددت الدراسات لدى باحثي المجال الإعلامي حول الطرائق التي يمكن من خلالها مواجهة هذا الزخم الهائل من الإنتاج الأجنبي و كيفية تحسين الإنتاج الوطني، ومع مرور الوقت وبقاء الإنتاج الوطني دون المستوى ازدادت رغبة أفراد المجتمع الجزائري في متابعة ما يعرض في هذه القنوات. وهذا ما تفسره ظاهرة انتشار أجهزة البرابول بين مختلف الأسر الجزائرية حضرية كانت أو ريفية، وقد صاحب هذه الرغبة المتزايدة في الاتصال بثقافات مختلفة عبر القنوات الأجنبية المتعددة زيادة

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2013.

كبيرة في التقليد والمحاكاة بين أفراد المجتمع بالشكل الذي قد يؤثر على بعض القيم السائدة في المجتمع الجزائري،خاصة وأن ما تقدمه هذه القنوات الأجنبية بعيد عن عقله وعاداته وتقاليده .وانطلاقا من أن القيم تمثل أحد الجوانب المهمة في ثقافة أي مجتمع لأنها تعمل على قولبة سلوكيات الأفراد وتوجيهها نحو ما هو سوي ومرغوب اجتماعيا ،وتبعا لطبيعة الثقافة في المجتمع الريفي أين تمتاز بنوع من القداسة وبطء التغير المرتبط بقيم الناس وعقائدهم.فإننا نتساءل عن طبيعة القيم السائدة في المجتمع الريفي الجزائري بعد انتشار البرابول، وعليه فإننا سنحاول التركيز على هذا الجانب المهم من ثقافة المجتمع الريفي الجزائري ونحاول أن تتبين فيما إذا كانت القيم الاجتماعية للأسرة الريفية الجزائرية قد تغيرت جذريا؟ أم حدث تغير في بعضها فحسب؟بعد انتشار جهاز البرابول وعليه ستتمحور إشكالية دراستنا حول هذه التساؤلات.

- هل حدث فعلا تغير في قيمتي الزواج و الإنجاب عند لأسرة الريفية الجزائرية الملتقطة لبرامج البرابول؟

أولا : **تحديد المفاهيم :**

1- تعريف القيم: هي كل صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية، وتكون بمثابة الموجه والقائد لسلوك الفرد، وتضفي على سلوكه طابعا خاصا.(زكي نجيب محمود، 982، ص 121) .

بمعنى أن ما يؤمن به الفرد من القيم هي التي توجهه أو تحركه وتدفعه إلى السلوك ويتخذها معيارا للحكم على سلوكه سواء كان مرغوبا فيه أو مرغوبا عنه. (محمد إبراهيم كاظم، 970، ص 23)

2- الأسرة الريفية: تعد الأسرة الممتدة هي الخاصية التقليدية المميزة للبناء الأسري في المجتمعات الريفية التقليدية في شتى أنحاء العالم ،فهي تمثل وحدة اجتماعية واقتصادية تشمل مجموعة من الأفراد يرتبطون برباط الزواج و الدم ،ويكونون وحدة معيشية HOUSEHOL ، ويتفاعلون مع بعضهم البعض بالرجوع إلى أدوارهم الاجتماعية بوصفهم أزواجا وزوجات وأبناء وإخوة ،ومن خلال ذلك يتم المحافظة على الثقافة العامة .(عدلي علي أبو طاحون،1997،ص71).

2- الأسرة الممتدة Extended family:

هي الجماعة الاجتماعية التي تتكون من عدد الأسر المرتبطة سواء كانت النسبة فيها إلى الرجل أو المرأة، ويقيمون في مسكن واحد، وهي لا تختلف عن الأسرة المركبة Composite family أو الأسرة المتصلة Joint family. (محمد عاطف غيث، دس، ص102).

كما تعرّف العائلة بأنها وحدة اجتماعية إنتاجية تشكل نواة ومركز النشاطات الاقتصادية والاجتماعية، وتقوم على التعاون والالتزام و المودة، وهي أبوية من حيث تمركز السلطة والمسؤوليات ومن حيث الانتساب، وهرمية على أساس الجنس والعمر،

وممتدة ثم إن هناك خصائص أخرى تتعلق بالزواج، الإرث، الطلاق وبنوعية علاقات العائلة بالمجتمع ومؤسساته.(حليم بركات،1986،ص175).

أما إحسان محمد الحسن فيشير إلى أن العائلة الممتدة هي اصطلاح استعمله البروفيسور روبرت ماكيفر في كتابه (المجتمع) ويعني به العائلة الكبيرة الحجم التي تتكون من الزوج والزوجة والأطفال والأقارب الذين يعيشون جميعا في بيت واحد. وتوجد العائلة الممتدة في المجتمعات الزراعية و القروية وفي المجتمعات المحلية والعشائرية والقبلية كما أنّها تتوافر أيضا في البيئات الاجتماعية العمالية والفلاحية . وقد تسمى العائلة الممتدة بالعائلة الأبوية ،فالأب يحتل منزلة اجتماعية أعلى بكثير من منزلة الأم وينفرد في اتخاذ الإجراءات والقرارات التي تتعلق بمستقبل العائلة والأطفال. وعلاقات القرابة في العائلة الممتدة قوية جدا إذ تربط العائلة الممتدة علاقات متماسكة وعميقة مع الأقارب.(إحسان محمد الحسن ،1999،ص399).

ثانيا: خصائص الأسرة الريفية:

تتسم الأسرة الممتدة المميزة للبناء الأسري الريفي بجملة من الخصائص العامة يمكن حصرها في النقاط الآتية:

1- الأسرة الممتدة عي مؤسسة تأمين اجتماعي واقتصادي.
2- السلطة داخل هذا النمط توزع بين الذكور و الإناث حسب النوع.
3- سلطة كبار السن تفوق سلطة صغار السن
4- سلطة الذكور تفوق سلطة الإناث
5- انتشار ظاهرة الزواج المبكر لكل من الذكور والإناث
6- الزواج من داخل النسق القرابي، كما أنّ الذكور عندما يتزوجون فإنهم يعيشون مع والديهم .
7- التعليم من خلال الأسرة وتمجيد الماضي.

كما أن البعض يرى أن من خصائص هذا النمط الأسري:

1- إنجاب أكبر قدر من الأبناء حيث إنّ من أهم الوظائف الأساسية للمرأة الريفية هو إنجاب الأطفال.
2- التعليم الديني من خلال الكتاب هو النمط السائد.
3- الأولوية للتعليم الديني للذكور.
4- هناك اتجاه سلبي نحو تعليم الإناث.
5- هناك ترابط شديد بين الأرض و المكانة.
6- الأرض بالنسبة للأسرة في أهميتها تماثل أهمية الأبناء حيث إنّ الأرض والأبناء هما مصدر الأمان و الطمأنينة.
7- التعاون غير الرسمي في العمليات الزراعية وجوانب أخرى من الحياة الاجتماعية للريفيين. (عدلي أبو طاحون ،1997 ، ص72)

ثالثا: قيم الزواج والإنجاب في الأسرة الريفية الجزائرية:

3-1- قيم الزواج:

يشير أغلب الإخباريين أن الزواج في الأسرة الريفية يكون في سن مبكرة ويكون خاضعا لقيود وتقاليد معينة، وفي مقابل هذا نجد أن الزواج المبكر في الريف كان يرتبط بقضية الشرف ،إذ أن الزواج المبكر تبعا للتفكير الريفي يكون تحصينا للفتاة وحتى الفتى على حد سواء. فالعمل في الأرض واتساع رقعة العمل الزراعي كانا من أسباب التفكير في الزواج المبكر وكثرة الأولاد، وانتشر الزواج الداخلي بين الأسر الريفية أي أن يتزوج الأبناء ذكورا وإناثا من داخل العائلة أو من داخل المجتمع المحلي الذي يعيشون فيه، وكان الاختيار بيد كبار السن، فلا الولد ولا البنت لهم رأي في الزواج، واتسمت تكاليف الزواج في الأسرة الريفية بمطالبها المحدودة ومهورها البسيطة ، ويهتم الريفي بدعوة أهله وأهل القرية وجيرانه حيث يقدمون الهدايا التي تعدّ دينا واجب الرد في المناسبات المماثلة. زيادة على هذا فالابن عندما يتزوج يقيم مع العائلة ويبقى تحت تصرف رب العائلة سواء الجد أو الأب وهذا لأن طبيعة العمل الزراعي وتوابعه تتطلبان وجود الجماعة .

3-2- قيمة الإنجاب (الأولاد):

يصوّر العديد من الإخباريين الأهمية التي كان يوليها الريفي للأولاد انطلاقا من أنهم يمثلون القوة الإنتاجية في العمل الزراعي فهو يحرص على أن يكون له عدد أكبر من الأولاد، ولهذا ترتفع قيمة المرأة الولود التي تنجب أكثر. وبسبب العقم عند النساء أو إنجاب الإناث فقط انتشرت كثير من الخرافات المتعلقة بهذه الموضوعات امتدت من الطب الشعبي إلى الدجل و الشعوذة.وتمثل الرغبة في الإنجاب عند المرأة الريفية أهمية كبيرة إذ تعدها أهم وظائفها لأن كثرة الإنجاب وسيلة لتامين مستقبلها الزواجي لخشيتها من الطلاق . وقد شكل هذا الارتباط بالإنجاب اتجاها مناهضا لتنظيم الأسرة . ويحتل الذكر في الأسرة الريفية أهمية أكثر من الأنثى لأنه في اعتقاد الريفيين الأقدر على الاضطلاع بالمسؤوليات التي يتطلبها العمل الزراعي ، كما أنّه يحمل اسم العائلة ، أما الأنثى فلا تعامل بالمثل بحكم أنها في البيت ولا يكون لها رأي في مختلف أمور الحياة .

رابعا :إجراءات الدراسة الميدانية :

بغية الإجابة عن هذه التساؤلات قمنا بدراسة ميدانية بإحدى المجتمعات الريفية بولاية سطيف وكانت على النحو الآتي :

4-1- فروض الدراسة:

انطلقت الدراسة من الفرضية المحورية الآتية :

1- هناك تغير في قيم الزواج لدى الأسرة الريفية.

وسيتم تناولها في ضوء المؤشرات الآتية: (من حيث السن، الاختيار الشخصي، القرابة، الإقامة مع الأسرة ، تعدد الزوجات عند الرجل، المهور).

2- هناك تغير في قيم الإنجاب وسيتم تناولها من خلال المؤشرات الآتية: (تنظيم النسل، تفصيل إنجاب الذكور على إنجاب الإناث).

4- 2- عينة الدراسة :

تتمثل عينة البحث في مجموع سكان مجتمع ريفي بولاية سطيف- وعليه فقد كانت العينة مقصودة .ولاختيار العينة التي نحن بصددها قمنا بإجراء عملية مسح شامل لمجتمع البحث حيث وجدنا العدد الإجمالي للأسرهو97 أسرة ،أما الأسر المالكة لجهاز البرابول فكان عددها 89 أسرة، وانطلاقا من محاولة الباحث معرفة أنماط القيم في الأسرة الريفية بعد الاحتكاك بثقافات العالم من مختلف القنوات الملتقطة، ونظرا لاعتقاده بأنّ معرفة اتّجاهات التغير في القيم لا يمكن أن تقاس من خلال فرد من أفراد الأسرة فقط فقد أضاف الباحث معيارا آخر في اختياره لعينة البحث وهو أن تتضمن كل أسرة أربعة أفراد (زوج، زوجة، ابن، بنت)، وبذلك نكون قد حققنا التجانس بين أفراد العينة من جانبين:

أ- من حيث التركيبة: حيث يكون هناك تمثيل لجميع الأفراد وفقا لمتغيرات مثل الجنس ،السن ،المستوى التعليمي،المهنة،الحالة الاجتماعية وغيرها.

ب- من حيث الحجم: حيث إنّ كل الأسر المعنية بالدراسة الميدانية تتكون من أربعة أفراد(زوج، زوجة، ابن، بنت).

ومن خلال اتّباع الباحث لهذه المعايير في تحديد عينة البحث أصبح عدد الأسر المعنية التي تتوافر على المعايير السابقة الذكر هو77 أسرة وبذلك العينة تشتمل على 308 فردا من الذكور والإناث، وقد راعى الباحث أن تكون وحدة البحث هي الأسرة وليست الأفراد وهذا حتى يتم معرفة التغير القيمي للآباء (أزواج، وزوجات) وللأبناء(ذكورا، وإناثا)، بالصورة التي تعطينا طبيعة تغير مظاهر القيم السائدة في الأسرة الريفية بعد انتشار البرابول، وذلك من خلال أسئلة استمارة البحث الموجهة لأفراد العينة حول اتجاهاتهم نحو هذه القيم .

4-3 - المنهج :

استخدم الباحث منهج المسح الاجتماعي بطريقة العينة الذي يستخدم عادة في البحوث التشخيصية التي تنطوي على الكشف عن أهمية المتغير المستقل في إحداث وتسبيب المتغير التابع داخل الظاهرة المدروسة. وقد مزج الباحث بين الأسلوبين الكمي والكيفي في تحليله للبيانات الميدانية ، على اعتبار أن الاعتماد على أسلوب واحد فقد دون الآخر يحدث تقصيرا في تحليل هذه البيانات بالشكل الذي يؤثر على طبيعة النتائج النهائية للبحث .

4- 4 أداة البحث :

استخدم الباحث في هذه الدراسة أداة الاستمارة بتطبيق مقياس لكرت وهو من أكثر مقاييس الاتجاهات شيوعا وتداولا في دراسة الاتجاهات وهذا حتى يكشف الباحث اتجاهات أفراد العينة تجاه قيم الزواج والإنجاب في الوقت الحالي.

خامسا :النتائج العامة للدراسة :

5- 1 - نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

من خلال تطبيق مقياس ليكرت واستخدام المعاني الإحصائية في تحليل البيانات الميدانية التي جمعت خرجت بمجموعة من الاستنتاجات التي تشير إلى أن الفرضية الأولى الآتية: يرتبط انتشار البرابول بالتغير في القيم الاجتماعية، قد تحققت بدرجة محدودة من الإيجابية ، ويدعم هذه النتيجة البيانات الكمية الواردة من الجدول 15 إلى الجدول 34 ، فالاتجاه العام لأفراد العينة نحو الزواج المبكر للابن لم يتغير حيث إنّ نسبة 46.6 % عبّروا عن معارضتهم لتأخير الزواج المبكر للابن ، مقابل نسبة 23.37 % وهو ما نعدّه استمرارا لهذه القيمة بالنسبة لمجتمع البحث الذي عرف في الماضي انتشارا لزواج الأبناء في سن مبكرة. كما سجلنا أيضا أن قيمة الزواج المبكر للبنات لم تتغير في عمومها إذ سجلنا الاتجاه الإيجابي للآباء والأمهات والأبناء في مقابل الاتجاه السلبي للبنات اللواتي يعتبرنه- الزواج المبكر – كبحا لطموحاتهن من جهة، وعدم احترام لكينونتهن من جهة ثانية، أما الآباء والأبناء فيعتبرون الزواج المبكر للبنت حماية لها وحفاظا على شرفها وشرف أسرتها ككل. وقد بلغت نسبة الاتجاه نحو هذه العبارة 61.4 % .

وفي مقابل هذا سجلنا التغير الكبير والواضح في زواج الأقارب إذ أكدت البيانات الميدانية الاتجاهات الإيجابية بالرفض والمعارضة لأي ارتباط مع الأقارب سواء للبنات والأبناء حيث بلغت نسبة الاتجاه العام 46.7% للذين أجابوا (موافق بشدة)، و38.3 % للذين أجابوا (موافق) بالنسبة لزواج الأبناء من بنات الأقارب، و44.48% للذين أجابوا (موافق بشدة) و(موافق) بالنسبة لزواج البنات من أبناء الأقارب وهو ما يعني أن الزواج لم يبق داخليا أو لن يصبح كذلك مستقبلا، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار نسبة الاتجاه للأبناء والبنات حيث بلغت عند الأبناء 81 % وعند البنات 92.2 % بالنسبة لزواج الأبناء من بنات الأقارب ،و بلغت نسبة الاتجاه للأبناء والبنات 75.32 % و80.51 % بالنسبة لزواج البنات من أبناء الأقارب.

أما قضية الاختيار الشخصي للأبناء فقد تغيرت نظرة الريفي نحو هذه الفكرة حيث لاقت تأييدا عاما من طرف أفراد العينة حيث بلغت نسبة الاتجاه 46.4 % (موافق بشدة) ونسبة 25 % (موافق) ، غير أننا لاحظنا أن الشدة عند الآباء والأمهات كانت متوسطة وليست للدرجة التي وجدت عند الأبناء و البنات حيث بلغت عند الآباء 15.58 % ، أما الأمهات 2.59 % ، وهذا ما يوضح أن هذا الاتجاه العام الايجابي نحو هذه القيمة لا يعني أنها تغيرت تماما بل مازالت محل صراع بين الجيلين – الوالدين و الأبناء - لكن في مقابل هذا وجدنا أن الاتجاه كان إيجابيا بمعارضة الاختيار الشخصي للبنات عند الزواج خاصة عند الآباء والأمهات والأبناء أين بلغت نسبة اتجاههم على التوالي 74 % و77.9 % و 74 % ، رغم معارضة البنات المبحوثات لهذه العبارة حيث بلغت نسبة الاتجاه العام 58.1% ،وهذا ما يعني أن هذه القيمة لم تتغير عن الماضي حيث مازال الاختيار في يد كبار السن.

كما تغيرت قيمة إقامة الابن المتزوج مع الأسرة بعد الزواج عموما حيث تبين أن نسبة الاتجاه العام نحو هذه القيمة بلغت 50.3 % ، وهو اتجاه إيجابي بمعارضة إقامة الابن بعد الزواج ، مما يعني أن هذه القيمة تغيرت ولم تبق على الصورة التي كانت عليها في الماضي ، وهذا مؤشر مهم على اتجاه الأسرة الريفية نحو الاستقلالية في العيش دون الإخلال طبعا بالروابط الأسرية رغم تسجيلنا للاختلاف بين جيل الأزواج والزوجات من جهة، وجيل الأبناء والبنات من جهة ثانية ، حيث عبر أغلب الأزواج عن حيادهم تجاه هذه القيمة بنسبة 85.44 % أما الزوجات فقد عارضن هذه القيمة بنسبة89.61 % بينما كان اتجاه الأبناء – ذكورا وإناثا – إيجابيا حيث رفضوا هذه القيمة بنسبتين عاليتين 93.5% و 90.9 % على التوالي.

كما بيّنت الدراسة الميدانية تغير قيمة زواج الرجل بأكثر من امرأة عن صورتها القديمة حيث بلغت نسبة الاتجاه الكلية 47.7% وهو ما يعكس رفض أغلب أفراد العينة لمسألة زواج الرجل بأكثر من امرأة على الرغم من أن بيانات ذات الجدول بينت أن الأزواج فكان اتجاههم إيجابيا جدا قدرت ب 89.61%، أما الأبناء فقد بلغت نسبة اتجاههم 66.23% وهو اتجاه إيجابي، ويبرر الذكور – الآباء والأبناء- هذا الاتجاه بكون القضية محسومة دينيا- فالشرع يبيح للرجل الزواج بأربع نساء، أما الإناث – الأمهات والبنات- فيرفضنها انطلاقا من كونها ظلما اجتماعيا يمارس ضد المرأة.

وقد سجلت البيانات الميدانية تغيّرا كبيرا وملموسا في قضية المهور التي تعد قضية حساسة حيث كانت اتجاهات أفراد العينة ذكورا وإناثا ، كبارا و صغارا إيجابيا تجاه مسألة رفع المهور حيث كان الاتجاه العام إيجابيا، حيث رفض معظم أفراد العينة أن تكون المهور بسيطة وبلغت نسبة الاتجاه 94.4 % ، وهذا ما يجعلنا نقول أن الحياة المادية بدأت تسيطر على الريفيين، فبعد أن كانت المهور معقولة في الزيجات الريفية أصبحت اليوم تكاد لا تختلف عن المهور في المجتمع الحضري.

5- 2 - نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

كما سجلنا من خلال البيانات الميدانية تغيرا في قيمة تنظيم النسل عند أفراد العينة حيث كانت الاتجاهات إيجابية نحو هذه القيمة بشكل قوي إذ قدرت شدة الاتجاه العام ب 100% ، وهو ما يؤكد وبشكل قوي القناعة التي أضحت لدى أفراد مجتمع البحث في أن تنظيم النسل كفيل بتوفير حياة كريمة وسعيدة للأسرة ،كما أنه يساعد إلى حد بعيد في تربية أحسن ومتابعة أفضل للأولاد بالشكل الذي يساعد على تنشئتهم وفق ما يريده المجتمع ويرضاه .

أما القيمة الأخرى والتي لم تتغير فهي المتعلقة بتفضيل إنجاب الذكور عن الإناث حيث جاءت الاتجاهات إيجابية بشكل واضح حيث رفض أغلب المستجوبين هذه العبارة بنسبة اتجاه 89.93 %، وقد سجلنا النسب المرتفعة لكل أفراد العينة فالأزواج بلغت شدة الاتجاه عندهم 93.5 % و الزوجات 9.09 % و الأبناء 89.61 %

والبنات 85.71 %. و من خلال هذه النسب نجد أنها ليست مخالفة تماما لما كان سائدا في الوقت الماضي حيث كان لإنجاب الإناث أكثر من الذكور الدور الكبير في ظهور كثير من الخرافات المتعلقة بهذا الموضوع امتدت من الطب الشعبي إلى الدجل والشعوذة مما يؤكد القيمة التي يحظى بها الذكر في المجتمع الريفي. كما أن قيمة الإنجاب بوصفها دورا أساسيا للأم لم تتغير حيث نجد أن أفراد العينة يؤكدون بشكل كبير أن الإنجاب فعلا هو الدور الأساسي للأم لأن الأولاد يمثلون القوة الإنتاجية والقوة الاجتماعية على السواء وهي الصورة التي كانت عليها في الماضي حيث كانت قيمة المرأة الولود مرتفعة وهي أكثر حفاظا على حياتها الزوجية مقارنة بالمرأة العاقر، وهذا ما عبرت عنه نسبة الاتجاه نحو هذه القيمة التي بلغت 94.4 %

المراجع

1- زكي نجيب محمود: من زاوية فلسفية، ط3، دار الشروق، القاهرة، 1982.
2- محمد إبراهيم كاظم : القيم السائدة بين الشباب من معلمي المرحلة الابتدائية في ج م ع، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، 1970.
3- عدلي أبو طاحون : علم الاجتماع الريفي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية ، 1997.
4- محمد عاطف غيث: علم الاجتماع القروي ، دار النهضة العربية ، القاهرة، دون سنة .
5- حليم بركات : المجتمع العربي المعاصر ، مركز الوحدة العربية ، بيروت ، 1986
6- إحسان محمد الحسن: موسوعة علم الاجتماع، الدار العربية للموسوعات 1999.

مجلة العلوم الإنسانية — عدد 39 جوان 2013، ص.ص.329- 353

الدافعيــة في المنظمة بين الماضي والحاضر

ملخص

يهدف هذا المقال إلى توضيح الدور الذي تلعبه الدافعية داخل المنظمات، وذلك من خلال ضبط معنى الدافعية المهنية وطبيعتها وإزاحة الستار عن مختلف جوانبها المتعددة في المنظمة، وكيفية الاستفادة منها، وصولا إلى عرض موجز عن مختلف النظريات المفسرة للدافعية في مجال العمل، انطلاقا من النظريات الكلاسيكية إلى احدث النظريات التي تطرقت لهذا الموضوع البالغ الأهمية بالنسبة لأي منظمة تطمح إلى النجاح والاستمرارية والحفاظ على موردها البشري.

أ. عماد لعلاوي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة عنابة
الجزائر

Résumé

Dans cet article, il s'agit d'apporter un éclairage sur le rôle que joue la motivation au travail dans l'organisation et ce, après avoir passé en revue les différentes approches de la motivation au travail, des théories classiques jusqu' à l'école moderne.

مقدمة

لماذا ندرس الدافعية ؟

يقول ألكيس ميكييلي: " توجد الدوافع بعدد النجوم في السماء وعدد حبات الرمل على شاطئ البحر. " (1)

يعد موضوع الدوافع من أهم الموضوعات التي تدرس في العصر الحديث والمهتمين بهذا الموضوع يتناولونه من زوايا مختلفة وكل باحث يتطرق له من حيث اختصاصه.

فإذا تمعنا في مقولة ميكييالي عن الدوافع نعرف أهمية هذا الموضوع وشساعته، ورغم البحوث والدراسات العديدة لا يزال ليومنا هذا يحضى

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر 2013.

بالكثير من العناية.

" ويستنتج المتتبع للبحوث التي تجري في منظمات العمل المختلفة أن لموضوع الدوافع النصيب الأكبر من الاهتمام من قبل الباحثين في مجال السلوك التنظيمي، ويرجع السبب إلى أن هؤلاء الباحثين لا يمكنهم إهمال المتطلبات السلوكية للمنظمة.

فبجانب أهمية موارد المالية والمادية فان المنظمة بحاجة إلى المورد البشري للقيام بالمهام المختلفة بصورة فعالة، وبصورة أكثر وضوحا فإن المنظمة بحاجة إلى ثلاثة متطلبات سلوكية في علاقتها مع المورد البشري ". (2)

" 1- عدم اقتصار الجهود على اجتذاب الأفراد للالتحاق بها، بل العمل على تأمين بقائهم واستمرارهم معها .2- قيام الأفراد بواجباتهم بصورة يمكن الاعتماد عليهم .3- تجاوز الأفراد للواجبات التي تحددها الوظيفة بحذافيرها وتأدية أعمالهم بطرق مبتكرة وذاتية ومحددة ". (3)

وهذه المتطلبات تؤكد الأسباب الرئيسية لظهور موضوع الدوافع كموضوع أساسي في أبحاث السلوك التنظيمي، والميادين الأخرى وهناك ثلاثة أسباب رئيسية لبلوغه درجة الاهتمام التي يحضى بها ألا وهي : " – لقد فرضت القوى الخارجية المتعاظمة للتنافس المحلي والعالمي والظروف الاقتصادية والاجتماعية والتقنية والحكومية على الإدارة ضرورة التطور واكتساب أساليب وطرق جديدة لرفع مستويات الكفاية والفعالية التنظيمية، أو المحافظة عليها على أقل تقدير ويتطلب ذلك حسن استغلال كل موارد المنظمة المالية والمادية والبشرية.

- الاهتمام المتعاظم بالعلاقة بين الموارد البشرية للمنظمة والتطور على المدى الطويل.

- تغير نظرة الناس للعمل والعامل، فان العاملين يتم تحفيزهم للأداء بعوامل عديدة ومختلفة تشمل التحدي في الوظيفة، والانجاز، والتقدم ، والمال ". (4) من خلال ما سبق يمكننا القول بأن موضوع الدوافع فرض نفسه في مجال الأبحاث العلمية للعلوم الإنسانية بصفة عامة، وفي السلوك التنظيمي وعلم النفس بصفة خاصة.

" و يرجع ذلك بقدر كبير إلى جهود ويليام ماك ودجال(1871 – 1938) وهو عالم سلوكي انجليزي، وقد أطلق على الدوافع مصطلح " الغرائز " وعرفها على أنها قوى موروثة لا عقلانية ، تجيز السلوك على اتجاه معين.

وتضم القائمة التي نشرها في عام 1908: حب الاستطلاع، النفور،العدوانية ، تأكيد الذات، الهروب، تربية وتنشئة الطفل، التكاثر، الجوع، الاجتماعية، التملك والتركيب. " (5)

1 – تعريف الدافعية:

"يستعمل علماء النفس كلمة (الدوافع، الحاجة، الحافز، الغريزة) بطريقة معينة،

وكل هذه المصطلحات تعد تكوينات، عمليات داخلية مفترضة يبدو أنها تفسر السلوك، ولكن لا يمكن ملاحظتها أو قياسها بصورة مباشرة، ويطلق مصطلح الحاجات على أوجه النقص التي قد تقوم على متطلبات معينة جسمية أو متعلمة أو على توليفة منهما، ويشير الدافع أو الدافعية إلى حالات داخلية تنتج عن حالة ما وتعمل هذه الحالة على تنشيط أو استثارة السلوك الموجه عادة نحو تحقيق الحاجة المنشطة .

ويطلق مصطلح الدوافع أيضا على الدوافع التي تبدو أنها تنشأ بصورة أساسية نتيجة الخبرات، أما تلك الحالات التي تنشأ لإشباع حاجات فسيولوجية أساسية فتسمى بالحوافز، ولأغراض تتعلق بالبحوث عادة ما تعرف دوافع وحوافز معينة بطريقة إجرائية. " (6) وهذا ما سارت إليه " لندا دافيد وف " وهذا شيء منطقي وأنا أميل إلى تعريف الدوافع أو أي مصطلح آخر وفق الحالة البحثية التي يستعمل فيها لرفع أي لبس عنه ولكن دون إهمال التعاريف الموجودة سابقا.

أما أصل الكلمة حسب " أندرو دي سيزلاقي و مارك جي ولاس بقولهم :

"يرجع مصطلح الدافعية Motivation إلى الأصل اللاتيني Mover التي تعني تحرك". (7)

ومن وجهة نظر أخرى أصل المصطلح Motivation أنجلو سكسوني وقد احتفظ بمعناه الأصيل، بمعنى أن هذا المصطلح يغطي مجموعة متغيرات تلعب دورا حيويا في حياة الإنسان في العمل. (8)

أما قاموس علم النفس فيعرف الدافعية على أنها:" صيرورة فسيولوجية ونفسية مسؤولة عن تحرير، وصيانة وتوقف سلوك ما إضافة إلى قيمة الإشباع أو النفور المكتسب إلى مكونات الوسط الذي يمارس عليه السلوك." (9)

فالدافعية عبارة عن صيرورة سيكو فسيولوجية، لأنها مرتبطة بحركة الجهاز العصبي والحركات المعرفية. ومن وجهة نظر عصبو فسيولوجية الدافعية عبارة عن متغير يأخذ بعين الاعتبار مستوى الحركة، أي مستوى الانتباه أو اليقظة لشخص ما.

ومن وجهة نظر سيكولوجية، الدافعية تمثل القوى التي تنجر عنها سلوكات موجهة نحو هدف، فالقوى تساعد المحافظة على هذه السلوكات حتى بلوغ الهدف. في هذا المعنى الدافعية تعطي الطاقة اللازمة للفرد للتحرك في وسطه. فالدافعية تحتوي على ثلاث سمات لأي تصرف هي: القوة، الاتجاه، والاستمرارية. فكل تصرف يكون موجه نحو هدف ذو قيمة محددة عند الفرد، تكون مرتبطة بحيوية الحاجة النابعة منها والقيمة الاجتماعية التي يشترك فيها السلوك الهادف.

وقوة واستمرارية الفعل تشير للقيمة التي يعطيها الفرد للهدف الذي يتعقبه، وأفضل من ذلك، الفائدة التي تمثلها غاية السلوك الهادف بالنسبة للفرد.(10)

أما Frances فيعطي للدافعية تعريفا رياضيا بقوله:" قوة الدافعية في العمل (M)

تمثل قيمة النتائج المنتظرة في عمل معين (A) ، مضروبة في التكافؤ (V) ." (11)

(M) = (A) (V)، A: المنتظر من العمل / (V): الرغبة، الأهمية / (M): الدافعية .

كانت هذه بعض التعاريف للدافعية لباحثين غربيين اهتموا بالموضوع وحاول كل واحد منهم وضع تعريف شامل و واضح للدافعية، ولتدعيم الموضوع وإيراد وجهات نظر أكثر نتطرق إلى تعريف آخر لباحث عربي قبل إجراء حوصلة للتعارف الصادرة من قبل .

فيعرفها عبد الغفور يونس على أنها: " مجموعة من القوى الدافعة في داخل الشخصية الإنسانية تعمل على ديمومة النشاط الإنساني و تدفع الفرد باتجاه تحقيق أهداف معينة وذلك عن طريق ممارسة بعض أنواع السلوك وأيضا يستخدم ليعبر عن الحاجة التي تدفعه للقيام بسلوك ما من أجل تحقيق هدف معين. " (12)

من خلال هذه التعاريف يمكننا أن نحدد ثلاثة عناصر أساسية في تحديد تعريف للدافعية هي:

- في تعريف الدافعية يجب إدماج كل ما يحدث أو موجود، أو ما يحث الفرد على التحرك.

- يجب وصف الدافعية كصيرورة (أي بمعنى الديناميكية) أين نجد أساسيات كالاختيار، الاتجاه ، و الهدف من السلوك.

- في تعريف الدافعية يجب أن نأخذ بعين الاعتبار الطريقة التي يثار بها السلوك، وإلى نوع رد الفعل المتغير الموجود في المنظمة في نفس الوقت الذي تكون فيه هذه الصيرورة في حركة.

2- طبيعة الدافعية في المنظمة:

تعتبر الدافعية محرك لسلوك الإنسان كما سبق وعرفناها، فهي طاقة أو قوة نفسو بيولوجية تستثار داخليا أو خارجيا، توجه سلوك الفرد نحو القيام بعمل معين وفي اتجاه معين، مع استمرارية في هذا السلوك حتى انجاز العمل أو بلوغ الهدف أو الأهداف المنشودة.

- الحاجة إلى الدافعية:

إن حاجة الفرد إلى الدافعية في عصرنا هذا تعتبر أمرا أكثر من ضروري، وذلك راجع إلى سرعة التغيرات وكثرة التطورات المعلوماتية والاتصالية والتكنولوجية، وفي عصر العولمة التي نعيشها إن لم نواكب الركب، فهذه التغيرات، تقهقرنا كأفراد ومجتمعات ولزالت المنظمات التي لا تواكب هذا التغير.

والوسيلة التي يجب أن تركز عليها المنظمات بصفة خاصة هي الدوافع، مع عدم

إهمال التطور التكنولوجي، فالمنظمات وجدت لتستمر وتنمو وتنجح، وذلك يكون بمواكبة هذه التطورات(التكنولوجية، المعلوماتية، الاقتصادية، الاجتماعية...الخ). إلى جانب كل هذا عليها التركيز على مواردها البشرية، وذلك بإيجاد الطريقة الأنجع للرفع من مستويات دافعتيهم، والوسائل الأنسب لتحفيزهم لتحقيق أهدافها، أما بالنسبة للفرد العامل فان لم يمتلك الدافعية اللازمة للنجاح في عمله خاصة، وفي حياته الاجتماعية بصفة عامة، فلا يمكنه الاستمرار في العمل داخل منظمة تسعى إلى النجاح.

أ – الدفع الإنساني :

يحاول الباحثون تفسير أسباب قيام الفرد بعمل ما بحماس واندفاع بينما لا يتوفر مثل هذا الحماس والاندفاع عند شخص أخر أو للشخص نفسه في مراحل زمنية معينة.

" إن الهدف الأساسي للدوافع هو زيادة الإنجاز عند الأفراد، وهذا الإنجاز يتحقق عن طريق التفاعل بين دافعية وقدرات الفرد، ويمكن التعبير عن ذلك بالمعادلة الآتية:
انجاز الفرد = الدافع x قدرات الفرد

وعليه يمكن الاستنتاج بأن اختيار الأفراد ذوي القدرات العالية في العمل لوحده لا يكفي لضمان الانجاز بالشكل المرغوب وإنما يحتاج إلى عامل آخر يعتبر من واجبات المؤسسة ألا وهو خلق الدفع الكافي لديهم حتى يمكن تحقيق ذلك الانجاز." (13)

- طبيعة الدافع :

يعرف الدافع على أنه قوة أو شعور داخلي يحرك وينشط سلوك الفرد لإشباع حاجات ورغبات معينة من أجل تخفيف حالات التوتر لنقص في إشباع تلك الحاجات وقد وصف الدافع بأنه متغير وسيط لا يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة ويؤثر على سلوك الفرد، ويمكننا استنتاجه من السلوك عن طريق ملاحظة سلوك الفرد أثناء قيامه بعمل ما، فيما إذا كان مدفوعا أم لا. وذلك بملاحظة الجهد الذي يبذله في أداء ذلك العمل وهنا تقاس مؤشرات عريضة للدوافع وليس الدافع نفسه.

"ويتفق العلماء السلوكيون بأن كل أنواع السلوك قابلة للدفع وأن هناك أسبابا معينة تؤدي بالفرد إلى قيامه بعمل معين أو سلوكه بطريقة معينة، وهذا يعني أن السلوك الإنساني مصمم لتحقيقي أهداف معينة وهي الرغبة في إشباع حاجات معينة. " (14)

وتكون نقطة البداية في عميلة الدافعية عند الفرد بالشعور بالنقص، وهذا الشعور يعطي الإشارة إلى بداية البحث عن طريق إشباع الحاجة، وهذا البحث قد ينتهي بإشباعها، وتكتمل دورة الدافعية بتقييم الموقف والبحث عن حاجات أخرى والعمل على إشباعها.

ب- صعوبات فهم الدوافع الإنسانية في العمل :

تعتبر الظواهر الإنسانية من الحالات المدروسة الأكثر تعقيدا، في الأبحاث العلمية،

وذلك راجع إلى طبيعتها وعدم القدرة على الإحاطة بها كليا، وعدم التحكم في جميع متغيراتها، والدوافع من بين هذه الظواهر.

فإن الباحث لا يراها ولا يستطيع التحكم فيها، ولا يمكنه تعميمها على كل البشر في استجابتهم لها.

وأهم الأسباب التي تجعل من فهم الدوافع أمرا معقدا تنحصر في النقاط الأربعة الآتية:

- "اختلاف وتنوع الأسباب التي يعمل الفرد من أجلها.

- الأنماط الثابتة (stéréotypes). فكل واحد منا لديه نظرة خاصة حول ما يفعله الأفراد في العمل، وتوجد نظريتان سائدتان، تفترض النظرية الأولى أن الدوافع في العمل تعتبر خاصية إنسانية أساسية. فالبعض يمتلك هذه الخاصية بينما البعض الآخر لا بمكتلها والأفضل أن نقول أن عددا قليلا يمتلكونها والأغلبية لا يمتلكونها، فالدوافع بناء على هذه النظرية تعتبر خاصية شخصية ويمكننا أن نطلق على هذه النظرية بأنها نظرية(الحالة الداخلية) للدوافع ". (15) أما النظرية الثانية فتحدد نوع آخر من الأنماط الثابتة المقبولة " تتعلق النظرية بالأسباب التي تدعوا الأفراد إلى التركيز على الظروف العمل، البيئة، وعلى الوظيفة نفسها. فالتأكيد هنا يكون على الحالة (الحالة الخارجية) التي يفترض بأنها تؤثر على معظم الأفراد في المنظمة بغض النظر عن توجهاتهم الشخصية". (16)

وقد لقيت النظريتان انتقادات وجدل كبير، وذلك لأنه بالإمكان أن يكون الفرد مدفوعا بحالات داخلية في موقف معين ووقت محدد، كما يمكنه في نفس الموقف ولكن في وقت لاحق أن لا يكون مدفوعا، ويمكن لفرد أخر في نفس الموقف والزمن والظروف أن يكون غير مدفوع إطلاقا.

- " العامل الثالث الذي يعقد الأسباب التي تدفع الأفراد إلى اختيار سلوك معين بدل سلوك أخر هو أن هناك أسباب متعددة ومختلفة لسلوكات الأفراد في أوقات زمنية مختلفة.

أخيرا تعتبر الدافعية أمر معقدا جدا لأن هناك سلوكات عديدة ومختلفة في مكان العمل." (17)

ج – تأثير البيئة في الدافعية :

إن للمحيط الذي نجد فيه أنفسنا تأثيرا كبيرا في دوافعنا (18) فقد يزداد الدافع قوة وشدة بفعل البيئة فعلى سبيل المثال قد لا تشعر بالحاجة للأكل إلا إذا اصطدمت بمنبه خاص كرؤية الأطعمة أو استنشاق رائحة طهي...وتفسير ذلك هو الحالة النفسية التي تتغير بتغير المحيط أما الدافع في الحقيقة فهو موجود قبل المنبه.

وأكثر الدوافع وضوحا في هذه النقطة الدافع الجنسي، إذ يختلف باختلاف البيئات

التي يعيش فيها الإنسان، فقد نجده عند مجتمعات قويا مندفعا وعند آخر ضعيفا مكبوتا.

ويرى في هذا فروم (19) أن دوافع الفرد تتقرر وفقا للمستوى الحضاري والثقافي الذي يعيش في إطاره. ونظرا لأن المجتمع هو الذي يشكل نمط سلوك الفرد فإن البيئة التي نعيش فيها تصبح عنصرا حاسما في تحديد سلوكه.

ويؤكد أيضا ماسلو (20) على أن الدافعية عملية متصلة ومعقدة، وبالبيئة بكل مكوناتها تلعب دورا في تشكيل السلوك. وفي مجال العمل يمكن أن يكون العامل راض عن عمله إلى حين إدراكه بأن معاملة مشرفه ظالمة، مما ينقص من دافعتيه، وقد يدفعه ذلك إلى ردود فعل معينة كالشكاوي أو التقصير في بذل المجهود أو حتى الانقطاع عن العمل نهائيا... ويمكن أن نذكر الحوافز بأنواعها المادية والمعنوية التي تمثل أحد أهم عوامل تغيير الدافعية باعتبارها أحد متغيرات محيط العمل بصفة عامة.

من هذا كله نستنتج ضرورة العمل على إيجاد البيئة التي تزيد من الدافعية في الحياة العامة أو في ميدان العمل، التي من شأنها بعث روح المواظبة والجد والالتزام لدى العمال. ومن المؤكد أن الفرد الذي لديه دافع يبذل جهدا أكبر من الفرد الذي يعوزه الدافع، و كيفية تحقيق ذلك تظهر من خلال إدراك وفهم العلاقة الموجودة بين الفرد والمنظمة، فالفرد يتطلع من وراء عمله إلى تحقيق حاجات مختلفة، والمنظمة تهدف من جهتها إلى تحقيق أهداف معينة.

والعلاقة الفعالة بين الجانبين هي التي تحقق نوعا من التفاعل الذي يمكن كلا منها من تحقيق توقعات العمال، إيجاد المرافق الجيدة، فرص النمو وزيادة التعلم، المعاملة الحسنة وفرص إشباع الدوافع الأولية ونشير هنا إلى أنه في مجال تحديد عوامل تكوين الشخصية، باعتبار الدافع طرف من أطرافها الهامة، و يرى البنيويون أن البيئة هي المكونة للفرد، تكون شخصيته على نحو يختلف عن الشخصيات الأخرى فالطفل يولد صفحة بيضاء يتولى المجتمع أو البيئة بصفة عامة ملأها، ومن أقطاب هذا الاتجاه جون لوك، إميل دوركايم وهال فاكس، كما يلاحظ أن الدوافع في محيط العمل تتأثر كذلك بظروف المجتمع الاقتصادية، السياسية، والثقافية.

ولعل أوضح مثال عن تأثر دوافع العمال بالمستوى التكنولوجي كزيادة الرغبة في الأداء والإنتاج، ويذهب البعض إلى حد التأكيد على تأثر الدافعية بظروف المجتمع الدولي ككل، ففي حالة الحرب لا شك أن الدوافع لن تكون نفسها في حالة السلم.

د - الجوانب الرئيسية للدافعية المهنية :

تفرض أهمية العنصر البشري على المنظمة الاهتمام به بتحقيق الجو الملائم لرضاه وبالتالي يؤدي به لأداء عمله بشكل فعال. من هنا كان الاهتمام بمعرفة الجوانب الأساسية المكونة لدافعية العامل، والسعي إلى توفير بيئة تتضمن عناصر تدفع العمال لبذل أقصى ما في وسعهم خدمة للمنظمة وأهدافها. ولا شك أن للأسلوب التنظيمي العام للمنظمة تأثيرا مباشرا على رضى العمال وذلك بتحقيق أهدافهم وإشباع

رغباتهم، ولا يخفى أن دوافع العمل تختلف من فرد إلى آخر، فقد يكون إقبال فئة على لعمل ناتج عن حبهم للعمل وما يحققون وراءه من إشباع نفسي، وفئة أخرى نتيجة لحاجة مادية وما يوفر لهم من أجر وعيش كريم، وثالثة رغبة في الانضمام لجماعة وتبادل الآراء والتعاون وما يحقق من ارتياح.

وبناء على ذلك يمكن جمع هذه الاختلافات في جوانب ثلاثة :

- الجانب الاقتصادي :

يتمثل في كون الفرد تحركه دوافع اقتصادية أي كلما ازدادت مكافآت الفرد كلما كان أكثر عطاء في عمله. وهذا الافتراض مرتبط بفلسفة المتعة التي ترى أن الناس يبذلون جهدهم لإشباع رغباتهم الذاتية بالدرجة الأولى (لولر1973) .(21)

نستنتج بأن العامل الرئيسي حسب هذا الاتجاه هو الدافع المادي، فالإنسان توجهه رغبة لكسب أكبر قدر من المادة، ويكون بذلك سلوكه غير منتظم ومرددوه غير متحكم فيه، فهو أشبه بالآلة.

لقد أغفل هذا الرأي جانبا هاما وهو دور الإنسان في المنظمة وهو الجانب النفسي والاجتماعي لعمل فإذا كانت المادة ضرورية ونتيجة منطقية فلا يعني ذلك أن كل أهدافه العمل ناتجة عن الدافع المادي.

- الجانب الاجتماعي :

لقد أدى التعقيد في المنظمات وظهور عامل المنافسة وزيادة توقعات العاملين إلى ضرورة الاعتماد بصورة على الحكم الشخصي والمبادرة الذاتية لتحقيق الفعالية الإنتاجية. (22) وقد أكدت البحوث العديدة التي أجريت في مجال العمل أهمية الجانب الاجتماعي ودوره، ومن الدراسات الرائدة في هذا المجال دراسات هاوثورن التي قامت بها مجموعة من الباحثين تحت إشراف التون مايو، نذكر منهم روتليسبرجر و ديكسون ولوحظ تزايد وتكاثر الدراسات التي أكدت على أهمية الجوانب الاجتماعية في ميدان العمل ودورها في الإنتاج، مما أدى إلى ظهور مدرسة العلاقات الإنسانية التي من نتائجها فرض حتمية الاهتمام بالجوانب الاجتماعية في المنظمة كالاعتناء بالجانب التعاوني بين العمال ، والجماعات غير الرسمية، أراء واقتراحات العمال، تفاعل المشرفين مع العمال...الخ.

- جانب تحقيق الذات :

يمثل هذا الجانب منظورا أشمل في التعامل مع العنصر البشري في مجال العمل(23) ويؤثر على الحاجات العليا(الحاجات النفسية) كالاستقلالية، المسؤولية،النمو والانجاز، أي أن تلك الحاجات تكون الدوافع الأولى الكامنة وراء رغبة الفرد في العمل، ويركز أنصار هذا الرأي انتقاداتهم لمدرسة العلاقات الإنسانية على أن ارتفاع المعنويات لدى العمال لا يؤدي إلى زيادة الإنتاج بمقدار زيادته في حالة تحقيق الذات،

وحسب نظرية تسلسل الحاجات لأبراهام ماصلو تتحقق زيادة الدافعية عن الطريق التركيز على الحاجات العليا في التسلسل، لما لها من ارتباط قوي بنجاح الفرد في التعبير عن ذاته وممارسته قدراته (24). ويرى كورث ليفين إن الأداء الناجح لعمل ذي قيمة عند الفرد يزيد من التقديرات للذات والرغبة في وضع أهداف أكبر وأعلى.(25)

إن القول بأن ارتفاع المعنويات لا يؤدي إلى زيادة الإنتاج بقدر زيادته عند تحقيق الذات يبقى حكما مجردا، من الصعب تعميمه على كل العمال والمجتمعات بما تتسم من اختلافات وتباينات وهناك من يحقق أو يسعى لتحقيق ذاته في مجالات بعيدة عن مجال العمل كالسياسة، الرياضة والثقافة وغير ذلك من مجالات الحياة. ويفسر الآخذون بهذا الجانب عدم التطلع بعض العمال إلى تحقيق مثل هذه الحاجات بعدم وجودها أصلا عندهم أو لعدم إعطائهم الفرصة للتعبير عنها.

ويلاحظ أنه من الممكن جدا أن يسود الانسجام بين الأهداف الشخصية وأهداف المنظمة في حالة إعطاء الفرص الكاملة للعامل للتعبير عن ذاته واستعمال قدراته الابتكارية، حيث يدمج أهدافه في أهداف المنظمة وبالتالي يحدث التكامل بين الجانبين والنتائج تعود على الطرفين باعتبار العامل عنصرا في المنظمة يسعى لتحقيق ذاته ضمنها. أما في حالة تعنت المسؤولون والمشرفون وتشبثهم بآرائهم وأساليبهم المعتمدة على الأوامر لا غير، فلن يهدأ العامل إلا وقد حقق ذاته وتطلعاته النفسية كالزعامة والإشراف ولو على حساب النظام العام للمنظمة.

- تعدد الجوانب :

إن كثرة الآراء و اختلافها حول أفضل الأساليب لزيادة الدافعية المهنية أنتجت رأيا توفيقيا بين مختلف الجوانب وهو المعروف بالمتعدد الجوانب يعتمد على أكثر من مدخل في تحديد أساليب زيادة الدافعية في العمل ، يرى بأن عمل الإنسان ناتج دوافع كثيرة متعددة، لا يمكن أن يكون بدافع واحد فحسب والإنسان تركيب معقد من الصعب تفسير سلوكه ببعد واحد كالبعد المادي أو البعد الاجتماعي، وكانت هذه النقطة منطلق انتقاد أنصار هذا الرأي للآراء السابقة، إلى جانب ديمومة تطور ونمو حاجات واتجاهات الإنسان وتقييمه ونظرته للعمل وتغييرها بنموه، فقد يكون دافعنا للعمل ماديا ونحن شباب وما تتسم به هذه المرحلة من أحلام وطموحات، لكن قد يطفئ بعدها ليطفو عليه دافع تحقيق الذات مثلا. هذا إلى جانب التباين الموجود في درجة نضج الأفراد وبالتالي مواقفهم ونظرتهم إلى نشاطهم المهني، مما يؤكد حقيقة اختلاف جوانب الدافعية المهنية، فلا يمكن حصر دوافع العمل في دافع واحد ولكن تميزت بعض السلوكات باكتساح دافع في قوة التأثير عن باقي الدوافع فلا يعني ذلك عدم وجوده. وقد وضع أصحاب هذا الاتجاه جملة من الاقتراحات أهمها (26):

- تبعا لتعدد الحاجات البشرية توجد درجات مختلفة من حيث الأهمية لهذه الحاجات من فرد لآخر.

- تغير دوافع العمل بتراكم الخبرة المهنية .
- لا تكفي الدافعية وحدها لتحقيق الأداء الفعال فلابد من القدرة الذاتية، الخبرة، نوع العمل، والبيئة المهنية ونوعية العلاقات مع الآخرين عمالا كانوا أو مشرفين.
- إن الجهود الرامية إلى زيادة الدافعية المهنية يجب أن تهتم بطبيعة الموقف ودرجة نضج العمال لتحديد الأسلوب الإداري الملائم .
- تتعدى الدافعية جوانب إشباع الحاجات كالتقدير، الانجاز، الكفاءة والنمو لتشمل تأثير جماعة العمل أو الموقف الاجتماعي الذي يوجد فيه الفرد .

لقد انتقد أتباع هذا الاتجاه أصحاب الاتجاهات السابقة بسبب البساطة في عرضها والتعميم المبالغ فيه كيف نفسر اختلاف الشخصيات، فهذا ذو شخصية مادية وذاك اجتماعية... فإذا قلنا تكون دوافع العمل كلها مادية مثلا كما فعل أصحاب الجانب الاقتصادي فأين يتموضع مثلا: العامل ذو الشخصية الاجتماعية ؟ ولقد أدى تصور أنصار هذا الاتجاه (المتعدد الجوانب) إلى إعادة النظر في الافتراضات الموضوعة حول الطبيعة البشرية والأساليب المتبعة لزيادة الدافعية. ومن نتائج هذا التحول تبنى افتراضات أكثر عمقا كما فعل شاين عندما تحدث عن الإنسان المركب يبدو أن هذا الاتجاه أكثر واقعية ودقة وعمقا في التحليل، إذ نفى فكرة تجزئة الدوافع وكون العمل ناتج عن عمل واحد فقط . ونبه إلى كون الإنسان مركب من عدة جوانب، لا يمكن التغاضي ولو عن جانب حتى وإن كان بسيطا فان له دخلا في تسيير وتوجيه سلوكه.

- مصادر الدافعية:

قام هويت Huitt 2001 بتحديد أهم مصادر الدفع المعبرة عن حاجات صنفها في أبعاد هي:

ا – المصادر السلوكية الخارجية: (27)

- استثارة (تستدعى بواسطة مسببات فطرية).
- رغبة (متتاليات سارة أو مرضية – جوائز – أو هروب من مطالب غير مرغوب فيها، ومتتاليات غير سارة).

ب- المصادر الاجتماعية:

- نماذج ايجابية تستدعي تقليدها.
- كون الإنسان فردا في جماعة أو عضوا ذا قيمة.

ج - المصادر البيولوجية:

- زيادة الاستثارة \ التنشيط أو نقصانه.
- عمل الحواس(سمع، لمس، بصر، ذوق، شم).
- خفض الشعور بالجوع والعطش وعدم الراحة...الخ.
- الحصول على التوازن الحيوي.

د – المصادر المعرفية:

- محاولة الانتباه إلى شيء مهم أو ممتع أو متحدٍ.

- الحصول على معنى لشيء ما أو فهمه.
- زيادة عدم التوازن المعرفي \ الغموض أو نقصانه.
- حل المشكلات أو صنع القرار.
- تحديد شكل معين لشيء ما.
- استبعاد تهديد أو خطر ما.

هـ – المصادر الوجدانية:
- زيادة التنافر الوجداني أو نقصانه.
- زيادة الشعور بالأفضل أو الأحسن.
- نقص الشعور بالسيئ أو الشيء غير المرغوب فيه.
- زيادة الشعور بالأمن نتيجة لنقص ما يهدد تأكيد الذات.
- الوصول إلى مستوى مناسب من التفاؤل.

و – المصادر النزعوية:
- المواجهة الفردية أو الجماعية للهدف.
- تحقيق حلم شخصي.
- الحصول على مستوى من فعالية الذات أو تنميتها.
- الأخذ بأسلوب ما للتحكم في مناحي الحياة.
- استبعاد ما يهدد مواجهة الهدف أو تحقيق الحلم.

ي – المصادر الروحية:
- فهم المعنى أو الهدف في الحياة.
- تعلق الذات بالغيبيات.

– قائمة الدوافع الاجتماعية عند موراي: (28)

- الاتضاع Abasement :

أن يخضع المرء في سلبية إلى قوة خارجية. أن يقبل الإصابة أو اللوم، النقد، أو العقاب، أن يستسلم، أن يستكين لقضائه، أن يعترف بالدونية أو الخطأ، أو بأنه لم يحسن صنعا، أو بالهزيمة، أن يلوم نفسه أو يقلل من شأنها، أن يسعى إلى الألم ويستمتع به، أو بالعقوبة، أو المرض أو المكروه.

- الانجاز Achievement :

أن يحقق شيئا صعبا، أن يتمكن من أن يسيطر على، أو ينظم أشياء مادة، أو بعض أفراد الإنسان، أو الأفكار، أن يقوم بهذا بأكبر سرعة ممكنة و بأكبر قدر من الاستقلال، أن يتغلب على العقبات، أن يتفوق المرء على نفسه، أن ينافس الآخرين، أن يرفع المرء من اعتباره لنفسه بان ينجح في ممارسة بعض المواهب.

- العدوان Aggression:

أن يتغلب على مقاومة بالقوة أو العنف، أن يقاتل، أن ينتقم لإصابة أو ضرر، أن

يهاجم، يصيب، أو يقتل شخص آخر، أن يقاوم شخصا آخر بعنف أو أن يعاقبه.

- الاستقلال Autonomy:

أن يتحرر المرء، أن ينفض عنه القيود، أن يتخلص من الأسر أو الحبس، أن يقاوم القهر والتقييد، أن يتجنب أو يتخلى عن الأنشطة التي يمليها السلطات المسيطرة، أن يكون المرء مستقلا وحرا يسلك وفق هواه، أن يكون غير مرتبط غير مسئول، أن يتحدى الأعراف.

- العمل المضاد Counteraction:

الاقتدار أو التعويض عن الفشل بإعادة السعي أو المحاولة، أن يحاول المرء إزالة الإهانة باستئناف التصرف، التغلب على الضعف، وكبت الخوف، مسح الإهانة بالعمل، البحث عن عقبات وصعوبات للتغلب عليها، إن يحتفظ المرء باحترامه وكبريائه على مستوى عال.

الدفاع Defendance:

الدفاع عن الذات ضد التهجم والنقد واللوم ، أن يخفي المرء أو يبرر فعلة سيئة ، أو فشلا، أو الإهانة، الدفاع عن الأنا.

- الاحترام Deference:

الإعجاب بأحد الرؤساء وتأييده، أن تمتدح أو تكرم أو تؤبن، أن تستسلم عن طيب خاطر ورضا لتأثير شخص أنت مرتبط به، أن تتأسى بنموذج وتحتذي به، أن تساير التقاليد.

- السيطرة Dominance:

أن تسيطر وتحكم في بيئتك الإنسانية، أن تأثر في سلوك الآخرين أو توجهه عن طريق الإيحاء، أو الإغراء، أو الإقناع، أو إصدار الأوامر، أن تثني الشخص عن شيء أو تقيده أو تمنعه من شيء.

- العرض Exhibition:

أن تترك انطباعا، أن يراك الآخرون ويسمعونك، أن تستثير الآخرين أو تروعهم، أو تدهشهم، أو تأخذ ألبابهم، أو تسليهم أو تصدمهم، أو تغريهم.

- تجنب الأذى Harm avoidance:

أن تتجنب الألم، أو المرض أو الموت، أو إصابة البدن، أن تهرب من موقف خطير، أن تتخذ الإجراءات الاحتياطية.

- تجنب الدونية In avoidance:

أن يتجنب الإهانة، أن يغادر المواقف المحرجة أو يتجنب الظروف التي قد تؤدي

إلى التحقير أو السخرية أو الاستهزاء أو عدم اكتراث الآخرين، أن يمتنع المرء عن تصرف بسبب الخوف من الفشل.

- الحنو Nurturance:

أن تقدم التعاطف وتشبع حاجات شخص عاجز: رضيع أو أي شخص يكون ضعيفا، عاجزا، متعبا، غير مجرب، مشوها أو مغلوبا على أمره، وحيدا، منبوذا، مريضا، أن تقدم المساعدة لشخص في خطر.

- التنظيم Order:

أن ترتب الأشياء، أن تحقق النظافة، أو النظام أو الاتزان، أو الاتفاق أو الترتيب، أو الدقة.

- اللعب Play:

أن تتصرف بقصد اللهو، أن تميل إلى الضحك وإطلاق النكت أو تسعى إلى الاسترخاء الممتع بعد الإجهاد، أن تشترك في الألعاب أو الرياضة أو الرقص أو حفلات الترفيه أو لعب الورق.

- الرفض أو النبذ Rejection:

أن تفضل نفسك عن شيء غير مرغوب فيه أو منفر، أن تستبعد أو تتخلى عن، أو نلفظ، أو لا نكترث لشيء وضيع، أن نتعالى على شيء أو نهجره.

- الحسية Sentience:

أن تسعى إلى الانطباعات الحسية وتستمتع بها.

- الجنس Sex:

أن تنشئ علاقة عشق وتمضي فيها.

- طلب المساعدة Succorance:

أن تجد لحاجاتك شخصا متفهما يعينك على إشباعها ، أن تجد من يمرضك ، أو يسندك ، أو يحميك أو يحبك.

- الفهم Understanding:

أن توجه الأسئلة العامة أو تجيب عليها، أن يكون لك اهتمام بالنظريات، أن تتأمل، أو أن تصوغ صياغة نظرية، أو أن تحلل، أو أن تتوصل إلى التعميمات القائمة.

3- النظريات المفسرة للدافعية :

بعد عرضنا لتعريفات الدافعية نحاول عرض النظريات التي وردة في الموضوع ولو بشكل موجز وجد مختصر، وكما هو معلوم لدى العام والخاص نبدأ بالنظريات الكلاسيكية التي طورت في تفسير الدافعية، ثم النظريات الحديثة التي قامة نتاج النظريات الكلاسيكية.

أ – النظريات الكلاسيكية:

1- الإدارة العلمية:

فريدريك تايلور (1856 - 1915) كان من أوائل من تحدثوا عن الدافعية وكان ذلك في عام 1911 عندما ركز تايلور على أهمية الحوافز المادية افترض أن الموظفين كسالى، ولا يمكن دفعهم إلا من خلال الرواتب اقترح تايلور تجزئة العمل إلى أجزاء صغيرة، ومن ثم دراسة هذه الأجزاء لإيجاد أفضل طريقة للقيام بها وتنفيذها وأخيرا دمج الأجزاء ثانية بشكل فعال هذه العملية كانت تسمى دراسة الحركة والزمن وذلك للوصول إلى ما سماه one best way الطريقة الوحيدة المثلى.

" يقوم إطار منهج تايلور على عدد من الحيثيات حول الفرد في محيط العمل هي:

- أن مشكلة عدم الكفاءة هي مشكلة الإدارة وليست مشكلة العامل.

- للعمال انطباع زائف في أنهم إذا أرادوا العمل بسرعة فستستغني الإدارة عنهم ويصبحون عاطلين.

- للعمال ميل طبيعي للعمل بأقل من طاقتهم .

- يجب ربط أداء الموظفين مباشرة بنظام الأجور أو بحافز فوري أو نظام الأجر بالقطعة." (29)

- الانتقادات الرئيسية لهذه النظرية هي :

- مساواة تايلور بين البشر والآلات.

- افتراض تايلور أن الموظفين لا يمكن تحفيزهم إلا بالمال غير دقيق.

- افتراض وجود أفضل طريقة لأداء العمل ليس منطقيا دائما.

- وأهم انتقاد وجه لهذه المدرسة هو كتاب السوسيولوجي الفرنسي Georges Friedmann تحت عنوان « Le travail en miettes »

2 - حركة العلاقات الإنسانية :

بعد العشرينات من القرن الماضي، ظهرت حركة جديدة تسمى حركة العلاقات الإنسانية تركز على أهمية تحسين العلاقات في بيئة العمل، مثل تحسين الاتصال بين الموظفين والمشرفين عليهم، وإتاحة مجال أكبر للتحاور وإبداء الرأي، هذه النظرية مبنية على دراسة أظهرت زيادة بمقدار 30 % في الإنتاجية بعد تطبيق التغييرات

المذكورة، إلا أن هذه النظرية انتقدت لأنها ركزت على طريقة واحدة فقط للتحفيز.

كانت دراسة هاوثورن إحدى الدراسات الرئيسية في هذا المذهب ففي عام 1924 وفي مصنع Hawthorne التابع لشركة Western Electric تم عزل مجموعة من النساء ووضعهم في غرفة خاصة للإنتاج أدوات كهربائية، لكن في ظروف عمل جيدة، حيث قام الباحثون بتقديم وجبات غداء مجانية وساعات عمل أقل وفترات راحة أكثر، كما تم السماح للموظفين بالعمل على شكل مجموعات صغيرة، بالإضافة لتغيير في النظام المكافآت المالية، بجانب هذه التغيرات المادية تمت تغيرات في نظام الإدارة، حيث أصبح المشرفون اجتماعيين وأكثر تفهما.

ولاحظ الدارسون أن الإنتاجية قد زادت بعد هذه التغيرات، وكان الاستنتاج الأولي أن "التغيرات المادية" هي السبب، لكن بعد عمل تغييرات سلبية كتقليل الإضاءة، وزيادة درجة حرارة الغرفة لحد يصعب العمل فيه، كانت الإنتاجية لا تزال في ارتفاع، من ذلك استنتج الباحثون أن سبب زيادة الإنتاجية ليس التعييرات في بيئة العمل، وإنما في طريقة إدارة العاملين، فكلما زادت الروح الاجتماعية بين الموظفين زادت إنتاجيتهم.

وتتخلص نتائج هذه التجارب والأبحاث في تقرير كل من Roethlisberger W.J. Dickson (من جامعة هارفارد بالولايات المتحدة الأمريكية 1939) حيث وضعا الاستنتاجات الآتية:

- " المؤسسة عبارة عن نسق اجتماعي. سلوكات وأحاسيس العمال لا تفهم إلا بمجموع العلاقات مع مختلف الجماعات.
- الإبعاد الإنسانية لا تلاحظ، وخاصة عند إحداث التغيير، يجب الأخذ بعين الاعتبار الانعكاسات على المواقف والقواعد. "(30)

وتتميز هذه المدرسة بمجموعة من الأساليب وضعت لمساعدة المديرين في دفع العاملين، نجمعها في النقاط الآتية:

- " تشجيع العاملين على المشاركة في القرارات الإدارية.
- إعادة تصميم الوظائف بطريقة توفر قدر أكبر من التحدي لقدرات العاملين ومن المشاركة في نشاطات المنظمة.
- تحسين تدفق الاتصال بين الرئيس والمرؤوسين. " (31)

وفي نفس التيار أعطى دوجلاس ماك جريجور Douglas MC Gregor نظريتين مختلفتين عن السلوك الإنساني الأولى سلبية إلى أبعد حد سماها نظرية"X" والثانية عكس الأولى تماما فكانت ايجابية إلى أبعد ما يمكن هي "نظرية "Y ".

- نظرية X: تعتمد على النقاط التالية:

- أغلب الأفراد لا يرغبون في العمل ولا يحبونه.
- يجب استخدام نوع من القهر والقوة مع الآخرين حتى يمكننا التأكد من أدائهم للعمل المكلفين به.

- إن الإنسان منغلق داخليا ولا تهمه أهداف المنظمة ولا تهمه إلا نفسه.
- إن الأفراد غير قابلين للتغيير والتطوير.
- تنظر إلى الفرد على أنه كائن غبي.

- نظرية Y: تعتمد على النقاط التالية:

- تفترض هذه النظرية أنه لا يمكن التأكيد بأن الأفراد لا يحبون العمل بطبيعتهم بل ميولهم تجاه عملهم تتكون نتيجة خبراتهم السابقة.
- إن الطرق التسلطية ليست الطرق الوحيدة لأداء العمل حتى ولو كانت وحدها.
- في ظل الظروف الطبيعية نجد أن الأفراد لا يتهربون من المسؤولية بل يسعون إليها .

ومما سبق يتضح أن النظرية Y هي تعبير عن مفهوم (الإدارة بالأهداف) بينما "نظرية X " تعتم على الرقابة الداخلية لسلوك الفرد كليا في حين تفضل "نظرية Y " الخطوات التالية:

- اللامركزية والتوكيل في العمل.
- إثراء العمل، والذي يعني تنويع النشاطات الداخلة في العمل وهذا لا يعني زيادتها حيث يبرز الفرد قدراته في ذلك.
- المشاركة بالإدارة.

وفي تقييم الأداء نظرية X تعني وضعه تحت المراقبة المستمرة بينما " نظرية Y" تعني تقييم الشخص لذاته طالما يشارك بوضع الأهداف للمنظمة. ويتضح أن النظريتين هما أشبه إما أسود أو أبيض وهذا صعب تحقيقه ولابد من إيجاد منفذ بينهما وسط " ونظرية Y " لا تعني الحاجة للسلطة وهي طريقة تناسب بعض المواقف وليس كل المواقف.

ب- النظريات الحديثة للدافعية :

تمتد هذه المرحلة من 1950 إلى غاية يومنا هذا، وكانت عقب النظريات التقليدية أو الكلاسيكية للدافعية، وقد ازدهرت الأبحاث في هذا المجال وتمخضت عنها نظريات عديدة لا يمكننا عرضها كلها ولو باختصار، لكن سنحاول إيجاز أهم هذه النظريات فيما يلي من سرد.

- نظريات محتوى العمل للدافعية :

- نظرية سلم الحاجات أو هرم ماصلو للحاجات :

بعد عقدين من حركة العلاقات الإنسانية، تعتبر نظرية سلم الحاجات التي وضعت من قبل أبراهام ماصلو Abraham Maslow (1908 – 1970) من أكثر نظريات الدافعية شيوعا وقدرة على تفسير السلوك الإنساني في سعيه لإشباع حاجاته المختلفة، وتقوم نظريته على مبدأين:

ا - أن الحاجات الفرد مرتبة ترتيبا تصاعديا على شكل سلم بحسب أولويتها للفرد.

ب- أن الحاجات غير المشبعة هي التي تأثر على سلوك الفرد ودافعتيه، أما الحاجات المشبعة فلا تؤثر على سلوك الفرد ودافعتيه، وبالتالي ينتهي دورها في عملية الدافعية.

وقد حدد أبراهام ماسلو هرما للحجات الإنسانية يتكون من خمس مستويات بحسب أولويتها هي:

- **الحاجات الجسمية (الفيزيولوجية):** الحاجات البيولوجية الأساسية المهمة للبقاء.
- **حاجات الأمن والسلامة:** الحاجة للحماية ضد الخطر.
- **الحاجات الاجتماعية:** الحاجة للحب، الصداقة، القبول والانتماء لجماعة.
- **حاجات التقدير واحترام الذات :** الثقة، السلطة والاحترام من الآخرين.
- **حاجات تحقيق (إدراك) الذات:** الحاجة للانجاز، الإبداع والابتكار.

بالنسبة لانتقادات نظرية ماسلو، يرى النقاد أن الحاجات وأولوية هذه الحاجات تختلف من فرد لآخر، بالإضافة لعدم وجود أبحاث وأدلة كافية تدعم هرم الحاجات.

- نموذج العاملين لهيرزبرج :

طور هيرزبرج نموذج " العاملين " في عام 1957 بناء على الأبحاث التي أجراها، والمقابلات مع مجموعة من المديرين والمهندسين والمحاسبين، بغرض تحديد أسباب الرضا وعدم الرضا الوظيفي. فوجد أن الموظفين يمكن تحفيزهم من خلال دوافع داخلية، وهو العامل الأول، والدوافع الداخلية هي أمور توجد في الوظيفة أو العمل نفسه كالمسؤولية والإنجاز.

أما العامل الآخر فهي الدوافع الخارجية، إلا أن هذه الدوافع لا تزيد من الرضا الوظيفي، وإنما وجودها أو زيادتها يمنع عدم الرضا، وتتمثل هذه الدوافع في الراتب، ظروف العمل، وسياسات المنظمة بشكل عام. وقسم هيرزبرج العوامل في بيئة العمل إلى قسمين:

ا - عوامل الصيانة والوقاية: تنتمي إلى بيئة العمل ومحتواه وهي تساعد العامل وتحافظ عليه من عدم الرضا عن عمله وتمثل ماليي:

السياسة التنظيمية للمنظمة، وازدواجية العلاقات مع الرؤساء، والزملاء والمرؤوسين، والشعور بالاستقرار، والأمانة في العمل، وعدالة الراتب مقارنة بالمنظمات الأخرى.

ب - عوامل دافعة: نرى هنا أنه لابد من وجود عوامل مرتبطة بالعمل تعمل على الدفع وتجعل العامل راضيا عن عمله إذا ما استطاع التنظيم تطعيم العمل بهذه العوامل منها:

- الإنجاز في العمل.

- الاعتراف بالإنجاز في العمل.
- المسؤولية لإنجاز العمل.
- التقدم والترقي في العمل بالإضافة إلى تنمية قدرات العمل عند الفرد. (32)

انتقد الأكاديميون نظرية هيرزبرج، كونه لم يحاول معرفة وتقييم العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء، إلا أن هذه النظرية انتشرت كثيرا لأنها سهلة الفهم، وكونها استنتجت من بيئة عمل حقيقية، والعيب الموجود في هذه النظرية كونها تتحدث عن عينة من المديرين ولم تشمل المستويات حيث إن بعض عوامل الصيانة والوقاية عند المديرين قد تكون دافعة لفئات أخرى في المستويات الإدارية الدنيا.

- نظرية الدرفير(البقاء – الانتماء – التطور) E R G :

تعتبر هذه النظرية امتدادا لهرم ماصلو للحاجات، ورغم حداثتها نسبيا إلى سابقتها إلا أنها لم تحدث ثورة لأنها اختزلت مدرج ماصلو من خمس مستويات إلى ثلاثة، تتمثل في حاجات البقاء والانتماء والتطور.

فحاجات البقاء عند الدرفير هي الحاجات الفيزيولوجية وبعض حاجات الأمن في هرم ماصلو، أما حاجات الانتماء فتمثل كل الحالات الشخصية والعلاقات الاجتماعية في مجال العمل وهو ما يقابل الحاجات الاجتماعية واحترام وتقدير الذات والمركز عند ماصلو.

" أما حاجات التطور فهي كل الحاجات التي تتضمن جهود الفرد الموجهة نحو تحقيق التطور المبدع أو الذاتي في الوظيفة."(33) وينتج هذا عند تولي الفرد لوظائف تدفعه إلى استخدام كامل قدراته حتى درجة الإبداع والابتكار، وهذا ما يقابل حاجات تحقيق الذات وتأكيدها عند ماصلو.

وتقوم نظرية E R G على ثلاث نقاط أساسية هي:

1- كلما قلت درجة إشباع حاجة ما زادت الرغبة فيها.

2- كلما تم إشباع حاجات المستوى الأدنى ظهر إلحاح حاجات المستوى الأعلى.

3- كلما فشل الفرد في إشباع حاجات المستوى الأعلى نكص إلى الحاجات الدنيا للتشبع بها.

وهنا يكمن تسجيل أهم اختلاف بين الدرفير و ماصلو، فالأخير يرى أنه إن لم تشبع حاجات المستوى الأدنى لا يرقى الفرد إلى مستوى أعلى، و الدرفير يرى أنه إذا أحبطت رغبة الفرد في مستوى أعلى سينكص إلى مستوى أدنى.

والاختلاف الثاني يكون في إمكانية وجود أكثر من حاجة في آن واحد عند الدرفير وهذا عكس ما يراه ماصلو.

- تعليق حول نظريات محتوى الوظيفة للدافعية:

إن أهم نقد يمكن توجيهه إلى هذه النظريات يكمن في عدم إعطائها تفسيرا للسلوك الإنساني أثناء وبعد وحتى قبل محاولة تحقيق إشباع لحاجة ما.

- **قبل:** يكون بمعرفة أسباب ظهور الحاجة أو الرغبة في تحقيق شيء ما.
- **أثناء:** يكمن في توجيه السلوك وشدته وقوة الحاجة والتحكم فيه.
- **بعد:** تكون بكيفية توقيف السلوك أو تغييره أو توجيهه نحو حاجة أخرى.

- نظريات النسق للدافعية:

1 – نظرية التوقع Vroom:

انطلق فروم من أعمال أتكنسون و ليفين و تولمان، ليؤسس نظرية التوقع القائم على العلاقة المدركة بين جهد الفرد وأدائه وما يقابل ذلك الأداء من حوافز.

وطور هذه النظرية فيكتور فروم عام 1964 Victor vroom وتعتبر من النظريات المهمة في تفسير الدافعية عند الأفراد، بعد ذلك بأربع سنوات قام كل من بورتر و لولر بتعديل النظرية، وجوهر نظرية التوقع يشير إلى أن الرغبة أو الميل للعمل بطريقة معينة يعتمد على قوة التوقع بأن ذلك العمل أو التصرف سيتبعه نتائج معينة يعتمد على قوة التوقعات بأن ذلك العمل أو التصرف سيتبعه نتائج معينة، كما يعتمد أيضا على الرغبة الفرد في تلك النتائج ، وقوة الدافعية عند الفرد لبذل الجهد اللازم لإنجاز عمل ما يعتمد على مدى توقعه في النجاح بالوصول إلى ذلك الانجاز، وهذا التوقع الأول في نظرية فروم، وأضاف فروم بأنه إذا حقق الفرد انجازه فهل سيكافؤ على هذا الانجاز أم لا ؟ وهذا التوقع الثاني، فهناك إذن نوعان من التوقع.

- التوقع الأول: يرجع إلى قناعة الشخص واعتقاده بأن القيام بسلوك معين يؤدي إلى نتائج معينة، كالموظف الذي يعتقد بأنه عامل جيد وقادر على الإنجاز إذا حاول ذلك، وهذا التوقع يوضح العلاقة بين الجهد والانجاز.

- التوقع الثاني: هو حساب النتائج المتوقعة لذلك السلوك وهي ماذا سيحصل بعد إتمام عملية الانجاز؟ فالعامل مثلا يتساءل إذا حققت رقم إنتاج معين فهل سأعطى مكافأة أم لا ؟

وهذا التوقع يوضح العلاقة بين الإنجاز والمكافأة التي سيحصل عليها(34)

وتكمن أهمية نظرية التوقع في العمل في:
- معرفة الحاجات التي يرغب الإفراد في إشباعها.
- محاولة الإدارة لتسهيل مسار العامل وتوضيح طريقة بين نقطة البداية وهي الجهد وحتى تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته.

أما أهم الانتقادات لهذه النظرية هي أنها لا تشير إلى ديناميكية عملية الدافعية إذا تغيرت التوقعات بناء على المعلومات عن الإنتاج أثناء عملية الانجاز.

من خلال الشكل السابق يمكننا فهم نظرية التوقع بوضوح، فالفرد الموجود في

المنظمة نكلفه بمهمة محددة، فيتساءل هل هو قادر على تأديتها؟ ويتوقع ذلك، لكنه يتساءل في نفس الوقت، ماذا سأجني من خلال أدائي؟ وهنا تظهر قوة الارتباط بين الجهد والأداء، وبين ما يجنيه الفرد من حوافز، وهنا تظهر قوة جذب الفعل وهي القيمة التي يعطيها الفرد للحافز.

ويمكن أن نقسم العملية إلى مستويين، الأول يشمل الجهد المبذول أو الأداء، أما المستوى الثاني فهو نتاج التوقع من نتائج المستوى الأول (أي الأداء) وهي الحوافز المنتظرة.

" القوة الدافعة للأداء: هي نتيجة للعملية الإدراكية السابقة، وتتعلق بمدى الجهد الذي يقرر الشخص بذله في العمل والأنماط السلوكية التي تصدر عنه أخيرا، فان الرغبة في الأداء بجد وتنفيذ ذلك بفعالية تهيئها قدرة الشخص – أي مقدرته على القيام بالمهمة المعينة – وبعبارة أخرى تطبيقية أنها تعني ما يستطيع الإنسان عمله، وليس ما ينوي أو يرغب في عمله. "(35)

2- نظرية الإنصاف (العدالة) Adams:

" تنص على انه إذا ما أحس الأفراد بتفاوت بين مقدار الحوافز التي يتسلمونها ومقدار الجهود التي يبذلونها، فإنهم يتطوعون لتخفيف هذا التفاوت، إلى جانب ذلك كلما كان التفاوت كبيرا اتجه الأفراد إلى تخفيفه. "(36)

وهذا التفاوت يمثل اللامساواة وهو الشعور باللاعدالة بين العائدات من عمل الفرد وما يبذله من جهد ومهارات ومعارف وأداء متميز، مقارنة مع شخص آخر(مرجع) من نفس رتبته، قد يكون من جماعته في العمل أو في نفس منظمته أو من منظمة أخرى يؤدي نفس العمل وما يبذله هذا الشخص من جهد وأداء...وهذا الاختلاف قد يكون مدركا من طرف الشخص، أو مبني على حقائق موضوعية كالراتب على سبيل المثال.

3- نظرية التعزيز(السلوكية) Skinner 1974:

يعتبر سكينر الدافعية على أنها تعلم بالمشاركة تنتج عن تأثيرات ايجابية يحدثها سلوك معين، وبواسطة برامج التعزيز يمكن للمنظمات إثارة سلوك محدد وتوجيهه أو تعديله والمحافظة عليه.

وهناك نوعان من التعزيز (ايجابي وسلبي) ، إذا أردنا سلوكا مرغوبا نستعمل التعزيز الايجابي (الحوافز) ، وإذا أردنا توقيف سلوك غير مرغوب (كالغياب أو التكاسل في العمل مثلا) نستعمل التعزيز السلبي (العقاب)، ويرى سكينر انه بغياب التعزيز(ايجابي أو سلبي) فهذا سيؤدي إلى إنهاء السلوك أو تجنبه.

4- نظرية الأهداف Locke1968 / Locke & Latham1990 :

انطلق لوك من افتراض أنه هناك علاقة بين الأهداف المقصودة وأداء العمال،

ولاحظ أن استثارة السلوك وشدته واستمراره يرجع إلى وجود هدف يريد الفرد بلوغه، وهو مدرك لهذا الهدف، وقد استنتج أن الدافعية وبالأخص النتيجة تتأثر بطبيعة الأهداف من حيث(وضوحها، مستوى صعوبتها وسهولتها، وخصوصيتها) ، ومن حيث قيمتها بالنسبة إلى الفرد(مستوى جاذبيتها ، ومستوى تجنده لها) ، ومن حيث الطريقة التي تحدد بها هذه الأهداف (المشاركة والتكليف) ، ومفعول التقدم لبلوغ هذه الأهداف(بالتغذية الرجعية) ، ويمكن ترجمة كل هذا بطريقة أوضح، أي أن الدافعية وأداء الفرد يرتفعان إذا كان لديه هدف يرجو بلوغه، ويكون هذا الهدف مدرك وواضح له، وقد شارك في وضعه وله قيمة خاصة بالنسبة له، وكلما كان صعبا زادت جاذبيته بالنسبة للفرد، ويرتفع معها مستوى تجنده واستعداده مع التقدم شيئا فشيئا في العمل والأداء والتقدم لبلوغ الهدف ويتجلى ذلك بالتغذية الرجعية.

5- النظرية اليابانية Z :

قام ويليام أوشي بتطوير منظور جديد للدافعية وافترض في نظريته Z أن الإدارة الجيدة عليها احتضان العمال من كل المستويات والتعامل معهم كاسرة واحدة. وركزت هذه النظرية على إشباع الحاجات الدنيا من هرم ماصلو وتوفير الرفاهية للعمال داخل المنظمة، إضافة إلى الاهتمام بالحاجات الوسطى من خلال إشراك العمال في اتخاذ القرارات، وكذلك حاجات المستوى الأعلى بحث العمال على تحمل المسؤولية الفردية وإشعارهم بأهميتهم وقيمتهم داخل المنظمة، وهذا ما يعزز انتماءهم ويدفعهم إلى مراعاة ضمائرهم في العمل ، وهذا يظهر جليا من خلال تحليل أي منظمة يابانية أو منظمة جنوب كوريا كذلك.

- نظريات الدافعية للانجاز:

1- نظرية MC Clelland:

إن أساس هذه النظرية يقوم على افتراض ماكليلاند القائل إن " عوامل الدافعية ذاتية داخلية تتصل بالرغبات الداخلية لدى الفرد."(37)

ويفسر ذلك بحاجة الأفراد إلى الانجاز، ويكون ذلك مرتبطا بالعائد. أي في حالة ما كان ايجابيا ارتفعت الدافعية، وإن كان سلبيا انخفضت. وفسر ماكليلاند وآخرون هذا بالسعادة أو المتعة التي يجدها الفرد في الحاجة إلى الانجاز. (38)

لأن الفرد يسعى إلى التميز والإبداع، وهذا يمكنه من التفاخر بانجازه ويجعله يبذل مجهودا اكبر من غيره، وبالانجاز يرضى عن ذاته وينسب العمل لنفسه.

وقد ميز ماكليلاند بين الدوافع والسمات والخطط التصورية، " فالدافعية تحدد(لماذا) يسلك الناس على النحو الذي يقومون به، فهي الأنماط الداخلية للسلوك، أما السمة فهي...أسلوب التوافق الذي يتبناه الفرد في العادة لمواجهة المواقف المتكررة...أي كيف يسلك الناس. أما الخطط التصورية العامة هي الأفكار والقيم والاتجاهات نحو العالم والذات. " (39)

فقد حاول ماكليلاند في نظريته أن يعطي نموذجا يفسر الدوافع مع إمكانية قياسها، وركز على أنها مكتسبة، أي أن الدوافع يتعلمها الفرد، وهي موجهة لسلوكاته وتتضمن تنبؤاته للأهداف.

2- نظرية Atkinson:

انطلق اتكينسون من أعمال كل من (هال، ليفين، وتولمان) ، وركز على المعالجة التجريبية للمتغيرات وأهمية الفروق الفردية في الحاجة إلى الانجاز، وحدد أربعة عوامل في مخاطرة الفرد لانجاز عمل ما، اثنان منها تتعلق بالفرد، والآخران بالعمل المراد انجازه. ويتلخص هذا في الشكل الآتي:

النمطان الأساسيان من الأفراد في دافعية الانجاز		
النمط	مستوى الحاجة للانجاز	مستوى القلق من الفشل
1- الدافع للانجاز اكبر من الدافع لتحاشي الفشل Ms Maf	مرتفع	منخفض
2- الدافع لتحاشي الفشل اكبر من الدافع للانجاز Maf Ms	منخفض	مرتفع

المصدر: عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للانجاز، دار غريب،مصر،2000 ، ص114.

وهذا يوضح الخاصيتين المتعلقتين بالفرد، بمعنى أن هناك أفرادا يتمتعون بارتفاع في مستوى الحاجة إلى الإنجاز مع مستوى منخفض من الخوف من الفشل، وأفراد يكونون عل عكس ذلك. وقام اتكينسون بقياس الحاجة للانجاز بواسطة اختبار تفهم الموضوع T A T ، أما مستوى الخوف فقاسه باختبار القلق الذي أعده كل من ماندلر و سارسون الذي يقيس القلق في موقف الامتحان. (40)

أما العاملين المتعلقين بالعمل هما:
- احتمال النجاح P s.
- الباعث للنجاح I s .

وقد افترض اتكينسون أن السلوك هو محصلة ضرب الدافع في احتمال النجاح والباعث عليه.

وقد سار الكثير من الباحثين على درب ماكليلاند و اتكينسون ووضعوا معادلات رياضية لتفسير الدافعية، وهي عبارة عن نماذج تجريبية نكتفي بمجرد ذكرها.

ا- نموذج فروم:

(Fi) : القوى نحو الفعل.
(Vj) : تكافؤ كل من هذه النتائج.
(Eij) : التوقع بأن الأداء سوف يؤدي إلى نتائج معينة.

ب- نموذج وينر:

$$Tr = (Ms – Maf) (Ps x Is) + Tg$$

(Tg) : ميل القصور الذاتي.

ج – معالجة هورنر:

$$Tr = (Ms – Maf – M\text{-}s) (Ps X Is)$$

(Tr) : ناتج دافعية الانجاز.
(M-s) : الدافع لتجنب النجاح.
(Ms) : الدافع لبلوغ النجاح.
(Maf) : الدافع لتجنب الفشل.

د – معالجة راينور: $Tr = (Ms – Maf) (Ps x Is)$

خاتمة

من خلال ما سبق يمكننا القول إن للدافعية دورا كبيرا وتأثيرا ملموسا على المورد البشري داخل التنظيم، وعلى المنظمة الطامحة في بلوغ أهدافها وتحقيق نموها التركيز على دوافع العاملين للرقي بهم إلى مراتب الإبداع والابتكار، وهذا لا يتم إلا بالطرق والمناهج العلمية السليمة، وتجسيد نظريات ونتائج الدراسات الموجودة في مجال الدافعية.

المراجع

1-Mucchielli, Alex, Les motivation, Que Sais- je ? 2em édition PUF, Paris, France 1987, p 5.

2-3- حمدي ياسين، علي عسكر ، حسن الموسوي، علم النفس الصناعي والتنظيمي بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، دار الكتاب الحديث، الكويت 1999، ص.111

4- اندرو دي سيزلاقي، مارك جي ولاس، ترجمة: جعفر أبو القاسم أحمد، السلوك التنظيمي

والأداء، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية 1991، ص88.

5-6 - لندا دافيدوف، ترجمة:سيد الطواب و محمود عمر، موسوعة علم النفس: الشخصية: الدافعية،الانفعالات، الطبعة الأولى، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر 2000،ص ص10-11.

7- اندرو دي سيزلاقي، مارك جي ولاس، السلوك التنظيمي و الأداء، م س ، ص88.

8-9-10 - Cloarec, Christine, La Motivation au travail : tour d'horizon des grandes théories, édition ESF 2004, pp 5-7.

11 – Frances, R, Motivation et efficience an travail, édition Mardaga 1995.

12- عبد الغفور يونس، تنظيم وإدارة الأعمال، مؤسسة المطبوعات الحديثة، الإسكندرية، مصر 1961، ص.12

13- فؤاد الشيخ سالم وآخرون، المفاهيم الإدارية الحديثة، الطبعة الأولى، المستقبل للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن1989 ،ص5.

14- فؤاد الشيخ سالم وآخرون، المفاهيم الإدارية الحديثة، م ن ، ص7.

15-17- عمار الطيب كشرود، علم النفس الصناعي والتنظيمي الحديث: مفاهيم ونماذج ونظريات، المجلد الثاني، منشورات جامعة قار يونس، بن غازي، ليبيا 1995، ص42-44.

18-19- علي عسكري، الدافعية في مجال العمل، منشورات ذات السلاسل، الكويت 1995، ص 38.

20- علي عسكري، الدافعية في مجال العمل، م ن ، ص .38

21-26- علي عسكري، الدافعية في مجال العمل، م ن ، ص ص123-129.

27- حمدي علي الفرماوي، دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة، دار الفكر العربي، مصر، 2004 ، ص33.

28- ادوارد ج موراي، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، الدافعية والانفعال، دار الشروق، عمان، الأردن، 1988، ص .190

29- اندرو دي سيزلاقي، مارك جي ولاس، السلوك التنظيمي و الأداء، م س ، ص.90

30- Cloarec, Christine, p 12 .

31- اندرو دي سيزلاقي، مارك جي ولاس، السلوك التنظيمي والأداء، م س ، ص.91

32- فؤاد الشيخ سالم وآخرون، المفاهيم الإدارية الحديثة، م س ، ص.32

33- اندرو دي سيزلاقي، مارك جي ولاس، السلوك التنظيمي و الأداء، م س ، ص.102

34- فؤاد الشيخ سالم و آخرون، المفاهيم الإدارية الحديثة، م س ، ص.35

35-36- اندرو دي سيزلاقي، مارك جي ولاس، السلوك التنظيمي والأداء، م س، ص ص113- 116.

37- محمد القريوتي، السلوك التنظيمي، المستقبل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000، ص 48 .

38- عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للانجاز، دار غريب، مصر، 2000 ، ص .109

39- إبراهيم قشقوش، طلعت منصور، دافعية الانجاز وقياساتها، مكتبة الانجلو مصرية، مصر، 1979 ، ص ص35 – 36.
40- عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للانجاز، م س ، ص 114.

الجامعة ومتطلبات المجتمع

ملخص

حاولنا في هذا المقال إبراز نوعية المشكلات الأكاديمية التي شغلت اهتمام الباحثين في الولايات المتحدة في فترة الخمسينات من القرن الماضي وكيف تمت معالجتها ليتسنى لهم الانتقال من مجرد الاهتمام بتوفير مقعد بيداغوجي لكل طالب إلى تحديد نوعية المواصفات التي ينبغي أن يكون عليها الطالب والأستاذ على السواء والتي يكون المجتمع في أمس الحاجة إليها لنموه وازدهاره.

د. زهير بوضرسة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة أم البواقي
الجزائر

مقدمة

للتعليم العالي دور أساسي في فهم تعقيدات الواقع و قيادة المجتمع بيد أن الجامعات العربية تعاني بدورها من تحديات عدة أعاقت اضطلاعها بهذا الدور نجملها في ما يلي:

- عدم قدرة هذه المؤسسات على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلبة الراغبين في الالتحاق بهذه المؤسسات.

-البطالة المتزايدة في أعداد الخرّجين وعدم مطابقة المخرجات مع سوق العمل

-اتسام التعليم العالي في الوطن العربي بالتقليدية إذ تنحصر وظيفته في تقديم المعرفة و التركيز على التخصصات في الأقسام النظرية

-النقص في أعضاء هيئة التدريس المؤهلين في كثير من التخصصات

-عدم ملاءمة أو ضعف مدخلات التعليم العالي من طلبة الثانوية من حيث طرائق

Résumé

Cet article s'intéresse à la manière dont les problèmes académiques rencontrés dans l'enseignement supérieur aux Etats-Unis, durant les années cinquante du siècle dernier, ont été discutés et résolus par les chercheurs. En définitive, plutôt que de continuer de se focaliser sur l'aspect quantitatif, en termes de nombre de sièges pédagogiques, le souci était alors de déterminer les critères d'ordre qualitatif, au niveau de l'étudiant et celui de l'enseignant, permettant à la société de progresser.

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر2013

التدريس والتفكير التحليلي والنقدي (1) وهكذا انعكست كل مشكلات التعليم ما قبل الجامعي على التعليم الجامعي، فالتعليم العالي يستقبل طلابا قاربوا سن العشرين، مازالوا غير مؤهلين للعلم أو للثقافة أو للعمل. (2)

وعليه فإن إصلاح المضمون التعليمي لا يؤتي أكله كاملا إلا إذا بدأ بإصلاح المستوى القاعدي ... وامتد ذلك إلى المستوى الجامعي.(3)

هذه التحديات التي تواجه التعليم العالي في بلادنا العربية اليوم هي تقريبا نفسها التي عانت منها أغلب دول العالم في ستينيات القرن الماضي حيث جاء في الوثيقة التي اعتمدت لتكون أساس المناقشة في المؤتمر الدولي حول الأزمة العالمية للتربية (ويليا مسبرج، اكتوبر1967)...أن المشاكل التربوية في العالم ناتجة عن تضافر العوامل الخمسة التالية :إقبال شديد من التلاميذ على دور العلم،نقصان كبير في الإمكانيات، وتزايد في التكاليف،وعدم صلاحية من يتخرج، والجمود والفشل.(4)

لقد أجرى العديد من العلماء الأمريكيين الكثير من المؤتمرات تحت رعاية مؤسسة ادوارد هازن التي أنشئت سنة 1925 (5) في ولاية كونتيك بمنحة من ادوارد واينزهازن، اجتمع خلال سبع سنوات 500 من العلماء الزائرين و150 من العلماء الأمريكيين في 12 مؤتمر إقليمي في مشروع فولبراتيب ابتدءا من سنة 1952 لاستكشاف معنى التجربة الأمريكية في التعليم العالي. (6)

واستهدفت هذه الاجتماعات ثلاثة أغراض :

1- إعطاء الفرصة للعلماء الزائرين للمقارنة و تصويب الحكم الذي وصلوا إليه نتيجة تجربتهم في التعليم العالي الأمريكي الذي يشاركون فيه بنصيب.

2- أعطت الأمريكيين بيانات يمكن استخدامها في عملية تقويم برامج التبادل وتحسينها .

3- أعطت الفرصة لمناقشة المشكلات التي تؤثر في البحث العلمي

ونوقشت التجربة الأمريكية باعتبارها لا تعدو أن تكون إحدى الجهود لمعالجة هذه المشاكل التي تتشابه إلى حد ما مع المشكلات التي يعاني منها التعليم العالي في وطننا العربي اليوم: منها ازدياد الطلب على التعليم العالي، الحاجة إلى المعرفة العلمية والفنية والتدريب فيها ودور الآداب القديمة في طور التغير الاجتماعي السريع والمعدل المتزايد من المعرفة والحاجة إلى اتساع نشرها .

وهي المشاكل التي كونت القاعدة العريضة للمناقشات التي دارت عن التعليم الأمريكي.

والتي نقلت للمرة الأولى منذ أمد طويل بؤرة الاهتمام والتركيز من إتاحة الفرص للتعليم العالي وتكاليفه فحسب إلى نوع التعليم العالي و أهدافه.

وجاء هذا الانتقال كما تشير مقالات ساندز ستروزير وفرانكلين وبرود بفعل المطالب المتغيرة التي يفرضها المجتمع الأمريكي على معاهد التعليم العالي التي أمامها مشكلات عن تقاليدها المتغيرة ومواد المعرفة وأهداف التعليم وعليها أن تجد لها حلا.

البحث العلمي في الجامعة الأمريكية

البحث في الجامعات الأمريكية أقل فردية وأعلى تنظيما، وإن الجامعات يديرها جهاز كثير العمل وإنها تهتم بالاتصال بالجمهور والطلبة يخضعون للإشراف المباشر وللحماية الشديدة وللتدريب الرياضي والرعاية الدينية الفائقة.

إن مشاكل التعليم العالي الأمريكي لم تنشأ جراء تطبيق فلسفة معينة في التعليم وبقدر ما ظهرت نتيجة الإصرار على سمات ملحة في مسرح الحياة الأمريكية نجملها في :

1- مشكلة التوافق بين التقاليد المتباينة التي ينبثق منها التعليم العالي الأمريكي وتوليفها في نطاق مجتمع ديمقراطي سريع التأثر.

2- إيجاد السند المعنوي والمادي للدراسات الأمريكية الذي يسمح لها بالاحتفاظ بحريتها. الهبات،الضرائب التي يدفعها الشعب، ما يدفعه الطلبة من أجور،المنح التي تتبرع بها المؤسسات الخيرية،ما تدفعه المؤسسات العامة والخاصة للقيام بأبحاث تقوم بها الجامعات تلبية لحاجات هذه المؤسسات.

3- إنشاء علاقة سلمية بين الثقافة المتجهة إلى التكنولوجيا وبين المؤسسات ومثل العلوم البحثة والبحث المجرد لذاته.

ينبع التعليم الأمريكي من أصل مختلط، فهو في مستوى قبل التخرج انجلو سكسوني في أصله وفي مستوى الدراسات العليا في المستوى المهني يتبع أساسا القارة الأوروبية في تقاليده وقد تنتج من هذا الأصل المختلط توجيهات متعارضة كانت مصدرا لأحد المسائل الملحة في التعليم العالي الأمريكي وهي انقطاع الصلة بين التعليم قبل التخرج وبعده .

التعليم الانجلو سكسوني ظاهرة معقدة لها أهداف أخلاقية وذهنية فهي تسعى إلى تنمية الطالب في الخلق و وكذلك في المعرفة والمهارات و ندرك التعليم بناء على ذلك كوظيفة في بيئة مخططة تشمل أشياء أخرى كثيرة خلاف ترتيب الفصول الدراسية. (7)

يسكن الطالب في الكلية البريطانية أو الأمريكية الكلاسيكية في بيت يبعد عن موطنه (8) بحيث تتاح له الفرصة ليعمل في ظروف مقيدة بدقة مع نظرائه كما لو كان

شابا مكتملا.

تحاول الكلية أن تهيئ له نموذجا مصغرا للعالم الكبير فيمر الطالب بسلسلة من المواقف الاستعدادية وفي هذا النموذج الاصطناعي يقوم بدوره كما لو كان يؤديه وقد أصبح شابا مكتمل فهو يقرأ ويكتب ويتدرب بالطبع في المناهج التعليمية وكذلك يشترك في الجماعات الدراسية والجمعيات الأدبية ويعمل في جرائد الطلبة أو يشترك في ألعابهم الرياضية وتتركز ميوله ونواحي نشاطه بصفة مستمرة على مسرح الكلية حيث ينتظر أن يجد في نطاق الكلية ساحة للتدريب في كل ما يرغب النهوض به، على عكس الطالب في القارة الأوربية الذي يوضع قصدا في مركز الطالب ويبقى في هذا المركز مدى حياته التعليمية.

إن الكلية الأمريكية لما لها من أصل انجلوس اكسوني تتجه إلى تعليم يهتم بتوجيه الطالب أكثر من اهتمامه بالموضوع فالمواد تدرس و لكن السبب في اختيارها أن تكون وسائل تكوين الفرد. (9)

يقول جون ديوي "أن أفضل تدريب خلقي وأعمقه هو ذلك الذي يحصل عليه المرء من الصلة بغيره صلة ملائمة في وحدة من العمل والفكر أما النظم التعليمية الحاضرة بمقدار ما تفسد هذه الوحدة أو تغفلها فمن العسير عليها إن لم يكن مستحيلا أن تظفر بأي تهذيب خلقي صادق منظم.

يجب أن ينشأ نظام المدرسة من حياة المدرسة ككل لا مباشرة من المدرس.فمهمة المدرس أن يقرر ،بما له من خبرة أوسع وحكمة أنضج كيف يخضع الطفل لنظام المدرسة.(10)

2- المشكلة الثانية: في النظام الجامعي الأمريكي السند المادي إذ يعدّه الأمريكيون جانبا من مشكلتهم الجامعية ويكون أكثر وضوحا في الجامعات الأهلية أما الجامعات الحكومية فإن لها السند المادي الكافي.

3-المشكلة الثالثة: في التعليم العالي الأمريكي، وهي أن العلاقة بين الثقافة المتجهة إلى التكنولوجيا وبين العلوم النظرية البحتة أصبحت غير متكافئة.

تنوع النظام الأكاديمي الأمريكي

يشير فيكتور باربريدج إلى أن هناك سماتا تنظيمية ثلاثا تؤثر على الجامعات ومعنويات الأستاذة وأنواع الفعاليات والقواعد والسياسات وهي:

1-الحجم 2- التنفيذ 3- طبيعة العمل الجامعي، والعلاقة مع المحيط الخارجي وقد استخدمت هذه السمات كمعايير أمكن بواسطتها تصنيف الأنواع المتعددة للجامعات الأمريكية على النحو التالي:

1- الجامعات الكبيرة الخاصة :.Cornell , Harvard ,Stanford ,Yale

2- الجامعات الكبيرة العامة: Michigan, Illinois, California, Wisconsin, Washington Minnesota.

3- كليات الفنون الرفيعة: Smith, Reed, Dartmouth, Swarthmore وغالبا ما تعرف بكليات النخبة elite arts colleges

4- الجامعات العامة الشاملة: هي جامعات الولايات ذات المستوى المتوسط من النوعية قلما تقدم برامج ماجستير.

5- الكليات العامة : جامعات ولايات ذات شهرة قليلة وتقدم برامج دراسات دنيا وتعتبر أفضل من كليات المجتمع وأقل من الجامعات العامة الشاملة .

6- كليات الفنون الخاصة: هي كليات أقل مستوى من كليات الفنون الرفيعة وهي كليات خاصة تقدم دراسات دنيا كما أنها أكثر أنماط الجامعات أمريكية تعدادا.

7- كليات المجتمع: تقدم هذه الكليات برامج فنية أو شهادات مرحلية لمن يود الانتقال للجامعات الأخرى وهي تابعة للمقاطعات المحلية أو الولاية وربع الأساتذة فيها يحملون الدكتوراه. (11)

8- الكليات المتوسط الخاصة: هي مؤسسات تعليم عالي تابعة للكنيسة وحوالي عشر الأستاذة يحملون شهادات دكتوراه . (12)

كادر هيئة التدريس

في كل جامعات العالم المدرسون أو المحاضرون هم العمود الفقري في هيئة التدريس مع التوسع في وظائف الأستاذة والأساتذة المساعدين باعتبارهم القيادة العلمية في كل جامعة ومع التضييق ما أمكن في استخدام المدرسين المساعدين والمعيدين باعتبار أن خبرتهم محدودة ولا ينبغي أن تستشري في المحيط الجامعي. (13)

فالجامعات البريطانية تعتمد بنسبة 60% على طبقة المدرسين أو المحاضرين أما في النظام الأمريكي فيختلف عن النظام البريطاني من حيث توسعه في طبقة الأستاذة الذي تتراوح نسبتهم 30% و 40% من القوة العاملة المتفرغة في الجامعات بل أكثر من هذا فإن النظام الأمريكي يقوم على أساس أن الكادر الدائم في الجامعات مقصور على الأساتذة والأساتذة المشاركين أما الأساتذة المساعدون والمدرسون والمحاضرون فيعدون خارج هيئة التدريس وهم يستخدمون عادة بعقود قصيرة الأجل (14). على خلاف ذلك ثلثي العدد الإجمالي من أعضاء هيئة التدريس المعينين في الجامعات المصرية مثلا من فئتي الأساتذة والأساتذة المساعدين أما الثلث الباقي فهم من فئة المعيد ، مدرس مساعد،مدرس(15) وهم يعتبرون خارج هيئة التدريس.

ومع ديمقراطية التعليم غلب التدريس في الجامعات العربية كوظيفة ينهض بها من هم دون رتبة أستاذ من مساعدين و معيدين ومعلمين حتى أصبحت لهم الغلبة العددية،وتحولت الجامعة إلى مدرسة وعرف تعليمها ظاهرة الثونة Secondorisation . (16)

النظام الأكاديمي الأمريكي

يضع النظام الأمريكي الحواجز الكثيرة قبل بلوغ قمة البروفسيرية بل قبل دخول هيئة التدريس فالسلم هناك يتكون من :

1- مساعد الأبحاث
2- المربي أو التيوتور
3- المدرس أو الأنستراكتور
4- المحاضر أو اللكتشرر
5- الأستاذ المساعد

وهذه المحطات العلمية كلها تكون قبل التعين في الكادر الجامعي الدائم من الأساتذة والأساتذة المشاركين. (17) وكل من هو دون هؤلاء لا يعد عضو في هيئة التدريس ولا يتمتع إلا بعقد محدود المدة.

هذه الحواجز التي يضعها النظام الأمريكي قبل دخول هيئة التدريس يضع النظام الانجليزي ما يقابلها حين يسلسل السلم من مساعد الأبحاث إلى المعيد إلى المدرس إلى المدرس الأول إلى الأستاذ المساعد إلى الأستاذ

كما تعمل بالجامعة هيئة أكاديمية في مستويات وظيفية تراتبية . في أدناها تختار الجامعة معيديها من الحاصلين بتفوق على درجة ليسانس أو بكالوريوس ،كما تختار المدرسين المساعدين من الحاصلين بتفوق على الماجستير و تختار المدرسين من حاملي درجة الدكتوراه في مجال التخصص".(18)

ففي كل الأنظمة يمثل المعيدون القوة العاملة الخام التي يتم اختيارها من بين الخريجين المتفوقين والممتازين.

-**غياب الهدف**: لكي تتمكن الجامعات و المعاهد التقليدية في العالم العربي معايشة عصر العولمة ...فإن عليها إن تخوض عملية تغيير شامل و جدري يتعدى الشكل إلى المضمون. (19)

فأهم ما يميز الجامعات هو مواصفات خريجيها لهذا فإن الموجهات الرئيسية التي وضعتها كبريات الجامعات العالمية لتصميم برامجها الأكاديمية تعمل جميعها لخلق شخصية معاصرة قادرة على التعامل مع المتغيرات .

إنّ تغييب الهدف هو عمليا فصل للجامعات عن محيطها وهو ما أوقعها في الجمود والتخلف عن مسايرة التطور الاجتماعي الحاصل في الجوانب العلمية والتقنية. ففي الولايات المتحدة تجاذب حركة التطور الجامعي قطبان جامعة ييل وجامعة هارفارد،الأولى ناضلت في سبيل أن تظل السيادة للدراسات الإنسانية، والثانية تحاول أن تنقل مركز الاهتمام إلى العلوم الطبيعية المتخصصة ، وقد أعلنت جامعة ييل منذ الربع الأول من القرن التاسع عشر أن نموذج الرجل المثقف الذي تعمل على تكوينه هو الذي يلم بالآداب القديمة والفلسفة و الرياضة باعتبارها وحدة لا يجوز تقسيمها إلى فروع تخصص،و مثلها كلية سان جونز بولاية ميريلاند ، والتي تدرس أمّات الكتب العظيمة التي عرفها الفكر الإنسانيفي تاريخ حضارته (20) مهمة الجامعة في رأيها هي تكوين العقل المنهجي أكثر منه تعليم حرفة لكسب الرزق بطريق مباشر،فالمنهج الفكري أولا والمهنة ثانيا،فكانت جامعة ييل في دراساتها الإنسانية المثال الجامعي المحافظ على الأصول الكلاسيكية في التعليم. (21)

مع تقدم العلم و تأثير الاختراعات الصناعية على زيادة رفاهية الحياة الاجتماعية للفرد الأمريكي قامت جامعة هارفارد بدورها الرئيس وهو أن تكون الجامعات إعدادا بالعلم للعمل إلى جانب الثقافة الإنسانية وألا تتخذ الدراسات الثقافية غاية في ذاتها،وأن يصبح الطالب في الجامعة باحثا لا حافظا،وأستاذ الجامعة رائدا في عملية البحث لا ملقنا لطائفة من المعلومات يراد للطلاب أن يخزنوها في ذاكرتهم ليكرروها ، وبهذه النقلة الواسعة على يدي هارفارد لم تعد الجامعة امتدادا للثانوية في نوعها،بل أصبحت مختلفة عنها جذورا و فروعا.

إن الفلسفة هي دالة التطور وهي الخلفية التي تستند وتقوم عليها الجامعات فخلال القرون التي تدهورت فيها المعاهد القديمة كانت الأكاديميات العلمية في إيطاليا وفرنسا وبريطانيا وألمانيا هي التي أتاحت الفرصة لانتقال الأفكار بحرية تامة (22).

وتقبلت الولايات المتحدة بشغف زائد التعاليم الألمانية فقد أسست كلياتها الأولى هارفارد ووليام وماري وييل على أساس أن خير طريق لبناء حضارة مسيحية في القارة الجديدة هو نشر تعاليم العقيدة البروتستانتية بالإضافة إلى اللغات القديمة.

أما جامعة ييل فقد احتفظت بالدراسات الأدبية القديمة والفلسفة والرياضة والعلوم كوحدة لا يمكن تقسيمها إلى فروع للتخصص دون تحطم النموذج الغربي للرجل المتعلم.

وفي رأي أساتذة ييل أنّه يمكن ذكر أسباب سيكولوجية وتربوية لتأييد الإبقاء على ما عرف بالمواد الأدبية وترجع هذه الأسباب إلى "سيكولوجية الكلية" أو" نظرية المنهج العقلي" والفائدتان الكبيرتان المكتسبتان من الثقافة العقلية هما المنهج والإعداد العقلي :ينمي الأول قوى العقل ويمده الثاني بالمعرفة ثم جاء دور هارفارد بعد أن أصبح شارلز أليوت رئيسا لها 1869 الذي حدد مبادئ سياسته في خطابه الذي أصبح

ذائع الشهرة (23)"لا فائدته عملية لنا اليوم من المحاولات التي لا تنتهي فيما إذا كانت اللغة أو الفلسفة أو الرياضية أو العلوم تتيح أفضل تدريب عقلي أو إذا كان التعليم العام تغلب عليه الناحية الأدبية أو الناحية العلمية و لا ترى هذه الجامعة أي تعارض حقيقي بين الآداب والعلوم ولا توافق على مثل هذه المفاضلات الضيقة بين الرياضة أو الآداب القديمة وبين العلم و ما وراء الطبيعة بل ترى لزوم تدريسها جميعا وعلى أعلى مستوى . فالملاحظة الدقيقة والمحاجة السليمة والتخيل الواضح هي عمليات ضرورية مثل التعبير الواضح القوي وتنمية إحدى هذه المواهب لا تستدعي بالضرورة الكبت والتقليل من قدر المواهب الأخرى. (24)

وقد حدث في هارفارد ما لاحظه "إليوت" في ألمانيا فلم يعد الأستاذ مدرسا لحقائق مقدرة ولكنه قائد في البحث عن الحقيقة في أي مكان وعلى أي صورة توجد عليها.

أي مواصفات للفرد نريد ؟ حتى يمكننا تقييم تجربتنا ونحكم عليها بالنجاح أو الفشل؟ ما هي مواصفاته الذهنية ؟ إن ّأكبر خطر يهدد المؤسسة الجامعية (الجزائرية) يتمثل في اتجاهها نحو التسيير البيروقراطي النمطي الذي يجعل الإدارة غاية في حد ذاتها بحيث يقتصر العمل الجامعي على إتمام إجراءات ورقية يستغرق جهد رجاله و يستنفد طاقتهم، و يكون معيارا لمدى نجاحهم في أداء مهامهم. (25)

أهداف جامعة أكسفورد:

تشير لجنة أكسفورد البريطانية للامتياز أن هناك خمسة أهداف رئيسة :

1- تقديم استثناءات تعليمية لكل من الخريجين أو غير الخريجين ودعمهم بمنح دراسية من كليات و لجان و مؤسسات معروفة.
2- اجتذاب وتطوير طاقم من العاملين ذوي السمعة والمكانة العالية التي قامت برعايتهم جامع أكسفورد مع محاولة الاحتفاظ بهم.
3- اختيار أفضل الطلاب سواء كانوا من المحليين أم من الدوليين وذلك عن طريق تقدير عادل لإمكاناتهم و بحوث تخرجهم و انجازاتهم
4- العمل على إيجاد الكثير من الإسهامات للمجتمع أو الإقليم، أو المنطقة، أو حتى في الخارج من خلال نتائج أبحاثهم و مهاراتهم في بحوث تخرجهم
5- توزيع التسهيلات والخدمات المجانية بشكل فعال ومسؤول بما يحقق الفائدة لطاقم العمل و الطلبة

أهداف جامعة كالفورنيا:

تعتبر جامعة كالفورنيا من الجامعات الأولى في التصنيف العالمي ،و هي جامعة حكومية تتبع لولاية كالفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية ،و تراعي الأهداف العامة للولاية التي تنسجم إلى حد كبير معها و تعبر عنها و قد وضعت الولاية أهداف عامة

أهمها:

1- توجيه و قيادة التعليم من خلال التوسع في إدخال برامج توأمة مع مؤسسات أخرى في برامج الدراسات العليا، وخلق برامج تربوية متاحة تعزز مهنية التعليم ،و بناء معهد للقيادة التربوية .

2- تدريب المدرسين بناء على الاحتياجات التدريبية، وإعداد برامج مهنية متخصصة و عالية الجودة لرفع كفاءتهم.

3- تطوير سياسات وإجراءات القبول في الجامعة .

4- بناء وتطوير قدرات البحث وتعزيز كفاءة الطلبة بالمهارات المهنية والممارسات الجيدة .

5- إعادة تقيم البرامج وإلغاء البرامج التي لا تفي بحاجيات الولاية.

6- إتاحة الفرصة للسكان المؤهلين للاستفادة من برامج التعليم العالي و خدمة التعليم المهني. (26)

ترتبط هذه الأهداف ارتباطا وثيقا بالجودة ، هذا المفهوم الذي لاق رواجا عالميا كبيرا بعد انعقاد مؤتمر ضمان الجودة في التعليم العالي الذي نظمته الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي بمدينة مونتريال بكندا عام 1993 ومن أبرز الصيغ والآليات المطبقة حاليا على مستوى العالم لضمان الجودة في التعليم نظام الاعتماد .Accreditation system (27)، فهو نظام يتم بموجبه الاعتراف بالمؤسسات التعليمية و البرامج أو الشهادات العلمية أو التراخيص لمزاولة مهنة التعليم...هذه المؤسسات لها صفة الاستقلالية وتكون محايدة، إذ يوجد في الولايات المتحدة أكثر من 35 منظمة للاعتماد منه (28):

<u>هيئات النوعية والاعتماد في التعليم العالي</u>

تعدّ الشبكة الدولية لمؤسسات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE) ووكالة ضمان جودة التعليم العالي (QAA) في بريطانيا ومجلس اعتماد التعليم العالي (CHEA) في الولايات المتحدة و لجنة التقييم الوطني في فرنسا (CNE) من أهم مؤسسات الاعتماد في الدول المتقدمة. (29)

ففي بريطانيا أنشئت وكالة ضمان الجودة عام1997 لتقنين عمليات ضمان الجودة الخارجية،و الوكالة مستقلة عن حكومة المملكة المتحدة، وتمتلكها المنظمات التي تمثل رؤساء الجامعات و الكليات بالمملكة المتحدة.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية تأسست أول هيئة في عام 1949 باسم اللجنة القومية لاعتماد الجودة (NCA) ثم تبعتها هيئة أخرى أطلق عليها الاتحاد الإقليمي لإدارات الاعتماد للتعليم العالي (FRACHE) وفي عام (1975)، أدمجت الهيئتان لتكونا كيانا واحدا تحت اسم مجلس اعتماد التعليم بعد الثانوي (CHEA) ، يتولى المتابعة والمراجعة و التنسيق بين هيئات اعتماد الجودة بالتعاون مع إدارة التعليم بواشنطن .

- ا لشبكة الدولية لمؤسسات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE)

تعدّ الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي مؤسسة عالمية حاضنة لأكثر من مائتي رابطة لمنظمات تعمل في مجال ضمان الجودة ،و تضم أكثر من مائتي عضو داخل المؤسسة تأسست عام (1991)، مقرها بريطانيا وتهدف إلى تشجيع الممارسة الجيدة في مجال صيانة وتحسين جودة التعليم العالي ووضع المعايير الدولية العالمية، وقيادة الأسس العملية والنظرية للمهنة. (30) وفي اليابان يقوم بمهام الاعتماد في المرحلة الجامعية مجلس الاعتماد الجامعي(Juaa) . وفي كوريا الجنوبية نجد المجلس الكوري للاعتماد الجامعي وفي هونج كونج مجلس الاعتماد الأكاديمي للتعليم الجامعي، كما يتم الاعتماد في فرنسا (31) عن طريق اللجنة القومية للتقويم (CNE).

إن المشكلة الحقيقية تكمن في استنساخ النمط الغربي في إنشاء الجامعات العربية. فقد قامت الجامعات العربية على غرار نموذج الجامعات البحثية الغربية العريقة ، التي كانت مهمتها التنظير والبحث، والانشغال بقضايا الفكر الكبرى، وقد قلدت الجامعات العربية الأحدث النماذج التي سبقتها و اكتسب هذا النموذج الشمولي النظري وجاهة اجتماعية عظيمة و بسبب استيراد النماذج من دول الأخرى يختلف سياقها الاجتماعي و الثقافي و السياسي عن ما هو موجود فعلا في الوطن العربي، تدنّى مستوى الكفاءة والأداء و انتهى الأمر إلى نوع من الاعتماد الثقافي على الدول التي تم استيراد نماذجها.

إن استيراد النماذج الغربية للجامعات العريقة أو استنساخها على هذا النحو قد دفع الشرائح المختلفة من المجتمع إلى الاندفاع نحو هذه الجامعات ذات الدراسة طويلة الأجل من أجل الحصول على شهادة الليسانس والماجستير والدكتوراه (أزمة الماستر التي تعاني منها الجامعات الجزائرية اليوم) وقد أدى هذا – في الوقت نفسه إلى إهمال الدراسة في المعاهد الفنية ذات السنتين أو الثلاث سنوات بعد الدراسة الثانوية ،التي تعد خريجيها لسوق العمل ،فقل شأنها ،و تدهور مستواها ،ولم يلجأ إليها إلا من ضاقت به السبل للوصول إلى الجامعات ذات الشهادات. (32)

أدى الاعتماد على نظريات و منهجيات غربية جاهزة إلى عدم بذل الجهد في عمل تكوين فكري فلسفي تنظيري يستوعب الواقع العربي وخصائصه ومميزاته وأماله المستقبلية، ويقيم على أساسه بنية جامعية تتكامل فيها العوامل الفلسفية والثقافية والاجتماعية مع العوامل التاريخية والاقتصادية والجغرافية (33) فنتجت جامعات نمطية في تنظيماتها ،بيروقراطية في إدارتها تقليدية في دراستها، هابطة في كفاءتها،مترددية في أبحاثها، مفلسة في خدماتها، رديئة في إنتاجياتها. (34)

إن المجتمعات الغربية تتسابق للصدارة والهيمنة فيما بينها مستخدمة المعرفة والإبداع الذين أصبحا من أهم العوامل المؤثرة لقيام ما يطلق عليه(مجتمع المعرفة)لذي لا يقنع باستخدام المعلومات لفهم واقع الحياة و إحداثها و تفاعلاتها والاستفادة منها في توجيه مختلف أنماط الأنشطة و بخاصة في المجال الاقتصادي، وإنما يعمل بالإضافة لذلك على إنتاج المعرفة وتسويقها بحيث تصبح مصدرا اقتصاديا رئيسا يحمل في ثناياه بدور الهيمنة الاقتصادية. (35)

وكما يقول إدوارد بورتلا (36) الأستاذ بجامعة ريو دي جنيرو الفيدرالية في المجلد الخمسين (العدد الأول ص5-6) من مجلة ديوجين إن مجتمع المعرفة يمثل برنامجا متكاملا مخصصا للفعل وأن ذلك الفعل سوف يضمن التعليم والعلوم والثقافة والاتصال كلها معا في وحدة متكاملة و متماسكة وأن إنتاج المعرفة سوف يكون سلعة رابحة تحمل معها السيطرة السياسية والمكانة الاجتماعية والهيمنة الثقافية والاقتصادية على المجتمعات الأخرى.

المراجع

1- خالد أحمد صرايرة، ليلى العساف، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد الأول2008، ص 5.

http://www.ust.edu/uaqe/count/2008/1/1.pdf

2- عزيز حنا، مطالب الوحدة العربية على التعليم، دور التعليم في الوحدة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية ، 1979، ص 214.

3 - محمد العربي ولد خليفة، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دون تاريخ ، ص30.

4- ايدجار فور وآخرون، تعلم لتكون. ترجمة حنفي بن عيسى، ط2، 1976 ، اليونسكو، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ص66 .

5 - بتصرف عن تشارلس فرانكل، نظرات في التعليم الجامعي، محمود رفيق رمزي، القاهر1963، ص4 .

6- تواصل الولايات المتحدة الأمريكية تفردها بالمراتب الأولى لأفضل جامعات العالم.

7 - بتصرف عن تشارلس فرانكل، مرجع سابق، ص242.

8- يقول روبير بازان " لكي تقدر الإنسان حق قدره،يجب أولا أن لا يكون بينكما تعارف" انظر ايدجار فور. مرجع سابق، ص 129.

9- بتصرف عن تشارلس فرانكل مرجع سابق، ص243.

10- أحمد فؤاد الأهواني ، جون ديوي، ط2، دار المعارف المصرية، 1968، ص160.

11- في قاعدة التعليم الجامعي في مختلف دول العالم مرحلة جامعية أولى مدتها سنتان ، تنتشر في أغلب الولايات والمناطق الريفية بينما تقوم في المدن الكبرى الجامعات الشاملة ،ففي فرنسا نجد مؤسسات الحلقة الأولى premier cycle وفي الولايات المتحدة :كليات المجتمع، في بريطانيا برنامج المستوى المتقدمA.L في كندا مرحلة CEJEB في روسيا معاهد التيكنيكوم وفي اليابان كليات الراشدين، تتوج هذه الدراسات بشهادات تعرف بدبلوم الدراسات الجامعية العامة في فرنسا DEUG، وفي مجال الدراسات الاجتماعية الأمريكية Associate of arts وفي مجال الدراسات العلمية ; Associate of science وفي بريطانيا شهادة .G.C.E .انظر محمود قمبر، دراسات في التعليم الجامعي ، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2006، ص168.

12- فيكتور بالبريدج وآخرون صنع السياسات والقيادة الفاعلة: دراسة عن الإدارة الجامعية في الولايات المتحدة، المجلة العربية للإدارة ،ع1.2 ، سنة 1981 ، ص121.

13- لويس عوض الجامعة والمجتمع الجديد الدار القومية للطباعة والنشر القاهرة، ص 103.

14- لويس عوض ، المرجع السابق، ص105.

15- البنك الدولي، 2010، التعليم العالي فيمصر.منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ص235.

16- محمود قمبر، دراسات في التعليم الجامعي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2006، ص139.

17 - لويس عوض، مرجع سابق، ص 104.

18- محمود قمبر، مرجع سابق، ص190.

19- علي أحمد مدكور.التعليم العالي في الوطن العربي الطريق إلى المستقبل، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، 2000، ص189.

20 - محمد قمبر ، مرجع سابق، ص31.

21 - محمود قمبر، المرجع نفسه، ص30.

22 - روبررت يوليك الجامعات الأمريكية وفلسفات التعليم المتغيرة من كتاب تشارلس فرانكل ، نظرات في التعليم الجامعي، مرجع سابق، ص44.

23 – شالس أليوت خطاب الافتتاح 19 أكتوبر 1869 نشر في كتاب شارلس أليوت "الإنسان و معتقداته" نشره وليم ألان نلسون الجزء الأول نيويورك1926.

24- تشارلس فرانكلن مرجع سابق، ص47 .

25 - محمد العربي ولد خليفة . مرجع سابق ، ص 187.

26 -أياد علي الدجني ، دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي، رسالة دكتوراه، 2010 إشراف أحمد كنعان، جامعة دمشق، 2011، ص88.
http://library.iugaza.edu.ps/thesis/99201.pdf

27- محمد حسنين العجمي، الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوي العام، دار الجامعات الجديدة، 2007، مصر، ص 164.

28- محمد حسنين العجمي، نفس المرجع ، ص165.

29- إياد علي الدجني، مرجع سابق ، ص129.

http://library.iugaza.edu.ps/thesis/99201.pdf

30 - بتصرف عن إياد علي الدجني ، نفس المرجع، ص 130.

31- محمد حسنين العجمي، المرجع السابق، ص168.

32- بتصرف عن علي احمد مذكور، التعليم العالي في الوطن العربي، مرجع سابق، ص28.

33- علي احمد مذكور، المرجع السابق، ص 28.

34- محمد قمبر . مرجع سابق، ص 1 .

35- أحمد أبوزيد، مجلة العربي 2003/11/1 .

36- المرجع السابق.

الاحتراق النفسي وتأثيره على سلوك الأطباء العاملين بالمراكز الصحية -دراسة ميدانية بولاية المسيلة-

ملخص

تهدف الدراسة إلى البحث في "الضغط النفسي و مدى تأثيره على سلوك الأطباء العاملين بالمراكز الصحية". قد أجريت هذه الدراسة لبعض مراكز صحية متواجدة لمدينة المسيلة.

جاءت هذه الدراسة الميدانية "الضغوط النفسية لدى الأطباء" باعتبارها مدخلا للتعرف على مختلف القوى والمتغيرات المهنية والتنظيمية المؤثرة على الأطباء نتيجة لطبيعة مهنة الطب وارتباطها بصحة وحياة البشر.

أ. سعاد مخلوف

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة المسيلة
الجزائر

Résumé

Cet article se propose d'étudier l'épuisement professionnel (ou burn out) chez les médecins des centres de santé dans la ville de Msila (Algérie).

Un questionnaire a été administré à 10 médecins généralistes: la première partie concernait les variables sociodémographiques des médecins; la seconde correspondait à la version arabe du " Holmes and Rahe scale et la troisième visait à faire connaitre les causes, les manifestations et les conséquences éventuelles de l'épuisement professionnel chez l'échantillon de l'étude.

مقدمة

تعتبر الممارسة الميدانية الصحية في حالة ثورة وتغير سريع وهذا يعكس مسؤولية الأخصائيين الطبيين نحو عدد من التغيرات والضغوط المتمثلة في الأحداث الصحية الجارية، التي تسير نحو ضغوط أكثر عمقا، ودرجة أكبر من التعقيد، ونحو المزيد من احتياجات المواطنين الذين يعيشون حياة التحضر في مجتمعات صناعية، ويواجهون الضغوط مع الحياة التكنولوجية لوقتنا المعاصر.

وبناء عليه، فقط تطور بتطور المعرفة في العلوم الطبية وما أسفر عنه العلم من فهم للعنصر البشري مدى واسع من برامج الخدمات الإنسانية، والخدمات الفردية في ممارسة الصحة بصفة عامة، وفي مجال الرعاية الطبية بصفة خاصة.

وهكذا ظهرت أنماط جديدة من الممارسة التطبيقية للصحة وهي مطالبة اليوم بمزيد من العمل نحو

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر2013

مزيد من الكشف العلمي نتيجة للتطبيقات الجارية، وترقى بممارساتها إلى مستوى ممارسات المهن التخصصية الأخرى، التي تشارك في العمل مع أفرادها عن طريق العمل الفريقي، وبذلك تحد من درجة الغموض الذي يكتنف المهنة، وتدعيم آدائها الوظيفي بما يحقق الأهداف الصحية للمجتمع، وذلك للوصول إلى مستوى من الأداء الصحي المهني، والذي يتماشى مع المنطق القائل «لا يوجد مرض يهدد الإنسان وإنما يوجد إنسان مريض».

ومن هذا المنطلق، جاء موضوع هذه الدراسة والتي تسعى إلى التعرف على أبعاد ظاهرة ضغوط العمل لدى الأطباء وأعراضها النفسية والسلوكية وحتى الجسمية ومصادر هذه الضغوط،

- أهداف البحث:

الأهداف المتوخاة والتي أصبو إلى تحقيقها من وراء هذا البحث عديدة أهمها:

1- محاولة الخروج بنتائج تتيح الاستفادة منها.

2- محاولة التعرف على الأسس العلمية والمنهجية التي تقوم عليها هذه الدراسات وكيفية تطبيقها على أرض الواقع.

3- تبيان مدى أثر الضغوطات النفسية على سلوك الأطباء

4- تحديد الاضطرابات السلوكية الأكثر ارتباطا بعمل الطبيب والتي تسبّب له ضغطا نفسيا وسلوكيا.

5- أهمية مشكلة الضغط فيما يتعلق بنجاح العامل في عمله، من حيث زيادة مردوده وراتبه.

تساؤلات الدراسة :

سؤال جوهري:

- ما هي انعكاسات الضغوطات النفسية على سلوك الأطباء؟

الأسئلة الفرعية:

1-هل يؤدي هذا الضغط إلى ظهور أعراض بالنسبة للطبيب؟

2- ما هي أسباب ومصادر الضغط النفسي؟

3- ما هي النتائج المتوخاة جراء هذه الضغوطات لدى الأطباء؟

تحديد المصطلحات:

الاحتراق النفسي: تجربة ذاتية تحدث اختلالا نفسيا أو عضويا لدى الفرد، وينتج عن عوامل في البيئة الخارجية أو المنظمة أو الفرد نفسه.(1)

-**السلوك**: هو معرفة النفس إذ هي سيرة الإنسان ومذهبه واتجاهه.(2)

السلوك هو مجموع الكيفيات التي يؤدي بها الفرد أفعاله وتصرفاته المختلفة في أوضاع معينة، وبصفة خاصة مظاهرها الموضوعية وتعتبر أنواع السلوك المختلفة مجال الدراسة في علم النفس الموضوعي.(3)

-**الأطباء**: الطبيب لغة جمع أطبة وأطباء، وهو صاحب علم الطب كل ماهر حاذق بعمله (4)، ويعرفه قاموس(le Robert méthodique) "هو كل شخص يمارس مهنة الطب متحصل على شهادة دكتور في الطب". (5)

-ويعرفه قاموس (Hachette) "هو كل شخص يمارس مهنة الطب وهو مؤهل لرعاية ومعالجة المرضى". (6)

-**المراكز الصحية**: المركز الصحي جمع مراكز وهو المكان الذي يدخله المريض للاستشفاء (7)، فعرفت الهيئة الأمريكية المراكز الصحية بأنها مؤسسة تحتوي على جهاز طبي منظم، يتمتع بتسهيلات طبية دائمة، تشمل على أسرة للتنويم، وخدمات طبية تضمن خدمات الأطباء وخدمات التمريض المستمرة، وذلك لإعطاء المرضى التشخيص والعلاج اللازمين.

عرف قاموس المفتاح المركز الصحي على أنه: "مصلحة مجهزة بالوسائل الطبية والأَسِرَّة والأدوية والأطباء والممرضين، تستقبل مرضى لمعالجتهم وتمريضهم".(8)

وعرفت منظمة الصحة العالمية المركز الصحي على أنه: "جزء أساسي من تنظيم اجتماعي طبي تتلخص وظيفته في تقديم رعاية صحية كاملة للسكان علاجية كانت أم وقائية، وتمتد خدمات عيادته الخارجية إلى الأسرة في بيئتها المنزلية، كما أنه أيضا مركز لتدريب العاملين الصحيين وللقيام ببحوث اجتماعية حيوية".(9)

- الدراسات السابقة:

في مجال الدراسة الحالية (الضغط النفسي ومدى تأثيره على سلوك الأطباء العاملين بالمراكز الصحية) تحصلت على دراسات مشابهة بمعنى دراسات تناولت موضوع الضغط النفسي لكن من جوانب مختلفة وفيما يلي عرض لتلك الدراسات.

- دراسة الدكتورة حنان عبد الرحيم الأحمدي (2002م):

دراسة بعنوان ضغوط العمل عند الأطباء المصادر والأعراض جاء من خلال دراسة ميدانية في المستشفيات الحكومية والخاصة بمدينة الرياض.

لقد طبقت الباحثة التحليل العاملي لتحديد مصادر ضغوط العمل لدى الأطباء تحليل

التباين أحادي الاتجاه لاختبار الفرقات وفي هذه المصادر وفقا للخصائص المهنية والتنظيمية، احتساب النسب المئوية لانتشار الأعراض النفسية الجسمية للضغوط كمؤشر على مستوى الضغوط على أفراد العينة، تحليل التباين الأحادي الاتجاه بالتعرف على مدى اختلاف المستوى العام للضغوط وفقا لخصائص أفراد العينة وأخيرا تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج للتعرّف على طبيعة العلاقة بين مستوى الضغوط ومظاهرها.

ومن أهم نتائج هذا البحث تحديد عشرة مصادر لضغوط العمل كان أبرزها خصائص دور أفراد العينة المتمثلة في المسؤولية والاستقلالية المهنية وغموض الدور، كما بين البحث مستوى ضغوط العمل عند المبحوثين والعلاقة بين أعراض الضغوط ومصادرها.

- دراسة الدكتور لوكيا الهاشمي وآخرون 2002-2003:

دراسة بعنوان "الضغط النفسي لدى المكتبيين الجامعيين" جاء من خلال دراسة نفسية اجتماعية وتنظيمية بمكاتب جامعة منتوري –قسنطينة-.

-قد استعمل الباحث وزملاؤه الاستبيانة لتحديد أغراض بحثهم.

إنّ من أهم نتائج هذا البحث تظهر بأن العاملين بالمكتبات الجامعية لجامعة منتوري يولون بشكل عام اهتماما خاصا بالعوامل والتي تكون أهم المصادر التي تسهل في نشوء ضغط نفسي لديهم وهي: " ساعات العمل ، ظروف العمل، العلاقة مع الباحثين والإدارة ونظرة الاحتقار اجتماعيا لمهنة المكتبي".

- الدراسة الميدانية:

- المنهج المتبع:

- يعد المنهج أساسا للبحوث العلمية، وهو يختلف باختلاف الدراسة، كما يعد الطريقة المتبعة للوصول إلى نتائج معينة تخدم البحث، وقد استخدمت في دراستي هذه المنهج الإكلنيكي وهو منهج كيفي كمي يتتبع كل حالة في صفاتها وسماتها معتمدا على الدقة في الملاحظة العلمية. ففي هذا المنهج تكون الدراسة معمقة للحالات الفردية. هذه الرؤية الدينامية للسلوك واضطراباته تنطلق مباشرة من التحليل النفسي أي من تقنية عيادية، وتقنية التحليل النفسي تمتاز بعمقها ووعيها لذاتها.

-فالمنهج العيادي هو المنهج المناسب لدراسة السلوك الإنساني، ولكشف حالات وأوضاع الفرد، وتبيان أسباب الاضطرابات النفسية والسلوكية (10)، ومن هذا كله نستطيع تجميع المعلومات، ودراستها وتحليلها، وتركيبها، وتنظيمها، وتلخيصها.

-إضافة إلى استخدام المنهج الوصفي وذلك لدراسة الظاهرة، وتفسيرها، وتحليلها ومحاولة النفاذ إلى الداخل قصد الفهم أكثر.

-العينة:

تحتوي العينة على عشرة (10) أفراد تتراوح أعمارهم ما بين 27 -37 سنة وفي هذه الفئة ثلاث إناث و سبعة ذكور و كلهم أطباء عامون.

-وكان سبب اختياري هذا تحقيق التوازن بين هؤلاء الأطباء (أطباء عامون) حتى تكون نتائج الدراسة موضوعية، و كذلك الأخذ بعين الاعتبار مستواهم الاقتصادي فهم يعيشون ظروفا ومستويات اجتماعية واقتصادية متشابهة.

- وسائل جمع البيانات:

وهي الوسائل التي يستخدمها الباحث لجمع البيانات من الميدان قصد تحليلها، والوقوف على دلالاتها ومعانيها، وذلك لتحقيق أغراض بحثه.

ومن هذه الوسائل:

أ- الملاحظة:

-تعد الملاحظة وسيلة هامة من وسائل جمع البيانات، ونظرا لأهميتها فقد استخدمت في الماضي ولا زالت تستخدم في الحاضر في مجال البحث والدراسة، لجمع المعلومات عن الأشياء والمواقف المحيطة بهم، وللتعرف على ظواهر الحياة ومشكلاتها. (11)

-تمت الملاحظة مباشرة عند الالتحاق بالمراكز الصحية المذكورة سابقا، حيث قمت خلالها بالاطلاع على الواقع الداخلي لهذه المراكز، وملاحظة الظروف المحيطة بالأطباء، وتمكنت من ملاحظة الظروف الفيزيقية ومكان العمل وأقسامه، والمعاملات الإنسانية والوسائل المستعملة من طرف الطبيب.

-لجأت كذلك إلى الملاحظة غير المباشرة لملاحظة مختلف الأفعال والأعمال التي يقوم بها الأطباء، حيث حاولت قدر المستطاع جمع المعلومات التي تخدم الدراسة.

ب-اختبار هولمز (Holmes):

وهو استبيان يساعد على معرفة أنواع الشدات والضغوط التي عايشها الفرد (12)

وهذا الاختبار من وضع عالمي النفس فيزيولوجيين توماس هولمز(Holmes) وريتشارد راح (Rahe). سنة 1967 ويتكون هذا الاختبار من 43 بندا.

ج- المقابلة الإكلينيكية:

تعد المقابلة الإكلينيكية محادثة بين الباحث أو المرشد أو المحلل النفسي، وبين العميل أو المفحوص للحصول على المعلومات اللازمة، سواء للعلاج أو للتوجيه أو غير ذلك.

-حيث يتوفر على العميل أو المفحوص الراحة والحرية والفرصة للتعبير الحر

الطليق.(13) مع توجيهه وإضافة بعض الأسئلة يقتضيها الموقف، وهذا كله للإحاطة بكل النقاط التي تخدم البحث.

-ومن خلال موضوع الدراسة الذي هو "الضغط النفسي ومدى تأثيره على سلوك الأطباء العاملين بالمراكز الصحية" نظمنا معرفة الذي يعبر عنها إلين روس (Rose) على أنها "عبارة عن علاقة دينامية وتبادل لفظي بين شخصين...الخ"(14) ، تحيط بالجوانب المراد دراستها لإدراج خمس محاور بحيث نحصل على معلومات بخصوص هذا الموضوع:

المحور الأول : حول البيانات الشخصية: وتم فيه "معرفة الجنس، نوع التخصص، المستوى التعليمي، الأقدمية في العمل...الخ".

المحور الثاني: تمحور حول العتاد الصحي بالمركز "توفره ومدى ملاءمته لتسهيل العمل" الأجر "مدى كفايته، مدى ملاءمته للجهد المبذول"، "الاستفادة من الترقية والرسكلة، الرضا الوظيفي عن العمل أو عدمه وأسباب عدم الرضا".

المحور الثالث: سلوك الطبيب أثناء عمله

الحور الرابع: الضغط النفسي لدى الطبيب.

المحور الخامس: الأثر السلوكي للضغط النفسي لدى الطبيب.

- تقديم الحالات

- الحالة الأولى:

التقيت بها أول مرة بقسم الاستعجالات شرحت لها موضوع البحث وأهدافه، فرحّبت بالفكرة قدمت لها الاختبار وأسئلة المقابلة فأجابت على بنود الاختبار مباشرة وعلى أسئلة المقابلة فيما بعد. كانت تبدو هادئة في سلوكاتها الخارجية وهذا ما تعكسه نظراتها التي تعبر عن الثقة بالنفس.

البيانات الشخصية:

الاسم: ع/ب، **الجنس**: أنثى، **السن**: 36، **الحالة الاجتماعية**: عازبة، **المستوى التعليمي**: سنة السابعة طب، **الوظيفة**: طب عام، **الحالة الصحية**: جيدة، **اللغة**: واضحة ومفهومة، **الوضع الاقتصادي**: لا بأس به، **الاتصال**: جد محدود، **البيئة**: الجزائر، **ساعات العمل العادية**: 8:30-16:30 ، **نوبة العمل**: مرتين في الأسبوع، **قسم العمل**: الاستعجالات، **مدة العمل بالمركز**: ست سنوات.

- تحليل اختبار هولمز:

بعد جمع نتائج الاختبار تحصلت على: 259 أكبر من 150 نقطة، المعدل الذي يسمح لنا بالقول بوجود ضغط كبير و ملحوظ.

- تحليل محتوى المقابلة:

من خلال المقابلة يتبين بأن المفحوص يرى بأن ضعف الراتب الشهري الذي يتقاضاه، وعدم توفر الأجهزة الطبية، وكذا عدم تحقيق طموحاته من خلال العمل قد تسهم بدرجة كبيرة في خلق الضغط النفسي. إذ تعتبر الحوافز المادية والمعنوية عوامل مهمة لاستقرار الطبيب في منصب عمله، لأن الشخص الذي لا يتقاضى أجرا مناسبا للعمل الذي يقوم به يجد نفسه غير قادر على مقاومة هذه الحالة النفسية السلبية.

وهذا مما أدى بالمفحوص إلى عدم الاقتناع بما يقوم به من أعمال وعدم رضاه عن العمل داخل هذا المركز.

كما بينت النتائج كذلك بأن نقص الكفاءة لدى عمال الصحة ونقص المسؤولية تعطل الأجهزة الطبية يكون له تأثير سلبي على سلوك الطبيب، وخاصة المرضى وعدم احترامهم لشخصية المريض المعالج الذي يولد ضغطا شديدا، ممكن أن يؤدي إلى اضطرابات نفسية وسلوكية ترجع سلبا على صحة الطبيب.

ويظهر الأثر النفسي والسلوكي للمفحوص من خلال: الإحباط، التعب، إحمرار الوجه، التعرق.

ومن أهم مصادر الضغط كذلك لدى المفحوص نجد الإدارة، الزملاء، المرضى، حيث تبدو العلاقة بينهم في غالب الأحيان علاقة محدودة ومتوترة.

ومن هنا يتضح بأن للضغط النفسي انعكاسات سلبية على سلوك الطبيب الناجم عن شعوره بعدم الرغبة في مواصلة العمل والتعب الشديد وخاصة أثناء المناوبة الليلية (اضطرابات النوم)، إلا أن القرار المتخذ جراء هذه الضغوطات هو التجاهل وتفادي الموقف الضاغط وعدم الانفعال.

- التحليل العام

بعد جمع نتائج اختبار هولمز وتحليل المقابلة لهذا المفحوص، تبين بأنه يعاني من قدر كبير من الضغط، وتنقسم العوامل أو الأسباب المؤدية للضغط عند هذا المفحوص إلى قسمين هما:

عوامل اجتماعية، تتمثل فيما يلي: وفاة قريب في العائلة، القلق على صحة الوالدين، تغير ظروف الحياة، تغيير مواقيت العمل، تغيير أوقات الفراغ، تغيير في النشاطات الاجتماعية، وتغيير في اجتماعات العائلة.

عوامل سلوكية: تتمثل في: تغير في عادات النوم والتغذية.

كما أظهرت نتائج المقابلة أن مصادر ضغوط العمل لدى الطبيب هي:

-عدم توفر الإمكانات المساعدة، تشمل: الإمكانات التقنية والبشرية، والتسهيلات الإدارية اللازمة لتمكين الأطباء من أداء عملهم كما يرونه مناسبا.

-النواحي المالية: تشمل السعي لتحقيق مستوى ملائم من الدخل، بالإضافة إلى عدم الشعور بملاءمة الدخل بالنسبة لمستوى العمل.

-العبء النفسي: الناجم عن عدم الاقتناع بما يقوم به من أعمال، وعدم الرضا عن العمل.

-العلاقة مع المحيط العملي: عدم الاحترام وعدم مراعاة المشاعر.

-طبيعة العمل: يشمل نقص الكفاءة لدى عمال الصحة وعدم معرفة مسؤوليات الوظيفة.

-صراع الدور: كثرة المرضى، وعدم التزامهم بالتعليمات وكذا الازدحام.

ويظهر الأثر النفسي والسلوكي للمفحوص من خلال: التعب، إحمرار الوجه، التعرق، الإحباط، اضطرابات النوم.

ومن هنا يتضح بأن للضغط النفسي انعكاسات سلبية على سلوك الطبيب، إلا أن النتيجة أو البعد المتخذ جراء هذا الضغط هو التجاهل وتفاذي الموقف الضاغط وعدم الانفعال.

الحالة الثانية:

كان لقائي الأول بها خارج مكان العمل، في البداية كانت متخوفة وبعد أن قدمتني لها إحدى القابلات، وشرحت لها أسباب تواجدي، أبدت استعدادها للمساهمة في الموضوع رغم أن سلوكها وطريقة حديثها ونظراتها تظهر العكس.

-البيانات الشخصية:

الاسم: ل/ن، **الجنس**: أنثى، **السن**: 34، **الحالة الاجتماعية**: متزوجة، **المستوى التعليمي**: سنة السابعة طب، **الوظيفة**: طب عام، **الحالة الصحية**: جيدة، **اللغة**: واضحة ومفهومة، **الوضع الاقتصادي**: لا بأس به، **الاتصال**: جيد، **البيئة**: مسيلة، **ساعات العمل العادية**: 8:30-16:30، **نوبة العمل**: مرة في الأسبوع، **قسم العمل**: الاستعجالات، **مدة العمل بالمركز**: خمس سنوات.

- تحليل اختبار هولمز:

بعد جمع نتائج الاختبار تحصلت على 202نقطة، وهذا رقم أكبر من 150 المعدل الذي يسمح لنا بالقول بوجود ضغط كبير.

- تحليل محتوى المقابلة

من خلال تتبع المقابلة مع المفحوص، وجدت أن هذا الأخير تطرق في نظره إلى عدم توفر العتاد الصحي بما في ذلك: الأجر الشهري، الرضا الوظيفي...الخ، قد يسهم في خلق الضغط النفسي.

إذ تعد كذلك الحوافظ المادية عوامل مهمة لخلق جو مناسب مع المحيط العملي للطبيب في مكان عمله، لأن الشخص الذي لا يتناسب أجره مقارنة بالعمل المبذول الذي يقوم به يجد نفسه غير قادر على مقاومة هذه الحالة النفسية السلبية، وهذا مما يؤدي بالمفحوص إلى الشعور بالملل والقلق.

كما بينت النتائج كذلك بأن كثرة الازدحام، السب من طرف المريض يكون له تأثير سلبي على سلوك الطبيب، وخاصة عدم الاحترام المتبادل بين الطبيب والمريض، والذي يكون له تأثير أكثر على سلوك المفحوص، ويولد لديه الضغط.

ويظهر الأثر النفسي والسلوكي من خلال: النرفزة التي يبديها الطبيب الذي تعرض للشتم والسب، مع تغير نظرته للشخص الذي سبب له الانفعال.

كل هذه النتائج تدل على أن هذه الأسباب والمصادر قد أسهمت بشكل واضح في خلق الضغط النفسي لدى المفحوص. ومن هنا يتضح بأن للضغط النفسي انعكاسات سلبية على سلوك الطبيب، والناجم عن: تكوين رد الفعل، الملل، وخاصة أثناء المناوبة الليلية، إلا أن القرار المتخذ من طرفه جراء هذه الضغوطات هو السكوت.

- التحليل العام

بعد جمع نتائج اختبار هولمز وتحليل مقابلة المفحوص تبين بأنه يعاني من قدر كبير من الضغط، وتنقسم الأسباب المؤدية إلى الضغط عند هذا المفحوص إلى ثلاثة أقسام هي:

عوامل اجتماعية: تتمثل فيما يأتي: تغيير ظروف المعيشة، تغيير عادات المعيشة، تغيير أوقات العمل، تغيير السكن، تغيير أوقات الفراغ، الأعياد، تغيير اجتماعات العائلة.

عوامل مهنية: تتمثل في: توجيهات عملية جديدة.

عوامل سلوكية: تتمثل في: تغيير عادات الأكل والنوم.

كما أظهرت نتائج المقابلة أن مصادر وأسباب ضغوط العمل لدى الطبيب هي:

- عدم توفر الإمكانات المساندة: تشمل الأجهزة الطبية والتسهيلات الإدارية.

- النواحي المالية، وتشمل: عدم التناسب بين الأجر الشهري والمستوى العملي لدى الطبيب.

-صراع الدور: ازدحام المرضى، وعدم احترامهم لتعليمات الطبيب.

-العلاقة مع محيط العمل: عدم الاحترام وعدم مراعاة المشاعر.

-العبء النفسي الناجم عنه: الملل، وعدم الرضى عن العمل.

ويظهر الأثر النفسي للمفحوص من خلال الانفعال، السب، القلق.

ومن هنا يتضح بأن للضغط النفسي انعكاسات سلبية على سلوك الطبيب، ولا يجد هذا الأخير مخرجا إلا التزام الصمت .

الحالة الثالثة:

تواجدي الدائم بمكان عمله واطلاعه على موضوع البحث، شجعاه على الانضمام لأفراد العينة، سلوكاته تبدو هادئة، تتخللها بعض التقلبات الانفعالية أثناء عمله.

-البيانات الشخصية:

الاسم: ن/م، **الجنس**: ذكر، **السن**: 34، **الحالة الاجتماعية**: متزوج، **المستوى التعليمي**: سنة السابعة طب، **الوظيفة**: طب عام، **الحالة الصحية**: جيدة، **اللغة**: مضطربة وغير واضحة، **الوضع الاقتصادي**: لا بأس به، **الاتصال**: جد محدود، **البيئة**: مسيلة، **ساعات العمل العادية**: 8:30-16:30 ، **نوبة العمل**: مرتين في الأسبوع، **قسم العمل**: الاستعجالات، **مدة العمل بالمركز**: ربع سنوات.

- تحليل اختبار هولمز:

بعد جمع نتائج اختبار هولمز المطبقة على المفحوص تحصلت على النتائج التالية: مجموع النتائج هو 234 نقطة، وهو أكبر من المعدل 150، وهذا ما يجعلنا نقول أن لدى المفحوص مستوى مرتفعا جدا من الضغط النفسي،

- تحليل محتوى المقابلة

من خلال المقابلة يتبين بأن المفحوص يرى بأن ضعف الراتب الشهري الذي يتقاضاه وعدم توفر الأجهزة الطبية وعدم وجود فرص للرسكلة قد تسهم في خلق الضغط النفسي.

إذ تعتبر الحوافز المادية عوامل مهمة لتشجيع الطبيب في منصب علمه، لأن الشخص الذي لا يتقاضى الزيادة في أجره الشهري وخاصة المردودية، مقارنة مع العمل الذي يقوم به كطبيب يجعل الطبيب يحس بعدم القدرة على التكيف وكذا الإحساس بالملل، مما يؤدي به إلى عدم رضاه عن العمل داخل هذا المركز، وعدم تكيفه مع عمله.

كما بينت النتائج كذلك بأن للضجيج والحرارة والبرودة تأثيرا على نفسية وسلوك الطبيب، وخاصة الضغوطات الإدارية كتدخلهم في كيفية عمل الطبيب، الذي يولد ضغطا بالنسبة له، ويظهر الأثر النفسي والسلوكي بالنسبة للمفحوص من خلال إحساسه بآلام في الرأس وفقدان الشهية، القلق، الإحباط.

ومن أهم مصادر الضغط كذلك لدى المفحوص، توتر العلاقة مع الإدارة، التي في غالب الأحيان علاقة متوترة، ومن هنا يتضح بأن للضغط النفسي انعكاسات سلبية على

سلوك الطبيب، والمتمثل في فقدان الشهية.

إلا أن القرار المتخذ من طرفه جراء هذه الضغوطات هو تفادي كل ما يسبب له الضغط أي وضعه في اللاشعور وهذا لا يعتبر حلا مطلقا بل توجد حلول أخرى كالتفاهم مع المحيط العملي.

- التحليل العام

بعد جمع نتائج هولمز وتحليل المقابلة لهذا المفحوص، يتبين بأنه يعاني بدرجة كبيرة من الضغط وتنقسم العوامل المؤدية للضغط عند هذا المفحوص إلى ثلاثة أقسام هي:

- **عوامل اجتماعية**: وتوضحها عدة استجابات هي: تغيير ظروف المعيشة، تغيير عادات المعيشة، تغيير مواقيت العمل، تغيير السكن، تغيير أوقات الفراغ، تغيير اجتماعات العائلة، الأعياد.

- **عوامل مهنية**: تتمثل في توجيهات جديدة وتغيير المسؤولية المهنية.

- **عوامل سلوكية**: تتمثل في تغيير عادات النوم، تغيير عادات الغذاء.

كما أظهرت نتائج المقابلة أن مصادر وأسباب الضغوط لدى الطبيب هي:

- **عدم توفر الإمكانات المساندة**: يتمثل في الأجهزة الطبية والتسهيلات الإدارية اللازمة لتمكين الأطباء من أداء عملهم.

- **النواحي المالية**: تشمل: السعي نحو تحقيق مستوى ملائم من الدخل، بالإضافة إلى عدم الشعور بملاءمة الدخل بالنسبة للمستوى المهني.

- **العبء النفسي**: الناجم عن الملل والقدرة على عدم التكيف وعدم رضاه عن نوعية العمل.

- **عوامل سلوكية**: تتمثل في فقدان الشهية.

- يظهر الأثر النفسي والسلوكي بالنسبة للمفحوص من خلال فقدان الشهية، آلام الرأس، القلق، الإحباط.

ومن هنا يتضح بأن للضغط النفسي انعكاسات سلبية على سلوك الطبيب، إلا أن جراء هذه الضغوطات البعد الذي يتخذه هو تفادي كل ما يسبب له الضغط ووضعه في اللاشعور، وكذا التفاهم مع المحيط العملي.

الحالة الرابعة:

التقيته أول مرة في قسم الاستعجالات بمكتب الفحص، طرحت عليه الموضوع فكان تجاوبه معي سريعا وقبل أن يكون ضمن أفراد فئة البحث.

يبدو من خلال سلوكاته الخارجية رزينا وهادئا إلا أن طبيعة كلامه ونظراته تظهر العكس.

-البيانات الشخصية:

الاسم: ع/س، **الجنس**: ذكر، **السن**: 29، **الحالة الاجتماعية**: أعزب، **المستوى التعليمي**: سنة السابعة طب، **الوظيفة**: طب عام، **الحالة الصحية**: جيدة، **اللغة**: واضحة وثرية، **الوضع الاقتصادي**: لا بأس به، **الاتصال**: جيد ومحدود، **البيئة**: مسيلة، **ساعات العمل العادية**: 8:30-16:30 ، **نوبة العمل**: مرة في الأسبوع، **قسم العمل**: الاستعجالات، **مدة العمل بالمركز**: عامين.

- تحليل اختبار هولمز:

بعد جمع نتائج الاختبار تحصلت على 235 نقطة، وهذا رقم أكبر بكثير من 150 المعدل الذي يسمح لنا بالقول بوجود ضغط كبير.

- تحليل محتوى المقابلة

المفحوص يعتبر بأن ضعف الراتب الذي يتقاضاه الطبيب، وعدم توفر الأجهزة الطبية، وكذا عدم الرضى عن نوعية العمل ...الخ. كلها عوامل تعرقل السير الحسن للعمل ومن ذلك فهي تسهم في خلق الضغط النفسي.

كما بينت النتائج أن ظروف العمل والتي يكون لها تأثير سلبي على سلوك ونفسية المفحوص، وهذا ممكن أن يؤدي إلى اضطرابات سلوكية نفسية ترجع سلبا على صحة الطبيب. وهذا ما أدى إلى: الشعور بالتعب، الإرهاق، توتر حالته النفسية.

ومن أهم مصادر الضغط النفسي كذلك لديه نجد توتر العلاقة بينه وبين الإدارة وخاصة المرضى، ندرة الوسائل المساعدة، توافد المرضى باكتظاظ، تواجد العمال بمكتب الفحص، وخاصة حين تواجد المرضى دفعة واحدة، وهذا مما يؤدي إلى خلق اضطرابات نفسية سلوكية.

ويظهر الأثر النفسي والسلوكي بالنسبة للطبيب من خلال إحساسه بالفشل، التعب النفسي، الانفعال، تغير السلوك.

ومن هنا يتضح بأن للضغط النفسي انعكاسات سلبية على سلوك الطبيب والناجمة عن الإرهاق، التعب، الانفعال، تغير السلوك..الخ، إلا أن القرار المتخذ هو النسيان.

- التحليل العام

بعد جمع نتائج هولمز وتحليل المقابلة لهذا المفحوص تبين أنه يعاني بدرجة كبيرة من الضغط، وتنقسم الأسباب المؤدية للضغط عند هذا المفحوص إلى ثلاثة أقسام:

عوامل اجتماعية: تتجلى في: تغيير ظروف المعيشة، تغيير عادات المعيشة، تغيير

أوقات الفراغ، تغيير النشاطات الاجتماعية، تغيير اجتماعات العائلة، الأعياد.

العوامل السلوكية: تشمل: تغيير عادات النوم والتغذية.

عوامل مهنية: تضمن توجيهات عملية جديدة، تغيير المسؤولية المهنية، صعوبات مع المستخدم.

كما أظهرت نتائج المقابلة أن مصادر الضغط لدى الطبيب هي:

-عدم توافر الإمكانات المساندة: كالأجهزة الطبية وغيرها.

-النواحي المالية: ضعف الراتب الشهري، بالإضافة إلى الشعور بعدم ملاءمة الدخل بالنسبة لمستوى المهنة.

-العبء النفسي: الناجم عن عدم رضاه عن نوعية العمل داخل المركز.

-العلاقة مع محيط العمل: توتر العلاقة يؤدي إلى شعوره بالضغط.

-صراع الدور: توافد المرضى باكتظاظ، وتواجدهم داخل مكتب الطبيب دفعة واحدة، وسوء المعاملة من طرفهم.

-عوامل سلوكية: اضطرابات النوم، الانفعال، التغير في السلوك.

ويظهر الأثر النفسي والسلوكي للضغط بالنسبة للمفحوص من خلال: الإرهاق، الفشل، التعب النفسي، الانفعال...الخ، ومن هنا يتضح بأن للضغط النفسي انعكاسات سلبية على سلوك الطبيب، إلا أن الموقف المناسب الذي يتخذه هو النسيان.

- الحالة الخامسة:

كان لقائي الأول به بمكتب الفحوصات التابع لقسم الاستعجالات، وبعد شرح أسباب تواجدي بهذا القسم قبل أن يكون أحد أفراد فئة البحث.

سلوكاته الخارجية تعكس هدوئه، إلا أن طريقة حديثه تظهر العكس وخاصة عند حديثه عن عمله، أتاح لي فرصة الحضور أثناء أداء عمله أكثر من مرة، كما قدم شروحات وافية حول بعض النقائص التي يعاني منها.

- تحليل محتوى المقابلة

المفحوص يعتبر بأن كل من "عدم توفر الأجهزة الطبية، الرسكلة، نظام الترقية، الرضى الوظيفي...الخ"، وعدم تحقيق طموحاته من خلال العمل قد تسهم في خلق الضغط النفسي.

إذ يعتبر الحوافز المادية والمعنوية عوامل مهمة تساعد الطبيب على القيام بعمله

بصفة طبيعية، لأن الشخص الذي لا توفر له الإمكانات المساندة يجد نفسه غير قادر على مقاومة هذه الحالة النفسية السلبية.

وهذا ما يؤدي به إلى: النرفزة والقلق، الإحباط، الإحساس بالإرهاق والتعب، كما بينت النتائج كذلك بأن: ندرة الوسائل، سوء المعاملة، عدم الاقتناع بالعمل، الصراع بينه وبين الإدارة...الخ، وخاصة عدم الاقتناع بالعمل داخل المركز الذي يولد ضغطا يؤدي به إلى خلق اضطرابات نفسية وسلوكية وحتى منها العضوية.

كل هذه النتائج تدل على أن هذه الأسباب والمصادر قد أسهمت بشكل واضح في الضغط النفسي لدى الطبيب.

ويظهر الأثر النفسي عند الطبيب الناتج هذه الضغوطات من خلال: إحساسه بالتعب، الصداع، الاحتقار، ضعف الإرادة في العمل، ظهور الأعراض الفيزيولوجية.

ومن هنا يتضح بأن للضغط انعكاسات سلبية على سلوك الطبيب، والمتمثل في التغير في السلوك، إلا أن البعد المتخذ من طرف الطبيب جراء هذه الضغوطات هو التجاهل، وهذا الأخير لا يعتبر حلا مطلقا.

- التحليل العام

بعد جمع نتائج هولمز وتحليل المقابلة لهذا المفحوص تبين أنه يعاني قدرا من الضغط، وتنقسم الأسباب المؤدية للضغط عند هذا المفحوص إلى ثلاثة أقسام:

عوامل اجتماعية: تتجلى في: تغير في وضعية العمل والأعياد.

العوامل السلوكية: تشمل: تغيير عادات النوم والتغذية.

عوامل مهنية: تتضمن توجيهات عملية جديدة، تغيير المسؤولية المهنية.

كما أظهرت نتائج المقابلة أن مصادر الضغط لدى الطبيب هي:

-عدم توافر الإمكانات المساندة: كالأجهزة الطبية وغيرها، والتسهيلات الإدارية اللازمة.

-النواحي المالية: ضعف الراتب الشهري، بالإضافة إلى الشعور بعدم ملاءمة الدخل بالنسبة لمستوى المهنة.

-العبء النفسي: الناجم عن عدم رضاه بالعمل، وعن نوعية العمل داخل المركز.

-العلاقة مع محيط العمل: توتر العلاقة يؤدي إلى شعوره بالضغط.

-انخفاض عبء الدور: يتمثل في ضغط الإرادة في العمل، الاحتقار.

-عوامل سلوكية: تغير في السلوك والنرفزة العصبية.

ويظهر الأثر النفسي والسلوكي من خلال: التعب، الإحباط، القلق، الإرهاق،

الصداع، ظهور الأعراض الفيزيولوجية، التغير في السلوك، ومن هنا يتضح أنّ للضغط النفسي انعكاسات سلبية على سلوك الطبيب، إلا أن القرار الذي يتخذه هو النسيان.

- تقديم الحالة السادسة:

كان لقائي به أول الأمر ببهو المركز الصحي، عندما عرضت عليه الفكرة بعد استفساره عن سبب وجودي بالمركز، تفاعل مع الموضوع وأبدى استعداده لتقديم المساعدة قدر المستطاع. سلوكاته تعكس قدرا كبيرا من العصبية وخاصة طريقة حديثه وحركات جسمه.

- تحليل محتوى المقابلة

من خلال المقابلة تبين للمفحوص أن ضعف الراتب الشهري وعدم توفر الأجهزة الطبية...الخ، يجعل المهمة صعبة بالنسبة له كطبيب في أداء عمله، فهو بذلك يسهم في خلق الضغط النفسي.

إذ يعتبر الحوافز المادية والمعنوية عوامل مهمة بالنسبة لعمل الطبيب، لأن الشخص الذي لم يستفد من دورات تكوينية يشعر بالملل الوظيفي، وهذا ما يجعله غير راض عن العمل في المركز، ومتوترا من الناحية النفسية .

كما بينت النتائج كذلك أن: ندرة الوسائل، وسوء المعاملة، ونقص الأدوية، وعدم تقبل المريض للوصفة الطبية، وإتيانه للمركز من أجل تضييع الوقت ممكن أن يؤدي إلى خلق اضطرابات نفسية وسلوكية وحتى العضوية منها تعود بالسلب على صحة الطبيب.

وتظهر الآثار النفسية والسلوكية للضغط النفسي عليه من خلال: التعب النفسي، الصداع، ارتفاع ضغط الدم، ارتفاع السكري، تسارع ضربات القلب، التغير في السلوك، وهذا ما يشعره بالملل والتوتر.

ومن هنا يتضح بأن للضغط النفسي انعكاسات سلبية على سلوك الطبيب والمتمثلة في توتره العصبي وتغير سلوكه وكذا نرفزته. إلا أن المفحوص يقابل هذه الضغوطات بالهدوء والصبر.

- التحليل العام

بعد جمع نتائج هولمز وتحليل المقابلة لهذا المفحوص تبين أنه يعاني بدرجة كبيرة من الضغط، وتنقسم الأسباب المؤدية للضغط عند هذا المفحوص إلى ثلاثة أقسام:

عوامل اجتماعية: تتجلى في: تغيير وضعية العمل، تغيير ظروف المعيشة، تغيير أوقات الفراغ، تغيير النشاطات الاجتماعية، تغيير اجتماعات العائلة.

العوامل السلوكية: تشمل: تغيير عادات النوم والتغذية.

عوامل مهنية: تضمن توجيهات عملية جديدة، تغيير المسؤولية المهنية.

كما أظهرت نتائج المقابلة أن مصادر الضغط لدى الطبيب هي:

- عدم توافر الإمكانات المساندة: كالأجهزة الطبية، والتسهيلات الإدارية اللازمة لتمكين الأطباء من أداء عملهم كما يرونه مناسبا.

- النواحي المالية: ضعف الراتب الشهري، بالإضافة إلى الشعور بعدم ملاءمة الدخل بالنسبة لمستوى المهنة.

- خصائص الدور: وتشمل مسؤولية الطبيب، وعدم ثقة الآخرين به، كعدم تقبل المريض للوصفة الطبية.

- العبء النفسي: الناجم عن عدم رضاه عن نوعية العمل داخل المركز.

- صراع الدور: توافد المرضى باكتظاظ، وإتيانهم من أجل مضيعة الوقت.

ويظهر الأثر النفسي والسلوكي للضغط بالنسبة للمفحوص من خلال:ارتفاع ضغط الدم، تسارع ضربات القلب، الصداع، التعب النفسي، ارتفاع السكر، والتغير في السلوك، ومن هنا يتضح بأن للضغط النفسي انعكاسات سلبية على سلوك الطبيب، إلا أن النتيجة أو البعد المتخذ من طرف المفحوص جراء الضغوطات هو الهدوء والصبر.

- الحالة السابعة:

التقيته بوحدة الكشف والمتابعة التابعة لإحدى الثانويات، معرفته السابقة لموضوع البحث سهلت مهمة القيام بالاختبار والمقابلة، وسمح لي بالحضور أثناء قيامه بمختلف مهامه. سلوكاته الخارجية تظهر هدوءه، لكن أثناء العمل تظهر عليه بعض السلوكات الانفعالية.

-البيانات الشخصية:

الاسم: هـ/م، **الجنس**: ذكر، **السن**: 35، **الحالة الاجتماعية**: متزوج، **المستوى التعليمي**: السنة السابعة طب، **الوظيفة**: طبيب عام، **الحالة الصحية**: صحته جيدة وبنيته قوية، **اللغة**: واضحة، **الوضع الاقتصادي**: لا بأس به، **الاتصال**: محدود، **البيئة**: مسيلة، **ساعات العمل العادية**: 8:30-16:30 ، **نوبة العمل**: مرتان في الأسبوع، **قسم العمل**: الاستعجالات، **مدة العمل بالمركز**: 4 سنوات.

- تحليل اختبار هولمز:

بعد جمع نتائج الاختبار تحصلت على 251 نقطة ، وهذا رقم أكبر بكثير من 150 المعدل الذي يسمح لنا بالقول بوجود ضغط كبير.

- تحليل محتوى المقابلة

من خلال تتبع المقابلة مع المفحوص، لاحظنا أن هذا الأخير يرى أن عدم توفر العتاد الصحي بما في ذلك "الأجر الشهري، الرضا الوظيفي...إلخ" قد يسهم في خلق الضغط النفسي بدرجة كبيرة.

إذ يعتبر الحوافز المادية عوامل مهمة لاستقرار الطبيب في منصب عمله، فهي أهم مصدر بالنسبة للطبيب، لأن الشخص الذي لا يتقاضى أجرا مناسبا لسد حاجياته البيولوجية مقارنة بالعمل الذي يقوم به يجد نفسه غير قادر على التكيف ومقاومة الوضع النفسي، وهذا ما يؤدي به إلى القلق.

كما بينت النتائج كذلك أن إهمال الممرض لعمله وعدم وجود الاحترام بين الطبيب والمحيط العملي، وخاصة عدم توفر الأجهزة الطبية وسوء النظافة الذي يؤثر أكثر على نفسية المفحوص، هذا يؤدي إلى خلق اضطرابات نفسية وسلوكية وأحيانا عضوية .

ويظهر الأثر النفسي والسلوكي بالنسبة له من خلال: عدم التركيز، آلام الرأس، الارتجاف، التوتر أو الاضطراب، ومن أهم مصادر الضغط أيضا: توتر العلاقة بينه وبين محيط العمل.

كل هذه النتائج تدل على أن هذه الأسباب والمصادر قد أسهمت بشكل واضح في خلق الضغط النفسي لديه.

من هذا يتضح بأن للضغط النفسي انعكاسات سلبية على سلوك الطبيب، والناجم عن القلق والنرفزة (تكوين رد فعل).

إلا أن القرار أو البعد الذي يتخذه المفحوص جراء هذه الضغوطات هو محاولة تهدئة النفس، والابتعاد عن الشيء الذي سبب له الضغط.

- التحليل العام

بعد جمع نتائج هولمز وتحليل المقابلة لهذا المفحوص تبين أنه يعاني بدرجة كبيرة من الضغط، وتنقسم الأسباب المؤدية للضغط عند هذا المفحوص إلى ثلاثة أقسام:

عوامل اجتماعية: تتجلى في: الزواج، تغيير ظروف المعيشة، تغيير في السكن، تغيير أوقات الفراغ، تغيير النشاطات الأسرية.

العوامل السلوكية: تشمل: تغيير عادات النوم والتغذية.

عوامل مهنية: تضمن توجيهات عملية جديدة، تغيير المسؤولية المهنية، صعوبات مع المستخدم.

كما أظهرت نتائج المقابلة أن مصادر الضغط لدى الطبيب هي:

- عدم توافر الإمكانات المساندة: تشمل الإمكانيات التقنية والبشرية والتسهيلات

الإدارية اللازمة لتمكين الأطباء من أداء عملهم كما يرونه مناسبا.

- **النواحي المالية**: ضعف الراتب الشهري، بالإضافة إلى الشعور بعدم ملاءمة الدخل بالنسبة لمستوى المهنة.

- **العبء النفسي**: الناجم عن عدم رضاه عن العمل وعدم تكيفه مع المحيط المهني.

- **العلاقة مع محيط العمل**: توتر العلاقة يؤدي إلى شعوره بالضغط.

- **صراع الدور**: توافد المرضى باكتظاظ، وعدم احترامهم لمسؤولية الطبيب، وعدم التزام الممرض لعمله.

ومن خلال استعراض النتيجة، يتضح وجود علاقة بين ضغوط العمل لدى الطبيب وتعرضه لبعض الأعراض النفسية والسلوكية والجسمية، مثل: القلق، الملل، النرفزة، آلام الرأس، عدم التركيز، الارتجاف والاضطراب بأنواعه.

من هنا يتضح بأن للضغط النفسي انعكاسات سلبية على سلوك الطبيب، إلا أن البعد الاستراتيجي المتخذ من طرف المفحوص هو محاولة تهدئة النفس والابتعاد عن الشيء الذي سبب له الضغط.

- الحالة الثامنة:

قدمني له مسؤول المركز، إلا أنه لم يظهر أي اهتمام بموضوع البحث بعد تقديم له الشروحات الوافية، أجاب على بنود الاختبار في وقت الراحة وترك المقابلة ليوم آخر، كانت إجابته مقتضبة، يبدو هادئا من خلال سلوكاته تظهر عليه ملامح الصرامة ونظراته تنم عن الثقة والاعتزاز بالنفس.

-البيانات الشخصية:

الاسم: غ/ع، **الجنس**: ذكر، **السن**: 34، **الحالة الاجتماعية**: متزوج، **المستوى التعليمي**: السنة السابعة طب، **الوظيفة**: طبيب عام، **الحالة الصحية**: جيدة، **اللغة**: واضحة، **الوضع الاقتصادي**: لا بأس به، **الاتصال**: محدود، **البيئة**: مسيلة، **ساعات العمل العادية**: 8:30-16:30 ، **نوبة العمل**: مرتان في الأسبوع، **قسم العمل**: الاستعجالات، **مدة العمل بالمركز**: 06 سنوات.

- عوامل سلوكية:

- تغيير عادات النوم: الاستجابة رقم (34).

- وتغيير عادات الغذاء: الاستجابة رقم (36)

- تحليل محتوى المقابلة

المفحوص يعتبر بأن كلا من "عدم توفر الأجهزة الطبية، والأجر الشهري، نظام الترقية والرسكلة، الرضا الوظيفي...إلخ" قد تسهم في خلق الضغط النفسي.

إذ يعتبر الحوافز المعنوية عوامل مهمة تساعد الطبيب على أداء عمله بشكل جيد، لأن الشخص الذي لا يتوفر لديه الجو العملي بصفة طبيعية يجد نفسه غير قادر على مقاومة الحالات النفسية السلبية.

هذا مما أدى به إلى توتره النفسي المصحوب بنوع من القلق الحاد، كما بينت النتائج كذلك بأن: التلفظ بالكلام البذيء من طرف المريض وعصيانه لأوامر الطبيب تدخل الممرض في خدمة الطبيب، وخاصة دخول المرضى بدون استئذان من طرف الطبيب المعاين، هذا كله يؤدي إلى خلق اضطرابات نفسية وسلوكية وحتى منها العضوية. كل هذه النتائج تبين على أن هذه الأسباب والمصادر قد أسهمت بشكل واضح في الضغط النفسي لدى الطبيب.

ويظهر الأثر النفسي والسلوكي للمفحوص جراء هذه الضغوطات من خلال: إحساسه بالاختناق، ارتفاع ضغط الدم، آلام الرأس، خفقان القلب، فقدان السيطرة، فقدان الشهية، التوتر.

ومن هنا يتضح أن للضغط النفسي انعكاسات على سلوك الطبيب والمتمثل في: فقدان السيطرة، فقدان الشهية...الخ.

إلا أن البعد المتخذ من طرف الطبيب جراء هذه الضغوطات هو السكوت.

- التحليل العام

بعد جمع نتائج هولمز وتحليل المقابلة لهذا المفحوص تبين أنه يعاني بدرجة كبيرة من الضغط، وتنقسم الأسباب المؤدية للضغط عند هذا المفحوص إلى ثلاثة أقسام:

عوامل اجتماعية: تتجلى في: تغيير في وضعية العمل، تغيير في ظروف العمل.

العوامل السلوكية: تشمل: تغيير عادات النوم والتغذية.

عوامل مهنية: تضمن توجيهات عملية جديدة، تغيير المسؤولية المهنية.

كما أظهرت نتائج المقابلة أن مصادر الضغط لدى الطبيب هي:

- عدم توافر الإمكانات المساندة: كالأجهزة الطبية وغيرها والتسهيلات الإدارية اللازمة.

-النواحي المالية: ضعف الراتب الشهري وعدم ارتفاعه وملاءمته بالنسبة للمستوى المهني.

- العبء النفسي: الناجم عن عدم رضاه عن نوعية العمل.

-العلاقة مع محيط العمل: توتر العلاقة يؤدي إلى شعوره بالضغط.

- صراع الدور: توافد المرضى باكتظاظ، وعدم احترامهم لتعليمات الطبيب، ودخولهم

بدون استئذان، والتلفظ بالكلام البذيء.

- **عوامل سلوكية**: فقدان الشهية، الانفعال، التغير في السلوك.

ومن النتائج السابقة للمفحوص، نستخلص أن هذا الأخير يعاني من بعض الأعراض النفسية والسلوكية وحتى منها العضوية، مثل ارتفاع ضغط الدم، الاختناق، آلام الرأس، خفقان القلب، عدم القدرة على السيطرة، التعب، القلق، فقدان الشهية.

هنا يتضح بأن للضغط انعكاسات سلبية على سلوك الطبيب، ومن هذا فالبعد الاستراتيجي المتخذ من طرف المفحوص هو السكوت.

- الحالة التاسعة:

التقيتها أول الأمر في قسم الاستعجالات وبعد شرح خطوات البحث وبنود الاختبار رحبت بالفكرة وأبدت إعجابها بالموضوع، وسمحت لي بالحضور أثناء تأديتها لعملها.

سلوكاتها هادئة، تظهر من خلال نظراتها وطريقة تعاملها مع الزملاء، كما تعكس أيضا الثقة بالنفس والرزانة.

-البيانات الشخصية:

الاسم: ن/خ، **الجنس**: أنثى، **السن**: 27، **الحالة الاجتماعية**: عزباء، **المستوى التعليمي**: سنة السابعة طب، **الوظيفة**: طب عام، **الحالة الصحية**: جيدة، **اللغة**: واضحة وثرية، **الوضع الاقتصادي**: لا بأس به، **الاتصال**: جد محدود، **البيئة**: مسيلة، **ساعات العمل العادية**: 8:30-16:30 ، **نوبة العمل**: مرتين في الأسبوع، **قسم العمل**: الاستعجالات، **مدة العمل بالمركز**: عامين.

- تحليل اختبار هولمز:

بعد جمع نتائج الاختبار تحصلت على 140 نقطة، وهذا رقم أقل من 150 نقطة المعدل الذي لا يسمح لنا بالقول بوجود ضغط، لكن هذا الرقم لا ينفي وجود قدر مهم من الضغط.

- تحليل محتوى المقابلة

المفحوص يعتبر بأن كل من "عدم توفر الأجهزة الطبية، الأجر الشهري، نظام الترقية والرسكلة، الرضا الوظيفي...الخ"، قد تسهم في خلق الضغط النفسي، إذ يعتبر الحوافز المعنوية عوامل تساعد الطبيب على سير العمل، لأن الشخص الذي لا تتوفر لديه الجو العمل بصفة طبيعية، يجد نفسه غير قادر على مقاومة الحالات النفسية السلوكية السلبية.

وهذا مما أدى به إلى الشعور بالملل وإحساسه بالضعف أمام المشاكل المستعصية، كما بينت النتائج كذلك بأن: اللامبالاة من طرف الإدارة، نقص الاحترام من طرف

المرضى، العمل ليلا، محدودية العمل، وخاصة وجود المرضى داخل المركز من أجل تضييع الوقت، هذا كله يؤدي إلى خلق اضطرابات نفسية وسلوكية وحتى منها العضوية، كل هذه النتائج تبين على أن هذه الأسباب والمصادر قد أسهمت بشكل واضح في خلق الضغط النفسي لدى الطبيب.

ويظهر الأثر النفسي للمفحوص جراء هذه الضغوطات من خلال: آلام الرأس فقدان الشهية الارتجاف، ارتفاعا ضغط الدم، الصداع الاحتقار لمن حوله.

ومن هنا يتضح بأن للضغط النفسي انعكاسات نفسية على سلوك الطبيب والمتمثل في: فقدان الشهية وعدم التكيف والملل...الخ. إلا أن البعد الذي يتخذه المفحوص جراء هذه الضغوطات هو استعداده لترك العمل، وهذا الأخير لا يعتبر حلا مطلقا.

- التحليل العام

بعد جمع نتائج هولمز وتحليل المقابلة لهذا المفحوص تبين أنه يعاني بدرجة كبيرة من الضغط، وتنقسم الأسباب المؤدية للضغط عند هذا المفحوص إلى ثلاثة أقسام:

عوامل اجتماعية: تتجلى في: تغيير في ظروف العمل، تغيير اجتماعات العائلة، الأعياد.

العوامل السلوكية: تشمل: تغيير عادات النوم والتغذية.

عوامل مهنية: تضمن توجيهات عملية جديدة، صعوبات مع المستخدم.

كما أظهرت نتائج المقابلة أن مصادر الضغط لدى الطبيب هي:

- **عدم توافر الإمكانات المساندة**: كالأجهزة الطبية، والتسهيلات الإدارية وغيرها.
- **النواحي المالية**: ضعف الراتب الشهري، بالإضافة إلى الشعور بعدم ملاءمة الدخل بالنسبة لمستوى المهنة.
- **العبء النفسي**: الناجم عن عدم رضاه عن العمل داخل المركز.
- **صراع الدور**: عدم الاحترام من طرف المرضى، وإتيانهم من أجل تضييع الوقت.
- **عوامل سلوكية**: فقدان الشهية، واختلال النظام الليلي (اضطرابات النوم).

ومن النتائج السابقة للمفحوص نستخلص أن هذا الأخير يعاني من بعض الأعراض النفسية والسلوكية وحتى منها العضوية، مثل ارتفاع ضغط الدم، آلام الرأس، الارتجاف، فقدان الشهية، اضطرابات النوم، الصداع، الاحتقار.

هنا يتضح بأن للضغط انعكاسات سلبية على سلوك الطبيب، إلا أنه البعد الاستراتيجي المتخذ من طرفه هو استعداده لترك العمل.

- الحالة العاشرة:

كانت المقابلة خارج مكان عمله، وبعد شرح موضوع البحث وأهدافه، أعجبه الموضوع وأبدى استعداده لتقديم المساعدة، وقبل أن يكون أحد أفراد فئة البحث.

يبدو هادئا في سلوكاته الخارجية، وهذا ما يعكسه أسلوب حديثه عن عمله ونظراته، سمح لي بالحضور أثناء تأدية عمله مع تقديمه للتوضيحات والشروحات الوافية.

-البيانات الشخصية:

الاسم: ش/س، **الجنس**: ذكر، **السن**: 37، **الحالة الاجتماعية**: متزوج، **المستوى التعليمي**: سنة السابعة طب، **الوظيفة**: طب عام، **الحالة الصحية**: قوي البنية، **اللغة**: واضحة، **الوضع الاقتصادي**: متوسط، **الاتصال**: محدود، **البيئة**: مسيلة، **ساعات العمل العادية**: 8:30-16:30 ، **نوبة العمل**: مرتين في الأسبوع، **قسم العمل**: الاستعجالات، **مدة العمل بالمركز**: ست سنوات.

- تحليل اختبار هولمز:

بعد جمع نتائج الاختبار تحصلت على 241 نقطة، وهذا رقم أكبر بكثير من 150 نقطة المعدل الذي يسمح لنا بالقول بوجود مستوى مرتفع جدا من الضغط النفسي.

ومن خلال الاستجابات نستطيع استنتاج بعض الأسباب المؤدية لهذا الضغط، والمساعدة على ظهوره، وكذلك نتائج بعض هذه العوامل على الحياة الاجتماعية والمهنية والسلوكية للمفحوص.

- تحليل محتوى المقابلة

من خلال المقابلة تبين بأن المفحوص يرى بأن ضعف الراتب الشهري وعدم وجود فرص للرسكلة، وكذا عدم توفر الأجهزة الطبية قد تسهم بدرة كبيرة في خلق الضغط النفسي، إذ يعتبر الحوافز المعنوية عوامل مهمة لاستقرار الطبيب في منصب عمله، لأن الشخص الذي تنقصه الثقة والاحترام من طرف محيط العمل يجد نفسه غير قادر على مقاومة هذه الحالة النفسية السلبية، كما بينت النتائج كذلك بأن نقص الإحساس بالمسؤولية من طرف الطبيب، نقص الوسائل الطبية، نقص الكفاءة المهنية من طرف الممرضين، نقص الاحترام والثقة من طرف الزملاء، وخاصة هذه الأخيرة قد تؤدي إلى اضطرابات نفسية وسلوكية وحتى منها العضوية ترجع سلبا على صحة الطبيب.

ويظهر الأثر النفسي بالنسبة له من خلال: الإحباط، فقدان الشهية، اضطراب النوم، الارتجاف، الاختناق، ظهور الأعراض الفيزيولوجية. هنا يتضح بأن للضغط النفسي انعكاسات سلبية على سلوك الطبيب والمتمثل في: فقدان الشهية واضطراب النوم، إلا

أن القرار المتخذ جراء هذه الضغوطات هو: محاولة تفادي الموقف المسببة للضغط النفسي عن طريق النسيان والسكوت، وهذا لا يعتبر حلا مطلقا.

- التحليل العام

بعد جمع نتائج هولمز وتحليل المقابلة لهذا المفحوص تبين أنه يعاني بدرجة كبيرة من الضغط، وتنقسم الأسباب المؤدية للضغط عند هذا المفحوص إلى ثلاثة أقسام:

عوامل اجتماعية: تتجلى في: القلق على صحة أحد الوالدين، قدوم فرد جديد، تغيير في ظروف العمل، تغيير في وضعية العمل، التغيير في السكن، الأعياد.

العوامل السلوكية: تشمل: تغيير عادات النوم والتغذية.

عوامل مهنية: مشاكل مهنية جديدة.

كما أظهرت نتائج المقابلة أن مصادر الضغط لدى الطبيب هي:

- عدم توافر الإمكانات المساندة: كالأجهزة الطبية، والتسهيلات الإدارية وغيرها.

- النواحي المالية: ضعف الراتب الشهري، بالإضافة إلى الشعور بعدم ملاءمة الدخل بالنسبة لمستوى المهنة.

- العبء النفسي: الناجم عن عدم رضاه عن العمل داخل المركز وعدم الاستقرار.

- صراع الدور: الناجم عن صراع الأطباء (عدم تحقيق التوازن بين الأخلاقيات والجانب المهني).

- خصائص الدور: تتمثل في ثقة الآخرين ونقص الكفاءة من طرف الممرضين.

- عوامل سلوكية: فقدان الشهية، واختلال النظام الليلي (اضطرابات النوم).

- العلاقة مع محيط العمل: توتر العلاقة وعدم الاحترام ومراعاة المشاعر بين الزملاء.

ومن النتائج السابقة للمفحوص نستخلص أن هذا الأخير يعاني من بعض الأعراض النفسية والسلوكية وحتى منها العضوية، مثل الإحباط، فقدان الشهية، اضطراب النوم، ظهور الأعراض الفيزيولوجية، الاختناق، والارتجاف.

هنا يتضح بأن للضغط انعكاسات سلبية على سلوك الطبيب، إلا أن البعد الاستراتيجي هو السكوت ومحاولة النسيان.

- التحليل العام في ضوء التساؤلات لكل الحالات

من خلال تحليل الحالات العشر يتضح أنه:

بالنسبة للسؤال الأول: انطلاقا من النتائج السابقة نستخلص أن أفراد الفئة يعانون بدرجة عالية من بعض الأعراض النفسية والسلوكية وحتى الجسمية منها المرتبطة

بالضغوط، ومن هنا يتضح وجود علاقة بين ضغوط العمل لدى الأطباء وتعرضهم لبعض الأعراض النفسية والسلوكية والجسمية، مثل: اضطرابات التغذية، اضطرابات النوم، القلق، عدم التركيز، الارتجاف، الشعور بالغضب، ظهور الأعراض الفيسيولوجية، الصداع، الإرهاق، الإختناق...الخ.

-أما بالنسبة للسؤال الثاني: فقد أظهرت النتائج التحليلية أن مصادر ضغوط العمل لدى الأطباء هي:

*عدم توافر الإمكانات المساندة، تشمل: توافر الإمكانات التقنية والبشرية والتسهيلات الإدارية اللازمة لتمكين الأطباء من أداء عملهم كما يرونه مناسبا.

*النواحي المالية تشمل: السعي لتحقيق مستوى ملائم من الدخل، بالإضافة إلى الشعور بملاءمة الدخل لمستوى المهنة.

*صراع الدور: من أجل تحقيق التوافق بين الأخلاق والمعايير المهنية، وكذا كثرة المرضى وازدحامهم، وعدم التزامهم بالتعليمات، ومضيعة الوقت.

*انخفاض عبء الدور: افتقاد الشعور بالأهمية والتحدي والإثارة، ومن هنا التوتر والقلق وعدم الرضا الوظيفي.

*العلاقة مع المحيط العملي: توتر العلاقة في غالب الأحيان.

*العبء النفسي: الناجم عن عدم القدرة على التكيف مع محيط العمل وعدم الاقتناع لما يقوم به من أعمال داخل المركز.

*خصائص الدور، وتشمل مسؤولية الطبيب وثقة الآخرين به.

*عوامل سلوكية: اضطرابات النوم واضطرابات التغذية.

*عوامل اجتماعية: تغيير أوضاع العمل، المعيشة، الاعياد ...الخ.

*عوامل مهنية: تغيير المسؤولية المهنية، صعوبة مع المستخدم، وتوجيهات عملية جديدة.

-أما بالنسبة للسؤال الثالث: فالحلول المناسبة في اعتقاد المفحوصين لمواجهة هذه الضغوطات كما جاء في الدراسات السابقة هي: السكوت، الهدوء والصبر، تفادي الموقف الضاغط وعدم الانفعال، النسيان والتجاهل، الابتعاد عن الموقف الضاغط، التهيئة إلى ترك العمل، التفاهم مع المحيط العمل.

هنا نخلص إلى أن الضغط النفسي له انعكاسات سلبية على سلوك الطبيب، إذ هو سبب لكل الاضطرابات النفسية والسلوكية وحتى العضوية منها.

ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها انطلاقا من الدراسة، نلاحظ أن هذه الأخيرة تتفق أو تتماشى إلى حد كبير مع الدراسات المذكورة في الجانب التمهيدي. وذلك من

خلال تحديد المصادر أو الأسباب المؤدية إلى الضغط النفسي.

– فبالنسبة لدراسات حنان عبد الرحيم الأحمدي، والتي تمت في المملكة العربية السعودية. كانت دراستنا تتفق مع هذه الأخيرة من خلال تحديد مصادر الضغط: خصائص الدور، المسؤولية المهنية، غموض الدور، صراع الدور.

– أما دراسة الدكتور الهاشمي لوكيا وآخرون: فدراستنا تتفق مع هذه الدراسة من خلال كذلك تحديد المصادر، والتي تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية، ظروف العمل.

خاتمة

إن هذا البحث يدخل ضمن مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تخصص علم النفس عمل وتنظيم، ويخص "الضغط النفسي ومدى تأثيره على سلوك الأطباء العاملين بالمراكز الصحية"، وهي محاولة لا تخلو من النقائص ولا يمكن تعميم نتائجها بالنسبة لجميع الأطباء، حيث اقتصرت دراستنا هذه على عشرة أفراد.

-لقد سعت هذه الدراسة إلى التعرف على أبعاد ظاهرة ضغوط العمل لدى الأطباء العاملين بالمراكز الصحية، والخاصة بمدينة مسيلة، وتحديد مصادرها وأسبابها، والأعراض النفسية والسلوكية وحتى منها العضوية المرتبطة بها، وقد تم التوصل إلى عدد من النتائج، نستعرضها فيمايلي:

-مصادر ضغوط العمل: حيث أظهرت الدراسة بوجود عشرة مصادر وأسباب لضغوط العمل لدى الأطباء العاملين بالمراكز الصحية، وهي على النحو التالي:

1- عدم توافر الإمكانات المساندة، تشمل: توافر الإمكانات التقنية والبشرية والتسهيلات الإدارية اللازمة لتمكين الأطباء من أداء عملهم كما يرونه مناسبا.

2- النواحي المالية تشمل: السعي لتحقيق مستوى ملائم من الدخل، بالإضافة إلى الشعور بملاءمة الدخل لمستوى المهنة.

3- صراع الدور: من أجل تحقيق التوافق بين الأخلاق والمعايير المهنية، وكذا كثرة المرضى وازدحامهم، وعدم التزامهم بالتعليمات، ومضيعة الوقت.

4- انخفاض عبء الدور: افتقاد الشعور بالأهمية والتحدي والإثارة، ومن هنا التوتر والقلق وعدم الرضا الوظيفي.

5-العلاقة مع المحيط العملي: توتر العلاقة في غالب الأحيان.

6- العبء النفسي: الناجم عن عدم القدرة على التكيف مع محيط العمل وعدم الاقتناع بما يقوم به من أعمال داخل المركز.

7- خصائص الدور، وتشمل مسؤولية الطبيب وثقة الآخرين به.

8- عوامل سلوكية: اضطرابات النوم واضطرابات التغذية.

9- عوامل اجتماعية: تغيير أوضاع العمل، المعيشة، الأعياد ...الخ.

10-عوامل مهنية: تغيير المسؤولية المهنية، صعوبة مع المستخدم، وتوجيهات عملية جديدة.

***أعراض ضغوط العمل لدى الأطباء**: إذ أظهرت كذلك نتائج الدراسة بارتباطها بالأعراض النفسية والسلوكية وحتى منها العضوية، وهي: القلق، ظهور الأعراض الفيزيولوجية، اضطرابات النوم، اضطرابات التغذية، اختناق، الارتجاف، الإحباط...الخ.

كما عمدت الدراسة إلى البحث عن االحلول والاستراتيجيات المتواخاة لمواجهة هذه الضغوط، وهي: السكوت، الهدوء والصبر، التجاهل والنسيان، تفادي الموقف الضاغط، عدم الانفعال، التهيئة إلى ترك العمل والابتعاد عن الموقف الضاغط، التفاهم مع المحيط العملي.

هكذا يتضح أن الإنسان بصفة عامة والطبيب بصفة خاصة أصبح مجبرا على التعايش مع الضغوطات رغم كراهيته لها وما تلحقه من آثار سلبية، سواء الاضطرابات العضوية أو النفسية أو السلوكية، ناهيك عما تخلقه من مضاعفات على العملية الإنتاجية.

ومن هنا نخلص إلى أن الضغط النفسي له انعكاسات سلبية على سلوك الطبيب، إذ يسبب له اضطرابات نفسية وسلوكية وحتى منها عضوية.

المراجع

(1)-حنان عبد الرحيم الأحمدي: ضغوط العمل لدى الأطباء "المصادر والأعراض"، مركز البحوث، معهد الإدارة العامة، القاهرة، الرياض، 2002، ص19.

(2)-N. Sillamy : dictionnaire usuel de psychologie 2 eme édition, Bordas, Paris, 1980 , p71.

(3)- راوية حسن: السلوك التنظيمي المعاصر، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص399.

(4)- عبد المنعم الحفني: المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، ط3، مكتبة مدبولي، القاهرة، 2000، ص418.

(5)- عبد المجيد سالمي وآخرون: معجم مصطلحات علم النفس،ط1، دار الكتاب المصري، دار الكتاب اللبناني، القاهرة، بيروت، 1998، ص136.

(6)- المنجد في الإعلام، المطبعة الكاتوليكية، ط21، بيروت، 1987، ص459.

(7)-Josette Reydebove : le robert méthodique, Paris, 1990, p 1002.

(8)-Hochette : Le dictionnaire du français , édition entreprise nationale des arts graphiques (E.N.G), 2 eme, ed, Alger, 1993, p969.

(9)- المنجد في الإعلام، مرجع سابق، ص396.

(10)- حسان محمد النذير حرستاني: إدارة المستشفيات، 1990، ص34.

(11)- بعلام بن حمودة وآخرون: قاموس المفتاح، ط1، شركة دار الأمة، الجزائر، 1996، ص328.

(12)-حسان محمد النذير حرستاني: مرجع سابق، ص ص34-35.

(13)- فيصل عباس: التحليل النفسي والاتجاهات الفرويدية، ط1، دار الفكر العربي، بيروت، 1996، ص11.

(14)- سعيد ناصف: محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية وتنفيذها -نماذج لدراسات وبحوث ميدانية-، مكتبة زهراء الشرق، مصر، 1997، ص45.

(15)- محمد حمدي الحجار: فن العلاج في الطب النفسي السلوكي، دار العلم للملايين، بيروت، دت، ص299.

(16)- عبد الرحمن العساوي: الإرشاد النفسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1999، ص226.

(17)- جوليان روتر: علم النفس الإكلينيكي، ت: محمود عطية، دار الشروق العربية، مصر، 1984، ص27.

Revue SCIENCES HumaineS n°39, Juin 2013– pp 07- 31

Les O.P.A. de la filière apicole et les stratégies d'action collective pour la promotion des miels du terroir
Etude d'un cas en Mitidja

Résumé

Le présent article livre les résultats d'une enquête de terrain sur une organisation professionnelle agricole (O.P.A.) – L'Association pour le Développement de l'Apiculture de la Mitidja (A.D.A.M.) – en tant qu'exemple de réussite du mouvement associatif en Algérie. Depuis sa création en 1990, elle a réussi à se constituer en *facteur* de développement de l'apiculture, dans son aire d'action (l'algérois) et à s'ériger en interlocuteur privilégié des pouvoirs publics. Ce dynamisme, elle le doit au rôle moteur et stabilisateur exercé par l'une de ses instances organisationnelles, le bureau, et, par delà, aux qualifications et expériences de ses membres.

L'étude de ce cas atypique permet d'envisager l'hypothèse que le mouvement associatif, dans le contexte algérien, bien qu'il soit d'impulsion exogène (émergeant à la faveur du tournant libéral de la politique économique, à la fin des années 1980), doit son efficacité et sa pérennité davantage à des facteurs endogènes, *a priori* inimitables.

Mahamadou DJIBO DONGUEY
Ecole Nationale Supérieure Agronomique
El-Harrach, Alger (Algérie)

Faouzi BOUCHAIB
Faculté des sciences agrovétérinaires
Université de Blida (Algérie)

Houria BENBARKAT
Faculté des sciences sociales
et humaines
Université de Constantine 2 (Algérie)

ملخص

يعرض هذا المقال نتائج بحث ميداني حول منظمة مهنية فلاحية، ألا وهي جمعية مربي النحل للمتيجة (منطقة الجزائر).

برزت هذه الجمعية منذ تأسيسها في عام 1990 كنموذج ناجح لجمعيات مربي النحل.

وتكمن الفرضية التحليلية لدينامكيتها الاستثنائية في تطوير تربية النحل وتعزيز العسل المحلي في الدور الرئيسي الذي يلعبه المكتب، وكذلك في تركيبتها البشرية، التي تعتمد في نشاطها المهني على العلم والخبرة في آن واحد.

Introduction

Les Organisations Professionnelles Agricoles (O.P.A.) sont, en Algérie, le témoin du virage libéral de la politique économique, qui fut inaugurée, dans le secteur agricole, par la loi de décembre 1987 (1). Elles désignent les associations (lois de 1987 et ultérieures), les coopératives agricoles de services (décrets de 1988 et suivants) et les chambres d'agriculture (loi de 1991).

Mais, la mission de servir d'alternative au désengagement de l'Etat de la gestion directe du secteur public incombe surtout aux associations. Elles sont conçues comme les acteurs clés de la nouvelle approche dit participative, fondée sur le partenariat local.

© Université Constantine 1, Algérie, 2013.

Elles constituent le pivot des chambres d'agriculture, ainsi que l'organe de médiation entre les agriculteurs et les institutions publiques : en effet, *seuls les agriculteurs organisés en associations* peuvent prétendre y être représentés et participer à la mise en œuvre des programmes de développement.

Le fonctionnement des associations intéresse, par conséquent, en tant qu'indicateur de l'état de l'ensemble du système institutionnel mis en place depuis le tournant libéral de la politique économique. Cependant, après plus de vingt années d'existence, peu de travaux ont été consacrés à ces nouvelles organisations. Le constat fait en 2001, selon lequel elles « sont très mal connues dans leur fonctionnement réel » (2), n'a pas changé et, donc, les moyens de comparaison font défaut pour éclairer les études de cas et dégager des hypothèses explicatives, des succès comme des échecs. Les quelques enquêtes effectuées portent moins sur leur gestion interne que sur leur nombre et leur impact auprès des agriculteurs, lesquels paraissent dérisoires.

Il y aurait eu, en janvier 1991, 314 associations dont 117 en production végétale et 56 mixtes (animale et végétale) (3). En 1997, leur nombre se serait élevé à 1 123 associations « regroupant plus de 105000 adhérents, se situant au niveau de l'ensemble des wilayas du pays et couvrant une multitude d'activités de production et de service » (4). Le ministère de l'agriculture en a dénombré 1300 en 1999 (5). Le bilan général est que ces associations « n'ont pas fonctionné réellement dans leur très grande majorité » (6).

Selon les données de la chambre d'agriculture de la wilaya de Blida (7), cette région, par exemple, compte environ 18835 exploitants agricoles dont moins de 2500 seulement sont organisés en associations. Quant à celles-ci, elles présentent diverses insuffisances, notamment en matière de gestion et d'organisation (8), à l'exception, toutefois, de l'*Association pour le développement de l'apiculture de la Mitidja* (ADAM) (9).

L'ADAM est, en effet, l'une des rares associations agricoles, à se distinguer par sa capacité à élaborer des programmes de développement et d'échanges internationaux et à occuper la scène politico-médiatique. On lui attribue de nombreuses améliorations dans la conduite des élevages en Mitidja. En 2010, à l'occasion de la célébration de la Journée Mondiale de l'Alimentation, elle reçoit des mains du ministre de l'agriculture la médaille du mérite de la FAO, pour les diverses activités entreprises au niveau régional et national, notamment la promotion de la filière apicole, la préservation du patrimoine génétique des races locales d'abeilles et la formation des apiculteurs aux techniques d'apiculture moderne.

Les premières questions qui se posent sont : Ce succès est-il la résultante des qualités individuelles de ses membres ? Le mérite ne revient-il pas plutôt à l'efficacité de l'action collective ? Est-il le fruit du bénévolat et d'une exceptionnelle solidarité? Ou tout cela à la fois ? Bref, qu'ont-ils de spécifiques, ces apiculteurs? Autrement dit, comment, du statut théorique de partenaire privilégié de la politique agricole (toutes les associations décidées par leurs membres et agréées par les pouvoirs publics sont théoriquement équivalentes et semblables au départ), l'on devient un interlocuteur reconnu par les autorités publiques ?

Le cas de l'association des apiculteurs de la *Mitidja* est, en effet, intéressant en ce qu'il offre l'opportunité de comprendre les conditions qui permettent de passer du *formel* au *réel,* d'autant plus que ce "formel" relève, en fait, d'un modèle allogène, européen en l'occurrence (10).

Le trait distinctif de l'association, par rapport à l'entreprise, objet classique des théories de l'organisation, est qu'elle est d'abord une virtualité avant de devenir une réalité, *a fortiori* dans les contextes de forte instabilité.

Dans leur ensemble, en effet, les théories des organisations ont pour objet les grandes entreprises, en tant qu'entités structurées et formalisées, vis-à-vis desquelles l'enjeu est de réhabiliter l'acteur et de reconnaître son autonomie. « La sociologie des logiques d'action a pour objet *l'entreprise* » (11), souligne-t-on. Dès lors, cette approche n'est-elle pas « "*falsifiable*" *quand on étudie des organisations de petite dimension* » (12)?

Cette analyse consiste à contester l'explication déterministe et à montrer que "le système" n'est pas tout puissant et souverain mais contingent, qu'il est un espace de négociation ou, en d'autres termes, un "espace d'opportunisme" (13), où les membres disposent d'une marge de manœuvre.

Dans le cas qui nous occupe, le problème se pose de façon inverse : la structure n'est pas une toute-puissance mais un vœu, un idéal, voire un gage de réussite. Elle est à faire. Ce qui est en cause ici et fait défaut, c'est l'institutionnalisation, la construction du *système*. Le problème majeur des associations est d'ordre existentiel, oserions-nous dire, et ceci n'est pas propre aux pays du sud.

« Ce qui frappe dans l'histoire des organisations d'agriculteurs aux Etats-Unis, c'est leur rareté. On ne peut guère parler d'organisation globale des fermiers, si ce n'est ces dernières années, et les quelques organisations existantes ont toujours été *instables, apparaissant et disparaissant au gré des évènements* ; seules quelques-unes ont réussi à s'implanter. » (14)

Parmi celles-ci, la plus emblématique est *La Grange* (fondée en 1867), qui, « en quelques années gagna tout le pays comme un feu de prairies […] ; devint très vite énorme, mais s'éteignit aussi vite qu'elle avait grandi et, en 1880, elle n'était plus qu'insignifiante » (15). Et l'auteur de s'interroger sur « cette étonnante aptitude à survivre, en regard de tant d'associations agricoles postérieures et bientôt disparues : l'Alliance des fermiers, le mouvement Greenback, le Free Silver, la Roue agricole, le Populisme, l'Equité, les Frères de la liberté qui, comme tant d'autres, *n'ont pas vécu plus de dix ans* » (16).

Le problème des associations se situe en amont : comment devient-on une organisation et, surtout, comment *réussit-on* à le devenir, donc à survivre, d'autant plus que la dimension civique prime sur la dimension économique, l'efficacité attendue de ces "organisations" étant subordonnée, *a priori* et en partie, au bénévolat de leurs membres? Bien que l'altruisme y soit théoriquement la règle, la question du rapport intérêts privés/intérêt de l'organisation s'y pose aussi avec plus d'acuité, surtout parce que ses membres n'en tirent pas leur subsistance.

Notre démarche consiste précisément à ne postuler ni l'existence du *système*, ni celle de *l'acteur*, pour reprendre les termes d'une certaine problématique (17), à ne pas les considérer comme une question réglée, *bien au contraire*.

L'enquête de terrain conduite sur deux ans (2010-2011), au moyen d'observations directes, documentaires et d'entretiens semi-directifs et itératifs auprès des apiculteurs de l'association (une centaine), a permis d'attirer l'attention sur l'importance d'une instance organisationnelle : le bureau.

D'une part, en effet, le rôle du bureau est décisif tant à *l'intérieur* qu'à *l'extérieur*. Il constitue l'organe dirigeant de l'association, chargé de mettre en œuvre les projets. Le fonctionnement au quotidien de l'association est assuré par les membres du bureau. Les bureaux des associations constituent l'assemblée générale des chambres d'agriculture, lesquelles sont les interlocuteurs immédiats des pouvoirs publics. La mobilisation des ressources matérielles, nécessaires à leur fonctionnement, notamment celle des aides publiques, est également l'une de leurs prérogatives essentielles.

D'autre part, dans le cas particulier de l'ADAM, le bureau, composé de 12 membres, représente, de par sa composition sociale, son *élite*, et de par les stratégies mises en œuvre, *son manager*.

En effet, les prérogatives accordées aux associations, à travers leurs bureaux, seraient vaines et puériles sans leur mise en œuvre et les compétences de leurs maîtres d'œuvre. En l'occurrence, le fait que l'ADAM soit composée d'une majorité de professeurs et de décideurs (objet de la 1ère partie) paraît expliquer pour une bonne part ses stratégies d'action, tant au plan interne (2ème partie) qu'au plan externe (3ème partie).

La première partie s'attache à présenter les membres du bureau, en tant que *compétences individuelles* (qualifications et trajectoires), les deux dernières parties analysent le processus de constitution de l'association en tant que *compétence collective* (rapports entre les membres du bureau et entre ceux-ci et les autres adhérents, processus de conception et de réalisation des projets, répartition des tâches et relations sociales sous-jacentes, partenariat institutionnel).

I. UNE "PROFESSION" AGRICOLE REGIE PAR DES PROFESSEURS

Le niveau d'instruction dans les campagnes algériennes est notoirement faible, la ville attirant les personnes instruites. C'est pourquoi, dans l'agriculture publique, les détenteurs d'un savoir – même lorsqu'il est rudimentaire, se réduisant à la capacité d'écrire et de lire – furent toujours délégués, soit pour assurer les fonctions de direction des exploitations agricoles, soit pour représenter les producteurs agricoles dans les institutions environnantes et pour toutes les missions requérant cette capacité. Aussi bien, qu'une association agricole soit dirigée par des organes composés d'intellectuels et de scientifiques est loin d'être banal, dans le contexte considéré.

Dans le cas de l'ADAM, d'emblée, ce sont les plus instruits – certains se distinguant par un haut niveau scientifique – qui constitueront le bureau de l'association. Au fil du temps, ce sont les professeurs (enseignants de tous les cycles, primaire, secondaire et supérieur) qui finiront par être majoritaires. Mais cette règle a son exception.

A. De singuliers éleveurs

Ainsi, parmi les 31 membres fondateurs, c*e sont les plus instruits qui constitueront le 1er bureau de l'association*, en 1990. En raison de cette règle qui comporte son exception, seuls deux membres fondateurs instruits ne seront pas dans le bureau : du reste, ceux-ci sont d'un niveau d'instruction moyen.

D'une part, en effet, les titulaires d'un niveau primaire et moyen sont rares, et les membres qui en sont totalement dépourvus représentent l'exception. C'est entre les titulaires d'un niveau secondaire et supérieur que la comparaison est pertinente. Le nombre des titulaires d'un niveau secondaire, occupant au départ la moitié des postes du bureau, a tendance à diminuer pour ne représenter que le tiers. En revanche, les membres titulaires d'un diplôme universitaire, qui représentaient le tiers du bureau, deviennent majoritaires (7/12).

Tableau n° 1- Tendance à l'élévation du niveau d'études des membres du bureau

Niveau d'instruction	1990 : Membres fondateurs	1996	2000	2008	2009	2011
Sans instruction	1	0	0	1	0	0
Niveau primaire et moyen	1	1	1	1	1	1
Niveau Secondaire	6	4	4	3	4	4
Niveau univ. et post-univ. (doctorat, magister...) + ingénieurs	4	7	5	5	7	7
Total	12	12	10	10	12	12

Source : Enquête de terrain, Wilaya de Blida.

D'autre part, le nombre des enseignants dans le bureau va *crescendo* : alors qu'ils ne représentaient que le ¼ du bureau, ils finissent par en constituer les 2/3. Sur les six enseignants qui composent actuellement le bureau, la majorité (cinq) sont des enseignants-chercheurs universitaires, dont quatre de niveau doctoral : trois docteurs (en médecine, en agronomie, et en électronique) et une doctorante en agronomie.

Membre fondateur de l'association, le docteur en médecine est à la fois praticien à l'hôpital Frantz Fanon de *Blida* et enseignant-chercheur au département de médecine de l'université de *Blida*. Autre membre fondateur, le docteur en électronique exerce à

l'université de *Blida*. Nouveau venu au bureau (2009), le docteur en agronomie, travaillait à l'institut Technique des Elevages (ITELV), avant de rejoindre l'université de *Boumerdès.* Il est le promoteur de plusieurs projets montés par l'ADAM, notamment le projet "sélection des abeilles" et le projet "création de pépinières d'abeilles", en partenariat avec le ministère de l'agriculture.

Trois sur les quatre vice-présidents et la moitié du comité de rédaction du bulletin d'information sont des universitaires. En fait, un seul est simple membre du bureau.

Tableau n° 2 - Part croissante des professeurs dans le bureau

Cycle	1990 : Membres fondateurs	1996	2000	2008	2009	2011
Primaire et secondaire	1 du primaire	- 1 du primaire - 3 du second.	3 du second.	3 du second.	4 du second.	2 du second.
Supérieur*	2 universitaires	2 universitaires	1 Univers.	2 Univers.	4 Univers.	4 Univers.
Total	3/12	6/12	4/10	5/10	8/12	6/12

* La catégorie des enseignants du cycle supérieur comprend les enseignants des universités et d'autres établissements d'enseignement supérieur (Ecoles ou Instituts d'Enseignement Supérieur).

Il semble que l'arrivée des universitaires, à partir des années 1990, ait donné une impulsion nouvelle à la pratique du travail en commun et ce, grâce, notamment, à l'organisation des séminaires, des rencontres, l'intensification des échanges d'idées et d'expériences avec des partenaires locaux et étrangers (européens et arabes).

La tendance au regroupement des "intellectuels", puis au renforcement de la catégorie des enseignants, répond-elle au besoin d'assurer au mieux la principale mission assignée aux associations : le partage des connaissances, donc l'information et la formation ? En fait, le bureau actuel de l'association est aussi composé d'une majorité de décideurs.

B. Ces apiculteurs sont aussi des décideurs

Parmi les sept membres du bureau qui ont un niveau universitaire, trois ont exercé des responsabilités administratives. Deux d'entre eux sont des membres fondateurs : l'un fut chef du département de médecine de 1983 à 1996 ; l'autre, enseignant-chercheur à l'université de *Blida* depuis 1983, est, à partir de l'an 2000, président du conseil scientifique du département d'électronique (jusqu'en 2007) et, à ce jour, directeur du laboratoire de recherche Système Electronique et Télécommande (SET). Le troisième universitaire fut chef du département d'apiculture de l'ITELV.

Peut-on considérer comme expérience administrative, le fait d'avoir assuré la présidence [(18)] tournante de la coopérative apicole de la *wilaya de Blida* ? C'est le cas de deux membres du bureau élu en 1996 dont l'un, de niveau universitaire, assume, à

ce jour, cette fonction et ce, depuis 2006, après que l'autre membre du bureau, de niveau d'études secondaires, y ait achevé son mandat (1999-2005).

Ils sont en fait deux, parmi les membres du bureau ayant un niveau d'études secondaires, à avoir occupé des postes de responsabilité dans la coopérative apicole. Ajoutons à ce groupe du bureau de même niveau d'études, le directeur (actuel) et membre fondateur de la Coopérative Agricole de Services Spécialisés en Apiculture (CASSA) de la *wilaya de Blida et* précisons qu'on peut avoir figuré parmi les fondateurs de la coopérative apicole, sans y exercer une quelconque responsabilité : c'est le cas du premier vice-président de l'association.

Autre fondateur de la coopérative apicole : le président de l'ADAM, qui en fut aussi le directeur technique depuis 1978 et ce, jusqu'à son départ à la retraite en 2008. En fait, l'expérience coopérative du président de l'association a débuté bien longtemps avant : en 1972 très exactement, avec le lancement du système coopératif dans l'agriculture. Il n'avait alors que 20 ans lorsqu'il fut nommé à la tête de la coopérative apicole de *Médéa* et aussitôt chargé de la mise en œuvre d'un programme spécial quinquennal devant réaliser la modernisation de l'apiculture. Cependant, le président de l'association n'est pas le seul, au sein du bureau, à avoir participé à la réalisation du défi du développement agricole que représentaient alors l'autogestion et la révolution agraire.

C. L'exception à la règle

Le bureau comprend aussi des travailleurs manuels : en l'occurrence, des agriculteurs, lesquels sont aussi, par ailleurs, illettrés. En effet, si, dans leur très grande majorité, les membres du bureau de l'association se distinguent par un niveau d'instruction élevé, c'est qu'ils ne sont ni agriculteurs, ni ruraux, à proprement parler.

Depuis la fondation de l'association, ils ne sont en tout et pour tout que deux agriculteurs à avoir figuré parmi le groupe dirigeant de l'association. Le premier, membre fondateur, quittera le bureau cinq ans plus tard, lors de son renouvellement en 1996. En fait, il quitte le bureau, mais pas l'association où il préfère rester comme simple membre adhérent, avec ses fils. Le bureau renouvelé en 1996 ne comprend ni agriculteurs, ni ruraux. Il faudra attendre la recomposition du bureau en 2008, soit 18 ans après, pour voir l'arrivée d'un membre de cette catégorie sociale, qui sera, lui aussi l'exception parmi les membres du bureau.

Ceux qui représentent l'exception à cette règle sont, plus exactement, des travailleurs des Exploitations Agricoles Collectives (EAC). Rappelons que ces dernières sont, avec les Exploitations Agricoles Individuelles (EAI), les produits du démantèlement, en 1987-88, des Domaines Agricoles Socialistes (DAS), eux-mêmes étant le résultat de la fusion, opérée 5 ans plus tôt, des domaines autogérés et des Coopératives Agricoles de Production de la Révolution Agraire (CAPRA) du régime socialiste.

En fait, la présence de ces "simples" agriculteurs, parmi cette majorité de professeurs et de décideurs qui compose le bureau de l'ADAM, s'explique par leurs qualités personnelles. Elle ne répond pas à une exigence de représentativité – ce n'est

pas ce principe qui domine. En effet, 22% seulement des adhérents de l'association sont des agriculteurs, dont la moitié est composée de membres d'EAC. La très grande majorité (68%) exerce hors l'agriculture, dans les professions libérales et surtout dans l'enseignement : 50 enseignants (10 universitaires, 20 du primaire et 20 du secondaire), 3 médecins, 3 architectes, 2 juristes, et 10 retraités (tous corps confondus). (19)

L'exception à la règle s'arrête là : ces membres d'EAC ont en commun avec les autres membres du bureau l'expérience salariale, la pratique du travail *collectif* dans une entreprise *publique*, au sein d'une division des tâches, avec une discipline de travail pour des buts communs, puisque tels étaient les DAS dont sont issues les EAC et tels étaient les domaines autogérés et les CAPRA, dont sont issus les DAS.

Ces agriculteurs partagent aussi avec la plupart des membres du bureau, la pratique *familiale* de l'apiculture : avec les fils en majorité, parfois avec les filles (un cas) et/ou avec l'épouse (deux cas), et avec des cousins et frères (deux cas).

La question qui se pose est classique : le lien familial et les intérêts privés des membres de l'association ne sont-ils pas, plutôt, de nature à compromettre le succès de l'action associative ? La particularité de l'association agricole est qu'elle n'est pas un simple agrégat d'individus réunis par une passion commune, l'apiculture en l'occurrence. Ses membres sont les mandataires d'autres collectifs et structures. L'esprit d'équipe risque, s'agissant de l'agriculture, d'être une chimère. Comment s'y prend l'ADAM pour assurer son intégrité?

La question posée est celle de l'intégration des énergies.

II. LOGIQUES D'INTEGRATION ET D'ORGANISATION INTERNE

L'enjeu de l'association est d'être, pour ses membres, un centre de gravité, non un espace périphérique, subordonné à d'autres espaces et groupements, jugés plus essentiels. Nous examinerons ce point en considérant cette question primordiale du rapport de l'association avec les groupes naturels d'appartenance de ses membres, avant de voir, dans son ensemble, la politique et la pratique organisationnelle de l'ADAM.

A. Fonction du lien familial dans l'association

L'apiculture en association avec des membres de la famille constitue, avons-nous dit, la pratique la plus répandue. Il faut préciser qu'elle s'effectue en groupes restreints, le plus fréquemment entre ascendants (un père et ses fils). Seule une faible proportion recourt à une main d'œuvre salariée, étrangère à la famille. En outre, l'apiculture *familiale* n'est pas pour autant *paysanne*, au sens courant du terme, impliquant possession de terre et enracinement foncier : 80% des membres adhérents de l'association pratiquent l'apiculture sans posséder des terres, que ce soit en propriété (secteur privé) ou en usufruit (secteur public). Ils sont en outre, *double-actifs*. En effet, ce sont en majorité des citadins, soit d'origine rurale ayant appris l'apiculture de leurs parents, soit des techniciens et ingénieurs formés dans les instituts d'agronomie ou dans les coopératives.

Loin de mettre en péril l'association, le lien familial paraît être conçu comme un moyen de garantir sa pérennité. Remarquons qu'un seul groupe familial est prépondérant : un groupe de trois frères et un cousin, dont deux sont membres du bureau de l'association. L'un des deux frères, membres du bureau, n'est autre que le président de la coopérative apicole de Blida. Ces deux frères ont intégré le bureau de l'association à un intervalle de 12-13 ans. L'aîné, universitaire, a été élu au poste de secrétaire général (SG), dès son premier renouvellement, en 1996; l'autre a rejoint le bureau en 2009, avant d'être élu vice-secrétaire général (2011), et bien qu'il soit d'un niveau d'études moindre, il a acquis de nombreux savoir-faire grâce à divers stages de formation : stage de comptabilité, stage de perfectionnement en apiculture effectué au sein même de l'ADAM et stage en France sur l'élevage de reines et la gelée royale.

En fait, tout se passe comme si le lien familial concourait au travail collectif de l'association, non l'inverse. Mais, qu'est-ce qui rend possible ce compromis ?

B. Gestion du rapport entre intérêts privés et intérêt collectif

Pour les membres du bureau, la primauté accordée à *l'intérêt collectif* sur *l'intérêt individuel* est, très explicitement, une condition fondamentale de sa performance. Forts de leurs connaissances et de leurs expériences dans la gestion des organisations collectives, les membres fondateurs de l'association veillent à faire respecter ses règles de gestion, non seulement en prévenant les détournements internes de vocation, mais aussi en rejetant toute ingérence dans la prise de décision. Parmi ces règles de gestion interne, deux font force de politique : la sélection rigoureuse des membres adhérents et l'obligation de s'impliquer dans les activités de l'association.

La politique sélective des membres adhérents a été adoptée à la fin de l'année 2008. Les adhérents retenus sont des apiculteurs qui ont plus de 100 ruches, qui sont motivés pour dynamiser leur filière et partager leur pratique de l'action collective. Ainsi, entre l'an 2008 et 2009, l'effectif des adhérents a été réduit de moitié (passant de 200 à 100 membres environ). Notons que le non payement de la cotisation est aussi un motif d'exclusion de l'adhérent.

La stratégie fondée sur l'implication de tous les adhérents consiste surtout dans l'obligation de proposer un projet ou de participer à une activité définie et approuvée par le bureau. Le porteur de projet ne doit pas se limiter à une proposition : *il doit convaincre les membres du bureau et d'autres adhérents* sur la pertinence de son projet, après quoi, il doit composer une équipe pour sa mise en œuvre.

Chacun doit faire preuve d'ingéniosité. A titre d'illustration, deux des membres du bureau ont conçu, ou plutôt, adapté des technologies existantes pour les rendre accessibles à la majorité des apiculteurs : en l'occurrence, une trappe à pollen et un séchoir électrique (la version locale coûtant trois fois moins cher que l'appareil importé).

Il existe, à ce sujet, un consensus. Pour que l'association reste active, tous les adhérents doivent faire preuve de motivation, en prenant des initiatives, dans l'intérêt de tous. Ils ne doivent pas se contenter de payer leurs cotisations et d'exposer leurs problèmes ou d'en débattre dans les assemblées générales. Tous sont tenus de

concourir ensemble à l'effort collectif. Par exemple, lorsque l'association reçoit des apiculteurs étrangers, tous se mobilisent pour assurer les moyens de séjour (certains mettent à disposition leur véhicule pour le transport; d'autres participent à l'hébergement; d'autres contribuent par des cotisations spéciales pour assurer les repas, etc.). Lorsque, à l'inverse, ce sont des membres de l'association qui partent en stage de formation à l'étranger, ceux-ci savent qu'ils ne doivent pas considérer leurs séjours comme des "villégiatures" (selon le propos du président de l'association) dont ils ne feraient bénéficier que *leurs familles,* mais comme un investissement requérant un résultat utile à tous ceux qui n'ont pas eu ce privilège.

L'instauration d'une obligation mutuelle et la sélection des adhérents sont des mesures volontaires visant à prévenir l'inertie qui guette ce genre d'organisation, compte tenu des contraintes existantes. Cependant, d'autres stratégies sont à l'œuvre, dont il est malaisé de déterminer la part planifiée : elles convergent toutes vers le renforcement du bureau en tant que pilote de l'activité associative.

C. Stratégies de stabilisation et de rajeunissement

Le renouvellement du tiers de l'effectif du bureau tous les trois ans est une des règles de base et une garantie du caractère participatif de l'association. Cependant, pour l'ADAM., la prescription règlementaire qui institue le renouvellement drastique et périodique du bureau n'est pas forcément opportune. C'est pourquoi son application s'effectue de façon circonspecte, l'assemblée générale conservant toute latitude d'y déroger en prolongeant ou en réduisant la période du renouvellement du bureau, selon la conjoncture (insécurité politique, défections, etc.) et/ou selon le rôle et l'importance de chacun dans le fonctionnement du bureau. En effet, le souci sera de maintenir les compétences acquises pour préserver la capacité d'action de l'association ainsi que sa cohésion.

La continuité et la stabilité seront représentées par le noyau des quatre membres fondateurs : deux docteurs et deux techniciens agricoles qui sont au bureau depuis 22 ans ! Il faut ajouter à ce groupe un présent-absent, un membre fondateur de l'ADAM qui est à la tête de la coopérative apicole de la wilaya de *Blida* et de la chambre d'agriculture de la wilaya de Blida. L'architecte accompagnera le groupe restant des membres fondateurs jusqu'en 2000, date à laquelle ses ennuis de santé l'obligent à abandonner l'apiculture (ou, plutôt, à la confier à ses fils).

Très parcimonieux et prudent, le renouvellement du bureau sera chaque fois l'occasion de le renforcer par d'autres compétences. Ainsi, depuis 22 ans, cinq occasions seulement se sont présentées : 1996, 2000, 2008, 2009 et 2011 [(20)].

Rappelons que le bureau est, à l'origine (1990), composé des membres fondateurs : trois docteurs (en médecine, chirurgie dentaire, électronique), un architecte, deux cadres administratifs (dans l'enseignement supérieur et dans une société nationale d'imprimerie), un directeur d'école primaire, deux techniciens supérieurs et un directeur technique de coopérative (études secondaires), auxquels il faut ajouter un agent agricole, formé en apiculture dans les années 1950 par les colons et qui serait le premier apiculteur algérien en *Mitidja*. Ce dernier a quitté l'association car il ne serait pas convaincu par l'action collective. D'autres suivront son exemple, mais pour des

motifs différents et à différents moments. Dans tous les cas, ce n'est pas en raison du renouvellement règlementaire du bureau (qui concerne le 1/3), que la plupart (7 membres) cesseront d'y figurer et ce n'est pas non plus en raison de conflits internes : un seul a quitté pour ce motif, quatre sont des cas de force majeure : maladie, changement de lieu de résidence et/ou de travail. A cette occasion, deux membres fondateurs ont préféré se désister pour rester simples membres adhérents. Il s'agit d'un enseignant, directeur d'école primaire qui décèdera en 2007, et de l'unique agriculteur membre d'une EAC.

Le départ de ces membres fondateurs sera l'occasion de recomposer le bureau (1996) en intégrant quatre enseignants, un technicien supérieur en mécanique générale et un ingénieur agronome spécialisé en aménagement rural à l'Institut de Technologie Agricole (ITA) de *Mostaganem*, qui était topographe et cartographe à la Direction des Services Agricoles (DSA) de la *wilaya* de *Blida* (1981-1983) et chef du département d'aménagement rural à la subdivision de la direction de l'agriculture de *Boufarik* (1983-1986). Ancien cadre de la société pétrolière SONATRACH (1972-1984), le technicien quittera le bureau (dont il assurait la fonction de vice-trésorier), deux ans plus tard.

Parmi ces quatre enseignants, l'un, instituteur, sera le secrétaire adjoint du bureau jusqu'au renouvellement de 2000; l'autre, professeur de lycée, sera vice secrétaire général, puis trésorier jusqu'en 2011. Les 2 autres – un formateur des enseignants du moyen et secondaire (1982-2003) et un agent d'éducation, devenu surveillant général au lycée (1984-1995) – épauleront le noyau constitué par les quatre membres fondateurs jusqu'à aujourd'hui. Deux, parmi les sept autres nouveaux membres, y resteront jusqu'au renouvellement du bureau de 2009 (soit durant 13 ans) : l'agriculteur ne quitte que le bureau puisqu'il reste membre adhérent, l'ingénieur agronome, quitte le bureau *mais pas* l'association pour des raisons de santé et, sans doute aussi, pour se consacrer entièrement à son EAI (3,86 ha) et ses 120 ruches.

Le renouvellement de l'an 2000 verra, quant à lui**,** *le départ* d'un 8ème membre fondateur (l'architecte, et ce**,** après 10 ans d'activité!) et *l'arrivée* d'un autre membre fondateur (garde forestier) et d'une femme agronome.

Celui de 2008 verra *le départ* d'un membre fondateur et *l'arrivée* d'un autre.

En 2009, le bureau s'enrichit de 4 nouveaux membres : un agronome, maître de conférences à l'université de Boumerdès, un mathématicien, élu au comité de lecture du bulletin, deux agriculteurs (secteur privé et secteur public), dont le frère de l'actuel secrétaire général.

En 2011, le bureau verra *le départ* de 3 membres, après respectivement 15 ans, 11 ans, et 2 ans d'activité.

Globalement, en effet, nonobstant le premier quinquennat qui a contraint au renouvellement des 2/3 du bureau en 1996, *la stabilité sera la caractéristique majeure* : il faudra attendre 2008-2009, soit 13-14 ans pour procéder à un remplacement de trois membres (soit le ¼) puis de deux autres (soit le 1/6).

La longévité dans le bureau n'a pas pour corollaire son vieillissement, bien au contraire. Fait apparemment paradoxal, elle se réalise par un relatif rajeunissement. En fait, tout se passe comme si celui-ci, servant de garantie de continuité, complétait celle-là, qui fait office de paravent à l'instabilité.

Il est loisible de remarquer, en effet, que, après cinq ans d'activité, le renouvellement du bureau de l'association s'accomplit comme un rajeunissement**,** centré vers la catégorie d'âge qui, à cette date, a entre 37 ans et 46 ans. En fait, *toute* la composante sociale du bureau se recrute alors dans cette catégorie d'âge, *à une seule exception.*

Tableau n° 3 - Le renouvellement du bureau se réalise comme un rajeunissement

Catégories d'âge	1990 Membres fondateurs	1996	2000	2008	2009	2011
Années 1930	1	0	1	0	0	0
Années 1940	6	1	1	2	2	2
Années 1950	4	11	7	7	8	6
Années 1960	1	0	0	0	1	2
Années 1970	0	0	1	1	1	2
Total	12	12	10	10	12	12

Source : Enquête de terrain et archives de l'association.

Si la continuité est représentée par le groupe des quatre membres fondateurs restants, c'est que, au moment de la constitution de l'association, ils n'avaient guère plus de 38 ans, 37 ans et 41 ans. Sur les 31 membres fondateurs (1990), neuf ont plus de 50 ans (le plus âgé de cette catégorie a 60 ans), douze ont entre 40 ans et moins de 50 ans, dix ont moins de 40 ans (le plus jeune de cette catégorie a 24 ans). Sur les 12 membres choisis à ce moment pour constituer le bureau, plus de la moitié sont nés dans les années 1940, la moitié est née dans les années 1950. Un seul des quatre jeunes nés dans les années 1960 et uniquement le 1/8 des membres les plus âgés (années 1930) y figurent. La sélection a privilégié, en effet, la catégorie d'âge la plus active. Plus exactement, ils ont entre 31 ans et 38 ans (4 membres) et entre 41 ans et 50 ans (6 membres) au moment de la fondation de l'association ; mais c'est la première tranche d'âge qui deviendra prépondérante.

Tableau n° 4 - L'âge des membres du bureau lors de l'assemblée constituante en 1990

Catégories d'âge	Assemblée constituante	Bureau
Années 1930	8	1
Années 1940	11	5
Années 1950	8	5
Années 1960	4	1
Total	31	12

Source : Enquête de terrain.

Fait remarquable, les quatre membres qui constitueront le noyau dur de l'ADAM sont à peu près de la même tranche d'âge, nettement plus jeunes que l'ensemble. Ils sont nés en 1949, en 1952 (deux) et en 1953. Ils ont 37 ans, 38 ans (deux) et 41 ans lors de la fondation de l'association. Ils ont aujourd'hui respectivement plus de 57 ans, 58 ans (deux) et 61 ans.

Cette stratégie de composition et recomposition du bureau, au service de la continuité, de la cohésion et de la stabilité, tend aussi à préserver les rares compétences existantes.

D. Cooptation et préservation des compétences

Nous avons dit que, lors de son assemblée constituante, les membres fondateurs de l'ADAM ont convenu de choisir les plus instruits d'entre eux pour former le bureau (le 1/3 d'entre eux). Dès le départ, il s'agissait moins d'être formaliste – représenter les apiculteurs – que d'être pragmatique : défendre au mieux les intérêts des apiculteurs et s'en donner les moyens. L'un de ces moyens consiste à regrouper les compétences, au lieu de les disperser, d'autant plus que – autre fait crucial – l'activité associative n'est pas rémunérée, même si elle est, à terme, rémunératrice.

Si le volet de la formation dans les écoles-ruchers incombe à tous les membres du bureau, en raison de leurs qualités pédagogiques et qualifications dans ce domaine, celui de la gestion de certains dossiers est, en revanche, réservé à ceux qui disposent d'une expérience tangible dans ces domaines. En effet, certaines tâches ne sont pas à la portée de tous et ceux qui les accomplissent ne sont pas interchangeables.

C'est le cas des relations avec le monde extérieur.

C'est ainsi que le dossier des relations avec les institutions nationales (ministère de l'agriculture, services agricoles, universités) est confié au président de l'ADAM, compte tenu de sa longue expérience coopérative (*Médéa* et *Blida*) mais aussi en tant qu'animateur principal de l'association, en tant que "sage" de la *Djemâa*, "qui écoute", arbitre les conflits et les résout, et qui ne prend aucune décision sans procéder, au préalable, à une large consultation interne. Cette lourde mission, il peut l'accomplir avec aisance parce qu'il peut compter sur deux membres du bureau : sur le président de la CASSA de la wilaya de Blida et surtout sur *le* conseiller scientifique et *le* spécialiste des abeilles de l'association, c'est-à-dire le docteur en agronomie, qui est aussi réputé pour être celui qui "qui aime les choses bien ficelées".

Le dossier des relations internationales, quant à lui, est à la charge d'un autre membre fondateur, en sa qualité de membre de l'union des agriculteurs arabes, ayant effectué de nombreux séjours de formation en apiculture dans des pays arabes : en Tunisie, en 1986, auprès d'un expert roumain, sur la gelée royale, l'élevage de reines, le pollen, la propolis, en Egypte, en 1988, à l'université *Echamsy*, et au Koweït en 2011, sur les piqures d'abeilles. Cet ancien fonctionnaire du ministère de l'agriculture est l'initiateur de la transhumance et de la production de miel de jujubier en Algérie. Il est aussi l'un des plus grands apiculteurs. Sa contribution financière est des plus importantes. C'est lui qui prend en charge les membres des associations invitées, notamment ceux des associations arabes, qu'il héberge chez lui. Il est connu pour être

un grand ami des libyens, des tunisiens, des égyptiens, des yéménites, des libanais et des marocains.

En fait, chacun des autres membres du bureau détient l'exclusivité d'une qualité, d'un atout ou d'un savoir-faire. Ainsi, le docteur en électronique (membre fondateur), se distingue par sa souplesse et sa pédagogie – « A l'université il est universitaire, hors de l'université il est un fellah » ; il est aussi l'homme qui ne parle pas beaucoup mais qui excelle dans les synthèses. En revanche, l'agriculteur passe pour avoir la parole facile, pour être le tribun de l'association, particulièrement indispensable pour les foires.

Elus au bureau de l'association, en même temps que l'agriculteur (en 1996), le trésorier et le secrétaire général, ancien et actuel présidents de la coopérative apicole (*Chiffa*), sont reconnus pour leurs talents d'organisateurs : le premier tient méticuleusement à jour le livre comptable, « a toujours une bonne idée à soumettre » et n'a pas son pareil dans l'organisation des manifestations ; le second, en retraite anticipée pour mieux se consacrer à son hobby, tient, avec la même efficacité, le registre « où sont consignées toutes les activités de l'association ».

Faisant partie des récentes "recrues" du bureau (2000), la doctorante en agronomie, qui se trouve être aussi la plus jeune et l'unique femme du bureau, a introduit l'informatique dans la gestion de l'association et de la coopérative (comptes-rendus, bilans d'activité, P.V. de réunions, tenue de la boite électronique, et publication du bulletin d'information de l'association, lancé en 2009). Mais, à la fin 2001, cette benjamine du groupe, "très respectée", quitte le bureau, pour se concentrer sur sa thèse de doctorat et ses charges d'enseignement à l'université de *Djelfa*.

En matière de vulgarisation sur l'apiculture et les produits de la ruche, les plus actifs dans les medias (presse, radio, télévision) et lors *des manifestations nationales* (foires, forums, etc.) sont principalement le président de l'association et le chercheur en apithérapie, membre fondateur et 2ème vice-président du bureau.

En réalité, cette politique de préservation et de regroupement des compétences, qui a tout l'air d'une concentration indue de missions stratégiques entre les mains d'une poignée d'individus, est également un mode de gestion d'une autre ressource rare, l'argent. C'est pourquoi, loin d'être contestée, cette pratique est, au contraire, encensée. Essentielle et sous-jacente à la politique de stabilisation adoptée, la question du bénévolat, ou plutôt de ses conditions permissives, ne saurait être occultée. En d'autres termes, la capacité ou la disposition à contribuer financièrement, en cas de besoin, est une autre condition pour devenir membre "permanent" du bureau. Les membres "permanents" sont, en effet, des personnes qui ont passé avec succès ce test implicite, et qui savent aussi faire usage d'un outil à même de drainer les aides nécessaires et, par là, accroître les capacités d'action de l'association : à savoir, *l'information*.

E. L'information en tant que moyen d'action et facteur de cohésion

L'association a réussi à susciter, chez les responsables des autres régions, la nécessité d'organiser des rencontres sur l'apiculture, lesquelles ont été souvent accompagnées de programmes de formation. Certaines de ces rencontres ont été

institutionnalisées : ainsi en est-il des journées nationales de vulgarisation *Filaha* (21) et *Les caravanes apicoles* (22).Cette action informative, qui prend la forme de la vulgarisation et de la sensibilisation, emprunte plusieurs autres canaux, selon ses objets.

Ainsi, *avec l'inspection vétérinaire* (de *Blida*), l'ADAM tient des séances de travail sur la mise en place du réseau « Epidémie- Surveillance des maladies ».

Avec la chambre d'agriculture, les associations arboricoles, l'Institut Technique de l'Elevage, l'Institut National de la Protection des Végétaux, l'ADAM organise des alertes et des campagnes de prévention en direction des agriculteurs sur les intoxications chimiques de l'abeille et sur les moyens de les éviter.

Avec la Caisse Nationale de la Mutualité Agricole, elle contribue à la sensibilisation des apiculteurs en matière d'assurance apicole.

A la télévision et à la radio, l'ADAM anime des émissions de sensibilisation sur les dangers des traitements phytosanitaires et des produits d'importation ne répondant pas aux normes internationales.

Mais, c'est en matière d*'organisation et de participation aux expositions et foires, séminaires et journées techniques* que l'effort est continu. Ainsi, un bilan établi pour les années 2006, 2007 et 2008 indique une nette progression

Tableau n° 5 - Bilan des activités de l'ADAM

Année	Journées techniques	Séminaires	Expositions, foires	Total
2006	10	3	5	18
2007	15	3	7	25
2008	15	4	10	29

Source : ADAM

Ces manifestations ont lieu sur tout le territoire national (18 en 2006, 25 en 2007, 29 en 2008), dans 18 villes des principales régions du pays (centre, est, ouest et sud), en collaboration avec des associations et institutions nationales. Celles qui sont organisées à Alger se font avec l'appui des médias (télévision et journaux) et de la municipalité.

L'information s'est avérée également vitale dans la gestion courante des contraintes propres à l'apiculture. Par exemple, depuis l'adoption récente de la transhumance, l'information s'est imposée comme un précieux moyen de travail. En l'occurrence, découvrir les terrains mellifères et les faire connaître est devenu capital. Lorsqu'un membre trouve une zone mellifère, il informe le président de l'association pour que cette information soit exploitée et diffusée. La prospection du terrain se fait en voiture, suit la négociation avec le propriétaire du terrain, puis le déplacement des ruches vers le lieu identifié. Ce travail de prospection a permis de découvrir d'autres plantes mellifères : le jujubier et l'euphorbe. Le jujubier pousse dans les régions steppiques, l'euphorbe, dans les régions d'*Aflou* et d'*El-Bayadh,* sur les hauts plateaux de l'Ouest. Il est significatif que le miel produit actuellement par les apiculteurs de l'ADAM provienne en grande partie de ces plantes.

L'information est surtout primordiale comme moyen d'organisation.

« Pour qu'une association fonctionne, il faut la *transparence la plus totale sur tous les plans* ». Que signifie exactement ce souci de transparence sur lequel insiste l'un des membres fondateurs (médecin)? La nécessité d'informer et d'être informé, peut-être, mais aussi, certainement, d'être guidés par les mêmes principes et valeurs. L'information permet de rendre audibles et lisibles les logiques d'action, d'être plus conscient et vigilant contre les éventuels calculs et échafaudages. Si le principe du partage des informations et des connaissances est une préoccupation constante, c'est que l'esprit d'équipe en dépend, ainsi que le sens de la citoyenneté, qui est au fondement du phénomène associatif. De même, *impliquer* les membres revient à attendre d'eux de s'investir dans l'organisation, *lui donner* avant de prétendre *en recevoir*. En définitive, le paiement ou non des cotisations n'appauvrit ni n'enrichit l'association, *du moins matériellement*. Il est préjudiciable en tant qu'indice d'un rapport désinvolte à son égard. L'éviction sanctionne donc l'indifférence vis-à-vis de l'œuvre commune.

L'information est un moyen de "liaison" des membres de l'association entre eux, même lorsqu'elle s'adresse au monde extérieur, dans la mesure où celui-ci intéresse son fonctionnement, *ce qui est principalement le cas*.

III. STRATEGIES D'ACTION EXTERNE : COOPERATION ET ADAPTATION

Cette compétence collective, réalisée au fil du temps, par le bureau de l'association et, notamment, par le noyau des quatre membres fondateurs, est aussi une compétence relationnelle, c'est-à-dire une capacité à se positionner par rapport à autrui, à exploiter les opportunités qu'offre le monde extérieur et à s'adapter à ses contraintes.

Nous proposons d'en examiner trois niveaux d'action :
– à l'échelle régionale, *avec la coopérative apicole* ;
– à l'échelle nationale, *avec les pouvoirs publics* ;
– et l'échelle internationale, *avec des associations et autres institutions étrangères*.

A. L'association et la coopérative : Un stratégique tandem

En fait, la stratégie intégrative de l'ADAM comporte un volet qui la distingue davantage de ses congénères : sa relation symbiotique avec la coopérative apicole (commune de *Chiffa*). Celle-ci n'est pas, en effet, un partenaire ordinaire.

1. Cette relation est d'abord d'ordre organique

L'association apicole a été créée, en effet, *par les membres fondateurs* de la coopérative apicole, *sur le site* de cette dernière : autant dire qu'elle a émergé de la coopérative apicole. Par la suite, celle-ci est devenue l'outil économique de celle-là (vente de la production, importation d'équipements spécialisés de l'étranger…) et celle-là, la cliente privilégiée de celle-ci. Par ailleurs, nombreux sont les membres du bureau de l'ADAM qui sont membres du bureau de la coopérative apicole ou qui y étaient adhérents avant de venir à l'association.

Deux présidents successifs de la coopérative apicole ont intégré le bureau de l'association, au même moment, lors de son premier renouvellement (en 1996). L'un

d'eux, SG du bureau de l'ADAM, est en cours de mandat (depuis 2006). Il avait été d'abord élu membre du conseil de gérance de la coopérative, lors de son changement de statut en 1990. La durée du mandat est, officiellement, de 3 ans. A la demande du conseil de gérance, le délai de la présidence a été prolongé.

Parmi les coopérateurs qui furent les fondateurs de l'ADAM, les chefs de file sont, d'une part, le président de l'association, qui fut le *directeur* technique de la coopérative apicole (*Blida*), de 1978 à 2008, d'autre part, le *gérant* actuel de la coopérative (depuis 1977), lequel n'a quitté le bureau de l'ADAM que pour assumer la fonction de président de la chambre d'agriculture de la *wilaya* de *Blida* (élu pour un mandat qui dure depuis 1991 à ce jour) et donc, à ce titre, celle de membre du conseil d'administration de la chambre nationale d'agriculture.

En effet, c'est cette osmose avec la coopérative apicole qu'il faut avoir à l'esprit lorsque nous présentons l'ADAM au singulier, et que nous paraissons mettre à son seul crédit les partenariats et les capacités entrepreneuriales décrits. Plus exactement, au travers de cette diversité institutionnelle (chambre d'agriculture, coopérative apicole et association apicole), nous avons affaire, sinon au même personnel, du moins à des leaders unis par la même expérience.

2. Cette relation est aussi fonctionnelle

La coopérative apicole doit à l'association apicole nombre d'innovations, dans la conception des ruches, la production d'essaims et de nuclei, car les membres de l'ADAM expérimentent les produits de la coopérative sur le terrain et l'informent sur les défauts et anomalies détectés sur les produits, en vue de leur amélioration.

Dans le domaine de la formation, la coopérative apicole est le premier lieu d'initiation à l'apiculture, l'ADAM assurant le second cycle. Lors de la période d'initiation (dite de "premier degré"), le stagiaire s'inscrit à la coopérative pour un programme de formation de neuf jours, assuré par le président de l'association et le médecin vétérinaire de la coopérative. La formation de "deuxième degré", quant à elle, est assurée pendant cinq jours par les six ruchers-écoles de l'ADAM, gérés par six membres de son bureau, qui sont, en l'occurrence, son président, les deux enseignants-chercheurs de l'université de Blida (docteur en médecine et docteur en électronique), l'ingénieur agronome spécialisé en aménagement rural et deux professeurs de lycée. Ce sont tous des "anciens" : les trois premiers sont des membres fondateurs, les trois suivants appartiennent à la deuxième génération (bureau de 1996). La moitié de ces formateurs ont, à un moment donné, dirigé ou présidé la coopérative apicole.

Pour la seule année 2010, la coopérative et l'association apicoles ont participé ensemble à l'encadrement, dans les ruchers-écoles, de plus de 250 apiculteurs. Parmi ces apiculteurs, 160 ont suivi des stages d'initiation sur l'apiculture, 60 ont suivi des stages de perfectionnement sur l'élevage de reines, 30 sont des porteurs de projets, dans le cadre des Projets de Proximité de Développement Rural Intégré (PPDRI), qui ont été accompagnés dans le démarrage de leurs projets apicoles, 6 sont des étudiants de l'université de Blida travaillant sur des thèmes de recherche relatifs à l'apiculture (maladies et intoxication chimiques des abeilles, analyse des miels).

Durant cette même année, ces deux structures ont également contribué ensemble à la prise en charge de jeunes stagiaires d'autres régions du pays, en partenariat avec le ministère de l'agriculture, dans le cadre du plan national d'aide aux jeunes chômeurs (ces stages ouvrant droit au crédit bancaire). Elles ont participé aussi à l'encadrement des stagiaires des centres de formation professionnelle, algériens et français (trois stagiaires), ainsi qu'à celui d'étudiants universitaires. Le bilan des activités de l'année 2009/2010 fait ressortir une intense activité, favorisée par la qualité d'enseignants-chercheurs d'une partie des membres du bureau de l'ADAM. La formation-recherche a pour objet la flore steppique, la sélection des races locales (notamment l'abeille saharienne), l'analyse des produits de la ruche et des maladies et ce, en collaboration avec les universités de Boumerdès, d'Annaba, de Djelfa, et, bien sûr, de Blida.

Cette exceptionnelle coopération, l'ADAM le reconnaît dans tous ses bilans : dans les contributions, la coopérative apicole vient en tête, avant la chambre d'agriculture, la DSA de la wilaya de Blida et l'ITELV.

La force que fait cette union est une force de propositions face aux pouvoirs publics.

B. L'association et les pouvoirs publics

Le partenariat avec les pouvoirs publics a lieu, en effet, essentiellement, avec le ministère de l'agriculture et ce, dans le domaine où l'ADAM a prouvé son potentiel, à savoir la formation.

1. La formation

Ainsi, au courant de l'année 2010, un programme de formation a été conçu en partenariat, entre le Centre de Formation et de Vulgarisation Agricole (CFVA), sous tutelle du ministère de l'agriculture, la CASSA et l'ADAM. Chaque partenaire apporte une contribution spécifique.

Le CFVA met en place une grande partie de la logistique : transport, hébergement, repas, indemnités des formateurs, ruchers-écoles. Il apporte son expertise et valide les programmes des stages. La CASSA, quant à elle, contribue par des moyens logistiques : salle de cours, rucher école, formateurs, aide à l'informatisation des stages. Elle organise les stages et élabore les programmes de formations. L'ADAM, pour sa part, constitue la cheville ouvrière de l'action de formation.

Autre axe d'intervention de l'ADAM : la formation à l'étranger. Avant 2005, le ministère de l'agriculture désignait les candidats pour effectuer des stages à l'étranger. Depuis 2005, c'est la direction de l'association qui propose ces candidats.

2. Les programmes de développement

L'association apicole a été choisie par le ministère de l'agriculture pour l'élaboration d'un projet de développement de l'apiculture dans la Mitidja. Elle a été également associée à la révision du cahier des charges destiné à la réalisation du programme de distribution de ruches dans le cadre des PPDRI. Elle est surtout partenaire de la politique agricole, où le ministère de l'agriculture avait rencontré le problème de la disponibilité des essaims, qu'il a voulu régler par la solution de facilité habituelle qui

est le recours à l'importation. La direction de l'ADAM s'est opposée à cette éventualité en raison des problèmes génétiques des essaims dans certains pays, notamment en France, en proposant de développer des pépinières d'essaims en Algérie. Sa proposition finit par être retenue et ITELV fut désigné pour servir de lieu d'implantation de la première pépinière. Ce projet devait être soutenu par un autre : le projet de sélection des abeilles productrices de pollen.

Le montage de ces deux projets a été confié au membre du bureau titulaire d'un doctorat en agronomie, spécialité Apiculture, obtenu en France (université de Nantes). Celui-ci est épaulé par cinq membres du bureau. C'est la moitié des membres du bureau qui a en charge ces deux importants projets : trois enseignants-chercheurs universitaires (docteurs en agronomie, en médecine et en électronique) et trois anciens dirigeants de la coopérative apicole. C'est ainsi que 200 pépinières apicoles ont pu être mises en place à l'échelle nationale, générant une augmentation importante du cheptel apicole.

Pour bénéficier de la subvention ministérielle en vue de développer une pépinière apicole, l'apiculteur doit remplir les critères suivants : être producteur de reines ou d'essaims ou bien universitaire ayant travaillé sur l'abeille et possédant un rucher, disposer d'un local de stockage, avoir au moins deux emplacements différents, et produire 900 essaims/an et 600 reines fécondées. Dans le cadre du Plan National de Développement de l'Agriculture (PNDA), les apiculteurs peuvent bénéficier soit de la subvention pour acquérir 10 à 400 ruches selon leurs capacités, soit de la pépinière d'essaims composée de 50 ruches éleveuses, 200 nuclei de fécondation, 500 ruchettes, des accessoires (cagettes, cupules). Les membres de l'ADAM ont tous bénéficié de la subvention.

De manière générale, on remarque une évolution. Le poids que l'ADAM a réussi à acquérir face aux pouvoirs publics est le fruit d'une longue élaboration. Mais, cela ne signifie pas pour autant que toutes les initiatives prises, dans ce domaine, sont couronnées de succès. C'est notamment le cas de deux projets : l'un en partenariat avec le ministère de la formation professionnelle, l'autre avec le ministère de l'agriculture sur la labellisation des miels, via l'ITELV et avec le concours d'une autre association apicole, sise à *Ain Sefra*, des universités ainsi que du ministère du commerce.

Le premier projet a échoué parce que le ministère de la formation professionnelle a refusé d'accéder à la requête de l'ADAM d'avoir le statut de partenaire officiel ayant un droit de regard sur les programmes, l'évaluation et le suivi de l'apprentissage pratique attendu d'elle.

Quant au projet de labellisation du miel local (miel d'oranger), proposé, en 2004, par le ministère de l'agriculture, il patine en raison de divers problèmes : difficultés dans la mise en place du projet, manque de laboratoires d'analyse et de spécialistes qualifiés dans la labellisation du miel, absence de contrôle de l'Etat et surtout lenteur administrative. Cependant, l'association apicole a la possibilité de solliciter des

compétences étrangères pour aboutir à la certification, d'autant plus que le recours à ces réseaux internationaux s'avère moins coûteux.

C. L'ADAM dans les réseaux internationaux

L'ADAM est partie prenante du projet sur la préservation de l'abeille saharienne financé par la FAO. L'intégration aux réseaux internationaux porte aussi sur les techniques de conduites apicoles (la transhumance, le nourrissement) et de sélection de la race locale (élevage de mâles, élevage de reines), la fabrication du matériel apicole, la lutte contre les maladies (organisation sanitaire et produits vétérinaires) et les intoxications chimiques (diagnostic, prévention, sensibilisation). Elle concerne aussi les miels (analyse, valorisation et promotion, législation et labellisation).

L'ADAM est en partenariat avec de nombreuses associations et contribue activement aux forums, congrès et séminaires, dans la sphère méditerranéenne, africaine et arabe. Ainsi, elle a participé à la Première Rencontre Méditerranéenne de l'apiculture et de la recherche de Montpellier (12-13 décembre 2008), aux cinq forums de l'apiculture méditerranéenne qui eurent lieu en Italie (2007, 2008, 2011), au Maroc (2009), au Liban (2010) et au 18ème Congrès de l'apiculture française de Poitiers (octobre 2010), ainsi qu'à l' atelier international « Organisations professionnelles et formation des populations agricoles et rurales » organisé à Bamako (Mali), du 25 au 27 novembre 2010, dans le cadre des activités du réseau international Formation Agricole et Rurale (FAR). Cette participation offre, parfois, l'opportunité de faire des découvertes décisives. Par exemple, un congrès en Egypte fut l'occasion d'apprendre que le miel peut être produit à partir du jujubier**.** Cette nouvelle a été diffusée parmi les adhérents de l'ADAM et a permis plus tard de produire du miel à partir de cette plante.

Les échanges avec les pays partenaires se traduisent par des déplacements des apiculteurs. Ainsi, au cours des trois dernières années, dans le cadre des projets de l'association internationale Formation pour l'Epanouissement et le Renouveau de la Terre [(23)] (FERT) de Paris et de l'Association pour le Développement de l'Apiculture Provençale (ADAPI), douze apiculteurs de l'ADAM se sont rendus en France et quinze apiculteurs français sont venus en Algérie. Les autres échanges avec les pays européens ont eu lieu avec la Belgique (qui a accueilli cinq et envoyé six apiculteurs) et l'Italie (qui en a reçu deux). Les pays arabes avec lesquels l'ADAM a instauré une telle dynamique sont la Libye (quinze algériens et quatre apiculteurs libyens concernés), l'Arabie Saoudite (quatre apiculteurs algériens et un apiculteur saoudien), ainsi que la Syrie, l'Egypte et le Maroc, chacun de ces trois pays ayant accueilli respectivement six, quatre et trois apiculteurs de l'ADAM.

Cependant, les échanges les plus denses ont lieu avec la France, particulièrement au sujet du programme de sélection de l'abeille tellienne et de valorisation des miels. Ainsi, les contacts avec l'ADAPI d'Aix-en-Provence sont permanents, notamment dans la perspective de trouver un financement aux actions de développement et de promotion des produits de l'abeille de la *Mitidja*.

C'est également à l'expérience associative française que l'on a fait appel, ces dernières années, en guise de remède à l'inefficacité du mouvement associatif dans la

région de la Mitidja. Pour dynamiser ce mouvement, un projet de coopération a été initié en l'an 2000 entre l'association FERT et la chambre d'agriculture de la Wilaya de Blida (24). Ce projet n'a pas obtenu les résultats escomptés, sans doute, parce que le mimétisme et le volontarisme ont leurs propres limites. En ce domaine, comme en tant d'autres, il y a loin, parfois, de la coupe aux lèvres (25).

D. L'association dans le contexte d'insécurité politique

Les stratégies déployées par l'ADAM sont aussi des stratégies de gestion d'une incertitude majeure : l'insécurité politique. Le dynamisme de l'ADAM s'apprécie d'autant mieux que cette association a émergé et a activé dans des circonstances absolument délétères.

La fin des années 1980 et le début des années 1990 est une période marquée par la congruence de deux phénomènes majeurs : d'une part, le libéralisme économique, qui s'est traduit par la mise à mort de l'héritage du régime socialiste (26) et qui a fait dire au président de l' ADAM « l'ouverture s'est faite *subitement*, *nous on a gardé nos valeurs de solidarité* pour défendre notre métier », d'autre part, le libéralisme politique, qui s'est manifesté par le terrorisme. Ce dernier a frappé de plein fouet toutes les activités économiques, mais plus encore l'activité agricole. Durant ces années de braise (1991-2000), bien que le contexte commun soit celui d'une grande adversité (certains membres ont vu leurs ruchers incendiés, d'autres ont été marqués des malheurs qui ont frappé leurs familles, leurs voisins et leurs collègues), les membres de l'association ont continué de pratiquer l'apiculture, selon un procédé adapté à la conjoncture.

Habituellement, l'apiculture est pratiquée en plaine et en piémont de la chaine de l'*Atlas Blidéen*. Normalement, on transporte les abeilles la nuit, mais, au cours de cette période noire, les apiculteurs ont innové en effectuant cette opération le jour. Du fait de la transhumance, les ruches sont déplacées le jour pour suivre les nouvelles floraisons. Cette particularité a permis de gérer sans trop d'obstacles l'activité apicole par les membres de l'association. Mieux encore, c'est durant cette période, notamment en 1995/1996, que l'ADAM a mis au point la nouvelle trappe à pollen, qui a fait l'objet de commandes par une association apicole Belge.

Certes, cette "profession" est bénie des dieux et on ne verrait pas à cette période une association "militant" pour le vignoble, la vigne de cuve en particulier. Bien au contraire, les viticulteurs étaient alors spécialement visés et menacés par les Groupes Islamiques Armés (GIA) et le changement de paysage de la Mitidja, où les champs de blé ont remplacé les champs de vigne, n'est pas dû uniquement à la politique d'arrachage du vignoble.

On a tendance à négliger ce fait, qui peut expliquer l'inertie et l'asthénie constatée dans l'activité associative (pour les cas qui ne sont pas mort-nés), et qui permet d'apprécier d'autant mieux les associations qui ont fait de la résistance.

CONCLUSION

Bien que l'enquête n'ait sans doute pas dévoilé tous les ressorts du phénomène étudié, il apparaît que l'association pour le développement de l'apiculture en *Mitidja* (ADAM) correspond au schéma théorique de l'association : en tant que solution

endogène à des problèmes locaux. Elle s'avère être aussi en phase avec la législation en vigueur qui érige les OPA en *partenaires privilégiés* des pouvoirs publics. Est-ce à dire que l'ADAM correspond parfaitement à la définition étymologique du mot "acteur", c'est-à-dire un personnage qui joue à la perfection un rôle d'une pièce pré-écrite ?

En réalité, pour devenir cet *acteur* archétypal et accomplir de façon idoine sa mission, il lui a fallu transgresser le modèle. Pour donner contenu à cette forme, il a fallu dépasser le statut d'*objet* (même privilégié) de la politique agricole pour accéder à celui de *sujet, et surtout être en mesure de le faire.* Dans le contexte rural algérien, ces conditions sont proprement draconiennes. L'ADAM réunit précisément des conditions et se targue de réalisations qui sont loin d'être banales, *dans l'espace local et national considéré*.

La stature actuelle de l' ADAM est le produit des stratégies mises en œuvre depuis sa création : d'une part, autonomie financière, d'autre part, cooptation, préservation et diversification des compétences, enfin stratégies d'insertion dans son environnement institutionnel (réalisation de projets en partenariat et programmes de formation visant l'amélioration des connaissances et du savoir-faire dans la conduite des élevages), l'ensemble ayant concouru à faire de l'association *un acteur incontournable* dans la politique de développement.

Certes, ces stratégies sont redevables des *compétences individuelles* des membres du bureau, mises au service de la majorité.

Cependant, il ne suffit pas de disposer de cette ressource (effectivement) rare pour que le développement, but ultime, promette d'être une dynamique endogène. Les compétences individuelles n'expliquent pas à elles seules le fait que cette association apicole soit devenue un acteur capable de *s'approprier les politiques de développement* [(27)].

Le problème des jeunes nations ne réside pas dans la carence en *compétences individuelles*, bien au contraire (les politiques de formation ont excellé dans ce domaine au point d'alimenter les sociétés industrialisés), mais dans la difficulté à former une *compétence collective*. Celle-ci**,** dans le cas de l'ADAM, paraît devoir beaucoup à l'expérience coopérative de ses membres fondateurs et au capital multidimensionnel apporté par la coopérative apicole.

Contrairement aux apparences, l'association des apiculteurs de la *Mitidja* n'est pas, en effet, aussi jeune que ne le laisse entendre sa date de naissance, ni ingénue. Elle est ancienne et nouvelle : *nouvelle* par la forme, *ancienne* par le contenu. C'est pourquoi, l'ADAM échappe au diagnostic, établi par quelques chercheurs [(28)], faisant état de la fragilité institutionnelle des associations, « du fait de leur création récente ».

Aussi bien, que le bilan du mouvement associatif, impulsé en Algérie à partir du tournant libéral de la politique agricole, ne soit pas à la mesure des espérances qu'il a suscitées ne devrait pas, au fond, étonner. Il faut du temps et des conditions pour que l'intention acquière une substance. Est-il pertinent, dès lors, de proposer d'ériger le cas de l'ADAM en modèle à suivre pour les organisations agricoles qui peinent à exister en tant que telles, comme on est tenté de le faire à l'abord ?

En fait, le caractère atypique de l'ADAM trace aussi ses limites :

– *Limites découlant de sa stratégie organisationnelle*. En effet, les éléments qui font la force de l'ADAM représentent aussi son talon d'Achille. Ainsi, la concentration des missions stratégiques et organisationnelles entre les mêmes personnes et principalement les membres fondateurs, a permis à l'association de s'assurer efficacité, continuité et stabilité. Mais, l'ADAM, est, potentiellement, plutôt proche de certains modèles de gouvernement des pays sous-développés où le leader joue un rôle si essentiel qu'il entraîne avec sa disparition l'écroulement de tout l'édifice qu'il a construit.

– *Limites inhérentes au bénévolat.* En fait, cette concentration des missions stratégiques entre les mains des mêmes personnes est aussi la conséquence des contraintes financières et de l'obligation de compter sur soi. Ces personnes sont aussi, en effet, celles qui peuvent parer aux besoins budgétaires de l'association. C'est parce que cette concentration des responsabilités signifie une concentration des problèmes à résoudre que cet apparent monopole est volontiers concédé par la majorité. L'organisation de l'ADAM est donc le produit de la gestion de cette lourde contrainte.

– *Les limites liées aux particularités de l'apiculture*. Contrairement à d'autres activités agricoles, l'apiculture peut être pratiquée sans disposer de terre. C'est pourquoi, ces apiculteurs ne sont pas dans leur majorité des agriculteurs, ni des ruraux. Mais, si l'on considère que « les associations sont [...] à l'image du milieu dont elles émanent » et qu'« elles ne peuvent naître et se développer que portées par lui » [(29)], l'origine *citadine* des leaders de l'association *apicole* pourrait constituer un frein supplémentaire à la propagation du "modèle" dans les campagnes.

– *Le modèle de l'ADAM est limité dans l'espace mais aussi dans le temps*. En effet, au lieu de chercher à savoir s'il peut être extrapolé comme exemple de rapprochement entre professeurs, décideurs et agriculteurs, entre citadins et ruraux, ne vaut-il pas mieux se poser *d'abord* la question de savoir si l'ADAM elle-même survivra à ses géniteurs ? Cette performance de l'ADAM et les stratégies mises en œuvre ne sont-elles pas aussi et surtout *l'effet* de génération ou, plutôt, *le fait* d'une génération ?

Le relais que ce type d'association pourrait favoriser est compromis, en effet, sur un autre registre : celui de la politique éducative. L'orientation communautariste imprimée au système scolaire ne prédispose pas à faire de l'école algérienne d'aujourd'hui un lieu d'apprentissage de la citoyenneté, capable d'impulser dans ce sens, *loin s'en faut*.

NOTES

1- Loi n° 87-19 du 8 décembre 1987 déterminant le mode d'exploitation des terres agricoles du domaine national et fixant les droits et obligations des producteurs

2- Slimane BEDRANI, Foued CHEHAT et Smati ABABSA, « L'agriculture algérienne en 2000. Une révolution tranquille : le PNDA », *Revue Prospectives agricole*, INRAA, Alger, n°1, 2001, p. 7-60.

3- Claudine CHAULET, « Agriculture et nourriture dans les réformes algériennes : un espace pour les paysans ? », *Revue Tiers Monde*, t. XXXII, n° 128, octobre-décembre 1991, pp. 741-770.

4- D. Bedrani, F. Chehat et S. Ababsa S., *op. cit*.

5- Slimane BEDRANI, Alia MECHRI et Ahmed BENMIHOUB, *Les institutions agricoles et rurales en Algérie: résultats d'une enquête. Contribution à l'étude Réseau agricultures familiales comparées*, RAFAC-CIHEAM IAM-Montpellier, 2004.

6- S. Bedrani, A. Mechri et A. Benmihoub, *ibidem*. L'enquête, effectuée en 2002 sur un échantillon de 195 associations agricoles dont 8 % localisées dans le Tell, révèle « la fragilité du mouvement associatif agricole et rural » p. 7 et sa « *très faible participation* […], dans des projets de développement » p. 4). L'explication résiderait dans « la *faible compétence* des associations (…) et leur *faiblesse à s'imposer comme acteurs vis-à-vis des administrations*. Ce qui renvoie *au défaut de création originel* d'un certain nombre d'entre-elles. » p. 4.

7- C.A.W.B., *Rapport sur les actions menées par la chambre d'agriculture,* 1991-2004.

8- Mahamadou DJIBO DONGUEY, *Contribution à l'étude des organisations professionnelles agricoles en Algérie, cas de la chambre d'agriculture et des associations agricoles par filière dans la wilaya de Blida*, Mémoire d'ingénieur en agroéconomie, Université de Blida (Algérie), 2005.

9- Elle porte ce nom depuis 2009, à l'occasion de la modification de ses statuts. L'appellation d'origine (1990) est *Association des Apiculteurs de la Wilaya* de *Blida* (AAWB).

10- C. Chaulet, *op. cit*. S. Bedrani, A. Mechri et A. Benmihoub, *op. cit*.

11- Henri AMBLARD, Philippe BERNOUX, Gilles HERREROS et Yves-Frédéric LIVIAN, *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris, Editions du Seuil, 1996, p. 216.

12- Michel MARCHESNAY*, La Stratégie : du diagnostic à la décision industrielle*, Alger, Office des Publications Universitaires, 1987, p. 59.

13- Erhard FRIEDBERG, *Le pouvoir et la règle, dynamiques de l'action organisée*, Paris, Editions du Seuil, 1997, p. 158.

14- Mancur OLSON, *Logique de l'action collective*, Paris, P.U.F., 1978, p. 174.

15- M. Olson., *ibidem*, p. 74.

16- M. Olson., *ibidem*, p. 75.

17- Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG, *L'acteur et le système, Les contraintes de l'action collective*, Paris, Editions du Seuil, 1977.

18- Le président de coopérative de service ne dirige pas. Il est là pour représenter les intérêts des producteurs agricoles. Pour ce motif, sans le supprimer, la libéralisation du système coopératif a consisté dès le début à réduire son rôle à celui d'animateur de séances.

19- Une sommaire comparaison avec des associations agricoles françaises invite à affirmer l'importance du niveau d'études (Patrick MUNDLER, « Les Associations pour le maintien de l'agriculture paysanne (AMAP) en Rhône-Alpes, entre marché et solidarité », *Ruralia*, 2007, n° 20, pp. 185-215). Mais, dans celles-ci, à la différence de l'ADAM, le « niveau de formation nettement supérieur à la moyenne française » remarqué est le fait des *membres plutôt jeunes* (« Les deux classes d'âge les plus représentées sont ainsi les 25-34 ans et les 35-49 ans »). Le niveau d'études renvoie au statut socio-économique et implique une relative aisance matérielle, conduisant à "une sous représentation des ouvriers [...] et une surreprésentation des professions libérales et des cadres supérieurs [...] ainsi que des employés". Ce constat avait été déjà fait pour l'ensemble des associations strasbourgeoises, les organisations agricoles comprises (Christian de Montlibert « Problème des associations strasbourgeoises », *Revue des sciences sociales de la France de l'Est*, 1980, n° 9, pp. 203-219). De façon générale, les agriculteurs sont de moins en moins représentés, quelle que soit la taille de la commune considérée, y compris dans les

structures élitaires, où conseillers municipaux, adjoints aux maires et maires, se recrutent de plus en plus parmi les catégories sociales intellectuelles (Michel KOEBEL, « Les élus municipaux représentent-ils le peuple ? Portrait sociologique », *Métropolitiques*, 3 octobre 2012, cité par Yannick Sencébé *et al.,* « Le contrôle des terres agricoles en France : du gouvernement par les pairs à l'action des experts », *Sociologie,* 2013, vol. 4, n° 3, pp. 251-268).

20- 1996, 2008 : Association des Apiculteurs de la *Wilaya* de *Blida* ; 2011 : Association pour le Développement de l'Apiculture de la Mitidja, Wilaya de Blida.

21- *Filaha* (« agriculture » en arabe) est un groupe de réflexion composé des anciens de l'Institut National Agronomique d'Alger et des retraités du ministère de l'agriculture.

22- Projet dans lequel un groupe de techniciens du ministère de l'agriculture et des apiculteurs vont sillonner des villes pour faire connaitre l'apiculture et faire sa promotion.

23- F.E.R.T. est une association de coopération internationale créée en 1981 pour aider les agriculteurs à améliorer leurs conditions de vie et ce, par la création de coopératives, de caisses de crédit agricole et de centres de formation.

24- Faouzi BOUCHAIB et Mahamadou DJIBO DONGUEY, « Les associations professionnelles agricoles en Algérie : entre l'inadaptation des textes et l'expérimentation d'une nouvelle démarche », Revue *Sciences, technologies et développement,* n° 5, 2009, pp. 297-306.

25- Houria BENBARKAT, « Les politiques de développement rural en Algérie : Entre le dire et le faire », *Revue Sciences Humaines*, n° 32, décembre 2009, pp. 45-54.

26- Voir à ce sujet Houria BENBARKAT, « Coopération et association dans la politique agricole en Algérie : l'enjeu sociétal », *Revue Sciences Humaines*, n° 35, juin 2011, pp. 29-52.

27- Marc RAFFINOT et Rolf MEIER, « S'approprier les politiques de développement : nouvelle mode ou vieille rengaine ? Une analyse à partir des expériences du Burkina Faso et du Rwanda », *Revue Tiers-Monde*, tome 46, n°183, 2005, pp. 625-649. C'est par rapport au bailleur de fonds international, le FMI , et non par rapport à l'Etat national que M. Raffinot et R. Meier insistent sur la réappropriation, comme moyen et condition pour adapter les programmes standards aux spécificités des réalités locales. Mais le principe reste valable pour toute situation analogue.

28- S. Bedrani, A. Mechri, A. Benmihoub, *op. cit.*; Omar BESSAOUD, « Les organisations rurales au Maghreb », *Economie Rurale,* Janvier-juin 2008, pp. 8-21.

29- Jacqueline MENGIN, « Vers une organisation des associations en milieu rural : un exemple, le CELAVAR », *Économie rurale*, n° 238, 1997, pp. 6-8.

Revue SCIENCES HumaineS n°39, Juin 2013– pp 33- 63

Activités et compétences : comparaison des plans d'action des médecins anesthésistes-réanimateurs et des auxiliaires médicaux en anesthésie réanimation dans un service de chirurgie générale

Résumé

Les auteurs présentent les résultats d'une recherche qui porte sur le traitementdes informations contenues dans une fiche d'anesthésie, en vue de planifier la prise en charge anesthésique d'un patient au bloc opératoire, par des médecins anesthésistes-réanimateurs et par des auxiliaires médicaux en anesthésie réanimation. Dans cette recherche, la question soulevée est celle des conséquences de la délégation des tâches médicales, aux auxiliaires médicaux en anesthésie réanimation, sur la sécurité du patient.

Les verbalisations des sujets, analysées à l'aide du logiciel Alceste, mettent en évidence une différence essentielle entre médecins et auxiliaires médicaux : les premiers traitent les informations dans le but d'évaluer l'état du patient et d'anticiper les risques, alors que les seconds utilisent les informations de la fiche d'anesthésie principalement pour préparer les actions à effectuer aux différentes phases de l'anesthésie. L'anticipation des risques est de moindre efficacité chez ce groupe de sujets.

Un tel résultat soulève la question de la capacité de l'auxiliaire médical en anesthésie réanimation à anticiper les risques et à faire face aux événements indésirables, lorsqu'il intervient seul, comme c'est le cas dans beaucoup de situations.

Chahrazade ZAHI
Samira TOUMI
Hacène AMRANE

Laboratoire Education-Formation-Travail, Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Université d'Alger 2
(Algérie)

ملخص

يقدم هذا المقال نتائج بحث حول معالجة المعلومات المحتواة في بطاقة تخدير بهدف وضع مخطط للتكفل التخديري للمريض، من طرف أطباء مخدرين ومساعدين طبيين في التخدير والإنعاش.

يطرح هذا البحث إشكالية عواقب تفويض المهام الطبية للمساعدين الطبيين في التخدير والإنعاش على أمن المريض.

تؤكد تشفيهات المبحوثين، التي تم تحليلها ببرنامج "ألساست"، على وجود فرق جوهري بين الأطباء والمساعدين، حيث أن الأطباء يعالجون المعلومات بهدف تقييم حالة المريض وتوقع الأخطار، في حين أن المساعدين يستعملون بطاقة التخديرأساسا لتحضير الأفعال

Introduction

L'anesthésie a été très tôt impliquée dans la nouvelle culture d'organisation et de sécurité qui s'est imposée au monde médical, notamment après la publication en 2000 du rapport « *to err is human* » par l'*institute of Medicine* aux États-Unis (Marty, 2003).

L'anesthésie, considérée comme une situation de contrôle de processus rapide (Amalberti, 2003a), est une activité de supervision et de contrôle d'une situation dynamique, dans laquelle le risque constitue un paramètre important. Il s'agit, en effet, d'intervenir sur un système complexe et délicat qu'est le corps humain, dans une situation évolutive marquée

© Université Constantine 1, Algérie, 2013.

التي يجب إنجازها في مختلف مراحل التخدير؛ يبقى توقع الأخطار أقل فعالية عند هذه المجموعة.
تطرح هذه النتائج إشكال متعلق بمدى قدرة المساعدين الطبيين في التخدير والإنعاش على التنبؤ بالأخطار ومواجهة الأحداث اللامرغوب فيها، عندما يتدخلون لوحدهم مثل ما هو الحال في كثير من الوضعيات.

par des sources de variation nombreuses, notamment l'état du patient, les actes du chirurgien et l'instrumentation utilisée. L'anesthésiste doit tenir compte de l'ensemble de ces sources de variation afin de maintenir le processus physiologique du patient dans des limites acceptables pour sa sécurité. Il doit, à la fois traiter de l'information, construire des représentations, planifier ses actions et prendre des décisions quand des évènements indésirables surgissent. Beaucoup de chercheurs ont centré leurs travaux sur l'analyse de l'activité de l'anesthésiste en s'intéressant à l'erreur humaine (Gaba, 1994, 1996 ; de Keyser & Nyssen, 1993 ; Nyssen, 1997), à la planification de l'action (Gaba, ibid ; Xiao et al, 1997 ;Anceaux, Thuilliez & Beuscart-Zéphir, 2001 ; Anceaux, & Beuscart-Zéphir,2002 ; Thuilliez, Anceaux & Hoc, 2005) aux stratégies de maîtrise des risques (Neyns, Carreras & Cellier, 2010) et à la résilience (Cuvelier, 2011).

En Algérie, on relève à l'heure actuelle un nombre insuffisant de médecins anesthésistes-réanimateurs (MAR). Les statistiques[1] du ministère de la santé, de la population et de la réforme hospitalière recensent, pour l'année 2009, 700 MAR et 3333 auxiliaires médicaux en anesthésie réanimation **(**AMAR). Ces chiffres englobent les effectifs des établissements hospitaliers spécialisés (EHS), ceux des centres hospitalo-universitaires (CHU) et ceux des établissements publics hospitaliers (EPH). On note aussi que 77 EPH sur 192 à l'échelle nationale, fonctionnent sans MAR[2]. Dans pareilles situations, les AMAR interviennent seuls ; ils effectuent donc l'ensemble des tâches (médicales et paramédicales) relevant de la prise en charge anesthésique.

On observe par ailleurs (Toumi, 2002 ; Amrane, 2012), que même dans les CHU, les AMAR sont amenés à intervenir seuls, principalement lorsque les MAR ne sont pas en nombre suffisant dans le service. Les prises en charge sans la présence du MAR concernent essentiellement les patients classés ASA1 et ASA2[3], considérés comme des cas à faible risque. Pour les patients classés ASA3 et plus, la présence du MAR est nécessaire pour la réalisation des actes médicaux.

Même si les MAR et les AMAR constituent deux corps totalement différents, puisque les premiers appartiennent au corps médical et les seconds au corps paramédical, et même si cela suppose que leurs tâches soient, elles aussi, différentes, on assiste dans la réalité à un glissement de tâches du MAR vers les AMAR. Le manque de MAR dans les hôpitaux a favorisé l'émergence de situations de travail dans lesquelles les AMAR effectuent des gestes médicaux, seuls. Un tel écart à la règle fait partie des transgressions inévitables (Girin & Grosjean, 1996), puisque le nombre de

[1]Statistiques sanitaires 2009. Ministère de la santé, de la population et de la réforme hospitalière.

[2]Le syndicat national des AMAR affirme que 80% des EPH fonctionnent sans MAR. Il avance également, qu'actuellement, le nombre d'AMAR avoisinerait les 7000 et celui des MAR se situerait entre 1500 et 1800.

[3]La classification ASA correspond à un score qui va de 1 à 5 (ASA1 à ASA5). Ce score est utilisé en médecine pour exprimer l'état de santé préopératoire d'un patient. Il permet d'évaluer le risque anesthésique et le risque lié aux infections post-opératoires.

MAR dans les hôpitaux est insuffisant et ne permet pas de couvrir l'ensemble des interventions chirurgicales.Cette transgression permet aux établissements hospitaliers de fonctionner, mais ne met pas à l'abri les patients d'un risque plus élevé. Même si les AMAR sont amenés à prendre en charge dans leur pratique quotidienne des tâches médicales, seuls, cela ne signifie pas pour autant que leur gestion du risque sera la même que celles des MAR.

La délégation de tâches médicales aux AMAR et la question de la sécurité qu'elle soulève, ont suscité notre intérêt depuis quelques années déjà. Dans le présent article, bien que l'accent soit mis sur les résultats de la première étude engagée (Toumi, 2002), des données récentes, se rapportant aux textes qui régissent le travail prescrit et la formation des AMAR, sont introduites (Amrane, 2012).

L'objectif de cet article est de cerner comment MAR et AMAR se représentent l'activité d'anesthésie, et comment cette représentation intervient dans l'élaboration du plan d'action nécessaire à la prise en charge anesthésique du patient au bloc opératoire.

Avant de présenter le cadre théorique, la méthodologie et les résultats de l'étude, nous décrirons de manière succincte le processus de prise en charge anesthésique en Algérie, afin de bien comprendre ce qui est entendu par tâches médicales et tâches paramédicales dans l'activité d'anesthésie, et de voir comment sont prises en charge ces tâches par les MAR et AMAR.

1-La prise en charge anesthésique en Algérie

La prise en charge du patient se répartit en trois grandes phases : la phase préopératoire qui se déroule avant l'intervention, la phase peropératoire qui concerne l'intervention au bloc opératoire et la phase postopératoire qui correspond au réveil.

La phase préopératoire

Cette première phase est appelée consultation préopératoire. Elle a lieu quelques jours avant l'intervention. Son objectif est de recueillir et de regrouper toutes les informations pertinentes sur le patient afin d'évaluer le risque anesthésique. La consultation du dossier médical, l'interrogatoire et l'examen clinique constituent les sources principales du recueil d'informations. Les informations recueillies sont notées sur une fiche d'anesthésie qui servira d'outil de médiation entre l'anesthésiste[4]en charge de la consultation préopératoire et les anesthésistes à qui sera confiée l'anesthésie dans la phase suivante. L'intérêt de cette fiche réside dans le fait que l'anesthésiste qui effectue la consultation préopératoire n'est pas nécessairement celui qui assurera l'anesthésie au bloc opératoire. C'est dans ce sens, que la fiche d'anesthésie joue un rôle déterminant dans la compréhension du cas par les anesthésistes en salle d'opération. Elle est un outil de médiation important, puisqu'elle suit le malade dans les différentes phases de sa prise en charge et sert à la transmission

[4]Le terme anesthésiste fait référence ici à l'intervenant en anesthésie, qui, selon la situation, peut être soit un MAR soit un AMAR, alors que dans les travaux cités dans l'article, ce terme est employé pour désigner le médecin-anesthésiste.

et au partage des informations entre anesthésistes.

Dans les structures hospitalières dotées de MAR (CHU, EPS et certains EPH), cette phase est prise en charge par un MAR. Lorsque les MAR sont en nombre insuffisant dans un service, le MAR qui assure la consultation pré-anesthésique note sur les fiches d'anesthésie des patients classés ASA1 et ASA2 « accord pour agir ». Cela suppose que les AMAR sont autorisés à prendre en charge au bloc opératoire ces patients, sans la présence du MAR.

Dans les EPH sans MAR, la consultation préopératoire est généralement assurée par un MAR exerçant à l'extérieur de l'établissement hospitalier, mais elle peut être aussi prise en charge par les AMAR au sein des EPH. Dans ces cas-là, les AMAR prennent en charge toutes les phases du processus anesthésique.Soulignons toutefois que les observations menées dans ces structures hospitalières ont montré, qu'en dehors des urgences, les AMAR ne prennent en charge que les cas jugés à faible risque (ASA1 et ASA2). Les cas plus compliqués, sont orientés vers des structures avec MAR.

La phase per opératoire

La phase peropératoire comprend des tâches paramédicales et d'autres médicales. Les premières concernent la préparation des ressources et des conditions de l'intervention, et les secondes ont trait aux tâches d'induction, d'intubation et de surveillance.

Après la préparation des matériels et des drogues nécessaires à l'intervention, le patient est installé sur la table d'opération en vue de sa préparation (placement des différents capteurs de monitoring, réalisation de l'abord veineux, etc.). Ces différentes tâches paramédicales sont effectuées par les AMAR.

L'intervention débute par l'induction d'agents anesthésiques qui entraînent une perte de conscience du patient. L'anesthésiste ventile celui-ci pour lui assurer une oxygénation optimale. Il procède alors à son intubation ou lui place un masque laryngé.

Une fois l'induction et l'intubation terminées, l'anesthésiste surveille la profondeur de l'anesthésie en la réévaluant de manière continue en fonction des réponses du patient aux actes chirurgicaux et des effets des agents anesthésiques sur ce dernier.

Comme il a été signalé précédemment, lorsque le nombre de MAR dans le service est insuffisant, et lorsque les cas sont jugés à faible risque (ASA1 et ASA2), toutes ces tâches sont effectuées par les AMAR, sans la présence du MAR. Dans les cas plus compliqués (ASA3 et plus), la présence du MAR est nécessaire pour la réalisation de l'induction et de l'intubation. La surveillance se fait généralement par l'AMAR qui, en cas d'anomalies, fait appel au MAR. Celui-ci peut avoir à gérer d'autres interventions en même temps.

La phase postopératoire

A la fin de l'intervention, l'anesthésiste procède au réveil du patient ; l'objectif étant la reprise de la conscience et d'une respiration spontanée autonome du patient.

Lorsque le patient présente des signes de reprise de la conscience normale (réagir à un ordre simple, par exemple) et respire spontanément, l'anesthésiste procède à son

extubation. La fiche d'anesthésie sur laquelle sont consignées les informations reste l'outil qui va permettre la surveillance du patient en salle de réveil. Tout comme pour la phase précédente, la présence du MAR n'est effective que dans les cas jugés à risque élevé (ASA3 et plus).

Dans la littérature relative à la sécurité des patients, il est précisé que le risque est constamment présent, même dans les cas les plus simples, nécessitant à priori la mise en œuvre d'un protocole standard. Il a été montré que 20% des malades, pour la plupart classés ASA1 et ASA2, nécessitent une modification de la procédure anesthésique standard (Gibby et al, 1992). Chaque patient est un cas singulier et la survenue d'un événement indésirable est toujours possible.

Par ailleurs, si l'on considère que lors de la surveillance, l'AMAR doit pouvoir faire appel au MAR en cas de nécessité, il faudrait, pour que celui-ci puisse intervenir rapidement « qu'il soit à proximité et qu'il puisse, s'il avait une seconde intervention en charge, et une seule, en déléguer la surveillance également à une personne compétente » (Ecoffey, 2009). Cela signifie que même lorsque le MAR intervient dans une salle d'opération à proximité de celle où l'AMAR prend en charge un patient, la question de la disponibilité immédiate et de l'intervention rapide du MAR reste posée.

En prenant en compte ces considérations, il est légitime de penser que la délégation de tâches médicales à l'AMAR ne peut se faire sans entraîner une majoration du risque pour le patient.

2- Cadre théorique

L'anesthésie est considérée comme une situation dynamique (Gaba, 1996 ; Anceaux, Thuilliez & Beuscart-Zéphir, 2001). Les tâches des opérateurs dans ce type de situations sont qualifiées de complexes (Van Daele & Carpinelli, 2001).

L'activité de l'anesthésiste au bloc opératoire consiste à superviser et à contrôler l'état physiologique du patient. La complexité tient au fait que l'état du patient évolue, même en l'absence d'actions de la part de l'anesthésiste. L'état du patient est en perpétuel changement, et l'anesthésiste ne contrôle pas l'ensemble des événements (Gaba, 1996). Cet état est en effet influencé par les actions des anesthésistes, celles des chirurgiens, mais aussi par des facteurs liés à la propre nature physiologique du patient (Nyssen, 1997). La complexité est également due au fait que l'anesthésiste est tenu de prendre en compte l'ensemble de ces sources d'information pour gérer le processus physiologique du patient. Il est ainsi soumis à des contraintes temporelles élevées exigeant de lui des délais de réponses assez courts. Ses décisions et ses actions se trouvent totalement entremêlées (Gaba, 1996).

Le contrôle du processus physiologique nécessite que l'anesthésiste ait une parfaite connaissance de l'état du patient (pathologies, antécédents, traitements, etc.) ainsi qu'un ensemble de connaissances médicales permettant de comprendre et de prendre en charge les dysfonctionnements éventuels de ce processus physiologique. En effet, l'anesthésiste n'a pas pour rôle d'endormir le patient uniquement, il doit veiller aussi à la survie de ce dernier à l'intervention chirurgicale (de keyser, & Nyssen, 1993), et cela en prévenant les accidents et en créant les conditions nécessaires aux actes du

chirurgien (Xiao et al, 1997). L'anesthésiste doit donc pouvoir faire face à tout événement indésirable, en prenant en considération la variabilité propre du processus physiologique. La variabilité des cas en anesthésie (Xiao & al, ibid) et le caractère dynamique du processus, rendent chaque cas singulier et le processus anesthésique incertain (Gaba, 1996 ; Norros & Klemola, 1999). Comme nous l'avons déjà précisé, même les patients jugés à faible risque ne sont pas à l'abri d'un évènement indésirable.

Lacomplexité en anesthésie impose à l'opérateur une activité de planification. Deux propriétés principales caractérisent la planification : l'anticipation et la schématisation. L'anticipation est considérée comme une représentation explicite du futur et /ou comme une activation préparatoire (Denecker, 1999) et la schématisation correspond à la construction d'une représentation de la situation à différents niveaux d'abstraction. C'est ainsi que la planification est définie comme étant « l'élaboration et/ou l'utilisation de représentations schématiques et/ou hiérarchisées (plans) susceptibles de guider l'activité » (Hoc, 1987 ; Richard, 1990). La planification sert donc à préparer l'exécution de l'action. Dans la gestion des environnements dynamiques, la planification permet de maintenir l'évolution du processus dans des limites acceptables, car tout dépassement de ces limites constitue un risque qu'il est nécessaire d'éviter (Van Daele & Carpinelli, 2001).

Dans les situations caractérisées par une contrainte temporelle élevée, comme c'est le cas en anesthésie, la planification préalable est une phase importante vu que la re-planification en cours d'action est difficile à réaliser, puisqu'elle peut représenter une surcharge d'activité qui peut interférer avec les actions en cours (Anceaux, & Beuscart-Zéphir, 2002). C'est dans ce sens que l'anticipation constitue une dimension essentielle de la planification.Cette composante anticipatrice est soulignée par Xiao (Xiaoet al. 1997), pour qui la planification préalable est appréhendée comme un processus de préparation des ressources pour l'action. Gaba (1994) met également en évidence cette dimension, notamment dans la résolution des problèmes. La planification préalable permet à l'anesthésiste d'évaluer et de prévenir les risques. Le plan est donc le moyen par lequel l'anesthésiste gère de manière anticipée les risques.

En anesthésie, la planification préalable est une activité qui se déroule en deux temps, dans des espaces différents et par des intervenants différents. La planification débute en consultation préopératoire. Les informations recueillies lors de cette consultation servent à l'anesthésiste à construire une représentation du cas qui lui permettra de planifier son activité et de choisir en conséquence les informations à transmettre à son collègue en charge du bloc opératoire (Anceaux, Thuilliez & Beuscart-Zéphir, 2001). Les travaux de ces auteurs ont montré que la planification dans cette phase est schématique ; elle n'intègre que les informations pertinentes, « *les points for consideration* » décrits par Xiao (Xiao et al, 1997), permettant de guider l'attention de l'anesthésiste en peropératoire. Le second moment de planification concerne le début cette phase peropératoire. Là aussi, l'anesthésiste ne prend en considération qu'un nombre limité d'éléments, et le plan sélectionné n'est que partiellement spécifié. Les éléments permettant une anticipation des risques sont privilégiés (Anceaux, Thuilliez & Beuscart-Zéphir, 2001 ; Thuilliez, anceaux et hoc 2005).

Une littérature abondante (De Keyser, 1988 ; Woods, 1988 ; Amalberti, 1996 ; Cellier & al., 1996) est consacrée aux facteurs de complexité relatifs aux caractéristiques de la tâche et à l'expertise requise. Il est toutefois admis aussi qu'il n'y a pas de complexité d'un système en soi. Cette notion de complexité renvoie, d'une part aux facteurs qui caractérisent la tâche et l'expertise nécessaire pour réaliser le travail, et d'autre part à la difficulté ressentie par l'opérateur lors de la réalisation de ce travail. La première est qualifiée d'«objective» car elle découle de facteurs externes à l'opérateur. La seconde est dite «subjective» ; elle a trait à ce que ressent l'opérateur lors de l'exécution de la tâche et renvoie «aux intentions, aux coûts des processus cognitifs mis en jeu par chaque individu pour répondre à une situation» (Amalberti, 1996). La complexité subjective concerne donc la difficulté ressentie lors de la réalisation d'une tâche particulière dans des conditions précises. L'expert et le novice n'ont pas la même appréciation des systèmes sur lesquels ils interviennent. La complexité est donc toujours relative à une tâche et à un opérateur (Leplat, 1996).

C'est dans ce sens que, même si dans certaines situations l'AMAR effectue les mêmes tâches que le MAR, la complexité peut être différente pour chacun d'entre eux au regard de la différence de qualification qui les caractérise. C'est pourquoi, la délégation de tâches médicales à l'AMAR soulève incontestablement la question du risque potentiel lié à la pratique « illégale-normale » des AMAR. Plusieurs travaux ont d'ailleurs montré que lorsque le médecin anesthésiste supervise directement une anesthésie, le risque de complications péri opératoires est réduit de manière significative (Samain et al, 2003). C'est dire le rôle que joue le médecin dans la gestion du risque anesthésique.

L'étude que nous présentons tente de comprendre comment MAR et AMAR se représentent l'activité d'anesthésie. Cette représentation est appréhendée à partir du traitement des informations d'une fiche d'anesthésie d'un patient, en vue de l'élaboration d'un plan d'action permettant la prise en charge anesthésique de ce patient au bloc opératoire.

L'hypothèse sous-jacente dans ce travail est que même si les AMAR sont appelés dans certaines situations à effectuer les mêmes tâches que les MAR, cela n'implique pas pour autant que l'utilisation des informations de la fiche d'anesthésie en vue de l'élaboration du plan sera pareille pour les deux populations. Nous supposons l'existence d'une représentation différente de l'activité d'anesthésie qui ne sera pas sans conséquence sur l'anticipation des risques.

3- Méthodologie

La situation d'étude

Comme il a déjà été précisé, beaucoup d'EPH fonctionnent sans MAR, et dans les autres types d'établissements hospitaliers, la présence du MAR au bloc opératoire n'est effective que dans la prise en charge des cas jugés à risque élevé (ASA3 et plus). Ainsi, la prise en charge d'un patient classé ASA1 ou ASA2 par des AMAR, sans la présence d'un MAR, est loin de constituer un cas isolé.

Technique et procédure

Pour comprendre comment MAR et AMAR utilisent les informations de la fiche d'anesthésie en vue de l'élaboration du plan d'action en peropératoire, nous avons recueilli les verbalisations des sujets en situation simulée, à partir d'une fiche d'anesthésie d'un cas réel.

La situation simulée met les sujets dans une situation qui se rapproche de leur pratique réelle, dans la mesure où l'anesthésiste au bloc opératoire commence par consulter la fiche d'anesthésie pour prendre connaissance du cas, puis met en place le plan nécessaire à la prise en charge anesthésique du patient.

Puisque l'objectif visé était d'essayer de comprendre comment les deux groupes de sujets se servaient des informations de la fiche pour retenir un plan, il nous a semblés pertinent de simuler, à partir d'un cas réel, la phase du travail (la prise d'informations sur la fiche d'anesthésie) permettant le choix d'un plan d'action, et de recueillir les verbalisations des sujets pendant le traitement des informations.

L'intérêt porté à la fiche d'anesthésie d'un patient classé ASA2, se justifie tout d'abord par le fait que c'est dans les cas ASA1 et ASA2 que les AMAR peuvent intervenir au bloc opératoire sans la présence d'un MAR. Par ailleurs, le choix a porté sur un cas ASA2 et non pas ASA1, car il était important que le cas retenu, tout en étant jugé à faible risque, nécessite tout de même la prise en compte de quelques précautions particulières. Un cas ASA2 signifie que le patient a une « maladie générale modérée ». Dans le cas en question, le patient avait deux tares (diabétique et hypertendu). Cela signifie que l'anesthésiste devait prendre des précautions particulières, sans pour autant être dans l'obligation de mettre en œuvre des procédures inhabituelles. Le cas retenu permettait de comprendre comment étaient gérés les risques liés aux deux tares du patient par les MAR et les AMAR.

La fiche d'anesthésie retenue provenait d'un service de chirurgie générale autre que celui dans lequel intervenaient les sujets de l'étude. Cette précaution a été prise afin que le cas choisi ne soit pas connu et déjà pris en charge par les anesthésistes. Le cas présenté était donc nouveau pour l'ensemble des sujets.

La fiche d'anesthésie retenue a été présentée à chaque sujet. La présentation de cette fiche au sujet a été suivie de la consigne suivante : « Voici une fiche d'anesthésie pré opératoire d'un patient. Nous vous demandons de la consulter et de nous expliquer comment vous allez conduire cette anesthésie. Faites comme si vous exécutiez réellement le travail et dites-nous à haute voix, quelles sont les étapes que vous allez suivre ? ».

La consigne utilisée présente peu de contraintes, l'objectif étant de transformer le moins possible l'activité des sujets. Aussi, pendant le recueil des verbalisations, des relances ont été utilisées dans deux cas de figure uniquement: lorsque nous voulions mieux comprendre ce qui avait été dit par le sujet, dans ces cas-là il était juste demandé au sujet d'apporter plus de précisions aux éléments qu'il avait avancés ; ou alors lorsque le sujet s'arrêtait, et dans ces cas-là des relances du type « oui d'accord, et

après qu'est-ce qui se passe ? » permettaient au sujet de continuer son récit. Les verbalisations des sujets ont été enregistrées puis retranscrites.

Echantillon

L'échantillon a englobé toute l'équipe d'un service de chirurgie générale dans un CHU, soit deux MAR et cinq AMAR.

Les deux MAR sont titulaires d'un diplôme de médecine générale et ont suivi une formation hospitalo-universitaire en anesthésie-réanimation de 4 années. Leur ancienneté est respectivement de 8 et 10 ans.

Les AMAR ont tous suivi une formation paramédicale de 3 années en anesthésie après l'obtention du baccalauréat pour 4 d'entre eux, et avec le niveau de terminal pour le cinquième. Les 4 sujets titulaires du baccalauréat ont une ancienneté qui varie de 1 à 3 ans. Le cinquième sujet a une expérience de 20 ans.

Dans la mesure où le service dans lequel a été menée l'étude ne compte que 2 MAR parmi son personnel médical, tous les AMAR (n=5) avaient déjà pris en charge au bloc opératoire des patients classées ASA2, en l'absence d'un MAR.

L'analyse des données

Les verbalisations enregistrées et retranscrites ont été analysées à l'aide d'un logiciel d'analyse des données textuelles nommé Alceste qui procède à une analyse lexicale du corpus (Reinert, 1986, 1990). La classification descendante hiérarchique (CDH) est la méthode utilisée par ce logiciel. Cette méthodologie d'analyse permet de procéder au découpage du corpus en unités de contextes en faisant ressortir les oppositions les plus fortes entre les mots. De cette analyse, des classes d'énoncés représentatifs sont extraites. Celles-ci sont représentées graphiquement sous forme de dendrogramme. Chaque classe est caractérisée par un profil qui permet de faire ressortir les mots les plus significatifs qui la composent et la liste des unités de contexte élémentaires (uce) à partir desquelles ces mots sont extraits. A chaque mot retenu dans une classe correspond un khi 2 qui permet de déterminer la faible ou forte appartenance du mot à la classe. Les profils des classes font également apparaître les modalités de la variable analysée, à savoir la qualification des sujets. Ceci permet la vérification de liens entre le fait que les sujets soient MAR ou AMAR et les résultats de l'analyse lexicale.

Afin d'affiner l'analyse et de cerner ce qui pouvait caractériser le discours des sujets non dominants dans une classe, essentiellement en ce qui concerne l'anticipation des risques, ce traitement statistique des données a été suivi d'une analyse qualitative qui a nécessité un retour aux protocoles verbaux. Précisons qu'il n'a été procédé à aucun tri dans l'analyse des données. L'ensemble du corpus des verbalisations, soit les 7 protocoles verbaux, a été soumis à l'analyse.

4-Résultats

Le nombre total de mots du corpus est de 10.250 et le nombre d'uce sélectionnées est de 224. Sur ces 224 uce, 140uce ont été classées, soit 62.50%.

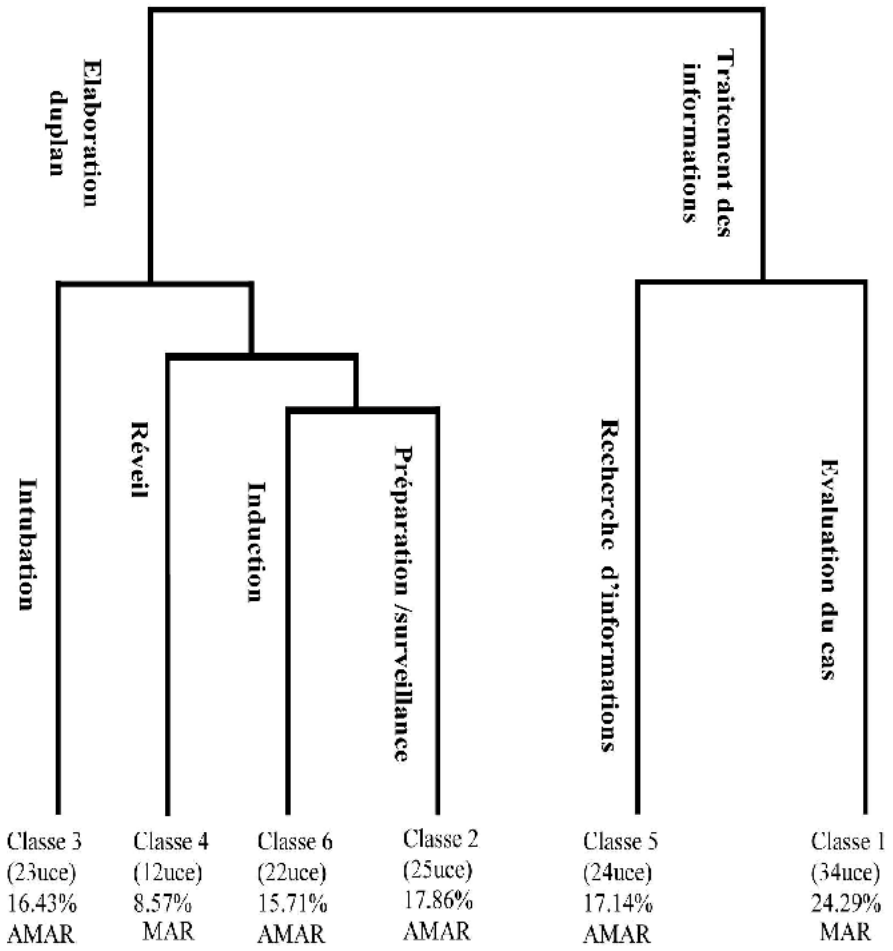
L'analyse des données avec Alceste a dégagé 2 classes mères qui se sont subdivisées en 6 classes définitives. Les différentes classes obtenues ont été nommées au vu des mots et des uce qu'elles contiennent. Elles sont représentées par un dendrogramme qui montre l'opposition entre classes (fig.1).

D'après la CDH, la première opposition concerne les deux classes mères. La première classe mère regroupant les classes 1 et 5, a trait au traitement des informations contenues dans la fiche d'anesthésie. La seconde, relative aux classes 2,6, 4 et 3, se rapporte au plan d'action, puisque ces quatre classes correspondent aux différentes phases d'une anesthésie générale en peropératoire.

Au sein de la première classe mère, on relève une opposition dans le traitement des informations entre MAR et AMAR. La classe 1 regroupe la population des MAR et contient 24.29% des uce retenues dans l'analyse. La classe 5 concerne principalement la population des AMAR et représente 17.14% de la totalité des uce.

En ce qui concerne la deuxième classe mère, on constate que la population des AMAR apparait essentiellement dans les classes 2, 3 et 6 dont les pourcentages d'uce sont respectivement de 17.86%, 16.43% et 15.71%. Les MAR sont dominants dans la classe 4 qui comprend 8.57% des uce du corpus.

Fig. 1 Description des classes obtenues avec la classification descendante hiérarchique



4.1 Traitement des informations de la fiche d'anesthésie

Le contenu de la première classe mère (Fig.2) correspond au traitement des informations contenues dans la fiche d'anesthésie. Le but de l'analyse est d'essayer de cerner, à partir de l'analyse des mots et des uce de ces deux classes, ce qui distingue MAR et AMAR dans le traitement des informations.

Fig.2 Mots retenus dans les classes 1 et 5 et X^2 correspondants

CHI2	Mots
30.30	chirurgie
25.06	bouche
22.66	état
19.90	interrogatoire
19.49	anesthésie
19.90	informations
15.29	hernie
14.82	allergie
14.82	classification
14.82	enlever
14.82	fiche
14.42	radio
14.82	difficulté
14 .42	AG
14.82	Bilateral

CHI2	Mots
43.03	Diabète
22.97	Biologie
22.97	Lopril
21.83	Analyse
21.49	HTA
21.83	Adalate
16.17	Arrête
16.17	Limite
15.12	Insuline
14.97	Jour
13.50	Normal
12.84	Glibenclamide
12.84	ECG
12.84	atteinte
12.84	Insuffisant
10.82	Diabétique

4.1.1. Description de la classe 1

On constate que les mots qui connaissent des khi2 élevés au sein de la classe 1 se rapportent aux mots « diabète » (khi2= 43.03), « lopril » (khi2= 22.97), « biologie » (khi2=22.97), « adalate » (khi2=21.83) « analyse » (khi2=21.83) « HTA » (khi2=21.49). Dans le traitement des informations, les MAR semblent privilégier les informations liées à la pathologie du patient, au traitement qu'il prend ainsi qu'aux résultats de ses analyses et examens.

L'analyse des uce de cette classe (Tab.1) montre que le traitement des informations permet aux MAR :

(i) de faire le point sur l'état du patient (patient diabétique, hypertendu, sous lopril, adalate et glibenclamide, ECG à la limite de la normale, etc.) ;

(ii) de souligner la nécessité de préciser certaines informations sur le patient. Ce besoin de précision concerne des données qui existent sur la fiche d'anesthésie, mais qui ne sont pas suffisamment précises, comme par exemple le fait de noter « biologie normale » sans donner les valeurs des différents paramètres analysés ;

(iii) de demander des informations supplémentaires sur le patient. Cette demande d'informations supplémentaires a trait à des données qui ne figurent pas sur la fiche d'anesthésie. Il s'agit d'examens médicaux qui n'ont pas été prescrits (fond d'œil par exemple), mais qui pourraient renseigner davantage sur l'état du patient ;

(iv) d'anticiper les risques et les actions à mettre en œuvre, notamment en ce qui concerne la prise du traitement.

Tab.1 Exemples d'uce de la classe 1 et objectifs visés par les médecins

UCE	**Objectifs visés**
180.38 Bon. C'est un malade âgé de 63 ans qui présente un diabète non insulino-dépendant, traité pour une hypertension sous lopril et adalate. Bon le bilan biologique est normal, je pense qu'il a fait au moins un bilan biologique standard FNS, glycémie, TP, groupage ; pour la glycémie c'est mentionné 1.48 g. L'ECG dans la limite du normal, l'échocardiogramme normal. *45 32 bon, le télé thorax pulmonaire est dans les limites du normal.*	Mise au point sur l'état du patient
51.51 Pour son HTA aussi est-ce qu'il est bien équilibré sous lopril et adalate ? Qu'est- ce qu'il y a encore ? je vois aussi que la biologie est normale. Il ne faut pas qu'on mentionne biologie normale, parce que ça ne veut rien dire, il faut aussi la classe, la formule,… au moins comme ça on connaîtra effectivement le bilan du malade.	Précision des informations existantes
43 27 cela veut dire que c'est un diabète qui n'est pas très ancien, mais au lieu de demander une écho cardio, j'aurais aimé qu'on demande un fond d'œil. Si par exemple l'ophtalmologue trouve des signes de rétinopathie diabétique, cela veut dire qu'il faut considérer le malade comme coronarien potentiel.	Demande d'informations supplémentaires
44 10 ça veut dire que si les artères de la rétine sont touchées, il se pourrait aussi que les	

artères à destination cardiaque, soient elles aussi touchées par la neuropathie diabétique. Il (le patient) risque donc de faire un infarctus à n'importe quel moment. *40.33 Diabétique sous glibenclamide, donc pour éviter tout risque il ne faut pas arrêter les antidiabétiques, lopril, il faut l'arrêter...* *41.24 Adalate on peut le maintenir, même le jour de l'intervention. Le bilan biologique est dans les limites de la normale ; je vois une hyperglycémie à1.48, pour un diabétique je préfère maintenir cette valeur sans avoir recours à l'insuline.* *72.11 C'est une chirurgie heureusement qui ne fera pas l'objet d'une ouverture du tube digestif, donc la reprise de l'alimentation se fera 24 heures après. Il pourra reprendre son glibenclamide, son lopril et son adalate.*	Anticipation des risques et des actions

Le traitement des informations par les MAR semble viser principalement l'anticipation des risques. L'accent est mis sur l'incomplétude des informations de la fiche d'anesthésie et sur la nécessité de procéder à un recueil plus exhaustif permettant une meilleure évaluation des risques. Cela apparaît à travers le besoin exprimé de préciser et de compléter les informations figurant sur la fiche d'anesthésie. On relève également que cette classe connait le pourcentage d'uce le plus élevé (24.29%). Les verbalisations importantes des MAR sur cette question témoignent de l'importance que ceux-ci accordent au recueil et au traitement des différentes informations susceptibles d'aider à anticiper de la manière la plus précise possible les risques.

4.1.2 Description de la classe 5

Les mots de la classe 5 qui connaissent des khi2 élevés, comme les vocables « chirurgie » (khi2=30.30), « bouche » (khi2= 25.06), « état » (khi2= 29.06), « interrogatoire » (khi2=19.90), « informations » (khi2= 19.90), etc., sont des mots qui sont en étroite relation avec les actions que doit entreprendre l'AMAR pour préparer les conditions de l'intervention.

De l'analyse des uce de cette classe (Tab.2), il ressort que le traitement des informations chez les AMAR vise :

(i) l'examen du patient. Les AMAR s'intéressent par exemple à l'état du palais et de la langue du patient, au fait que celui-ci porte ou pas une prothèse dentaire, etc. Ce sont là des aspects qui leur permettent d'évaluer si l'intubation du malade sera difficile ou pas ;

(ii) le choix des agents anesthésiques. Les AMAR prennent en compte l'information relative à la classification ASA. La fiche d'anesthésie analysée indique que le patient est classé ASA2. Cela signifie que le patient a une « maladie générale modérée ». Cet état de santé ainsi que le type de chirurgie interviennent dans l'indication du type d'anesthésie et de ses modalités (choix des drogues, dosages, etc.) ;

(iii) le recueil et la vérification d'informations auprès du patient avant le début de l'anesthésie. Comme le montre la figure 2, le mot interrogatoire a connu un chi2 élevé (19.90). Plusieurs uce révèlent en effet que les AMAR interrogent le patient avant de commencer l'anesthésie afin de vérifier son identité et de compléter leur connaissance de l'état physiologique et pathologique du patient. C'est là un moyen pour compléter leur représentation du cas, mais c'est aussi une mesure de sécurité qui permet d'éviter de se tromper de malade, ou de côté à opérer, de laisser passer un problème d'allergie à un produit, etc ;

(iv) la précision de certaines informations auprès du MAR. L'aide du MAR est nécessaire lorsque les AMAR rencontrent des difficultés dans la compréhension et l'interprétation de certaines informations présentes sur la fiche d'anesthésie et/ou fournies par les examens et analyses du patient.

Les informations figurant sur la fiche d'anesthésie, ainsi que celles obtenues en examinant et en interrogeant le patient, semblent servir aux AMAR à préparer les conditions de l'intervention. La préparation des drogues et la préparation du patient, évoquées par les sujets, font partie de ces conditions.

On relève que les deux tares du patient (hypertension artérielle, diabète), que l'on retrouve dans certaines uce, sont certes considérées par les AMAR comme source de « problèmes » éventuels, mais elles ne font pas l'objet d'une réelle évaluation. En revanche, l'examen du patient (vérification de l'état du palais, du port ou pas d'une prothèse dentaire, etc.), qui sert à préparer celui-ci à l'intervention, se fait aussi avec l'objectif d'anticiper les risques éventuels d'intubation.

Il ressort également que l'aide du MAR est recherchée dans le traitement de certaines informations. On peut supposer que cette recherche d'aide témoigne des limites des AMAR à comprendre et à traiter l'ensemble des informations relatives à l'état du patient.

Par ailleurs, on constate que les uce de la classe 5 révèlent une utilisation fréquente du pronom « on » par les sujets (« *on fait assoir le malade* », « *on lui ouvre la bouche* », « *on examine le cas* », etc.). Cette utilisation peut laisser penser que les AMAR font référence à des procédures prescrites. Les cas ASA1 et ASA2, jugés à faible risque, qu'ils ont l'habitude de prendre en charge, seuls, peuvent effectivement les conduire à appliquer des procédures standards.

Tab.2 Exemples d'uce de la classe 5 et objectifs visés par les AMAR

UCE	Objectifs visés
5.15 Ah ça manque, on n'a pas la classification de mallampati, elle nous donne des informations sur l'état de la langue. On fait assoir le malade en face, on lui ouvre la bouche, on fait sortir la langue, on voit le palais. *4.21 rachis simple, pas de prothèse dentaire, c'est bon. Pour le moment on ne prévoit pas une difficulté d'intubation, vu qu'on a le rachis mobile, on n'a pas de prothèse, ce qui veut dire qu'on a une dentition.C'est bon.* *92.6 on vérifie si l'intubation va être facile ou bien difficile. Pour vérifier ça, je demande au malade d'ouvrir la bouche, et on voit si le parcours est libre ou non, il y a quatre degré, le premier degré il est très visible, le second peu visible.*	Examen du malade
55.15 le jour de l'intervention, ce qu'il faut surtout prendre en considération c'est l'ASA2, c'est une anesthésie classique type narco analgésique, plus curare. On va utiliser un narcotique, un analgésique et bien sûr un curare.	Choix des drogues
82.26 Il a un diabète non indépendant, en plus c'est un HTA, dans ce cas on examine le cas, on demande le nom, le prénom, l'âge, les antécédents, est-ce qu'il a été opéré, est-ce qu'il prend des médicaments ou non ? *81.55 il s'agit d'une hernie bilatérale, une intervention facile. On va faire une anesthésie générale, on fait la consultation du malade, on fait l'interrogatoire d'abord, on demande au malade s'il a une tare, les antécédents, est-ce-que il a été opéré ou non ; dans ce cas, le malade a déjà été opéré.* *84.26 mais il va subir une anesthésie générale, alors pour une AG, on examine le malade, on fait l'interrogatoire, s'il est allergique, s'il a une infection cardiaque ou bien pulmonaire.*	Recueil et vérification de certaines informations auprès du patient
93.10 on consulte le malade, en même temps le dossier, les bilans ; ici c'est surtout la glycémie et la tension qui peuvent nous poser des problèmes au cours de l'anesthésie. Quand il y a des informations qui nous manquent, on collabore avec les médecins pour essayer de compléter le manque.	Précision de certaines informations auprès du médecin

4.1.3 Traitement des informations et anticipation des risques

Le traitement statistique des données avec Alceste a révélé les oppositions entre classes en mettant l'accent sur le lien entre le « monde lexical » de chaque classe et la qualification des sujets ; ce qui signifie que chaque classe est dominée, soit par le discours des MAR, soit par celui des AMAR. Il ressort que même si le support utilisé est le même, AMAR et MAR traitent différemment les informations de la fiche

d'anesthésie, puisque les mots et uce de la classe regroupant les deux MAR (classe1) se rapportent principalement à l'évaluation des risques peropératoires et postopératoires, et les mots et uce de la classe regroupant les AMAR (classe5) portent essentiellement sur les actions à entreprendre pour préparer les conditions de l'intervention.

Cette opposition obtenue par le traitement statistique des données ne signifie pas pour autant que les informations permettant l'anticipation des risques ont été totalement ignorées par les AMAR. L'analyse statistique a déjà permis de constater que dans les uce de ce groupe de sujets, figuraient des éléments en rapport avec l'anticipation des risques.

Le retour aux protocoles verbaux a effectivement permis de constater que tous les AMAR ont, d'une part, souligné la nécessité d'avoir sur la fiche d'anesthésie la classification de mallampati[5] et, d'autre part, pris en compte les deux facteurs de risque du patient. Même si la classification de mallampanti ne figurait pas sur la fiche d'anesthésie, l'observation de la cavité orale, pendant l'examen du patient, est envisagée par ce groupe de sujets afin de savoir si l'intubation sera facile ou pas.

La prise en compte des deux facteurs de risque du patient sert aux AMAR à préciser les actions à réaliser avant l'intubation (prémédiquer le patient pour le tranquilliser et bien l'endormir au moment de l'induction), et cela dans le but d'éviter toute complication, notamment un pic hypertensif. On constate que les éléments pris en compte par les AMAR pour anticiper les risques sont relativement réduits, et que l'anticipation elle-même reste tournée vers les actions à mettre en œuvre avant le début de l'intervention.

A la différence des AMAR, les MAR ont procédé à une réelle analyse des informations (le recoupement des informations entre elles, la recherche d'informations supplémentaires pour affiner leur connaissance de l'état du patient, etc.) leur permettant d'évaluer les risques potentiels liés aux deux tares du patient et à son âge. Sur la base des informations contenues dans la fiche d'anesthésie, et sur la base de celles recherchées, les MAR ont en effet envisagé un large éventail de complications potentielles (rétinopathie diabétique, atteinte des artères cardiaques, troubles du rythme, etc.) pouvant entraîner à tout moment de la prise en charge anesthésique un risque réel pour la sécurité du patient (pic hypertensif, œdème peropératoire, infarctus, etc.).

Soulignons que le retour aux protocoles verbaux a permis également de constater que l'AMAR, dont l'ancienneté est de 20 années, a, tout comme les deux MAR, exprimé le besoin de préciser certaines informations existantes sur la fiche d'anesthésie (les chiffres de la tension artérielle, ceux du pouls, ceux du bilan biologique) et de compléter son évaluation de l'état du patient par des examens supplémentaires (une

[5]La classification de Mallampati permet de prévoir la difficulté d'une intubation en orotrachéale. Elle est déterminée par l'observation de l'anatomie de la cavité orale. La classification va de 1 à 4, sachant que la classification de type 1 est celle qui permet l'intubation la plus facile.

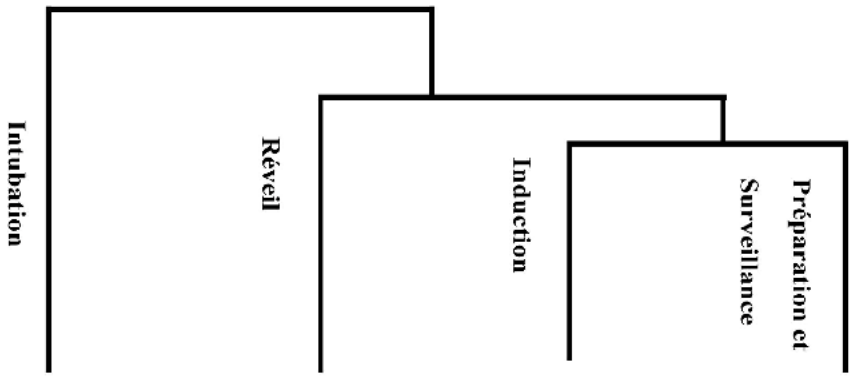
radio du rachis pour apprécier les conséquences du diabète sur le rachis du patient). Il est vrai que la recherche d'informations chez ce sujet n'a pas été aussi poussée que chez les deux MAR, mais un tel résultat pourrait laisser penser que l'ancienneté permet aux AMAR d'acquérir certaines compétences qui rapprocheraient, dans une certaine mesure, leur traitement des informations de celui des MAR. Il reste évident que les données en notre possession ne sont pas suffisantes pour apporter des éléments de réponse à cette question.

De manière générale, les résultats semblent indiquer que le traitement des informations en vue de l'anticipation des risques est différent chez les deux groupes de sujets. Chez les AMAR, les informations sélectionnées semblent servir à anticiper les actions immédiates de la prise en charge anesthésique du patient, alors que chez les MAR, l'empan temporel de l'anticipation est plus large. L'anticipation concerne aussi bien les complications éventuelles liées à l'âge et aux deux tares du patient, qu'aux effets de ces complications possibles sur le processus physiologique du patient lors de la prise en charge anesthésique en peropératoire et en postopératoire.

4.2. Elaboration des plans d'action

Le contenu de la deuxième classe mère (Fig.3), nous renvoie aux plans d'action des sujets. La fig.1 a montré que la préparation du malade et la surveillance (classe 2), l'induction (classe 6) et l'intubation (classe 3) sont des phases dans lesquelles les AMAR apparaissent de manière dominante. Le réveil (classe 4), par contre, est une phase qui est évoquée beaucoup plus par les MAR.

Fig. 3 Mots retenus dans les classes 2, 6,4, 3 et X^2 correspondants



Chi2	Mots
48.23	Protoxyde
48.23	Sonder
43.28	Oxygene
36.78	Gaz
31.89	Bollonn+
31.89	Appareil+
31.22	Pur+
26.38	Fixe+
26.38	Azote+
20.99	Intub+
20.95	Plateau+
20.44	Regle+
20.44	Respirateur
16.23	Marche

Chi2	Mots
47.78	bonne
47.78	extub+
43.92	decuraris
33.76	réveiller
23.19	salle+
27.00	Hémodynamique
18.50	fréquent
17.50	ouvrir
17.50	langue
17.50	sortir
17.50	yeux
13.73	minute
13.73	respiratoire+
11.05	réveil

Chi2	Mots
57.17	pentholal
40.54	induction
33.62	gama
27.26	norcuron
27.26	kg
25.73	poids
24.75	analgésie
23.96	curare
22.25	narcotique
21.64	mg
21.64	fentanyl
17.27	utiliser
16.44	per
10.93	seringue+

Chi2	Mots
18.94	incisi+f
18.85	tension+
18.32	scope+
17.06	pression+
14.66	surveillance+
14.42	surveiller
13.65	travail
13.55	donner
12.72	vérifier
12.65	chirurgie
10.18	dinamap

4.2.1 Description de la classe 2

Les mots de la classe 2 qui connaissent des khi2 élevés se rapportent essentiellement aux différentes actions effectuées par les AMAR avant, pendant et après l'intervention. Des mots tels que incision (khi2 =18.94), travail (khi 2= 13.65), chirurgie (khi2 =12.65), concernent le début de l'intervention chirurgicale.

Une fois le patient endormi, l'anesthésiste donne (khi2=13.55) l'accord au chirurgien afin que celui-ci commence son travail, c'est à dire procède à l'incision. Cette étape est précédée par la préparation des conditions de l'intervention. Il s'agit de vérifier (khi2=12.72) le matériel, de préparer le patient, à savoir le mettre sous scope (khi2=18. 32), sous dinamap (khi2= 10.18). Après l'incision, commence la surveillance (khi2=14.66).

L'analyse des uce de cette classe (Tab.3) montre bien qu'il s'agit d'actions relatives à la vérification du matériel et à la préparation du patient ainsi qu'à la surveillance de l'état du patient pendant que le chirurgien opère. On retrouve également dans cette classe des éléments se rapportantau réveil.

Tab. 3 Exemples d'uce de la classe 2 et objectifs visés par les AMAR

UCE	Objectifs visés
158.10 On appelle ça l'installation du malade. Maintenant le matériel est vérifié, on passe à l'installation, une voie d'abord, deux voies de préférence, monitorage, on le scope, on le met sous dinamap pour gérer ses chiffres tensionels. *189.8 .... A son arrivée, on installe le malade, je prends l'abord veineux, je vois sa tension, je l'apprécie, en plus des pulsations.* *197.39 Je vérifie la ventilation, je contrôle mes pressions, et j'attends le chirurgien pour commencer mon travail.* *191 14 à l'arrivée du chirurgien, je vois le malade. S'il est stressé je le prémédique, un tranquillisant, plus un vagolytique si le pouls est bas, sinon un vagolytique suffit ; s'il n'est pas stressé je peux démarrer directement mon anesthésie.*	Préparation du patient et du matériel
105 45 on protège les yeux, après on donne l'accord au chirurgien pour qu'il commence son travail. Nous on commence la surveillance, on surveille surtout la tension et la respiration, mais généralement la tension. *198 8 s'il y a manque d'analgésie à l'incision, j'ajoute l'analgésie et je prends la tension, en même temps je contrôle le champ opératoire ; pour plus de précaution je vérifie s'il (le malade) est bien oxygéné, normalement s'il est bien ventilé, il n'y a pas de problème.* *171 3 la surveillance peropératoire consiste en la surveillance du malade, du respirateur et du champ chirurgical ; on ne sait jamais, il peut y avoir saignement, la surveillance de l'état hémodynamique, le maintien de l'anesthésie.*	Surveillance durant l'intervention
109 37 Quand le chirurgien termine son travail, on commence la phase du réveil, d'abord on l'aspire bien, on vérifie sa tension, s'il nous fait un pic, on lui donne de l'adalate. *110 9 on le met sous oxygène pure, on lui donne généralement 8 litres à10 litres jusqu' à 12 litres jusqu' au moment où il élimine les drogues, puis on surveille les repères du réveil, il ouvre les yeux, il avale la salive, la tension commence à augmenter.*	Réveil du patient

Le contenu de ces uce révèle que les AMAR mettent l'accent sur les actions qu'ils effectuent aux différentes étapes du processus anesthésique : ils évoquent les procédures qu'ils mettent en œuvre pour préparer le patient à l'intervention, ils citent

les actions qu'ils effectuent durant la surveillance et ils décrivent de manière succincte les actions qu'ils entreprennent pour réveiller le patient.

Cette classe se situe en 2ème position par le nombre de ses uce (17.86%). Le nombre élevé d'uce qu'a connu cette classe, souligne la place centrale qu'occupent la préparation des conditions de l'intervention, la surveillance et le réveil dans l'activité des AMAR.

4.2.2. Description de la classe 6

Les mots de la classe 6 correspondent à l'induction (khi2= 40.54). Les drogues nécessaires tels le penthotal (khi2= 57.17), le fentanyl (khi2=21.64), le norcuron (khi2=27.26) sont énumérées. Par ailleurs, les paramètres pris en compte dans les dosages, tel le poids (khi2=25.73), sont également cités.

Les uce de cette classe (Tab.4) montrent que les AMAR axent leurs propos essentiellement sur les procédures mises en œuvre pour calculer les dosages nécessaires des agents anesthésiques retenus pour procéder à l'anesthésie.

Tab.4 Exemples d'uce de la classe 6 et objectifs visés par les AMAR

UCE	Objectifs visés
162.30 On attend trois minutes, le délai d'action pour ces drogues. C'est en fonction du poids qu'on donne les analgésiques, pour l'analgésique de 5 à 7 gama par kilogramme de poids, pour le penthotal 0, 5 ctg/ kg, pour le norcuron 0, 08 à 0,1. *217.64 L'analgésique, on choisira le fenthanil avec la dose de 4à 5 gama/kg et un curare on utilise le norcuron, car le pavulondonne une hypertension, le norcuron à la dose de 0.1 mg.kg.*	Choix et dosage des drogues
220.9le penthotal, le norcuron et le fentanyl, juste après l'induction on ventile le malade sous masque, on assure la ventilation pendant 1mn le temps que les drogues fassent leur effet.	Induction

On constate que pour déterminer les dosages, les AMAR ne prennent pas en considération le poids du patient, mais définissent les doses nécessaires de manière théorique (doses nécessaires par kilogramme). Il est important de signaler que le poids du patient à opérer ne figurait pas sur la fiche d'anesthésie présentée aux sujets. L'absence de cette donnée importante n'a pas été signalée par les AMAR. Ce manque a été par contre soulevé par les MAR. Nous sommes en droit de penser que les AMAR sont habitués à définir des dosages plus ou moins standards basés sur des éléments, tels le type de chirurgie, l'âge ou l'état général du patient. Or, comme le soulignent plus

loin les MAR, il est important, dès le début de l'intervention, de définir de manière précise les dosages nécessaires, ce qui suppose la prise en comptedu poids du patient.

4.2.3. Description de la classe 4

Les mots de la classe 4 concernent la phase de réveil. Il s'agit en effet de décurariser (khi2=43.92), de réveiller (khi2=33.76), d'extuber (khi2=47.78). L'anesthésiste demande au patient d'exécuter des ordres simples, comme par exemple d'ouvrir les yeux (khi2=17.50) ou de sortir la langue (khi2=17.50), pour s'assurer qu'il est en phase de réveil.

L'analyse des uce (Tab.5) montre que les MAR insistent sur l'importance du contrôle de certains paramètres avant de procéder à l'extubation. Ils évoquent la nécessité de s'assurer que le patient est bien réveillé et bien décurarisé avant de l'extuber. Les complications éventuelles qui peuvent se produire à ce moment-là et mettre la vie du patient en danger sont également signalées.

Tab.5 Exemples d'uce de la classe 4 et objectifs visés par les médecins

UCE	Objectifs visés
67.39 l'extubation se fera après normalisation des fonctions hémodynamiques, la tension, la fréquence cardiaque, la fréquence respiratoire au moins 10à14 minutes, un débit courant au moins 10à15 ml/kg/ par minute. *29.74 s'il a une stabilité hémodynamique, une bonne fréquence cardiaque, une bonne tension, une fréquence respiratoire, une bonne amplitude thoracique, on peut l'extuber et le transporter en salle de réanimation.* *76.49 On doit le mentionner, mais il faut surtout éviter d'extuber le malade très vite avant qu'il ne soit bien réveillé et decurarisé. Les signes d'un bon réveil c'est d'abord les signes neurologiques hémodynamiques, les signes d'une decurarisation, le malade qui vous comprend, qui vous entend, qui répond à vos ordres, vous lui dites ouvrez les yeux, il ouvre les yeux.*	Précision des conditions de l'extubation
79.55 Une bonne fréquence cardiaque et respiratoire, au moment de l'extubation ; il y a des malades âgés qui risquent les signes de remorphinisation, ils se rendorment, ils s'oublient, il faut donc les mettre dans une salle où il y a du bruit, leur parler. *77. 29 sortez la langue, il sort la langue, dans le temps un malade qui est réveillé c'est un malade qui est conscient sur le plan hémodynamique, il faut avoir une bonne tension, et il ne faut pas qu'il frissonne, s'il frissonne il fait un pic, il est agité.* *68.17 bien sûr, un bon réchauffement et une extubation homo thermique. Donc le réveil doit se faire en unité de soins intensifs, à savoir la salle de réveil, une #salle qui est à côté du bloc opératoire et en cas de complication, le malade peut-être repris rapidement, c'est juste devant le bloc.*	Exemples de complications pendant le réveil

En ce qui concerne le réveil, on constate tout d'abord que les verbalisations des MAR à ce sujet sont plus importantes que celles des AMAR. Chez les AMAR, le réveil est abordé de manière assez succincte, alors que chez les MAR il a fait l'objet d'une classe à part. Par ailleurs, les AMAR mettent l'accent principalement sur les actions à mettre en œuvre pendant le réveil, comme aspirer le patient et l'oxygéner. Les propos des MAR portent davantage sur les paramètres à surveiller pour éviter d'éventuels incidents durant la phase de réveil.

4.2.4 Description de la classe 3

Les mots de la classe 3 se rapportent à l'intubation. Matériels et actions nécessaires à cette opération sont cités. Les chi2 les plus élevés concernent des mots tels que protoxyde (khi2=48.23), oxygène (khi2=43.28), gaz (khi2=36.78), ballonnet (khi2=31.89), appareil (khi2=31.89), qui sont des produits et des matériels servant à l'oxygénation du patient, et des verbes comme sonder (khi2=48.23), fixer (khi2=26.38), intuber (khi2=20.99) qui révèlent les actions effectuées lors de l'intubation.Les uce de la classe 3 (Tab.6) retenues dans l'analyse retracent, en effet, les actions réalisées lors de l'intubation.

On constate que la plupart des uce sont centrées sur des explications qui précisent comment se fait l'intubation du malade et avec quels matériels elle est réalisée ? Les connaissances qui sous-tendent ces explications se rapportent principalement à la manière dont est effectuée l'intubation. On relève également que les AMAR apparaissent d'une façon très importante dans cette classe, bien que l'intubation soit considérée comme un acte purement médical.

Tab.6 Exemples d'uce de la classe 3 et objectifs visés par les AMAR

UCE	Objectifs visés
186 45 je contrôle mon ballonnet s'il n'est pas troué pour la ventilation manuelle, je règle mes pressions, puis je passe à mon plateau d'intubation, les différentes sondes de 5, 6 jusqu' à 8, mon laryngoscope, je vois s'il marche, deux canules, un guide sonde. *221.51 On choisit le calibre de la sonde par rapport au malade, on intube dans la trachée, on fixe la sonde, on met le malade sous respirateur, la ventilation doit être contrôlée, les gaz affichés, l'oxygène à 5%, le protoxyde d'azote à 5%.* *195 51 je recontrôle une deuxième fois, c'est à dire avec la deuxième fixation, et là si la sonde n'a pas bougé, s'il y a une symétrie toujours, je mets l'appareil en marche sous oxygène pur.* *16.75 On introduit la sonde, on gonfle le ballonnet, on prend l'autre masque et on ventile. Je branche directement sous respiratoire et je j'ausculte les deux champs pulmonaires, s'ils sont bien branchés, les sommets et les bases, je fixe la sonde, je règle mes gaz 50% d'oxygène pur, 50% de gaz de protoxyde.* *194.24 Sinon la surveillance est continue, je ventile jusqu'à relâchement total du malade, je l'intube, je gonfle mon ballonnet, je le prends en manuel j'ausculte les deux champs, s'il y a une symétrie de ventilation entre les deux champs, je fixe.*	Précision des actions effectuées lors de l'intubation

4.2.5 Plans d'action et anticipation des risques

L'analyse statistique des données relatives à l'élaboration des plans montre, tout comme pour le traitement des informations de la fiche d'anesthésie, l'existence de classes, caractérisée chacune par un discours dominant appartenant à un des deux groupes de sujets. Les classes dont les mots et les uce se rapportent à l'induction (classe 6), l'intubation (classe 3) et la préparation/surveillance (classe 2) regroupent principalement les AMAR. Le réveil (classe 4), est dominé par le discours des MAR. Cela signifie-t-il pour autant que dans les plans des MAR, il n'existe pas d'éléments relatifs aux actions d'induction, d'intubation et de surveillance, et que dans ceux des AMAR on ne retrouve pas d'aspects relatifs au réveil ?

Le retour aux protocoles verbaux a permis d'apporter des éléments susceptibles de nuancer les résultats statistiques. Effectivement, dans les plans des MAR on retrouve bien des éléments évoquant les phases d'induction, d'intubation et de surveillance.Mais, à la différence des plans des AMAR dans lesquels l'accent est mis sur les procédures nécessaires à chaque phase, ceux des MAR révèlent une mise en relation permanente entre l'état physiologique et pathologique du patient et les complications éventuelles à chacune de ces phases. Une étroite relation est établie entre les actions et les risques potentiels.

L'induction est directement associée par les MAR aux spécificités du patient, notamment son âge avancé et son hypertension artérielle. Ils soulignent la nécessitéde *« donner au patient la dose qu'il faut* » avant le début de l'intervention, car si les doses ne sont pas suffisantes, le patient risque de ressentir la douleur et de faire une complication, voire un infarctus au moment de l'intubation ou même après. En cas d'intubation difficile (l'atteinte du rachis cervical n'est pas à exclure, compte tenu de l'âge et du diabète du patient), des solutions alternatives sont proposées (réveiller le patient et lui proposer une anesthésie locorégionale pour un autre jour). C'est ainsi, que l'induction et l'intubation du patient sont considérées par les MAR comme « *des moments délicats*» qui demandent une anticipation de toutes les complications possibles.

La surveillance est considérée par ce groupe de sujets comme une réelle activité de diagnostic. L'accent est en effet mis sur la recherche des causes des différentes anomalies, pouvant survenir durant l'entretien et le maintien de l'anesthésie, afin de fournir les réponses adéquates. Si par exemple, le patient fait un pic hypertensif, « *il est nécessaire de savoir si le pic est dû à un défaut d'analgésie, ou à d'autres facteurs* ». Le choix des drogues à proposer sera différent selon la nature du facteur déclenchant.

En ce qui concerne le réveil, la différence entre MAR et AMAR a déjà été soulevée précédemment. Alors que les plans des AMAR portent sur les actions à effectuer pour réveiller le patient (l'aspirer, l'oxygéner, etc.), ceux des MAR sont plus en relation avec les complications éventuelles au moment du réveil. Le patient âgé, diabétique et hypertendu est considéré comme « *un insuffisant coronarien potentiel susceptible de faire un infarctus à n'importe quel moment de l'anesthésie, y compris en postopératoire* ». L'accent est donc mis sur les précautions particulières à prendre au moment du réveil, comme protéger le patient du froid, de la douleur et de l'hypoxie.

On constate des différences entre les plans des MAR et ceux des AMAR. Les plans des MAR ne sont pas totalement spécifiés. Seuls les éléments permettant une anticipation des risquesle sont. Cette anticipation est plus large, puisqu'elle touche aussi bien les complications éventuelles liées à l'état du patient, qu'aux conséquences de ces complications éventuelles sur les actions de l'anesthésiste aux différentes phases de la prise en charge anesthésique en peropératoire et au moment du réveil. Les plans des AMAR sont davantage spécifiés et concernent les actions à mettre en œuvre. L'anticipation est moins importante et touche davantage les actions immédiates.

5- Discussion

Les résultats présentés semblent montrer des différences entre MAR et AMAR dans l'utilisation des informations de la fiche d'anesthésie. Les MAR utilisent les informations liées aux pathologies du patient et aux traitements qui lui sont préconisés dans le but d'évaluer son état et d'anticiper les risques éventuels. C'est ce qui justifie leur besoin de préciser certaines informations contenues dans la fiche et d'en rechercher d'autres à partir d'examens supplémentaires. C'est, en effet, le recoupement de plusieurs informations entre elles qui permet aux anesthésistes de construire une représentation du cas à anesthésier et d'anticiper les complications éventuelles pendant et après l'intervention.Les AMAR focalisent leur attention davantage sur les informations qui leur permettent de préparer les conditions de l'intervention. Leur traitement des informations est beaucoup plus en rapport avec les différentes actions qu'ils doivent effectuer au bloc opératoire.

Ce traitement différent des informations de la fiche d'anesthésie intervient dans l'élaboration du plan. Dans les plans des AMAR, toutes les phases de l'anesthésie sont évoquées. Pour chacune de ces phases, les actions à effectuer sont spécifiées. Les MAR, quant à eux, mettent en place des plans dans lesquels ils spécifient principalement les éléments leur permettant d'anticiper les risques. Les actions à mettre en œuvre sont très peu spécifiées et l'accent est mis sur tous les facteurs pouvant être à l'origine de complications en peropératoire et en postopératoire.

L'évaluation des risques prend une place centrale dans les plans des MAR. Sans être totalement absente, elle reste par contre assez sommaire dans les plans des AMAR. Pareil constat nous renvoie nécessairement à deux questions : celle de l'activité « illégale-normale » des AMAR et de la transgression des règles qu'elle soulève, et celle de la délégation des tâches médicales aux AMAR et de la majoration des risques pour le patient qui en découle.

L'activité réelle des AMAR : quelle transgression par rapport aux tâches prescrites?

Dans le décret portant statut particulier des AMAR[6], il est précisé que les AMAR « sont chargés, sous l'autorité du responsable hiérarchique, d'assurer au plan de l'anesthésie et de la réanimation, la préparation du malade à opérer en phases :

[6]Décret exécutif N° 91-109 du 27 Avril 1991 portant statut particulier des Auxiliaires Médicaux en Anesthésie- Réanimation.

préopératoire, peropératoire et postopératoire». Dans les tâches des AMAR principaux (grade auquel accèdent les AMAR après un examen professionnel et 5 années d'ancienneté), on retrouve, en plus des tâches confiées aux AMAR, celle relative à la réalisation « d'actes complexes et spécialisés », toujours sous l'autorité « du responsable hiérarchique ».

L'analyse de ces tâches permet de relever un certain nombre d'éléments qui contribuent à rendre la prescription floue. On relève tout d'abord que les tâches des AMAR sont trop générales. Lorsque l'on parle de « la préparation du malade à opérer », fait-on allusion aux tâches paramédicales uniquement, ou inclue-t-on également les tâches médicales ? Où s'arrête cette préparation ? Quelles sont ses frontières ? Quelle distribution des tâches entre les AMAR et les MAR ? On note à ce propos qu'il n'est pas mentionné de manière explicite que les AMAR sont sous l'autorité d'un MAR. On relève également que les « actes complexes et spécialisés » dont il est question dans les tâches des AMAR principaux ne sont pas, eux aussi, définis. Par« actes complexes et spécialisés » doit-on comprendre qu'il s'agit d'actes médicaux ?

Il ressort de manière assez évidente que la prescription est porteuse d'ambiguïtés. Ces ambigüités sont d'autant plus fortes que dans le référentiel de formation[7], il est clairement explicité que l'AMAR est sous la responsabilité du MAR. Cela suppose que tous les gestes médicaux doivent être effectués en la présence de celui-ci. Ainsi, on constate que les contours des tâches ne sont pas bien tracés et que le degré d'autonomie accordé aux AMAR dans la prise en charge anesthésique du patient est, lui aussi, difficile à cerner. Le flou de la prescription, combiné au nombre insuffisant de MAR, a largement contribué à l'émergence de la situation « illégale-normale » des AMAR dans les blocs opératoires. Cette situation est d'ailleurs à l'origine du profond malaise vécu par les AMAR qui dénoncent le côté « illégal » de leur pratique[8].

Pour tenter de remédier à cette situation, un autre décret[9]a vu le jour. Ce décret, contrairement à celui de 1991, énumère un ensemble de tâches bien distinctes. On assiste au niveau de la prescription à un élargissement des tâches assignées aux AMAR. On relève en effet qu'en plus des tâches paramédicales, des tâches purement médicales sont décrites dans le travail attendu de cette population, comme par exemple « Etablir le projet d'anesthésie, planifier les activités y afférentes » ou alors « conduire le déroulement de l'anesthésie et/ou réanimation per et post-opératoire ». Le texte précise explicitement que la présence du MAR n'est pas obligatoire. On assiste ainsi à une volonté de normaliser une situation de travail qui a toujours existé dans les faits, mais qui n'était pas clairement explicitée dans les textes. Le glissement de tâches, et par conséquent le transfert de compétences qui en découle, semble désormais réglementé.

[7]Programme de formation des auxiliaires médicauxen anesthésie réanimation.INPFP, Alger.

[8]Ce malaise a été à l'origine d'un mouvement de contestation et de grève qui continue à ce jour et qui est largement médiatisé par la presse écrite.

[9]Décret exécutif N° 11-235 du 3 juillet 2011 portant statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps des Auxiliaires Médicaux en Anesthésie- Réanimation de santé publique.

Au niveau organisationnel, nous sommes face à un glissement du repère de la normalité (Amalberti, 2003b). Le côté « illégal-normal» de la situation des AMAR ne se manifeste pas que dans les pratiques quotidiennes, il tend aussi à être reconnu, puisque c'est la règle elle-même qu'on change et qu'on essaye d'adapter à la réalité. On va vers une normalisation de la transgression. Avec de telles violations, et avec les insuffisances que connait la formation (insuffisances liées au contenu théorique, aux stages pratiques, à la durée, à la maitrise de la langue d'enseignement par les formés, etc.) (Amrane, 2012), la question du risque potentiel lié à la délégation des tâches médicales aux AMAR se trouve forcément posé.

La délégation de tâches médicales aux AMAR : quelle conséquence sur la sécurité du patient ?

Les plans élaborés par les AMAR semblent confirmer que la délégation des tâches médicales est bien réelle. Dans ces plans, on retrouve en effet des éléments se rapportant aussi bien aux tâches paramédicales (la préparation du patient, des matériels, des drogues) qu'à l'induction, l'intubation et l'extubation, qui sont considérées comme des tâches médicales demandant la présence d'un MAR. Si les plans des AMAR reflètent leur pratique quotidienne, ils soulèvent néanmoins la question de leur capacité à réellement assurer la sécurité du patient en cas de complications. Nous l'avons vu, contrairement aux plans des MAR qui sont peu spécifiés et dans lesquels figurent principalement des éléments en rapport avec l'anticipation des risques, ceux des AMAR sont davantage tournés vers les actions à effectuer au bloc opératoire. L'anticipation des risques y est de moindre efficacité, puisque ne concernant que les actions immédiates (vérifier l'état de la cavité orale du patient, le prémédiquer, bien l'endormir). On retrouve ici l'idée du changement des activités d'anticipation avec l'expertise (Amalberti, 1996). Le répertoire de réponses limité des AMAR ne permet à l'anticipation qu'ils mettent en œuvre de se caractériser par la profondeur temporelle de l'anticipation de l'expert.

Les travaux de Thuilliez, anceaux et hoc (2005), portant sur l'utilisation des informations de la fiche d'anesthésie au début de la phase peropératoire par les anesthésistes et les infirmiers anesthésistes, montrent des différences entre ces deux groupes de sujets. Comme nous l'avons déjà vu, les informations consultées par les anesthésistes sont celles permettant de sélectionner un plan, dans lequel, seuls, les éléments immédiatement utiles ou servants à anticiper les risques sont spécifiés. Par contre, les infirmiers anesthésistes consultent les informations pour vérifier les préconditions et pour effectuer les actions immédiates. La prise d'information leur sert à « spécifier des scripts d'action ».

On peut considérer que l'activité des anesthésistes et celle des infirmiers anesthésistes, décrites par Thuilliez, anceaux et hoc (2005), reflètent la différence de rôle qui existe en France entre ces deux populations. Cette différence de rôle se traduit par une distribution des tâches au bloc opératoire que l'on retrouve dans les plans des anesthésistes et des infirmiers anesthésistes.

L'activité des MAR semble correspondre à celle des anesthésistes décrite par ces auteurs. Les informations consultées sur la fiche d'anesthésie et celles déclarées peu précises ou manquantes par les MAR, sont des informations qui permettent d'anticiper les risques.

Par contre, l'activité des AMAR ne semble correspondre que partiellement à celle des infirmiers anesthésistes. Il est vrai que le traitement des informations de la fiche d'anesthésie par les AMAR est orienté principalement vers la spécification de scripts d'action, tels que définis par ces auteurs. C'est là un élément commun aux plans des AMAR et des infirmiers anesthésistes. Mais, les plans des AMAR semblent également traduire le caractère ambigu de leur activité : d'une part, les AMAR spécifient tous les éléments en relation avec les actions de préparation des conditions de l'intervention, ce qui correspond aux tâches paramédicales qui relèvent de leur compétence, mais d'autre part ils spécifient des éléments en rapport avec des tâches médicales pour lesquelles ils n'ont pas nécessairement toutes les compétences nécessaires. Si ces plans reflètent la pratique quotidienne des AMAR, ils révèlent aussi les limites de ces sujets dans la prise en charge anesthésique, puisque leur anticipation des risques n'a pas été suffisamment efficace.

La formation paramédicale actuelle des AMAR, différente de la formation des MAR sur le plan du contenu et de la durée, peut expliquer le fait que les AMAR possèdent des connaissances procédurales sans pour autant disposer de l'ensemble des connaissances déclaratives qui les fondent. Contrairement aux connaissances déclaratives, qui sont des savoirs qui portent sur les propriétés des objets et leurs relations, les connaissances procédurales renvoient aux savoir-faire (Hoc, 1987). Cette insuffisance peut constituer un obstacle au recul nécessaire qui permet de mettre en relation les éléments, et par conséquent de mettre en place une anticipation des risques efficace. Les connaissances procédurales à elles seules ne sont pas suffisantes pour développer une démarche de planification. La découverte des propriétés relationnelles qui fondent la procédure reste essentielle (Richard, 1990). Les connaissances en possession des AMAR ne semblent pas être suffisantes pour leur permettre d'avoir une représentation de l'activité d'anesthésie susceptible de les aider à assurer la sécurité du patient de la même manière que les MAR.

Même avec le décret de 2011, les changements apportés à l'organisation et au contenu de la formation n'apportent pas de réponses pertinentes à cette question. La nouvelle formation en anesthésie est désormais destinée aux infirmiers de santé publique, ayant suivi au préalable la formation d'infirmiers. La durée de la formation en anesthésie est passée à deux années. Cette formation est contestée par les AMAR[10]et n'est toujours pas appliquée ; elle est jugée nettement insuffisante face à la complexité des tâches qui leur sont confiées.

[10]Ils proposent une formation de cinq années en anesthésie après le baccalauréat et le remplacement de l'appellation « Auxiliaire Médical en Anesthésie Réanimation » par « Anesthésistes de la santé publique ». Ils considèrent que dans leur pratique quotidienne, notamment dans les EPH, « ils ne sont auxiliaires de personne, puisqu'ils travaillent seuls ».

Un grand paradoxe semble caractériser la situation des AMAR : d'un côté on transgresse la règle et on va même jusqu'à la changer pour permettre aux établissements hospitaliers de fonctionner, et d'un autre côté aucune réponse pertinente n'est apportée pour préparer réellement cette population à faire face à la complexité de leur situation de travail. Face à un tel paradoxe, la sécurité du patient ne peut qu'être au cœur du débat. On est en mesure de penser que dans le contexte actuel, la délégation de tâches médicales aux AMAR permet aux établissements de fonctionner, mais ne met pas le patient à l'abri d'un risque plus grand.

Conclusion

Les résultats présentés ont montré que l'anticipation des risques est une activité peu efficace dans les plans des AMAR qui sont des plans plus orientés vers les actions et les procédures à mettre en œuvre.Les plans des MAR sont plus généraux et sont axés sur la mise en évidence et la mise en relation des éléments susceptibles d'être source de difficultés ou de complications durant la prise en charge anesthésique du patient. Dans les situations qui se caractérisent par une part non négligeable d'imprévisibilité, comme c'est le cas en anesthésie, l'expert peut, en effet, grâce à ses connaissances, être plus en mesure de gérer l'incertitude en changeant le niveau d'abstraction de ses représentations (van daele & al 2001). C'est dans ce sens que les plans peu particularisés des MAR semblent être plus à même de permettre en temps réel la mise en place de réponses pertinentes, lors de la survenue d'évènements indésirables.

Les résultats qui ont été discutés montrent que les AMAR décrivent l'ensemble des actions du processus anesthésique, même celles relevant de tâches purement médicales. Cela montre bien que la prise en charge de ce type de tâches fait partie de leur travail réel. Mais en même temps, on constate aussi que même s'ils réalisent les mêmes tâches que les MAR, ils n'en ont pas la même représentation. Cette différence de représentation intervient dans leur manière d'anticiper les risques.

L'échantillon réduit de l'étude présentée constitue certainement un frein à la généralisation des résultats. Mais, parallèlement, force est de constater que la situation analysée est loin d'être un cas isolé. La délégation des tâches médicales aux AMAR est non seulement une pratique qui a toujours existé, mais plus encore, elle figure désormais dans la prescription. On assiste ainsi à une situation paradoxale -traduite par l'écart entre les exigences des tâches et les compétences réelles des AMAR- qui ne peut que majorer le risque pour le patient.

A la lumière des résultats obtenus, deux perspectives de recherche se sont dégagées pour nous. Un travail en cours s'intéresse à l'activité du MAR en consultation pré anesthésique en CHU. Il s'agit de cerner dans quelle mesure le MAR prend en compte, dans le recueil et la transmission des informations, les profils des anesthésistes en charge du bloc opératoire. Le collectif d'anesthésistes en peropératoire est en effet variable : il peut être composé d'un MAR et d'un ou de deux AMAR, comme il peut être constitué d'AMAR uniquement. L'intérêt est porté sur l'analyse de la coopération asynchrone entre le MAR chargé de la consultation pré anesthésique et ce collectif dont la composition est variable. L'objectif de cette recherche est d'aboutir à des

recommandations susceptibles d'améliorer la coopération du collectif et la conception de la fiche d'anesthésie.

Une deuxième recherche est également engagée. Elle porte sur la question de la délégation des tâches médicales aux AMAR et de son impact sur la gestion des risques. Il s'agira tout d'abord de travailler sur un échantillon d'AMAR plus large que celui de l'étude présentée et d'approfondir l'analyse de l'activité. Le type d'établissement hospitalier choisi est l'EPH sans MAR. L'objectif sera de cerner l'activité des AMAR sur l'ensemble du processus de prise en charge anesthésique. L'analyse permettra d'identifier les difficultés éventuelles des AMAR, notamment dans l'évaluation et la gestion des risques. Cette recherche se veut une contribution à l'amélioration de la sécurité du patient, par la proposition de recommandations en matière de formation et d'organisation du travail des AMAR. Comment la formation peut préparer les AMAR à anticiper les risques et à développer une culture de la sécurité ? Quelle organisation de travail peut les aider à mieux gérer les événements indésirables ? Ce sont là quelques questions qui suscitent notre intérêt et auxquelles nous tenterons d'apporter des éléments de réponse dans cette recherche.

Bibliographie

- Amalberti, R. (1996). *La conduite de systèmes à risques*. Paris: PUF.
- Amalberti, R. (2003a). Complications : défaillances de l'organisation et dérives des systèmes humains. In Marty, J. (Ed.) *Organisation-Qualité Gestion du risque en anesthésie-réanimation* (p 239-253). Paris : Masson.
- Amalberti, R. (2003b). De la gestion des erreurs à la gestion des risques. InFalzon, P (Ed.), *Ergonomie* (p 285-300).Paris: PUF
- Amrane, H. (2012). *Analyse de l'activité réelle et développement des compétences dans les environnements dynamiques. Le cas des auxiliaires médicaux en anesthésie-réanimation.* Mémoire de Magister, Université d'Alger 2 (en langue arabe).
- Anceaux, F**.,** Thuilliez, H. &Beauscart-Zéphir**,** M. (2001). *Gestion de la prise d'informations pour la planification en situation dynamique : l'anesthésie*. Actes des premières journées d'études en psychologie ergonomique, Equipe 2001, Rocquencourt, Octobre.
- Anceaux, F., & Beauscart-Zéphir,M.(2002). La consultation préopératoire en anesthésie: gestion de la prise d'informations et rôle des données retenues dans la planification du processusd'anesthésie. *Le Travail Humain, 65,* pp. 59-88.
- Cellier, J.M., De Keyser, V., &Valot, C. (1996). *La gestion du temps dans les environnements dynamiques*. Paris : PUF.
- Cuvelier, L. (2011). De la gestion des risques à la gestion des ressources de l'activité. Etude de la résilience en anesthésie pédiatrique. Thèse de doctorat, CNAM, Paris.
- De Keyser, V., &Nyssen, A.S. (1993). Les erreurs humaines en anesthésie. *Le Travail Humain, 56*, n°2-3, pp 233-241.
- Denecker, P. (1999). Les composantes symboliques et subsymboliques de l'anticipation dans la gestion des situations dynamiques. *Le Travail Humain, 62*, 4, pp 363-385.

- Ecoffey, C. (2009). Infirmier(e) anesthésiste et anesthésiste-réanimateur : coopération et responsabilités. MAPAR, p 639-644.
- Gibby, GL., Gravenstein, JS.,Layon, AJ., &Jackson, KI. (1992).How often does the preoperative interview change anesthetic management? Abstracted, *Anesthesiology*, 77: A 1134.
- Girin, J., &Grosjean, M. (1996). La transgression des règles du travail. Ed., l'Harmattan. Coll. Langageet travail.
- Gaba, D.M. (1994). Human error in dynamic medical domains.In Bogner M.S (Ed).*Human error in Medicine* (p 197-204). Hillsdale, NJ:LEA.
- Gaba, D.M. (1996). Conditions de travail et simulateurs. In Miller, R (Ed.) *Anesthésie*
- (p 2635-2679). Paris: Flammarion
- Hoc, J.M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*. Grenoble: PUG.
- Leplat, J. (1996). Quelques aspects de la complexité en ergonomie. In Daniellou, F(Ed). *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques* (p 57-76). Toulouse : Octarès.
- Marty, J. (2003). Evolution du contexte du travail dans le système de santé : définitions et mots-clés. In Marty, J (Ed.), *Organisation-Qualité Gestion du risque en anesthésie-réanimation* (p 1-7). Paris : Masson
- Neyns, V., Carreras., & Cellier., J.-M. (2010). Evaluation et gestion des risques en anesthésie : stratégies mises en place par les médecins anesthésistes. *Le Travail Humain, tome 73, n°4, pp 293-406.*
- Norros, L., & Klemola, U.M. (1999). Methodological considerations in analysing anaesthetists' habits of action in clinical situation.*Ergonomics*, 42, 1521-1530.
- Nyssen, A.S. (1997). *Vers une nouvelle approche de l'erreur humaine dans les systèmes complexes. Exploration des mécanismes de production de l'erreur en anesthésie*. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Liège.
- Reinert, M. (1986). Un logiciel d'analyse lexical : ALCESTE. *Les cahiers de l'analyse des données*, 11, 4, 471-484.
- Reinert, M. (1990). ALCESTE, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia de Gérard de Nerval, *Bulletin de méthodologie sociologique,* 26, pp 24-54.
- Richard, JF. (1990). *Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin.
- Samain, E., Marty, J. (2003).Le processus anesthésique : cadre réglementaire, description des étapes.In Marty, P (Ed.), *Organisation-Qualité Gestion du risque en anesthésie réanimation*(p 37-57) Paris : Masson
- Thuilliez, H., Anceaux, F., & Hoc, J-M. (2005). Rôle de l'opérateur et du statut fonctionnel des informations lors de la prise d'informations en anesthésie. *Le Travail Humain, 68*, pp. 225-252.
- Toumi, S. (2002). *L'activité dans les systèmes dynamiques : analyse de la planification de l'action chez les auxiliaires médicaux en anesthésie réanimation*. Mémoire de Magister, Université d'Alger 2 (en langue arabe).

- Van Daele, A.,& Carpinelli, F. (2001). La planification dans la gestion des environnements dynamiques : quelques apports récents de la psychologie ergonomique. *Psychologie Française, 46,* 2, pp143-152.
- Xiao, Y., Milgram, P., & Doyle, D.J. (1997). Planning behavior and its functional role in interactions with complex systems.*IEEE transactions on systems, man, and cybernetics. Part-A*: *Systems and humans*, *27* (3), 313-324.
- Woods, D.D. (1988). Coping with complexity: the human behavior in complex system.In Goodstein, L.P., Anderson, H.B., & Olsen, S.E (Ed).*Tasks, errors and mental models* (p 128-148). London: Taylor and Francis.

Revue SCIENCES HumaineS n°39, Juin 2013– pp 65- 78

Prégnance des représentations graphiques liées à la notion de dérivée et leurs conversions chez les apprenants

Résumé

Cet article présente les résultats d'une étude sur la perception de la notion de dérivée dans le domaine de la physique. Cette étude fut menée auprès d'un échantillon aléatoire composé de lycéens et d'étudiants du premier cycle universitaire. Elle fut guidée en cela par les différentes approches liées à la notion de dérivée et ses éléments connexes (vitesse, tangente, taux de variation moyen et instantané). Nous avons tenté également de faire apparaitre les procédures instrumentales mises en œuvre par les apprenants et inhérentes aux différentes représentations algébrique, graphique et numérique.

D'après l'analyse des principaux résultats, les apprenants ont tendance à attribuer au concept de dérivée dans le champ de didactique de la physique un statut d'outil extrinsèque à travers des représentations. Celles-ci ont révélé un attachement à une dimension visuelle. Cette dimension s'est avéré d'une ampleur dépassant le simple niveau de confort compréhensible apparu lors de la conversion d'une représentation vers une autre.

Djamel DJABOU
Nacer Eddine LIFA

Département des Sciences de l'Education
Université Constantine 2
(Algérie)

ملخص

هذا البحث يعرض نتائج دراسة عن الإدراك لمفهوم المشتق في مجال الفيزياء التي أجريت على عينة عشوائية ضمت تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي و طلبة السنة الأولى و الثانية جامعي مسترشدة في ذلك من خلال المقاربات المختلفة لهذا ألمفهوم والمكونات المرتبطة به (السرعة والظل ونسبة التغير المتوسط واللحظي)، كما حاولنا أيضا إبرازالخطوات الأدواتية المعتمدة من طرف المتعلمين المذكورين سابقا والمرتبطة بمختلف الإجراءات الكامنة في التمثيلات:
الجبرية، البيانية والعددية.

Introduction

De nombreuses recherches didactiques ont révélé, chez de larges proportions d'apprenants, des difficultés au niveau des représentations au moment de l'utilisation du concept de dérivée mis en jeu dans l'apprentissage de la physique (Cornu, 1991 ; Heid, 1988 ; Orton, 1983 ; Repo, 1994 ; Tall, 2010 ; Zandieh, 2000).

De telles recherches, ayant trait en général à la proposition des idées quant à certains éléments, permettraient une meilleure compréhension.

Vinner (1989), Eisenberg et Dreyfus (1991) quant à eux, expliquent certaines difficultés

© Université Constantine 1, Algérie, 2013.

ويبرز تحليل النتائج الرئيسية للعينات المذكورة أعلاه، ميول المتعلمين نحو منج لمفهوم المشتق في مجال تعليمية الفيزياء مكانة لأداة خارجية وذلك من خلال التمثيلات التي أظهرت بعدا مرئيا على نطاق يتجاوز المستوى الأدنى للفهم ، نتيجة التحويل من تمثيل إلى آخر.

par la tendance des apprenants à utiliser différents types de représentations autres qu'algébrique et se demandent si cette tendance est un produit de l'enseignement. Duval (1993) de son coté suggère le recours à différents types de « représentations » avec son approche théorique centrée sur la promotion chez les apprenants d'une articulation entre représentations ; or ce recours à différents types de représentations ne semble pas naturel.

Selden, J. et al. (1989) mettent de l'avant les difficultés des apprenants ayant réussi un cours de dérivée à résoudre des problèmes en physique dont le traitement fait appel à des connexes du concept mis en jeu (tangente, vitesse et taux de variation) vus dans le cours de mathématique.

Partant de cette vision et d'une enquête sur les rapports qu'entretiennent les apprenants avec une utilisation des représentations du concept de dérivée pour mieux cerner les difficultés citées plus haut, l'étude que nous préconisons dans cet article concerne l'analyse de la manière dont les apprenants perçoivent les différentes formes d'application du concept de dérivée à travers des représentations d'ordre graphique, algébrique ou numérique.

Nous essayons alors d'apporter à travers la présente étude des éléments de réponse aux questions qui suivent:

- *Comment les apprenants perçoivent-ils l'utilisation des différentes représentations du concept de dérivée qu'ils manipulent en physique ?*
- *Comment convertissent-ils ces représentations ?*

Ces investigations nous permettent de présenter, en guise de repères épistémologiques, des éléments relatifs au concept de dérivée et de ses représentations et de tester notre hypothèse de recherche en vue de répondre aux questions-problèmes posées dans la partie méthodologique.

Soubassement théorique :

1. Le Concept de dérivée :

Comme pour la plupart des concepts mathématiques, le concept de dérivée élaboré dans le champ de la didactique des mathématiques en tant qu'objet, est lui aussi transposable à la didactique de la physique en tant qu'outil explicite au sens de R.Douady (1992) ; ainsi cette dialectique objet/outil va présenter une double visibilité interdisciplinaire d'après les savoirs à enseigner, les manuels scolaires et extrascolaires en mathématiques qui montrent que le concept mis en jeu est appris en tant que tache d'enseignement. Celle-ci est transposée par différentes approches : ***géométrique, cinématique et formelle,*** mais n'est finalement utilisée en physique qu'en tant que "technique didactique" évoquée par différentes représentations : *graphiques-algébriques-numériques*. Les idées précitées, allant du global au local, sont essentielles d'une part pour la maitrise du concept de dérivée et d'autre part parce qu'elles génèrent

des difficultés d'apprentissage qui sont également étudiées par (B. Cornu 1983 ; A. Sierpinsky 1985 et C. Castela 1995). À cet effet, nous avons jugé utile d'expliciter ce que véhiculent les savoirs enseignés dans les champs de didactique des mathématiques et de la physique :

- **En mathématique** : Voici ce que préconise le programme officiel d'enseignement issu de la réforme de 1990 concernant le cours de deuxième année des sciences expérimentales (Traduit de l'arabe) :

Dérivées		
Compétences à atteindre	**Matières**	**Conseils méthodologiques**
-Calculer la dérivée d'une fonction -Interpréter géométriquement, physiquement, la dérivée d'une fonction en un point Lors du calcul d'une dérivée, vérifier la plausibilité du résultat en utilisant les aspects numériques, algébriques et graphiques.	-Nombre dérivé, fonction dérivée -Interprétation géométrique (tangente), cinématique (vitesse), économique (coût marginal),… -Calcul des dérivées. Dérivée des fonctions usuelles -Dérivée d'une somme, d'un produit, d'un quotient, dérivée de la composée de deux fonctions	Le nombre dérivé en un point sera défini à partir du taux d'accroissement Par fonction fonction usuelle, il faut entendre fonction constante, fonction identique, racine carrée, puissance à exposant rationnel. Dans les exercices, on s'assurera de la plausibilité des résultats en utilisant par exemple une calculatrice ou un logiciel

Ce programme nous permet d'identifier deux conceptions, une locale présentant la dérivée de la fonction en un point (a,f(a)), l'autre globale renfermant la dérivée en point

$(x\ ,f(x))$ illustrée par ces deux approches :

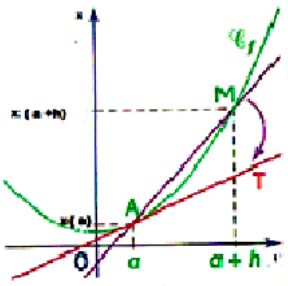
a. **Une approche cinématique** : Pour représenter le concept de nombre dérivé d'une fonction en un point, le programme propose plusieurs démarches:

- passage de la vitesse moyenne à la vitesse instantanée pour des mouvements rectilignes suivant des lois horaires élémentaires (trinôme du second degré dans un premier temps).
- zooms successifs sur une représentation graphique obtenue à l'écran de la calculatrice.

b**. <u>Une approche géométrique</u>** qui sert à représenter la pente d'une sécante par le passage à la limite. Cette pente correspondra alors à la dérivée d'une fonction en un point $(x\ ,f(x))$ qui représentera ainsi l'aspect global d'une dérivée d'une fonction qui sera définie par la relation formelle suivante :

$$\lim_{h\to 0}\frac{f(x+h)-f(x)}{h}=f'(x)=\frac{df}{dx}$$

- **<u>En physique</u>** *:* l'analyse du programme de sciences physiques nous informe *que le co*ncept de dérivée n'apparaît que par le passage de la vitesse moyenne à la vitesse instantanée lesquelles vitesses sont illustrées en tant que modèle, comme le montre le tableau que nous proposons ci-dessous:

outil-modèle	Représentant dans les registres		
	Algébrique	**Graphique**	**Numérique**
Vitesse moyenne	**Taux de variation moyen** $\frac{\Delta x}{\Delta t}=\frac{x(t+\Delta t)-x(}{t_2-t_1}$	La pente de la tangente 	Expressions ou tableaux trouvés ou enregistrés durant des séances de travaux pratiques ou activités existant dans les manuels

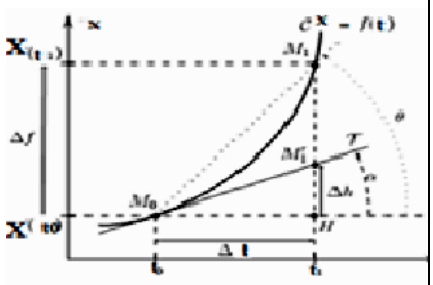
Vitesse instantanée	**Taux de variation instantané** $\lim_{\Delta t \to 0} \frac{\Delta x}{\Delta t} = \frac{dx}{dt}$	$\tan \alpha = \Delta x / \Delta t$ représente le coefficient directeur de la tangente T passant par le point $M_0(t_0,\ f(t_0))$ 	Expressions ou tableaux trouvés ou enregistrés durant des séances de travaux pratiques ou activités existant dans les manuels

Tableau : *Représentants d'outils du champ du modèle de dérivée*

En conclusion, l'analyse de ces deux transpositions montre que le passage de la conception globale à la conception locale peut mettre l'apprenant dans une position cruciale qui le pousse à acquérir la notion de dérivée en mathématique comme "objet" et sa transposition en physique comme "outil".

Ces difficultés ne peuvent être élucidées que par l'intermédiaire des outils sémiotiques de Duval et par une interprétation basée sur les *représentations graphiques, algébriques et numériques*. Après avoir pris connaissance du concept mis en jeu, nous nous attèlerons à montrer le rôle de l'association des représentations et leurs conversions dans des situations physiques selon l'optique de Duval.

2. Le rôle des représentations :

Duval signale l'importance des représentations pour rendre accessible la perception des objets mathématiques. Le concept de dérivée fait intervenir une variété très importante de représentations (graphique, algébrique, numérique) qui ne reflètent pas les mêmes aspects du concept.

En effet l'auteur distingue les représentations sémiotiques comme des productions constituées par des signes (énoncés écrits dans le langage naturel, figures géométriques, formules algébriques) et des représentations mentales, c'est à dire « toutes celles qui permettent une vision d'objet en l'absence de tout signifiant perceptible ».

Un système sémiotique est considéré comme étant le registre sémiotique de représentation lorsque ce système permet les trois activités cognitives suivantes Duval (*pp. 41-42*):

a) «La formation d'une représentation identifiable comme une représentation d'un registre donné ;

b) Le traitement d'une représentation est la transformation de cette représentation dans le registre même où elle a été formée. Le traitement est

une transformation interne à un registre ;

c) *La conversion d'une représentation est la transformation de cette représentation en une représentation d'un autre registre, en conservant la totalité ou une partie seulement du contenu de la représentation initiale. »*

Il nous parait utile de faire intervenir dans cet article les registres suivants :

- **le registre algébrique** à travers lequel les élèves auront souvent à expliciter symboliquement leurs représentations.

- **le registre graphique** renfermant un tracé de la tangente d'une courbe, une représentation des fonctions de vitesse et une représentation de l'accélération.

- **le registre numérique** : ici les nombres seront souvent présentés sous forme de tableaux.

Les activités cognitives de Duval vont nous servir de grille d'analyse dans les aspects méthodologiques.

Aspects méthodologiques :

1. La Population d'étude

Deux catégories ont participé à l'enquête (*cf.* tableau). La première correspond à des élèves de deuxième et de troisième année relevant de la filière scientifique expérimentale ~~de~~ l'enseignement secondaire algérien (âge moyen de 16 à 18 ans). Cette catégorie d'élèves a appris la notion de dérivée dans le cours de mathématique qui était pris en charge par le curriculum, mais son utilisation dans le cours de physique s'identifie par des notions connexes (vitesse, accélération et autres).

L'enseignement des matières scientifiques est assuré dans ce cycle en langue arabe avec usage généralisé des **caractères latino-grecs** pour l'expression des formalismes utilisés dans ces matières.

La seconde catégorie est constituée d'étudiants de première et de deuxième année du tronc commun des sciences et de la matière (cursus préparatoire aux formations d'une licence option" chimie" ou "physique"). Pour ce curriculum et dans le contexte des établissements où les questionnaires ont été réalisés, la langue d'enseignement de la physique est l'arabe, mais l'emploi des **caractères latino-grecs** pour la symbolisation est de règle.

Afin d'éviter les biais de test, chaque échantillon dont l'effectif varie d'une vingtaine à une centaine de sujets, n'est sollicité pour répondre qu'une seule fois au questionnaire proposé De.Landsherre (1982). Pour un niveau donné, l'effectif global indiqué dans le tableau ci-dessous correspond au cumul des effectifs des échantillons engagés.

Niveau d'étude	***2ème A*** S*	***3ème A*** S*	***1ère A*** U**	***2ère A*** U**
Effectif Global	270	300	120	36

Tableau représentant la structure des populations interrogées

(*) Année d'enseignement secondaire (second cycle)

(**) Année d'enseignement universitaire)

***2*. L'instrument de recherche utilisé** :

Le choix de la grille inspirée des activités cognitives de Duval est à la fois un moyen pour déterminer la prégnance des représentations et une réponse à nos questionnements. Ainsi, elle nous a permis de réaliser une étude exploratoire consistant en des entretiens avec des effectifs restreints d'élèves et étudiants pris au hasard et la distribution d'un questionnaire préliminaire que nous ne reprenons pas ici pour des raisons de concision.

Le questionnaire est formulé sous forme de questions fermées assorties de demande de justification. À cet effet, une situation physique relevant de la mécanique a été mise en jeu.

Ce questionnaire a été distribué en grande partie par les auteurs de l'article, le reste ayant été dévolu à des inspecteurs d'éducation préalablement sensibilisés aux exigences du test (anonymat, caractère individuel des productions, exhortation des élèves à justifier les réponses, temps de composition suffisant. (La version originale est en arabe).

3. **Hypothèse de recherche** :

Partant de nos différents " constats" dans la phase exploratoire de la recherche, nous nous sommes posé la question-problème suivante **:**

Quel type de stratégie les apprenants opèrent- ils lors du processus de conversion ?

Par extension nous avons émis l'hypothèse de recherche qui suit : **Lors du processus de conversion, les apprenants adoptent dans la majorité des cas une stratégie centrée sur la dimension graphique au détriment des dimensions numérique et algébrique.**

Nous nous attellerons donc à tester l'hypothèse suscitée et par ricochet, essayer de répondre à la question-problème posée.

Principaux résultats de l'enquête

L'analyse des résultats dans la phase exploratoire révèle un penchant prononcé des apprenants pour la dimension graphique au détriment des deux autres, l'algébrique et la numérique, ce qui est représenté par la figure **[1]**.

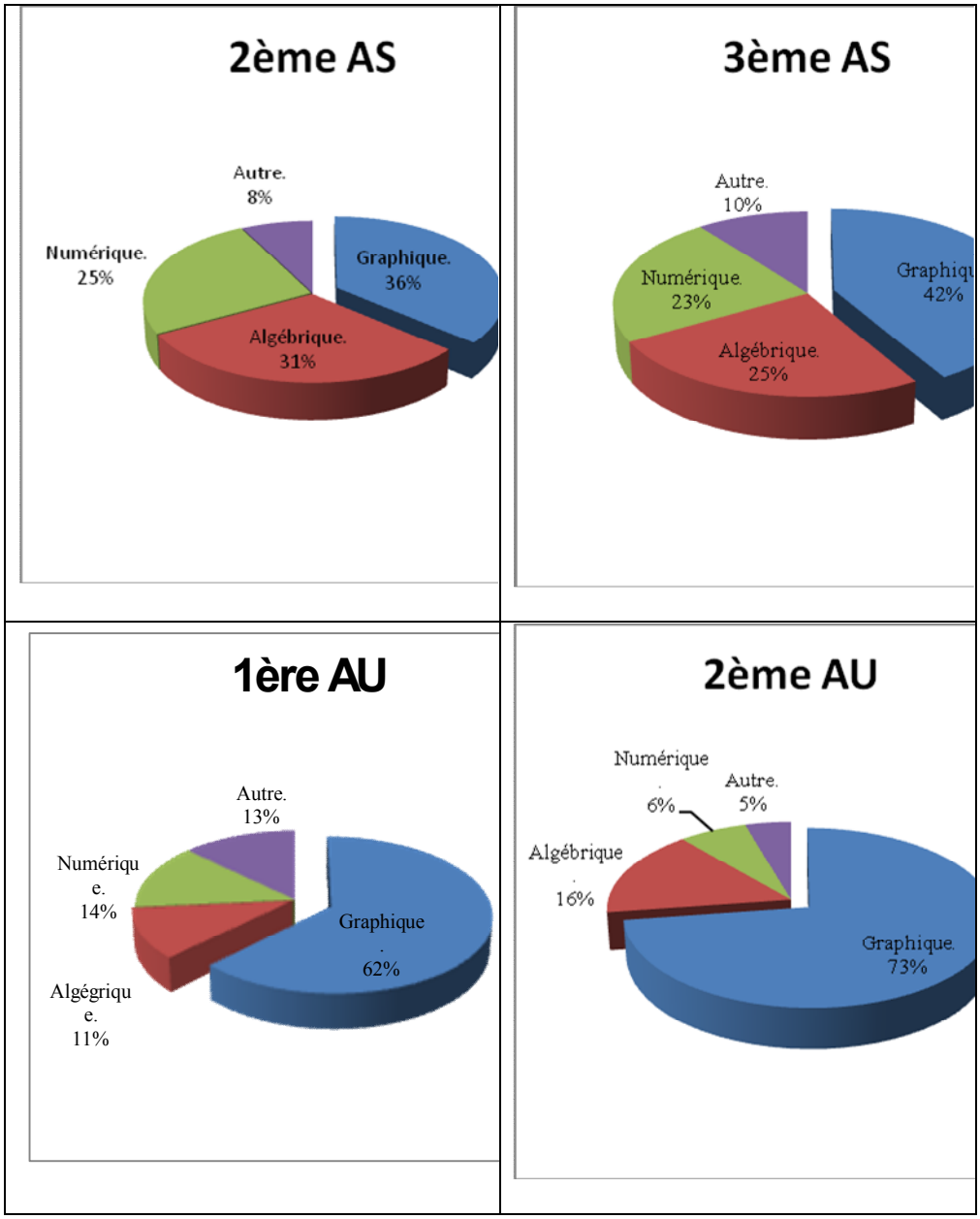


Figure [1] : ***la distribution des choix opérés par les apprenants au niveau de la phase exploratoire.***

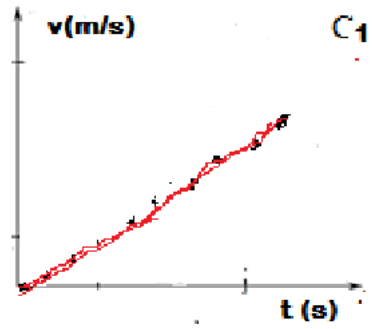
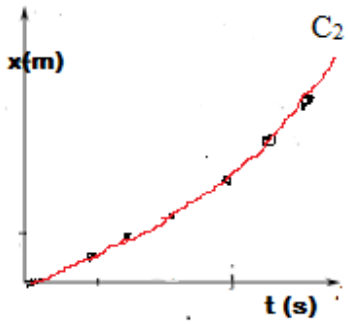
Ces résultats révèlent un penchant des apprenants pour la représentation graphique dans les différents niveaux d'études concernés notamment lorsqu'on passe d'un niveau à un niveau supérieur. Ceci s'explique par l'exploration de quelques conditions pour la visualisation rendues possibles grâce aux activités cognitives de registres de représentations sémiotiques (Duval, 1999) .Cet attachement au registre graphique reflète une appréhension globale des images qui sont nécessaires à la coordination des registres. Ces derniers sont essentiels pour la maitrise du concept de dérivée d'une part et d'autre part parce qu'ils génèrent des difficultés d'apprentissage qui sont également étudiées par (B. Cornu 1983 ; A. Sierpinsky 1985 et C. Castela 1995). Mais certains apprenants ne se contentent que d'une appréhension locale.

Partant de ce constat, nous avons soumis les apprenants à la situation physique présentée ci-dessous et à travers laquelle nous essayerons de déterminer leur capacité à convertir la représentation graphique mettant en jeu le concept de dérivée à l'algébrique et à la numérique. Ceci exige d'eux une maitrise des activités cognitives ou l'apport d'arguments le cas échéant.

Situation schématisant la prégnance des représentations graphiques liées à la notion de dérivée et de leurs conversions chez les apprenants

On a enregistré un mouvement d'un mobile à l'aide d'un instrument informatisé et obtenu deux diagrammes :☞

- ***Diagramme des abscisses en fonction du temps x (t)***
- ***Diagramme des vitesses en fonction du temps v (t)***

Graphe [C1]	**Graphe [C_2]**
	

Convertissez les deux graphiques *C_1 et C_2 en* une seule expression algébrique.

Justifiez votre approche ?

☞……
……
……
…….. ……
……..

Les résultats regroupés dans la figure [2] révèlent une réussite des répondants pour la lecture spontanée des graphes et leurs conversions en expressions algébriques. Cette réussite apparaît dans les différents niveaux d'études concernés notamment lorsqu'on passe d'un niveau à un niveau supérieur.

Ceci nous montre que la perception des apprenants envers l'utilisation du concept mis en jeu **évolue au fur et à mesure qu'ils passent d'un niveau à un niveau supérieur.**

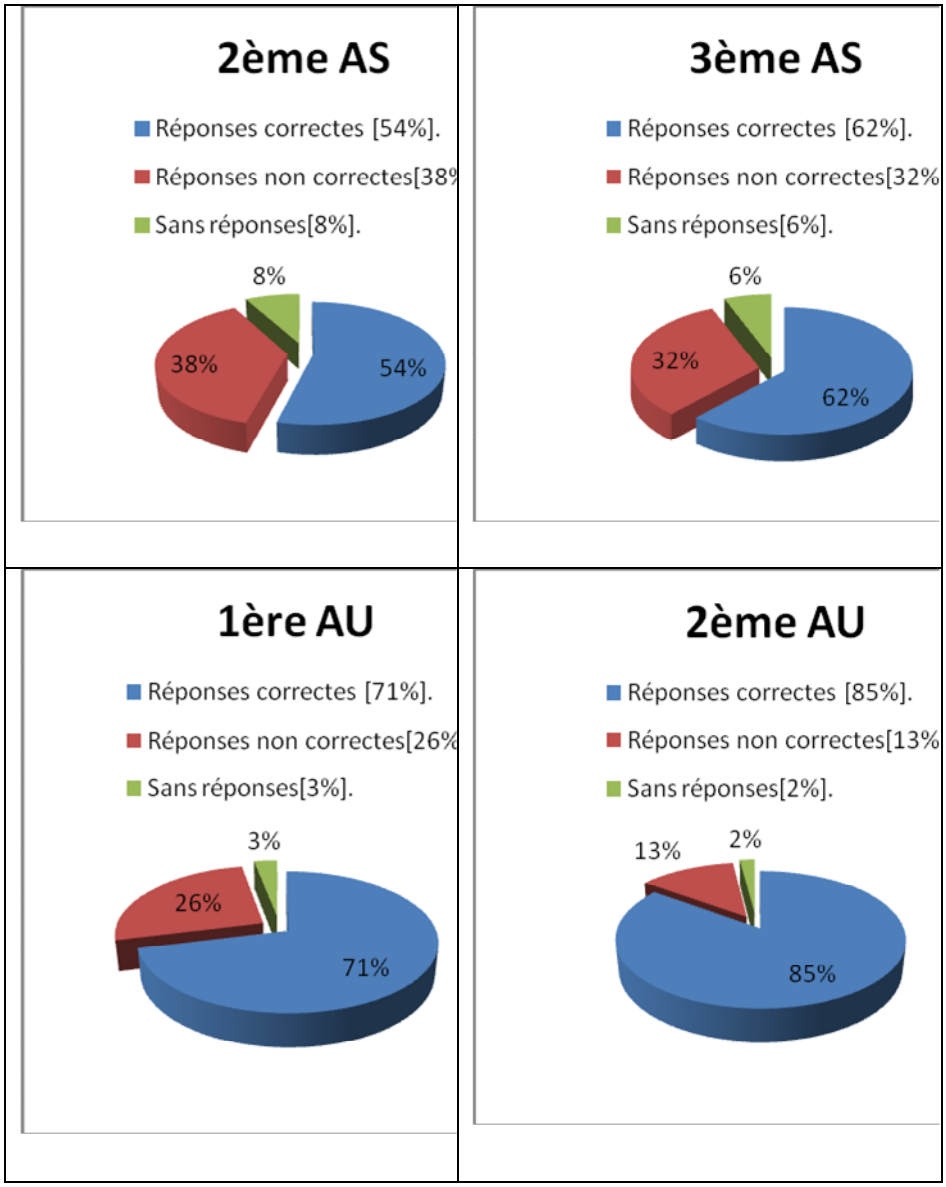


Figure [2] : ***Réponses globales de la situation.***

Les réponses révèlent que la quasi-totalité des apprenants ayant répondu correctement considèrent explicitement que la courbe d'une parabole se voit intuitivement, vu que l'équation d'une parabole ou d'une droite sont apprises dans le cours de mathématique. Il y a donc une correspondance entre le graphique donné et l'algébrique attendu, ce qui représente une activité de conversion par l'intermédiaire d'une activité de traitement. On peut donc citer les propos suivants : *« nous avons converti le graphe C_2 en une équation de deuxième degré correspondant à une courbe d'une parabole»* ($2^{ème}$ AS). Les réponses incorrectes à la question révèlent l'incapacité visuelle des apprenants à relier les deux graphes et les convertir selon la relation ($v=\frac{dx}{dt}$). Les répondants justifient leur attitude par le fait qu'il y ait une différence entre le graphe C_2 et le graphe C_1**.** Ces répondants perçoivent visuellement C_2 comme un tracé d'une fonction, mais la nuance qu'ils voient entre celui-ci et l'expression algébrique obtenue est jugée assez importante pour nécessiter une représentation d'une même expression de deux représentations différentes. Un répondant exprime ainsi cette nuance :

« On ne peut pas convertir ***C_1*** *et C_2 en une seule représentation, C_1 étant une équation d'une droite qui ne peut pas avoir de relation avec C_2 qui représente une équation d'une parabole »* ($2^{ème}$ AS).

Au terme de notre enquête, nous pouvons dire que la lecture spontanée des graphes et leurs conversions a fait apparaître chez certains interviewés une incapacité de convertir les différentes représentations selon le cadre de Duval malgré son utilité. Ce cadre décrit en effet certaines difficultés chez les apprenants dans la compréhension et l'apprentissage des concepts mathématiques pour ce qui est de la dérivée. Le cadre définit des conditions nécessaires à sa visualisation (en calcul). Elle est liée à l'utilisation explicite ou implicite du graphique enregistré et à la coordination avec les autres représentations dans un même ou différent registre. Ce que nous avons constaté dans les réponses des interviewés. L'image doit être nécessairement accompagnée d'une appréhension globale. Le cadre permet d'examiner l'utilisation du registre graphique par les apprenants et révèle une difficulté cognitive très élevée de visualisation soutenue par Eisenberg et Dreyfus (1991). En outre, la visualisation est liée à la fonction heuristique des images (Duval, 1999) identifiée avec des méthodes visuelles (Presmeg, 1985).

Ce diagnostic nous intime à recommander une coordination des plus efficace entre les approches d'enseignement en mathématique et en physique pour la visualisation du concept de dérivée.

Implications pédagogiques :

Il est admis qu'un apprentissage harmonieux de la physique doit impliquer une aptitude à assumer tout changement de cadre mathématiques/physiques. Il apparaît donc nécessaire que les apprenants soient initiés au préalable à une théorie de représentation « minimale » des outils sémiotiques. Celle-ci devrait insister sur les activités cognitives avec la prise en compte des impératifs de stabilité de la

représentation des concepts (facilité opératoire, gain de temps, etc.) en rapport avec les exigences de la communication scientifique.

En ce sens, il est souhaitable de porter une attention particulière à la manière dont les enseignants les utilisent. D'ailleurs, l'analyse des savoirs enseignés du point de vue de la théorie des représentations nous est apparue très pertinente ; en effet, des recherches de ce type pourraient nous éclairer sur les difficultés des apprenants liées à l'utilisation des représentations éventuellement induites par l'enseignement. Ainsi, ne faut-il pas penser à un prolongement intéressant qui permettrait de mieux comprendre comment telle approche d'enseignement ou telle autre favoriserait un meilleur usage des représentations.

Conclusion

Les résultats auxquels nous sommes parvenus à travers cette recherche révèlent à la fois la prédominance de la perception graphique chez les apprenants au détriment des deux autres représentations à savoir, l'algébrique et la numérique et leur capacité de convertir. Ce penchant et cette capacité ne peuvent se faire que par référence à un « registre » personnel de correspondance représentations-grandeurs. Cette attitude montre que les représentations sont lues sur la base d'acquis sans prise en compte du contexte institutionnel.

L'attachement à une dimension visuelle s'avère d'une ampleur dépassant le simple niveau de confort de compréhension apparu lors de la conversion d'une représentation vers une autre. Il s'agit d'une conduite incompatible avec la prégnance de la représentation graphique liée au concept mis en cause et pouvant être source de difficultés d'apprentissage de la physique liées à l'utilisation des outils des représentations correspondantes.

La réduction partielle d'une telle conduite à des difficultés liées à l'utilisation des outils sémiotiques constituerait une piste, un éclaircissement plus profond du sujet.

Ces résultats, une fois affinées, suggèrent de réviser les modalités courantes de l'apprentissage d'un objet mathématique en physique et d'accorder une grande importance aux activités permettant de réhabiliter l'outil graphique du langage de la physique ; ces dispositions ne prendraient vraiment à notre avis un sens que lorsque les ambiguïtés entachant le sujet ou la situation-problème proposée soient levées tant sur le plan de la transposition didactique que sur celui de la formation des enseignants de mathématiques et de physique appelés à une coordination plus poussée et plus ciblée .

Références bibliographiques

- CASTELA, C. (1995). Apprendre avec et contre ses connaissances antérieures. Un exemple concret, celui de la tangente. Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol 15, n°1, pp. 7-47. Cauchy, A. L. (1821). Cours d'Analyse.
- CORNU, B. (1991). Limits; In D. Tall (Ed.), Advanced Mathematical Thinking (pp. 153- 166). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.

- CORNU, B. (1983). Apprentissage de la notion de limite : conceptions et obstacles. Grenoble: Université Joseph Fourier.
- DAVID, Tall. (2010). Perceptions, Operations and Proof in Undergraduate Mathematics, CULMS *Newsletter* (*Community for Undergraduate Learning in the Mathematical Sciences)*, University of Auckland, New Zealand, 2, November 2010, 21-28.
- DE LANDSHERE, G. (1982), Introduction à la recherche en éducation. Armand Colin, Paris, 5ème édition.
- DOUADY, R. (1992). Des apports de la didactique des mathématiques à l'enseignement. Repères Irem, n°6.
- DUVAL, R. (1993) . Registre de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensé. Annale de didactique et de sciences cognitives de l'IREM de Strasbourg. Vol 5, p. 37-65.
- Duval, R. (1999). Representation, vision and visualization: Cognitive functions in
- mathematical thinking. Basic issues for learning. In F. Hitt y M. Santos (Eds.),Proceedings of the 21st North American PME Conference 1, 3-26.
- EISENBERG, T. &DREYFUS, T. (1991). On the Reluctance to Visualize in Mathematics. Visualization in Teaching and Learning Mathematics. Dans W. Zimmermann & S. Cunningham (Dir.), Visualization in teaching and learning mathematics. États-Unis: MAA Series.
- HEID, K.M. (1988). Resequencing Skills and Concepts in Applied Calculus Using a Computer as a Tool, Journal for Research in Mathematics Education, 19 (1) 3-25. New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1990). *Mathématique, 2ème AS*. Alger, Office National des Publications Scolaires.
- ORTON, A. (1983). Students' Understanding of Differentiation, Educational Studies in Mathematics, 14235-250.
- PRESMEG, N. C. (1985). The role of visually mediated processes in high school mathematics: A classroom investigation. Unpublished Ph.D. dissertation, Cambridge University, England.
- SELDEN, J; MASON, A. & SELDEN, A. (1989). Can Average Calculus Students Solve No routine Problems? Journal of Mathematical Behavior, 8, 45 -50
- SIERPINSKA, A. (1985) : « Obstacles épistémologiques relatifs à la notion de limite », dans Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol. 6, no. 1, 5-67, 1985.
- REPO, S.(1994). Understanding and reflective abstraction: Learning the concept of derivative in a computer environment. International DERIVE Journal, 1(1), 97-113.
- Vinner, S.(1989). The Avoidance of Visual Considerations in Calculus Students. Focus on Learning Problems in Mathematics, 11, 149-156.
- ZANDIETH, M. (2000). A theoretical frame work for analyzing student understanding of the concept of derivate. In E. Dubinsky, A .Shoenfeld & J. Kaput (Eds.), Research in Collegiate Mathematics Education. IV CBMS Issues in Mathematics Education (volume 8, pp. 103-127). Providence, USA: American Mathematical Society.

Revue SCIENCES HumaineS n°39, Juin 2013– pp 79- 89

LMD, e- learning et évaluation par e-portfolio : mythe ou réalité ?

Résumé

Le système LMD que l'Université algérienne a déjà mis en place dans tous les domaines de l'enseignement supérieur, excepté celui de la santé, a pour visée principale la formation en adéquation avec les besoins de l'environnement économique. En effet, le LMD met en place, dès la licence mais surtout aux niveaux Master et Doctorat des passerelles entre l'institution universitaire et le monde du travail et les offres de formation doivent permettre la mobilité entre ces deux secteurs. Les cahiers de charges régissant ces formations à visée professionnalisante, imposent souvent l'adoption d'une entrée dans les programmes par les compétences et avec l'introduction des TIC, tout ou partie de la formation doit se réaliser en ligne, c'est-à-dire à distance, pour des raisons de maintien de l'apprenant sur son poste de travail. L'impact d'une formation appréhendée sous l'angle de l'approche par compétences se référant au constructivisme et socioconstructivisme engendrera obligatoirement le réajustement du système actuel d'évaluation, fondé sur la vérification du degré d'acquisition par les étudiants des savoir dispensés. Doit-on alors recourir au portfolio, outil alliant la construction par l'apprenant lui-même de son savoir et la méthodologie idoine pour le répertorier et le présenter ? Les enseignants sont-ils préparés à utiliser d'autres procédés d'évaluation que les examens écrits et/ou oraux en présentiel ? Les étudiants sont-ils prêts à se servir du portfolio comme outil de formation et de mode d'évaluation ?

F. Fatiha FERHANI

Université de Mostaganem (Algérie)

ملخص

إن الهدف الرئيسي لنظام "أ ل م دي LMD " الذي طبقته الجامعة الجزائرية على جميع ميادين التعليم العالي، باستثناء ميدان الصحة، هو التكوين المتلائم مع احتياجات البيئة الاقتصادية. بحيث أن هذا النظام يقتضي إقامة جسور بين المؤسسة الجامعية وعالم الشغل، بعد نيل شهادة الليسانس وبالأخص في مستويات الماستير والدكتوراه، وأن عروض التكوين من شأنها أن تسمح بالحركة بين هذين القطاعين. إن دفاتر الأعباء التي تنظم هذا التكوين

Introduction

Dans tous les pays du monde, l'Université s'ouvre de plus en plus sur le monde du travail en proposant des formations sur la base de référentiels de compétences en adéquation avec l'environnement économique.

En faisant le choix du LMD, système fondé sur le concept de parcours de formation axé autour du triptyque : construction /coconstruction des apprentissages par l'apprenant, ouverture sur la vie active /partenariat avec l'entreprise et

© Université Constantine1 , Algérie, 2013.

الاحترافي غالبا ما تشترط اعتماد الإقرار في البرامج عن طريق المهارات وبإدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أن يتم كل أو جزء من التكوين على الأنترنت، أي عن بعد، من أجل إبقاء المتربص في مركز عمله. ثم إن أثر التكوين الذي يعتمد منهجية المهارات المبنية على النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية سيوّلد حتما تعديل نظام التقييم الحالي، القائم على التحقق من مدى اكتساب المعارف المقدّمة من قبل الطلبة.
فهل يجب إذن استخادم محفظة "بورتفوليو" portoflio الأداة التي تجمع بين بناء المتربص لمعرفته بنفسه والمنهجية المناسبة لتصنيفها وعرضها؟ وهل المدرّسون مهيؤون لاستعمال طرق تقييم أخرى غير الامتحانات المكتوبة و/أو الشفوية؟ وهل الطلبة على استعداد لاستخدام "بورتفوليو" كأداة تكوين وتقييم؟
في هذه المقالة، سنكتفي بالحديث عن التعلم الإلكتروني أو ما يصطلح عليه بمصطلح e-learning من خلال قاعدة وعن نظام التقييم الملازم له، المحفظة الإلكترونية أو ما يصطلح عليه بمصطلح e-portfolio.

intégration accrue des TIC à l'enseignement-apprentissage, l'Université algérienne sera, de ce fait et à l'instar de ses homologues , amenée diversifier son offre, cantonnée pour le moment à la formation post-baccalauréat et à proposer, en plus de la formation initiale conventionnelle, des formations bimodales en présentiel et en distanciel, en vue de capter un public nouveau, celui concerné par la formation continue et /ou en cours d'emploi. Même si le partenariat université-entreprise doit se mettre en place dès le niveau de la Licence, c'est aux niveaux Master et Doctorat qu'il devient incontournable. Parmi les opérations de partenariat qui se mettent actuellement en place, citons les conventions signées entre l'USTO d'Oran et l'ANSEJ, d'une part, et l'Université de Boumerdès avec des filiales de Sonatrach, d'autre part.

Les cahiers de charges régissant ces formations à visée professionnalisante, imposent souvent l'adoption d'une entrée dans les programmes par les compétences et l'adoption du principe selon lequel, tout ou partie de la formation doit se réaliser en extra université, c'est-à-dire à distance, pour des raisons de maintien de l'apprenant sur son poste de travail. L'impact d'une formation appréhendée sous l'angle de l'approche par compétences engendrera obligatoirement le réajustement et l'adaptation des méthodes d'enseignement et du système actuel d'évaluation, fondé sur la vérification du degré d'acquisition par les étudiants des savoir dispensés en cours et en TD. De quels instruments d'évaluation des compétences dispose-t-on alors? Doit-on recourir au portfolio, outil alliant la construction par l'apprenant lui-même de connaissances déclaratives et procédurales et la méthodologie idoine pour les sélectionner, classer, répertorier et présenter ? Les enseignants sont-ils préparés à utiliser d'autres procédés d'évaluation que les examens écrits et/ou oraux en présentiel ? Les étudiants ont-ils suffisamment intégré les TIC dans leurs pratiques d'apprentissage pour pouvoir se servir de l'e-portfolio comme outil de formation et de mode d'évaluation ?

Dans cet article, nous allons circonscrire notre propos au volet e-learning ou apprentissage en ligne à travers une plateforme et au système d'évaluation corollaire, l'e-portfolio. Il est impératif, en effet, que les procédés d'évaluation utilisés pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs visés par un programme soient en adéquation avec le type de formation adopté. Mais auparavant, nous allons essayer de définir les concepts d'évaluation et de portfolio en nous basant sur les écrits spécifiques aux deux concepts et en essayant de mettre en exergue les ressemblances et les différences

inhérentes aux deux modes de formation, le présentiel et le distanciel et donc au portfolio et e-portfolio.

1- Le portfolio, outil d'évaluation

« On ne peut bien évaluer que si on sait clairement ce qu'on attend de l'étudiant; en bref, si on a bien défini les objectifs spécifiques lors de l'élaboration de la formation. (…) car la *culture du suivi* commence par la *culture de la planification*.» Jean Loisier [1]

Les objectifs de l'évaluation dans un contexte de formation à distance sont multiples mais ils ne diffèrent pas de ceux de l'évaluation en présentiel : vérifier l'atteinte des objectifs, fournir de la rétroaction, attribuer des notes, motiver, améliorer l'apprentissage, identifier les points forts et les points faibles de chaque apprenant, planifier des remédiations, assurer le suivi des étudiants pour leur proposer des parcours individualisés, etc.

a- Les types d'évaluation

Comme les objectifs, les types d'évaluation en formation à distance ne diffèrent point de ceux du présentiel. En e-learning comme dans l'enseignement traditionnel, l'évaluation diagnostique sert à l'apprenant à se positionner dans le parcours proposé et à prendre des décisions relatives à une éventuelle remédiation, avec l'aide du tuteur dans le premier cas et de l'enseignant dans le second.

Néanmoins, à l'inverse de l'enseignement en présentiel où la réalisation d'un programme, destiné indistinctement à tous les membres d'un groupe donné se fait de manière indifférenciée et linéaire, le cheminement spiralaire dans un programme de formation à distance permet à chaque apprenant d'entrer par un point qui correspond à ses capacités et à ses besoins propres, de revenir sur ce qui a été appris pour le renforcer et le consolider avant de progresser dans son apprentissage. Cette autonomie ne signifie point que l'apprenant a la latitude de sélectionner dans un programme ce qui lui semble le plus facile, mais au contraire, qu'il a conscience de son niveau réel et qu'il sait mobiliser les stratégies cognitives adéquates pour atteindre les objectifs visés par la formation.

L'évaluation pronostique permet à l'évaluateur-tuteur de vérifier les prérequis et de contrôler l'accès de l'apprenant à un cours donné.

L'évaluation formative, indissociable de la rétroaction, sert à améliorer l'apprentissage. Elle est continue et intervient à intervalles réguliers au cours de la formation. Certains auteurs , dont Despont[2] la distinguent de l'évaluation formatrice qui amène l'apprenant à autoréguler son parcours et que l'on retrouve plus présente en e-learning. Pett[3] qualifie celle-ci d'évaluation authentique parce qu'elle fait participer l'apprenant à sa propre évaluation. Bertrand & Cebula[4] ont été parmi les premiers à ajouter au portfolio le concept d'observation dans le cadre d'une évaluation systémique. Pour eux, le portfolio doit comporter des observations revêtant plusieurs ou la totalité des formes suivantes :

- Le dossier anecdotique qui rapporte des faits de façon objective, sans porter de jugement. Les annotations cumulatives renseignent sur les progrès de l'apprenant.

- La liste de vérification ou inventaire est liée à des objectifs d'enseignement et au développement associé à l'acquisition de compétences.

- L'échelle d'évaluation est approprié lorsqu'il s'agit de vérifier le comportement de l'apprenant dans différentes situations.

- Le questionnement est le moyen le plus aisé et le plus efficace pour recueillir de l'information sur et par l'apprenant, recueil réalisé par lui et sur lui.

L'évaluation sommative intervient en fin de processus d'apprentissage et sert à établir un lien entre un résultat quantitatif (ou une cote) et une tâche donnée, souvent administrée à un groupe. Servant à contrôler, elle a pour fonctions de catégoriser, valider et certifier.

Pour illustrer cette forme d'évaluation, on peut citer :

- Le CECR (Cadre européen commun de référence) pour les langues qui spécifie les domaines, les niveaux de compétences, propose des descripteurs pour chacun des niveaux, les tâches que l'apprenant doit réaliser pour les atteindre, les procédés d'évaluation de ces compétences.

- Les B2I et C2I, dont le principe s'inspire fortement du CECR et ont été construits pour les enseignants en France (ils se sont ensuite exportés dans de nombreux pays dont l'Algérie qui a confié le projet à l'UFC) qui leur permet de faire le diagnostic de leurs compétences en regard de l'informatique et de l'utilisation d'Internet.

b- Les critères de qualité de l'évaluation

Les critères servant à évaluer le plus objectivement possible les apprentissages dans une formation à distance sont identiques à ceux utilisés en contexte présentiel.

- **La pertinence**

L'adéquation entre les objectifs des cours préalablement explicités, les activités d'enseignement apprentissage qui permettent leur atteinte et les objets d'évaluation, représente le premier des critères incontournables.

- **La transparence**

Les modalités claires et univoques de l'évaluation pratiquée dans un contexte de formation à distance doivent être connues des apprenants dès leur entrée dans le processus de formation. Pour cela, il est souhaitable que soient présentées et discutées, lors du premier regroupement en présentiel, les formes d'évaluation adoptées et les critères qui leur correspondent. Ils doivent être informés, dès l'entame de la période de formation sur qui les évalue ? Quand et à quel rythme ils seront évalués ? Comment seront-ils évalués? Quels outils permettront d'évaluer les travaux collaboratifs et coopératifs ? Etc.

- **L'équité**

Comme les apprenants appartiennent à un groupe, ils sont mis dans les mêmes conditions de formation leur permettant de développer les compétences liées à une séquence de cours, à un cours ou à un programme. Cela signifie que l'évaluation doit être identique pour tous les membres du groupe avec les mêmes exigences pour chacun d'eux.

- **L'équivalence**

Les objets d'évaluation, les instruments qui la concrétisent, les critères d'évaluation et leur pondération et les seuils de réussite doivent identiques pour tous les étudiants tous les suivant la même formation même s'ils sont dans des groupes différents.

Dans les pays anglo-saxons, les deux premiers types d'évaluation présentés ci-dessus sont qualifiés d' « assessment for learning », qu'on peut traduire par « évaluations pour l'apprentissage » et l'évaluation sommative d « assessment of learning » équivalant à « évaluation de l'apprentissage ». Certains font référence au concept d' « assessment as learning » qui correspond à celui de « l'évaluation formatrice ».

La rétroaction est l'outil qui permet à l'étudiant d'améliorer son apprentissage tout en renforçant les liens l'unissent aux enseignants et aux tuteurs.

Selon Morgan et O'Reilly,[5] les six qualités à inclure dans l'évaluation en formation continue sont :

- une justification claire et une approche pédagogique cohérente,
- des valeurs, objectifs, critères et standards explicites,
- des tâches authentiques et holistiques,
- un degré de structure facilitatif,
- une évaluation formative suffisante et au moment approprié,
- une conscience du contexte d'apprentissage et des perceptions.

2- Définition du portfolio

Après avoir fait l'inventaire des différents outils d'évaluation et d'autoévaluation utilisables par les apprenants, nous préconisons le recours au portfolio, défini en 1987, par Landry[6] comme étant « un document écrit dans lequel les acquis de formation d'une personne sont définies, démontrés et articulés en fonction d'un objectif. » Depuis, les recherches sur le portfolio et son utilisation se sont multipliées.

En 1993, Lusignan et Goupil[7] le présentent comme « un système d'évaluation des apprentissages se situant dans l'optique de l'évaluation formative et l'autoformation », en 2004, Scallon[8] le décrit comme une collection de travaux réalisés par un apprenant dans un but précis, celui de l'autoévaluation.

Un portfolio est selon Belanger[9] et al. « une collection structurée de pièces témoins, diverses et authentiques, tirées d'archives plus larges, qui représente ce qu'une personne a appris pendant une certaine période et sur laquelle elle a réfléchi […]. De

plus, cette collection permet à la personne de se construire progressivement un portrait juste du développement de ses compétences »

Dans un contexte didactique, il est reconnu que l'autoévaluation se situe au niveau supérieur de très nombreuses taxonomies : assimilée à la « valorisation » dans celle du domaine affectif chez Khrathwohl, et à la « conceptualisation » dans les taxonomies d'ordre cognitif (Bloom, Cazden, Gagné, Guilford, etc.),[10] elle permet à l'apprenant de faire une réflexion sur ses apprentissages au regard d'un programme, de sélectionner des réalisations qui vont témoigner de sa progression, de s'exprimer sur ses points forts et ses points faibles, de verbaliser ses réussites et ses échecs, d'avoir un regard lucide sur le chemin parcouru depuis l'entrée dans la formation et sur celui qui lui reste à parcourir. Scallon parle également de la capacité de l'étudiant à comparer, sur les forums ou lors des classes virtuelles, son point de vue sur les compétences qu'il a acquises ou développées pendant la période de formation avec celui de ses pairs, de ses formateurs en présentiel ou de ses tuteurs à distance.

Importé des domaines de l'architecture et des arts visuels, le portfolio a investi depuis 2001 toutes les formations proposées selon les principes du LMD et théoriquement fondées sur l'approche par compétences qui en font un soutien à l'apprentissage et un moyen d'évaluation, d'autoévaluation et de coévaluation par les pairs.

Dans le domaine de la formation dans le supérieur, en distanciel comme en présentiel, la démarche du portfolio que de nombreuses recherches ont reconnu comme procédé valide et fidèle, a été mise au point aux USA par le Council of Adults ans Experiential Learning. Les buts de cette démarche sont la reconnaissance des acquis et l'octroi d'unités pour des cours spécifiques; elle se compose de plusieurs parties dont les principales sont : un formulaire spécifiant les cours pour lesquels les unités sont demandées, une biographie succincte (CV) reprenant les principales expériences personnelles et professionnelles et précisant le projet d'études, une description détaillée et étayée à l'aide de pièces justificatives ou d'éléments de preuve des apprentissages réalisés par le concerné.

Naccache[11] et al. considèrent, en 2006, le portfolio comme « une collection organisée et cumulative de travaux et de réflexions d'un étudiant qui rassemble des informations sur les compétences qu'il a développées au cours d'une période plus ou moins longue d'apprentissage. » Deux ans plus tard, Bélanger le caractérise comme suit : « (…) un outil de réflexion conçu et géré par l'étudiant, qui lui permet de cumuler des traces des apprentissages qu'il a réalisés dans divers contextes (cours, stages, mémoires, thèses…) et de les organiser de manière à témoigner du développement de ses compétences », et en 2009, Bibeau [12], le qualifie de « Collection structurée des travaux d'un étudiant et des commentaires qui leur sont attachés, qui fait foi de ses compétences montrant des traces pertinentes de ses réalisations. Les travaux conservés, et parfois affichés, sont sélectionnés en fonction de critères établis par l'étudiant et par l'enseignant. »

On peut remarquer le degré élevé de convergence de toutes ces définitions qui se succèdent sur le plan temporel et qui utilisent des concepts communs comme :

collection, réflexion, travaux personnels, période d'apprentissage, compétences acquises, organisation…

Cependant, le concept le plus récurrent est celui de la réflexion dont les fonctions peuvent être résumées comme suit :

- Se poser des questions avant, pendant et après les activités d'apprentissage,
- Analyser une situation complexe et résoudre le problème posé,
- S'interroger sur ses pratiques, sur son style d'apprentissage,
- Identifier les stratégies à mobiliser en vue d'améliorer sa performance.

En dépit des réserves énoncées ci-dessus, le portfolio, dont la raison d'être est l'autoévaluation, nous semble pouvoir être l'instrument idoine pour un public d'adultes en formation continue.

En exprimant une réflexion sur ses apprentissages, en se servant de ses réalisations pour témoigner de sa progression, en relatant les difficultés qu'il a rencontrées et les moyens qu'il a mis en œuvre pour les surmonter, l'apprenant s'auto évalue. En effet, des comportements auto évaluatifs se traduisent par le choix de certains travaux ou de certains aspects particuliers de ces travaux, par la description de leurs points forts et de leurs points faibles ainsi que par le bilan global de ses apprentissages et de la mention d'un projet professionnel à venir.

C'est par la pratique réflexive sur ses apprentissages, sur son style d'apprentissage (lors des entretiens, un tiers environ des personnes interrogées ont déclaré qu'ils ne connaissaient pas ce concept) et sur les stratégies qu'il mobilise pour apprendre que l'apprenant en FAD va progresser et développer/acquérir les compétences visées.

Le portfolio, parce qu'il implique chez l'apprenant une conscientisation de son propre fonctionnement cognitif, est le matériel à préconiser pour les étudiants en formation à distance. Les spécialistes du domaine s'accordent sur les trois aspects de l'évaluation par le biais du portfolio :

- La qualité du bilan,
- Le contenu du portfolio : documents sélectionnés en lien avec le bilan et les fiches de réflexion,
- La qualité du portfolio (ergonomie, personnalisation, etc.)

Privilégier le portfolio comme outil d'évaluation et d'autoévaluation ne signifie en aucun cas faire l'impasse sur les autres instruments auxquels sont habitués les apprenants inscrits dans un dispositif d'enseignement-apprentissage en présentiel, en formation à distance ou dans un dispositif hybride à présentiel réduit.

3- Les types de portfolio

L'assertion de Scallon, précurseur dans le domaine qui affirme que le portfolio comporte essentiellement deux types d'éléments : «des productions concrètes et des réflexions personnelles de l'apprenant sur ces productions auxquelles vont s'ajouter des commentaires provenant d'autres sources : enseignants, tuteurs, coapprenants… ». Il existe, selon les spécialistes de l'évaluation, trois types de portfolio, les deux premiers étant à notre sens très proches, voire similaires :

- Le dossier d'apprentissage (appelé également *portfolio de progression, portfolio de développement ou working portfolio*) constitue un outil permettant à l'apprenant de déposer régulièrement les différentes réalisations qui sont signifiantes pour lui et de se faire ainsi une idée des progrès enregistré. Ce dossier lui permet de suivre son cheminement dans le parcours de formation, de prendre conscience de ses apprentissages, de conceptualiser ses pratiques, de commenter les moyens mis en œuvre pour réaliser ses travaux et d'apprendre à s'auto-évaluer. Le portfolio se constitue progressivement par ajout de documents et son contenu, qui se réorganise régulièrement, sert de déclencheur aux moments métacognitifs que l'apprenant se réserve pour faire le point sur ses acquis et planifier de nouveaux apprentissages ainsi qu' aux discussions en présentiel ou à travers le réseau télématique avec les formateurs, les coapprenants et les tuteurs.

- Le dossier de présentation (appelé aussi portfolio d'exposition ou *showcase*) donne à voir les réalisations les plus performantes de l'apprenant, principal responsable du critérium des travaux. En sélectionnant ses meilleures productions à partir de son dossier d'apprentissage, en justifiant ses choix, l'élève apprend à porter un regard critique sur son travail et à s'auto évaluer sur des critères objectifs. Ces réalisations jugées représentatives de ses compétences à une étape de sa formation (ou à la fin de celle-ci) peuvent donner lieu à un affichage sous forme d'une exposition, de CDROM, sur la plateforme du dispositif ou encore sur le Web.

- Le dossier d'évaluation sert à dresser le bilan des apprentissages réalisés par l'apprenant, à évaluer le niveau de développement des compétences acquises au cours du processus de formation et décider de correctifs ou d'améliorations à apporter. La pratique du portfolio s'inscrit dans un processus d'évaluation continue consistant à cumuler des informations de différentes origines (l'apprenant lui-même, les enseignants, les tuteurs, les pairs) afin de rendre compte des acquis relevant des trois domaines : la savoir, le savoir-faire et le savoir être.

4- L'e-portfolio

En contexte de e-learning, on parle de plus en plus d'e-portfolio, ce qui semble à la fois logique et incontournable pour des apprenants intégrés dans un dispositif médiatisé. L'adoption d'un tel outil nous semble idoine pour tous publics d'apprenants en formation continue et à distance car il peut représenter pour eux une source de motivation et un facteur de responsabilisation face à leurs apprentissages.

4.1. Définition

L'e-portfolio peut se définir comme une collection d'informations renseignant sur le parcours scolaire, universitaire et / ou professionnel d'une personne. Avec l'avènement des TIC et dans le but de démontrer ses progrès et ses réussites tout au long de son cursus, l' e-portfolio peut servir d'instrument de stockage des travaux de l'étudiant, de ses réflexions sur son parcours et sur ses expériences d'apprentissage, des feedback et compte-rendus des enseignants, tuteurs et pairs.

La sélection et l'organisation des informations représentent des moments de métacognition indispensables à la progression.

4.2. Les types d'e-portfolio

Les spécialistes de l'évaluation en contexte d' e-learning distinguent quatre types d'e-portfolio :

a- L' e- portfolio d'apprentissage ou de développement : il donne à voir l'acquisition et le développement de compétences de l'étudiant sur une période de formation, en l'occurrence la licence, le master 1 et le master 2, à travers d'abord des éléments d'autoévaluation puis, de coévaluation par les pairs sur la base des travaux collaboratifs et coopératifs réalisés et enfin d'évaluation formative sous forme de feedback apportés par les enseignants en présentiel et les tuteurs en ligne.

b- L' e- portfolio d'évaluation : il rassemble les éléments ayant servi de supports aux différentes évaluations des compétences de l'étudiant dans un domaine, évaluations conçues pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs visés par le programme de formation et pour mettre en œuvre les réajustements éventuels de la démarche adoptée et planifier des activités de consolidation et /ou de remédiation.

c- L'e- portfolio de présentation : destiné à convaincre un jury d'examen ou un employeur potentiel, il rassemble les éléments susceptibles de prouver les réussites de l'étudiant et de démontrer les compétences qu'il a acquises tout au long d'une formation donnée.

d- L'e- portfolio hybride : il rassemble des éléments relevant des deux types complémentaires de formation : le présentiel et le distanciel. Y sont consignées les compétences acquises lors de cours présentés par les enseignants et les activités en ligne, tutorées ou réalisées en autodidaxie.

4.3. Les avantages de l'e-portfolio

Les bénéfices que l'étudiant peut tirer, à la fois sur le plan personnel et sur le plan professionnel, de l'e-portfolio sont multiples, nous citerons ici les plus évidents :

- Gestion des travaux et réussites : la sélection, la hiérarchisation et l'organisation des informations constituent concomitamment les bases nécessaires pour la planification des apprentissages futurs et les preuves de maîtrise des compétences nécessaires pour l'obtention d'un emploi.

- Mise en perspective de l'évolution par la prise de conscience opérée par l'étudiant de son rapport à la formation /emploi.

- Focalisation sur le processus d'apprentissage et non point sur les contenus : les stratégies mobilisées par l'étudiant lors des activités d'apprentissage sont sélectionnées en fonction des objectifs à atteindre.

- Facilitation des évaluations formative, sommative et certificative.

- Instauration de passerelles entre les deux milieux complémentaires, l'université (lieu où se dispense le savoir théorique, apprentissage formel) et le terrain (lieu de l'apprentissage informel, où s'acquiert le savoir-faire) qui créent des liens indispensables à l'intégration rapide de l'étudiant au monde du travail.

5- Constitution / développement de l'e-portfolio

Selon Barrett[13] (2001 a) qui décrit les cinq étapes nécessaires au développement de l'e-portfolio, les avantages de celui-ci sont plus liés au processus du développement qu'au produit final. En effet, les verbes utilisés pour décrire le cheminement de constitution et développement du dossier expriment des actions révélatrices d'une réflexion menées par l'étudiant :

- Rassembler : il doit garder les éléments les plus représentatifs de son parcours d'apprentissage.
- Sélectionner : son choix doit se porter sur les éléments prouvant la maîtrise de compétences.
- Réfléchir : la réflexion et l'évaluation portent autant sur les réussites que sur les échecs et les lacunes qu'il lui faudra combler.
- Projeter : les réflexions sont faites en comparaison avec les standards et indicateurs de performance et servent à définir les objectifs d'apprentissage à entreprendre ultérieurement.
- Présenter : l'e-portfolio est mis en ligne et partagé avec les pairs.

- **Outils**

Pour créer des portfolios et des e-portfolios, plusieurs outils open source, donc gratuits, peuvent être utilisés, parmi lesquels nous suggérons :

- Open source portfolio (OSP)
- Cyberfolio
- Mahara (serveur e-portfolio open source, à installer ; il existe un serveur démo avec accès gratuit.)
- Elgg, sur Elgg.net et Elgg.org, est un « social software » open source pour la création e-portfolios et est compatible avec RSS, FOAF, XML-RPC et LDAP pour authentification.

- **Limites de l'e-portfolio**

S'il présente indéniablement des avantages tels que ceux énumérés ci-dessus, l'e-portfolio présente certaines limites telles :

- La chronophagie : les contraintes de temps pour la création, la maintenance, l'actualisation et l'évaluation sont considérables.
- La fiabilité : ce critère s'avère l'un des plus difficiles à respecter.
- L'inéquation : les compétences en informatique et l'accès aux TIC ne sont pas équitablement réparties entre les étudiants. Ceux qui détiennent les moyens matériels (ordinateur personnel, connexion ADSL haut débit, etc.) et les compétences (maîtrise avérée de l'outil informatique et des logiciels) sont favorisés. Pour réduire la fracture technologique et promouvoir l'égalité des chances technologiques, l'université algérienne doit intégrer le C2I (certificat d'informatique et d'Internet) aux parcours dès l'entrée dans le LMD.
- Le cyber-plagiat : si l'e-portfolio mis sur le web n'est pas correctement sécurisé par un système de verrouillage performant (droits réduits aux pairs et aux formateurs), les travaux personnels mis en ligne risquent d'être plagiés.

Notes de renvoi à des éléments bibliographiques et sitographiques

1- Jean Loisier (2010) consulté sur http://archives.refad.ca/recherche/memoire_encadrement _Mars_2010.pdf

2- Despont, A. (2008) *Définir une stratégie d'évaluation en ligne.* Symétrix. Extraits consultés sur : http ://www.elearning-symetrix.fr/blog/index.php?/post/2008/02/25/Livre- blanc-Definir-une-strategie-devaluation-en-ligne.

3- Pett (2001) Le portfolio électronique, un outil utile pour l'activité d'intégration – Un dossier de Profweb
http ://site.profweb.qc.ca/fr/dossiers/le-portfolio-electronique-un-outil-utile-pour-lactivite-dintegration/etat-de-la-question/dossier/25/index.html

4- Morgan et O'Reilly (2011) REFAD. Pratiques et défis de l'évaluation en ligne

5- Pett (1990) http://www.learnquebec.ca/fr/content/pedagogy/portfolio/evaluate/theory.html

6- Legendre, R. (2005), Dictionnaire actuel de l'éducation, p : 1059

7- Lusignan, G. et Goupil, G (1997) Cf. DAE, op. cit. p. 1059.

8- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Montréal : Renouveau pédagogique. Consulté dans Revue des sciences de l'éducation, vol. 32, n° 3, 2006, pp. 815-816

9- Bélanger, C., Legault, A., « Pourquoi intégrer le portfolio en enseignement supérieur ? Réflexions à partir de pratiques de portfolio », dans *Actes de colloque du 24e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire « Le portfolio d'apprentissage, réflexions et compte-rendus de pratique », Montréal (Québec), 16-18 mai* 2007, p 7.

http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/communications/Methodes_Evaluation/BelangerLegault_AIPU2007_Actes.pdf

10- Bloom, Cazden, Gagné, Guilford, etc.) DAE, op. cit. p. 1320- 1338

11- Naccache, N., Samson, L. et Jouquan, J. (2006) « Le portfolio en éducation de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie médicale.* Vol.7, n°2, p.110-127

12- Bélanger, C. (2008) Rôle du portfolio au supérieur : rendre l'étudiant acteur de sa formation**.** *Actes de colloque du 25e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire*. Montpellier, France. *Consultable sur* www.cefes.umontreal.ca/ressources/.../Belanger_AIPU2008_Actes.pdf..

13- Bibeau, R. (2009) « *A chacun son portfolio numérique* », Bulletin CLIC n° 65. Automne 2007. En ligne : http ://www.robertbibeau.ca/portfolio2.html

14- http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/pratiques_defis/pratiques_defis.pdf

15- Strivens, J. & al. (2008) à consulter sur :

http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearning/eportfinalreport.doc

Revue SCIENCES HumaineS n°39, Juin 2013 – pp 91 -99

Variations sur le lexème « interdit » dans *L'interdite* de Malika Mokeddem

Résumé

Cet article se propose d'analyser le lexème « interdit » dans *L'interdite* de Malika Mokeddem en s'intéressant à l'aspect paratextuel dont la dédicace, l'icône et la titrologie tout en essayant de situer cette œuvre entre fiction et autobiographie. Malika Mokeddem a fait de l'écriture son moyen d'expression privilégié pour dénoncer l'enfermement de la femme algérienne et de sa quête pour la liberté. Tout cela, emprunt d'un regard où se mêlent réalité et fiction.

Souheila BOUCHEFFA

Département de Français
Université Constantine 1
(Algérie)

ملخص

حرر هذا المقال في إطار بحث يدور حول موضوع كلمة" ممنوع " في رواية "الممنوعة" للكاتبة الجزائرية مليكة مقدم ومن خلالها تطرقنا إلى تحليل أدبي للعنوان والإهداء محاولين دراسة موضوع الانغلاق ، الانسداد والرغبة في التحرر من بين مواضيع أخرى محاولين في نفس الوقت دراسة تموقع هذه الرواية بينما هو خيال وما هو سيرة ذاتية .

Introduction

L'objet de ce travail est de mettre en évidence les différentes acceptions du mot « Interdit » dans le roman de Malika Mokeddem intitulé *L'interdite.*

En effet, *L'interdite* est le troisième roman de Malika Mokeddem écrit en dix mois «*en état d'urgence*», publié cette fois chez Grasset en 1993 contrairement aux deux premiers qui sont édités chez Ramsay .En effet, Malika Mokeddem déclare :

« *A partir de L'Interdite, j'ai touché un plus large public, c'est avant tout en raison de mon arrivée chez un grand éditeur : Grasset » (1)*

C'est le paratexte du roman de son nouveau tirage celui de l'année 1998 qui est à l'origine de notre premier contact avec *L'interdite*. Le titre, ainsi que l'icône présentant trois femmes vêtues de burqua dont l'une, celle du milieu, se distingue des deux autres par la couleur noire de son voile, ont éveillé notre curiosité, et suscité un questionnement.

© Université Constantine 1, Algérie, 2013.

Tout d'abord, en ce qui concerne le titre, les quelques informations que nous avons sur la vie et l'œuvre de l'auteure nous ont fait penser qu'il s'agirait probablement de Malika Mokeddem elle-même.

Ainsi, si cela se confirme, ce qui importera le plus, sera de savoir par quel truchement l'interdit, qui frappe habituellement la partie d'une œuvre, voire toute une œuvre, jugée pernicieuse et subversive, par une quelconque commission de lecture, vient à s'appliquer à un auteur.

Présentation du roman :

Le roman *L'interdite* de Malika Mokeddem s'ouvre sur le retour de Sultana Medjahed, médecin de son état, dans son village natal à Ain Nekhla après avoir appris par téléphone la mort subite de son ami Yacine. Revenue de Montpellier, elle constate que son pays n'a guère changé et que la société ne fait que se dégrader. Ainsi, Sultana vient brusquer les siens dans leurs croyances, dans leur foi, dans leurs us et coutumes en assistant à l'enterrement de son ami, premier acte de révolte contre sa société qui va attiser l'animosité des intégristes à son égard. De plus son attitude d'Algérienne occidentalisée n'a fait qu'envenimer la situation, elle lui a déjà valu un chapelet d'invectives. En déclarant la guerre au maire et à ses sbires, elle ouvre le champ à l'adversité et voit se profiler à l'horizon des menaces sérieuses pouvant mettre sa vie en danger .L'idée de la soumettre à leur volonté et celle de la détruire sont de plus en plus palpables à travers les réactions des extrémistes dont les intentions envers les femmes consistent à les réduire au silence et à l'enfermement. Mais Sultana n'est pas de celles qui se taisent, elle se débarrasse de ces chaînes et se jette bravement au travers de leur chemin avec courage et détermination. Sultana va encore bien loin dans son jeu de violation des tabous. En effet, elle s'affiche ouvertement avec Vincent, un français qui vient de bénéficier d'une greffe de rein, don d'une Algérienne, et qui décide de se rendre en Algérie afin de découvrir le pays de sa bienfaitrice. Vincent a fait la connaissance de Sultana grâce à la petite Dalila qui ne cesse de se poser des questions. En ne cachant point sa relation avec l'étranger, Sultana commet un acte d'une extrême gravité car il exprime un grand mépris pour la religion qui considère comme apostate la femme algérienne qui a des relations avec un non musulman même dans la légalité, cet acte est impardonnable au yeux de la société. Les réactions ne se sont pas faites attendre : le dispensaire et la mairie sont tous deux incendiés…

Malika Mokeddem est née le 05 octobre 1949 à Kénadsa (Bechar). Elle entame son parcours scolaire dans l'une des écoles de son village natal, puis elle poursuit les études secondaires dans un lycée situé à une vingtaine de kilomètre de Kénadsa. Elle obtient son bac à Bechar.

C'est à la faculté de médecine d'Oran qu'elle fait ses études universitaires avant de quitter l'Algérie en 1977, pour s'installer définitivement, deux années plus tard à Montpellier.

C'est en France qu'elle commence à exercer la médecine en tant que néphrologue. En 1985, elle quitte sa fonction pour se consacrer uniquement à l'écriture . A ce propos la romancière déclare :

« *Maintenant, l'écriture m'est une médecine, un besoin quotidien…les mots me viennent naturellement, m'habitent comme par habitude. Et par habitude, ils s'écrivent et me délivrent au fur et à mesure .Ecrire, noircir le blanc cadavéreux du papier, c'est gagner une page de vie, c'est retrouver au dessus du trouble et du désarroi un pointiller d'espoir. » (2)*

Comme il y a des souvenirs qui font mal à raconter ou même à se rappeler, l'auteure se ménage une issue d'où elle peut exorciser son mal en le métamorphosant ou bien en le regardant en face .L'écriture dans ce cas est un défi thérapeutique, une catharsis. L'écriture pour Malika Mokeddem se présenterait comme une thérapie.

Afin de nous permettre l'analyse de ce qui a été cité précédemment, nous faisons appel à l'apport théorique des écrits de Gérard Genette et de Léo H. Hoek pour l'étude du paratexte.

Analyse du Paratexte :

La dédicace :

La dédicace est un *hommage* rendu à la mémoire d'une personne ou d'un groupe de personnes sous forme d'écrit occupant l'une des premières pages du roman pour signaler le fait de partager avec les personnes citées les mêmes préoccupations, un même idéal, les mêmes aspirations. La dédicace peut avoir aussi pour objectif l'expression de la gratitude pour une aide fournie ou un encouragement témoigné lors de la conception de l'œuvre.

« *A Tahar DJAOUT,*
Interdit de vie à cause de ses écrits.»

C'est à partir de cet écrit que Malika Mokeddem dédie son roman d'abord à Tahar Djaout, pour se présenter au lecteur comme étant l'écrivaine qui partage avec Tahar Djaout son combat et son idéal et ce, à travers l'utilisation du terme « *interdit* ». Il convient d'interpréter le paratexte comme suit :

« *Je suis interdite de la même façon que Tahar Djaout l'a été et par conséquent son combat est le mien. »(3)*

Par cette dédicace, Malika Mokaddem, vient s'allier à la cause de Tahar Djaout, cause qui lui a coûté la vie.

Tahar Djaout, dont le dernier roman est *Les Vigiles* écrit en 1991, est un éminent écrivain algérien d'expression française né le 11 janvier 1954 à Oulkhou près d'Azeffoun en Kabylie. Il quitte en 1992 *Algérie-Actualité* où il a travaillé comme journaliste pendant un certain temps pour fonder avec quelques uns de ses anciens compagnons, notamment Arezki Metref et Abdelkrim Djaad, son propre hebdomadaire, avant d'être abattu avec une arme à feu par un marchand de bonbons en Mai 1993, année qui fait partie de la décennie sanglante dont de nombreux journalistes et intellectuels ont formé la cible préférée de l'intégrisme.

Tahar Djaout repose dans son village natal d'Oulkhou.

L'auteure dédie également son roman au groupe Aïcha:

« *Au groupe AÏCHA,*
Ces amies algériennes qui refusent les interdits. »

Le groupe Aïcha est un groupe de femmes intellectuelles qui se rassemblaient à la fin des années quatre-vingts, pour des rencontres culturelles. Elles se mobilisaient pour toutes les questions relatives aux droits de la femme, à son émancipation, à et son égalité avec l'homme.

Nous remarquons que le terme « *Interdit* » est présent dans les deux textes qui composent la dédicace. Ce fait n'est pas fortuit. Il signale au contraire le caractère de révolté que revendique l'auteure et qui fait référence au trait commun que partagent tous ceux qui sont cités dans le paratexte.

La titrologie (4)**:**

L'élément le plus important de l'ensemble qui constitue le paratexte est indiscutablement le titre car c'est le premier signe à s'imposer à l'oeil du lecteur. Le titre joue un rôle très important dans la relation du lecteur au texte. En effet, comme la plupart des lecteurs n'ont pas une connaissance suffisante de l'auteure, c'est le titre qui déterminera le choix du roman à lire.

Le titre est choisi, conçu, ou travaillé par l'auteure et l'éditeur pour faire en sorte qu'il remplisse les rôles qu'on attend de lui. Il doit d'abord satisfaire au besoin du « *marché littéraire* » c'est -à- dire qu'il doit fonctionner comme un texte publicitaire par une mise en valeur de l'ouvrage et la séduction du public. Le titre doit réunir plusieurs fonctions : la fonction référentielle : le titre doit informer le lecteur, la fonction conative : il doit l'interpeller, la fonction poétique : il doit susciter l'intérêt ou l'admiration.

"*Toutefois le rôle du titre d'une œuvre littéraire ne peut se limiter aux qualités demandées à une publicité car il est "amorce et partie d'un objet esthétique. "Ainsi, il est une équation équilibrée entre «les lois du marché et le vouloir-dire de l'écrivain» (5).*

Le titre qui fait fonction d'*emballage* laisse le plus souvent apparaître des promesses alléchantes (savoir et plaisir) mais il sert également d'*"incipit romanesque" (6)* étant le premier mot introduisant le texte.

Deux fonctions principales peuvent être assumées par le titre : la fonction *mnésique* lors de la sollicitation d'un savoir antérieur chez les lecteurs, la fonction de *rupture* quand le titre est nouveau et prétend à une certaine originalité. Le titre *L'interdite* aurait pu accomplir les deux fonctions principales s'il avait été au masculin, mais sa forme au féminin lui octroie une originalité et un attrait et ne lui permet ainsi que d'assurer la deuxième fonction celle de *rupture* .Au titre vient se joindre la dédicace et l'épigraphe.

De nombreuses analyses dans différents domaines ont pour objet les titres. En déployant des stratégies langagières spécifiques dans des champs différents tels que la pragmatique, le discours social, la rhétorique, etc.…, les titres réussissent à éveiller la curiosité chez le lecteur .Le titre choisi doit permettre d'accéder directement au référent .Son choix donc doit être déterminé par la description qui connote la propriété singulière que l'objet possède.

Dans le domaine de la littérature et de la critique littéraire, le titre serait principalement la charnière de l'œuvre littéraire. Selon Gérard Genette, le titre est au seuil de l'œuvre d'art faisant partie de ce qu'il appelle le paratexte :

Le titre a une primauté dans la couverture du livre en tant que porte qui s'ouvre au lecteur puisque la « *couverture est aussi cet écran très surveillé où se déploie le titre* » (7).

Or, tout se passe comme si cette première page de carton jouait le rôle d'une porte d'entrée, une fois franchie l'unique entrée du texte, le lecteur est convié à suivre le corridor jusqu'à l'unique sortie, tout au bout.

L'interdite, comme titre, est un adjectif nominalisé au féminin soumis à deux déterminants : le genre et la nature menant ici à une comparaison avec l'usage fréquent du masculin « interdit » qui fait référence à une catégorie générale de comportement et d'actes relevant d'une pratique sociale répréhensible. Nous remarquons que l'esprit de révolte chez

Malika Mokeddem la pousse à transgresser l'usage même du masculin. Ceci est attesté par des éléments épitextuels contenant des déclarations de l'auteure elle-même :

« L'interdite, c'est la femme que je suis qui fait irruption, aux prises avec son histoire, quand je dis son histoire, c'est –à- dire l'histoire de l'Algérie, et puis ma propre histoire que j'essaie de dompter qui écrit et qui dit « je », même si elle la camoufle derrière Sultana , et derrière tous ses personnages. » (8)

Pour conclure, le titre *L'interdite* ne dit rien de plus que ce qui est nécessaire pour faire connaître l'objet de l'ouvrage et en même temps il condense cette information en un mot, rapidement assimilable par l'oeil et par l'esprit. Ce titre pourrait trouver un écho auprès du grand public Algérien, et principalement chez une catégorie précise de lecteurs, celle que l'on accroche par un terme annonciateur d'affrontements idéologiques.

Les différentes acceptions du mot interdit dans *L'interdite :*

Après une lecture minutieuse de *L'interdite*, nous constatons que la fréquence de l'utilisation du mot « *interdit* » ouvre le champ à différentes interprétations, qu'on en juge :

« *-Bonjour madame.*
-Je suis une amie de Yacine.
Il m'observe, un moment interdit. » *(9)*

Le mot *interdit* est utilisé ici en tant qu'adjectif pour décrire l'attitude d'étonnement affichée par l'infirmier Khaled. Ce terme aurait pu facilement être remplacé par un synonyme mieux approprié que le mot employé qui exprime une totale perplexité que la situation n'explique pas. Ce mot donc est choisi à dessein.

Dans cet énoncé, il ne semble pas d'une grande utilité de chercher un potentiel complément d'agent.

Puis,

« *-C'est le maire, me souffle Khaled.*
- Madame, tu peux pas venir ! C'est interdit !
-Salah me prend par le bras :
-Interdit ? Interdit par qui ?
- Elle ne peut pas venir ! Allah, il ne veut pas ! » *(10)*

Le premier *interdit* renvoyant au contexte religieux, marque une injonction à caractère formel, ne souffrant point de discussion.

Dits sur un ton ironique et suivis d'un point d'interrogation, le second et le troisième expriment l'intention de tourner en dérision l'objet de cet interdit ainsi que sa source.

L'interdit ici a pour complément d'agent ou source Dieu ou une instance religieuse, comme l'explique la réplique du maire : « *…Allah, il ne veut pas* ! »

Cependant, il convient d'attirer l'attention sur un détail assez expressif relatif à l'emploi du terme *Allah* à la place de Dieu. L'emploi de ce terme dans des ouvrages traduits de l'arabe a été contesté par les représentants de l'instance religieuse aussi bien en Egypte qu'à travers tout le monde musulman, car il signifie le Dieu spécifique aux musulmans, comme Manitou est celui des Amérindiens, et qui n'a rien en commun avec Dieu, celui visé par les autres religions.

«*Je venais de renaître et j'éprouvais, tout à coup, une si grande faim de vivre…Peu à peu, les menaces et les interdits de l'Algérie me sont devenus une telle épouvante. Alors j'ai tout fui. »(11)*

Utilisé en opposition avec l'expression « *une si grande faim de vivre* », le mot *interdit* dans ce contexte signifie l'ensemble des valeurs morales de la société algérienne.

C'est dire que l'envie de vivre chez Sultana est freinée par les impératifs moraux.

Ensuite,

« Et puis, elle m'apprenait que les interdits. » (12)

Pour déterminer le sens exact du terme *interdits,* il convient d'identifier les éléments de la communication. Si l'on vient à savoir que dans cet énoncé c'est la petite Dalila, une élève du primaire, qui parle de sa maîtresse. L'objet de l'apprentissage devrait être, en plus d'une instruction dans les différents domaines du savoir, une somme d'interdits moraux régissant la conduite des enfants, mais cette réplique laisse croire que la petite Dalila est fort incommodée par les leçons de morale qui contiennent trop d'interdits. Cela est dû probablement à l'esprit curieux de la petite fille.

Ici aussi, le mot *interdits* résume en quoi consiste en grande partie l'éducation qu'on inculque aux fillettes dans l'espace temporelle des années qui ont connu une nette propagation des interdits qui ont touché toutes les couches de la société. On fait allusion à la somme des injonctions parentales d'ordre moral et aux directives divines, mais aussi et surtout à celle émanant des intégristes.

«Elle dit qu'avec tout ce qui est interdit par le désert, par Allah, par les coutumes de nos mères… » (13)

Interdit, renvoie à l'ensemble des loisirs et des plaisirs, tels les voyages, les rencontres, que le désert rend impossibles, puis ce que la religion, ainsi que les us et coutumes réfutent.

Ici les compléments d'agents sont mentionnés, mais l'association d'interdits émanant de sources différentes a pour effet de faire naître dans l'esprit du lecteur le sentiment d'étouffement face à la cumulation de toute cette somme d'interdits.

« Interdits, nous l'observons, Salah et moi » (14)

Stupéfaits ou sidérés, l'un de ces deux termes aurait pu aussi exprimé l'attitude des deux personnages.

Et quand Sultana parlait de la grenade elle dit :

« Et quand on la croque, ce mélange de liquide et de filaments qui laisse dans la bouche un goût d'interdit. » (15)

Un goût d'interdit, ne peut naître que d'une expérience psychologique .L'association d'idées qui naît de la transgression d'un interdit et de la consommation d'une boisson quelconque.

Dans le dernier chapitre Sultana s'étonne de la réaction d'une femme en lui répondant :

« Ah oui ? Je pensais que ma condamnation était unanime. Je pensais que j'étais interdite au village. » *(16)*

Interdite qualifiant une femme donne la signification de paria, une femme à problème, persona non grata.

L'imaginaire imprégné des tabous9 et des frustrations est à libérer par l'écriture ou par la parole. Cet imaginaire n'est pas manifesté uniquement dans la redondance expliquant le mot *Interdit* dans l'œuvre de Malika Mokeddem, mais surtout dans l'intention de l'auteure de faire partager son horreur de tous les interdits qui ont obscurci son ciel et réduit son univers. Le lecteur potentiel se trouve ainsi sollicité par cette récurrence du mot « interdit ».

Répondre donc à la question relative à « l'anathème » qu'on lui a jeté devient aisée quand on vient à analyser le type d'interdits que la narratrice Sultana se targue de transgresser. Ces interdits en fait, représentent les règles de conduite imposées par la représentation de l'Islam de la société d'origine et dont le respect est le témoignage de la foi.

Leur transgression équivaut à un reniement de la religion et toutes les valeurs qui fondent la culture algérienne. Comment ne pas interdire quelqu'un qui renie sa religion, son algériannité et sa maghrébinité, et qui plus est fait de la culture de l'autre la sienne ?

En fait, Sultana répond-elle au portrait diabolisé tel que le véhicule la société ? Pour commencer, nous allons reprendre la représentation qu'en donne l'auteure:

« *Moi je suis multiple et écartelée, depuis l'enfance, avec l'âge et l'exil cela n'a fait que s'aggraver (.....) Je ne suis ni Algérienne ni même maghrébine .Je suis une Arabe. Autant dire, rien. » (17)*

Conclusion

L'impression qui s'échafaude en s'appuyant sur des arguments irréfutables est en faveur de l'auteure de *L'interdite,* lorsque nous reconnaissons que Malika Mokeddem qui a fait de sa littérature le moyen d'expression privilégié de dénonciation de l'enfermement dans lequel croupissent les femmes algériennes et de sa lutte pour la liberté de ses compatriotes, bien qu'elle vive en France , a su dessiner avec beaucoup de justesse et de sensibilité (et parfois avec quelque exagération) la situation dégradante vécue par la femme algérienne durant la décennie de la violence. Le tableau qui nous est peint au fil des chapitres de *L'interdite* reste foncièrement pessimiste, car l'auteure s'attache le plus souvent à dépeindre des êtres et des lieux de manière à en faire ressortir les aspects les plus rebutants.

Son regard est un cri et une dénonciation virulente de l'atteinte aux droits élémentaires de la femme tant au plan socio-économique comme au plan psychoaffectif. C'est en réalité sous la forme d'un exercice personnel critique, que l'auteure crie sa totale désillusion vis-àvis des valeurs arabo-musulmanes, et des conditions sociales qui ont, selon elle, donné naissance à cet ogre sanguinaire qu'est l'intégrisme.

L'acte d'écrire, chez elle, n'est pas seulement un acte littéraire, qu'on peut cloisonner dans une forme ou une autre. L'écriture est d'abord ressentie comme un besoin individuel, une thérapie, un acte de liberté, et de libération, comme elle l'avoue elle-même :

« *Ecrire pour moi est mon premier acte de liberté.*» *(18)*

C'est une écriture de femme qui tente de décloisonner tous les enfermements. Chez Malika Mokeddem, l'écriture doit être également perçue comme l'expression d'une« révolte », celle d'une femme qui a été spoliée de sa liberté dans une société archaïque. Son œuvre tire son originalité non seulement du fait qu'elle est femme et qu'elle s'exprime dans une période où peu d'hommes ont osé écrire, ce qui explique son grand respect pour Tahar Djaout, durant les années 9O, mais aussi de la thématique qu'elle aborde dans une forme assez singulière.

Références bibliographiques :

1- Melissa Marcus, Algérie Littérature /Action n°22-23, Marsa, juin 1998, Paris, p225.

2- Melissa Marcus, Algérie Littérature /Action n°22-23, Marsa, juin 1998, Paris, p226.

3- C'est nous qui le soulignons.

4-Baptisée, ainsi par Claude Duchet . Genette Gérard, Seuil, éditions du Seuil, 1987, Paris, p59.

5- Achour Christiane, Bekkat Amina, *Clefs pour la lecture des récits, convergences critiques II*, éditions du Tell, 2002, Alger, p.7 1

6- Léo H. Hoek, *La marque du titre : dispositifs sémiotiques d'une pratique textuelle,* Walter de Gruyter, 1janvier 1981, Paris, p149.

7- Duchet, Claude*, «Eléments de titrologie romanesque»,* in littérature n° 12, décembre1973, p 203

8- Melissa Marcus, Algérie Littérature /Action n°22-23, Marsa, juin 1998, Paris, p225.

9- Malika Mokeddem, *L'interdite,* Grasset, réédition 1998, Paris, p25

10- Ibid., P31-32

12- Ibid., p133

13- Ibid., p143

14- Ibid., p220

15- Ibid., p222

16- Ibid., p250

17- Ibid., p191

18- Amnay Idir, El Watan 12 septembre 2006

Bibliographie :

1-Corpus :
-L'interdite, Grasset 1993. Réédition, Paris 1998.

2-Ouvrages sur Malika MOKEDDEM :

- Yolande Aline Helm, Malika Mokeddem, Envers et contre tout, Ed, L'Harmattan, Paris, 2000.

-Nadjib Redouane, Yvette Benayoun-Szmidt, Robert Elbaz, Malika Mokeddem. L'Harmattan, Paris 2003.

3- Ouvrages de théorie littéraire:

-ACHOUR Christiane, REZZOUG Simone, *Convergences critiques, introduction* à la lecture du littéraire, OPU, 1990, Alger.

-GASPARINI Philippe, Est-il je ?, Seuil, 2004, Paris.

-GENETTE Gérard, Figures III, Seuil, 1972, Paris.

-GENETTE Gérard, Seuils, Seuil, 1987, Paris.

-GENETTE Gérard, Palimpsestes, La littérature au second degré, Seuil, 1982, Paris

-MITTERAND, Henri, *Les titres des romans de Guy des Cars*, in Duchet, C., *Sociocritique*, Nathan, 1979, Paris.

-DUCHET, Claude*, «Eléments de titrologie romanesque»,* in LITTERATURE n° 12, décembre1973.

4-Articles de presses et revues :

-Melissa Marcus, Algérie Littérature /Action n°22-23, Marsa, juin 1998, Paris.

-Amnay Idir, El Watan, mardi 12 septembre 2006.

Revue SCIENCES HumaineS n°39, Juin 2013– pp 101- 118

Dependence and Independence in Materials Design for EFL Teachers: An experimental study

Abstract

This paper deals with past and present issues related to materials design and development by Algerian teachers within pre-service and in-service experience of teaching English as a foreign language. The study is carried out among in-service teachers and pre-service (ENS students) teachers through an experimental method. It tests the validity of information processing (through learning styles and strategies) and discourse functions (through communicative language tasks) as independent variables which determine a number of design and development criteria as dependent variables. A pre-test, an experiment, and a post-test are used as research tools.

Hacène HAMADA

Département d'Anglais
Ecole Normale Supérieure
Constantine (Algérie)

ملخص

يتناول هذا البحث قضايا الماضي والحاضر المتعلقة بتصميم وتنمية المادة التعليمية من قبل المعلمين الجزائريين في مرحلة ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة من خلال تجربة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية .وأجريت الدراسة بين المعلمين أثناء الخدمة ومعلمي ما قبل الخدمة (طلاب المدرسة العليا للأساتذة) من خلال المنهج التجريبي .وهي تختبر صلاحية معالجة المعلومات من خلال أساليب واستراتيجيات التعلم (وظائف الخطاب) ومهام اللغة التواصلية (كمتغيرات مستقلة والتي تحدد عددا من معايير التصميم والتطوير كمتغيرات تابعة) كما تستخدم هده الدراسة الاختبار القبلي والاختبار البعدي كأدوات للبحث.

Introduction

Teachers' pedagogical actions are always interpreted in terms of their dependence on and/or independence from the available materials. Materials adoption for language teaching, relying on both commercial and educational courses, is always interpreted as a dependent pedagogical act which may not provide the expected results. However, materials adaptation is a step towards partial independence where the teachers bring changes to the available materials in order to suit learning and learners' expected outcomes. Materials design, as a risk-taking experience, is stage of independence which requires awareness of multiple reasons, processes and constraints, and may lead to teachers' autonomy.

On one hand, the study is motivated by some research findings which illustrate the Algerian teachers' limitations to feed their classes with authentic materials, relying mostly on post-independence national course books, and producing only language tests at

© Université Constantine 1, Algérie, 2013.

school. It is, on the other hand, inspired by academic research relevant to principles and practices of developing language teaching materials like information and discourse processing strategies to enhance teachers' potentials in providing their English language learners with generous and strategically diversified language tasks. It focuses on the development of teachers' collaborative action to create their own materials in post-independence English courses which rely on national materials production.

1. Materials dependence, analysis and evaluation

It is commonly mentioned that materials make the body of a language course and that they are commonly called 'content' either in syllabus or curriculum design and development (Nunan, 1988: 4-7, and Celce-Murcia and Olshtain, 2000: 187-195). Hence, they are said to represent the implementation of a designed course. Graves '(2000: 149) gives more dimensions to the term, comments on the ambiguous use of the term 'materials' to mean 'techniques' and 'activities' and underlines the fact that 'boundaries between these three terms are always blurred. Other scholars attempted to clarify the role of 'instructional materials', 'commercial materials', and media but did not bring enough clear cut distinction. For example, Richards (2001: 251) interchangeably uses the terms 'materials', 'sources' and 'form' to identify containers of scripted, non-scripted, and a combination of both, sources (written, oral, and audiovisual language) of information. However, the author identifies the mass media of communication as 'materials' and not sources from which a course designer can select some authentic materials.

According to the distinctions above, we can define materials as all aspects of language usage and language use. All what the learners are exposed to inside or outside the classroom, in terms of speech, writing and visual -paralinguistic- meaning, represent materials that the learners work on, in order to improve their proficiency level in that language. This distinction in the definition of both terms may seem too atomistic and somehow discourse biased (Olshtain and Celce-Murcia 2001: 214-215) but it is valid as far as it is comprehensive because it cannot isolate the learning of grammar and vocabulary from their contexts of language use. In all cases, a foreign language teacher is always dependent on the availability of materials and media to teach a language course.

Analysis and evaluation of language teaching textbooks and commercial materials are complex critical attitudes teachers adopt towards what they use every day as pedagogical tools. If the textbooks are somehow compulsory course-books designed and developed within ministry programme frameworks, commercial materials are designed and edited for a wide audience. Nevertheless, a teacher who is involved in the teaching profession has always a critical stance towards these tools. Informal analysis and evaluation of the materials contained in these tools become daily responses of the teachers who care about whether to use the materials as they are or bring some modifications to achieve pedagogical goals and learners' objectives.

Teachers who take the job for the first time are almost always in front of confusing situations where there are already designed textbooks that contain the required teaching materials, or where the materials are not available at all. In the latter, they will have to design and develop their own materials. In the former situation where the materials are

provided in the textbooks, the teachers need at least to have a strategy of analysing and evaluating the material at hand, in order to use it more appropriately. This is what most researchers would call materials adopting and/or adapting. Materials evaluation is defined by Tomlinson (1998: 11) as:

> '(...) the systematic appraisal of the value of materials in relation to their objectives and to the objectives of the learners using them. Evaluation can be pre-use and therefore focused on predictions of potential value. It can be whilst-use and therefore focused on awareness and description of what the learners are actually doing whilst the materials are being used. And it can also be post-use and therefore focused on analysis of what happened as a result of using the materials.' (Tomlinson, 1998: 11)

The consequences of materials analysis and evaluation lead teachers to adopt language teaching materials, i.e. use them in their lessons, or reject them. In the case of ministry educational programmes, the use of a given school textbook represents its adoption as the basic teaching material (Hutchinson and Torres, 1994:315-317) which represents teachers' total dependence. However, if the teacher wants to use commercial materials (textbooks written outside ministry education programmes, for a wide audience), he/she is at least supposed to analyse and evaluate those materials by using some "external and internal evaluation criteria" to reduce their dependence (McDonough and Shaw, 2003: 59-72).

External evaluation criteria are those that take into account the intended audience, proficiency level, context, organisation of units/lessons according to the author's view about language and methodology. Internal evaluation criteria, however, take into account the internal constructs of the materials such as sequencing, discourse skills, real interaction and the relevance of exercises to learners' needs, learning styles and strategies. McDonough and Shaw (2003) conclude that this evaluation helps teachers adapt language teaching materials if they fit the criteria mentioned above and hence reach partial independence which leads to adapting materials by bringing some changes to the already designed materials. This presumes that the teacher can adopt materials (ministry educational programmes or commercial materials), and then bring some changes through the teaching/learning process.

The reasons of materials adaptation may vary from one context to another, depending on how much freedom teachers are allowed, the availability of time and means to bring some changes to the materials, and the professional qualifications (knowledge and experience) which would help a teacher consider the quality of the materials at hand. McDonough and Shaw (2003: 77) express some reasons of materials adaptation which coincide with their internal evaluation criteria –mentioned above- and that can be summarized in the following:

- unsystematic and insufficient grammar coverage and practice;
- reading passages contain too much unknown vocabulary;
- comprehension questions are too easy, the answers can be copied from the text without real understanding;

- listening passages are inauthentic and sound like reading aloud, without guidance for pronunciation
- subject matter not appropriate to learners' age and interest
- the material is too much or too little in comparison to allocated time;
- too much or too little variety in the activities

The arguments for materials adaptation may also vary according to teachers' knowledge and awareness of learners' needs, expectations and achievements. Therefore materials adaptation is not a prescription every teacher has to apply to the adopted materials. It is a set of relative measures (principles and procedures) teachers bring to bear on the materials in order to suit their teaching/learning contexts (Nunan, 1991: 219 and Hutchinson and Torres, 1994: 324-327).

2. Materials design principles and practices

Course and textbook developers never start writing, designing and developing, materials from scratch. Designing and developing materials for language teaching has always relied on long experience in teaching and either wide or limited audience for whom the materials are designed. Pre-service and in-service teachers have more or less been involved in this process either as informants or as partners who contribute in the design and development of courses and materials. In most cases where teachers are involved, they develop autonomy of selecting, grading, and developing their own materials. This autonomy is to be understood as an ability of conceiving and writing materials according to a number of principles.

If one considers general, wide scope studies that deal with course and materials design for language teaching, Dubin and Olshtain (1986: 88-105) pave the way to the language teacher by providing an 'expansion of the language content dimension' which implements a communicative syllabus. Their model –as a set of principles or guidelines- relies on the definition of 'general goals' which determine three areas of expansion:

- the content area includes the semantic grammatical categories, the functional categories, and the themes for meaningful and appropriate communication;
- the process area includes the cognitive, creative, and global workouts; and
- the product area which includes the skills emphasis, learner needs, and learner autonomy'

In this model, the content and the product areas are the two extremes of the general communicative course implementation. When course designers identify the grammatical, functional and thematic content of a language course, they try to satisfy learners' needs by putting emphasis on skill getting. Bridging the gap between the two extremes –content and product- cannot take place unless there is a cognitive process of learning. This is the most interesting feature of Dubin and Olshtain's contribution which they call 'workouts.'

'Workouts are language learning and language using activities which enhance the learner's overall acquisition process, providing planners and teachers with a variety of ways through which to make this process engaging and rewarding' (Dubin and Olshtain, 1986: 95-96)

These workouts are presented under ten categories of learning activities; operations/transformations, warm-ups/relaxers, information-centred tasks, theatre games, mediations/interventions, group dynamics, problem-solving tasks, information transfer and reconstruction, and skill getting strategies (ibid: 96). Although these categories are exhaustive to some extent, and each one is illustrated with examples, there is no comprehensive and methodological procedure of how they should be used when a teacher is trying to apply them in materials design. Whatever the advantages and/or drawbacks, these categories of activities are valid as far as they involve only their authors in their own design and development of materials and represent thus a wide scope since they do not target any specific teacher or learner population .

Materials designed and developed for a limited scope of audience target the learners who will use the designed materials for some specific needs. At the same time, they are practical implication of teachers and/or teacher-trainees in the process of design and development. Such case studies and experiments emerged in the 1970's and are still practised in many countries where English is taught as a foreign language and/or for specific purposes. They represent a long process of partial or total independence in materials design (Mead and Lilley, 1975- Harvey and Horzella, 1977- Johns and Davies, 1983- Scott etal, 1984- Moore, 1977-Lautamatti, 1978- Bramki and Williams, 1984- and Dwyer, 1984). These studies followed relevant steps to the teaching / learning environment and expected outcomes (cited in Hamada 2007).

Exemplification of these steps is better provided in Graves (2000: 2-3) who relies on her experience with teaching and teacher-training in course design and suggests a comprehensive framework for course development processes. According to her framework, the general scope of course design should start at the level of defining the context of language teaching, articulating the psycho-linguistic and pedagogical beliefs and conceptualizing the content, leading to a definition of goals and objectives. The specific scope is a 'systematic' process which takes into account needs assessment, formulating goals and objectives, developing materials, design and assessment, and organising the course. For Graves (1996: 12-35 and 2000: 97-121,), materials design remains the core feature of course design because it is the evidence of course implementation. From her informants' suggestions -teacher-trainees, Graves' (2000: 156) draws a list of principles for developing materials:

- learners (experience and level, target and affective needs);
- learning (discovery, problem solving, analysing and developing specific skills and strategies)
- language (target relevant aspects of grammar, functions, vocabulary, the four skills, and the use and understanding of authentic texts)
- social context (provide intellectual focus and develop critical social awareness)
- activity/task type (to aim for authentic tasks, vary roles and groupings, and vary activities and purposes)
- materials (authentic texts, realia and varied printed, visual and audio materials).

These principles are determined by the exploitation of specific teachers' context as a limited audience or scope and are not so different from those determined in wide

scope contexts. When materials developers take them into account, they apply them with a relative focus for a wide audience or determine their importance during the process of developing materials for a limited audience.

Richards (2001) and McGrath (2002), claim that materials design is not only a matter of applying and/or determining a number of principles but rather an experiential systematic process. It is hence, a risk-taking experience towards teachers' independence if it is not based on knowledge, awareness and expertise. Richards (2001:261-262) draws attention to the advantages and disadvantages of involving teachers into the experience of developing materials, and (ibid: 263-271) sets forth the steps of an experiential materials development project. He considers that the advantages of materials development can be:

- the relevance of the materials to the learners' and the institutional needs;
- the development of expertise among staff
- the reputation of the institution may be boosted by demonstrating its commitment to develop materials specially designed for its students; and
- the flexibility of the materials to be revised or adapted according to the growing needs of the institution and its learners

However, Richards (ibid) considers that the materials development experience may have some disadvantages as:

- Resources allocated to such an experience may be counter productive if teachers are not provided with enough time and financial resources;
- The teacher-developed materials will always have less quality of presentation if they are compared to commercial materials. The former are to be used for free by the learners while the latter have to care for marketing reasons;
-training teachers to develop their own materials is a necessary and crucial experience. If workshops are neglected, the whole experience will be a failure.

Richards (ibid) positive features stress the importance of the materials development for both teachers' career and experience, and the institution's academic reputation in the educational context. We do not consider, however, the disadvantages as consecutive drawbacks but rather as warnings to the educational community who sometimes deprive the teachers from the basic requirements of a successful experience.

According to Richards (ibid), materials design and development performed by teachers always take into account the syllabus objectives, content, structure and sequencing of the units. The teachers' contribution lies in two major tasks: the choice of input and the selection of exercise types (ibid: 264-267). The choice of input 'refers to anything that initiates the learning process' as speaking, listening, reading, writing and grammar materials undertaken by the teachers, and the selection of exercise types which involve the learners' work and practice on the selected input.

3. Materials Dependence in Algeria (1962-1982)

The teaching of EFL during the post independence period depended to a large extent on donated British course books till the late 70's. These commercial textbooks were designed for general learners without any focus on a particular educational programme. Their main target is a particular proficiency level in English as a foreign

language but not a particular educational system, country, or learning environment. Therefore, their input consisted of artificial situations, illustrated basically with stick-drawing figures (Broughton, E.G 1965 *Success With English*. Coursebooks 1 and 2. Penguin Books) and was overloaded with foreign language culture and a complete neglect of the mother tongue/first language culture (Altan, 1995). The language input consisted mainly of artificial texts that presented the language aspects and grammatical features of English which were characterized by imaginary characters, involved in Proper names, places, activities; roles and environmental settings were stereo-types of the English speaking community. Rote learning, pattern drills and habit formation were adopted as a learning procedure at Algerian Middle School Level. At Secondary School Level, the learning process and language input were neither much worse, nor much better. The *New Concept English* Series of L.G. Alexander (1967, four course books and only two of them were used: *Practice and Progress* and *Developing Skills*) focused on proficiency development in language patterns, sentence structure and paragraph writing. All texts in *Practice and progress* introduced language items, again, in non-authentic reading extracts.

Even though the introduction of the books mentioned the existence of tapes, for the presentation of the texts in their oral form, the Algerian teaching environment did not provide –or rather did have the media equipment- for the aural-oral activities to take place. Not only did the practice of English language teaching deprive the learner of exposure to sociolinguistic contexts –as it was limited to English speaking culture- but it also imputed the materials from the cultural features of speech, let alone to say, that no activities of cultural processing were provided. This general dependence of the English course, nevertheless, represented the language teaching materials that the Algerian teachers relied on-during that era.

4. Materials Independence and risk taking: 1982---

The 1980's saw the emergence of the first Algerian textbooks which introduced some national cultural elements and a few pedagogical reforms. The Notional/Functional and communicative trends in language teaching had an important impact on textbook design by adapting a functional and communicative purpose and a culturally biased content (Hutchinson and Torres, 1994). The effects of the notional/functional approach and the "common core syllabus" on the newly designed Algerian textbooks were obvious in the titles, content, and methodology. *Madjid in England* and *Andy in Algeria* are both representative titles of the overseas student's and the foreign person's functional common learning needs. The content of both textbooks focused on describing objects, people and places, mail and pen friendship, invitations and exchanging visits. The methodology proceeded through interpersonal interaction, repeating, copying and writing activities. Within the same scope, and still at middle school level, two other textbooks were edited –*Spring 1* and *Spring 2*; both followed the same notional/functional design and methodology with additional language functions of requesting, inquiring, instructing, describing, defining, comparing and contrasting, etc... Communication practice is to be considered here as a major sociolinguistic contribution; the language functions do not only pretend to teach English but also to establish a communicative value of information exchange among

members of the same community. Hence, information gap, reasoning gap, and information transfer activities gave the English language classroom its dynamic features. Language transfer from the target language to the mother tongue, and vice-versa, was also given importance. For example, 'a carpenter' was named 'Mr Nedjar', and a 'butcher' was named 'Mr Djezzar' or 'Mr Lehham'.

Within the same notional/functional and communicative trends, the secondary school level was also invested with newly designed textbooks in the early 1980's. The three grades- according to their streams (literature, science and maths, and technology) had, each, an Algerian course of English. They were namely '*New lines, Midlines, The New Midlines, New Skills; Think it Over,* and *Comet.* Bias of input selection and activity type was prominent in all these textbooks because of two major pre-occupations: the first one was the combination of both English speaking culture with the Algerian culture, and the second was the inclusion of educational programme goals and content in the English course for some long term objectives to be achieved. As the initiator of these secondary school textbooks, Kisserli –head of project of '*New Lines'* (1981:5) indicates, the search for diversity, identity and local culture inside the English textbook continued, and increased, in the secondary school level textbooks which were characterized by functional purposes, topic/type input, and adapted/authentic texts and language tasks.

The major criticism of the communicative (notional functional) trends was the lack of correctness which was noticed in learners' performance. Despite the appropriate communicative achievements, the learners persisted in producing incorrect, mispronounced or ill-constructed utterances. The need for correctness and accuracy was so obvious that most syllabus designers had to focus on grammar tasks as essential elements in communicative performance (Skehan 1996). The Algerian syllabus designers were also sensitive to the issue and this was reflected in the 1990**'s** Algerian textbooks –as a second generation- which tried to remedy to the structural/grammatical shortage by adopting the textbook content to language needs and educational requirement of passing written exams. A series of English textbooks (from N°1 to N°9) entitled '*My Book of English'* and '*My New Book of English*' were published -under the leadership of Mr. Bereksi as the head of project. These textbooks were not designed for teaching and learning purposes as they represented a collection of tests. The unsuitability of activities to the cultural (information) input is due to the fact that those tests contain sampling activities of previous language knowledge, and consequently they are unfit to the input (Hamada 2007). There is only one successful achievement that can be attributed to this second-generation textbook series: making learners get better marks, passing exams, and increasing the PASS rates in the educational system.

Whatever the attempts to move from dependence to independence in materials and textbook design, the Algerian courses of English as a foreign language had the merits of updating their content and methodology to modern linguistic and pedagogical trends. However, some of them give the impression that they are just remedial courses which lacked determination in selecting appropriate sociolinguistic input and learning procedure, in addition to complete reliance on teachers' probable potential to implement the course. The lack of resources, experience, and freedom of initiative, in addition to the shortage of media at schools, worsened the educational and cultural

context. The drastic reforms which have been undertaken since the end of the twentieth century represent a rebellion against this established state of affairs. The recent reforms introduced competency based teaching/learning favouring skill integrations, learning strategies and learner autonomy despite the latent social, economic and cultural environment.

In quest of independence in materials design, the Algerian teachers turned to private schools and personal initiative. Private education relied basically on proficiency development according to standardized test while personal initiatives tuned out into publications of corrected test series (general examinations: baccalaureate and college tests). The former are worldwide courses and examinations which may not be our concern. However, during the last 20 years, the latter became a flourishing income for some teachers and a preparatory measure of pen and pencil tests for the majority of learners. They established a national tradition of test writing that all teachers practice and consider wrongly as materials design. Within this context, Dwyer (1984: 9) warns all teachers at Algerian schools against the confusion they tend to make between writing tests and writing learning materials on one hand, and the erroneous trial/error process they may adopt while developing their own materials on the other hand. Despite these warnings the personal and independently test-driven designed materials were put on the bookshop shelves to satisfy learners' ambitions to pass both college (BEM) and secondary school (Baccalaureate) examinations. Writers of such materials accumulated the test-driven materials from their own experiential tasks of dependence on teaching materials and independence in writing tests. In order to remedy to such a failure, Dwyer (1984) provides a checklist of ten (10) steps teachers have to follow when developing their own teaching materials. Dwyer's checklist (ibid: 9-10) of materials development steps covers all aspects of pedagogical planning and writing of materials which range from the distinction of learners' level, purposes and objectives, to realistic language, clear instructions, consistency of items, diversity and generosity of tasks, and complementarities of team-work. Although Dwyer's contribution does not provide any examples to illustrate the ten steps, it can be used as general guidelines for teachers and teacher-trainees who are likely to be involved in developing their own materials.

By the end of the 1980's teacher training schools stopped their activities in Algeria, despite a few academic research in the field (mainly Magistere and Doctorate theses), a shortage of materials production characterized the design of Algerian teaching materials for the English course. The materials production phenomenon in Algeria witnessed a decrease in the process of independence in comparison to other areas of the world like Southeast Asia and Latin America where the British Council services in collaboration with Regional English language Centres (RELC) brought major contributions. During the 1990's, and due to political and social instability, most of ESP centres staff left Algeria and many Algerian professionals in the field moved abroad. By the end of the 1990's the Ministry of Educational established an updated framework for a teacher training programme and hence gave us the opportunity to implement materials design with a workshop for the purpose of improving teachers' experience in analysis, evaluation and design of language teaching materials. This

study came to satisfy the requirements of the recent educational reforms in general and the teacher training programme particularly concerning materials design and development workshop which was elaborated in 2004 and revised in 2007 under our supervision at the ENS Constantine. The aim of both contributions was, and still is, to improve teachers' professional qualifications, autonomy, and action research.

5. The experimental study

5.1. Objectives: The implementation of materials design workshop targeted the following objectives to be gradually achieved by the participants:

- analyse and evaluate the teaching materials at hand
- adapt and develop their own language teaching materials whenever needed (in cases where textbooks are not provided or when teachers are not satisfied with the material at hand)
-provide the foreign language teachers with the ability of autonomy in selection, design and production of materials most relevant to learners' needs and objectives and hence reach awareness of teaching situation requirements, responsibility and independence in decision making.

5.2. Population: The population involved in the experiment is set into two groups of participants. The control group and the experimental group took part in the pretest and the posttest. Hence this choice helps us compare the background knowledge and abilities of the two groups before the experiment, and also compare their achievements –after the experiment. The participants of the control group are part time teachers who can improve their own abilities through their own experience but are not associated to any aspect of the experiment.

-Control group: A group of ten EAP teachers at the five departments of the humanities and social sciences were asked to take part in the pre-test and post-test. Their age varied from 23 to 27 years. All of them had a B.A in English, received a general TEFL course during the forth year, and had an average experience of 1 to 3 years of teaching EAP.

-Experimental group: A group of 20 undergraduates attending a teacher-training course at the ENS –Constantine, participated in the experiment during their undergraduate teacher-training program. All of them received the same general TEFL course during the third year program. Their age varied from 20 to 24 years; they had no experience of teaching whatsoever.

5.3. Content of the experiment

The materials analysis, design and development principles, criteria and procedures served as an implementation of the experiment with both experimental groups. They include a number of relevant issues which have been taught and illustrated in workshops: defining and exemplifying language teaching materials, learning objectives and strategies, task and competency based learning according to information processing strategies, materials analysis and evaluation, and materials design and development.

Almost all issues were used as evaluation criteria to measure the experiment results in terms of materials production by the participants.

5.4. Measurement tools

-Pretest: The pre-test consisted of the participants' elaboration by design and development of a teaching material, relying on an authentic text. All three groups were given a short newspaper article to read, analyze and develop into a teaching material. Very short instructions were given to them as guidelines which would help us evaluate their abilities in materials design and development. This newspaper article was extracted from Land (1983: 20) which, according to him, was intended to intermediate learners of English. The choice of this newspaper article was motivated primarily by its authenticity, reality, and appropriateness to secondary school learners and first year university students whose proficiency in English varied from pre-intermediate to intermediate levels. The genre type of this newspaper article can be classified as 'news in brief' among the mass media communication nomenclature that would use 'narrating' and 'reporting' functions to describe strange, outstanding, distinctive social events and stories.

-Posttest: After the treatment, at the end of the experiment, the control group and the experimental group of participants were involved in a materials design and development projects. The 10 participants of the control group were asked to complete this task either individually or with any one of their colleagues and submitted 10 projects. The participants of the experimental group were asked to work in pairs to complete their task and submit it at the end of the second term; 20 participants of the experimental group submitted 10 projects. The free choice given to control group participants and the pair work assigned to the participants of the experimental group was founded on the principle that materials design and development was always a collaborative task among teaching staff whatever their qualifications.

A wide range of newspaper articles were suggested to all participants who selected the article they wanted to develop as a teaching/learning material. Fifteen newspaper articles were selected by all the participants of the three groups. These articles were of the same genre type and approximate length as the pre-test, above. They dealt with a variety of topics (accidents, racism, social solidarity, justice, illness and miracles, social behavior, history) that could be of interest to learners of approximately pre-intermediate and intermediate levels. They presented authentic language which could help learners rely on their background proficiency level to face academic terms and expressions in the future.

- Instructions: In order to avoid any confusion in the participants' role and performance in the pre-test and the post-test, we preferred to focus their attention on three major tasks. First, they had to read the newspaper article with the purpose of using it as a material for foreign language learners. This stage appeals to the participants' cognitive and meta-cognitive awareness of their role as designers who will manipulate the learners' learning process. Second, they had to analyse the organisation of information structure, the discourse functions and notions of the newspaper article. This draws their attention to 'new' information items and 'language practice' which

correspond to their learners' level and achievement objectives. And third, they had to develop learning activities according to a general lesson plan of 'presentation, comprehension, practice, and production activities'. This instruction, at least, would remind the participants of the general background knowledge they received in the TEFL course.

5.5. Evaluation criteria and grading

The evaluation has to be comprehensive in the sense that it covers aspects related to 'information processing, discourse functions and notions' together with pedagogical aspects of purposeful, procedural, and productive learning. These selected ten (10) criteria represent the major principles of materials analysis and evaluation which served as a basis for the implementation of the experimental study; each criterion is scored from 0 to 3, according to the answers provided by the participants. If the answer does not give any consideration to the criterion, it is graded 0; if the answer is inappropriate or false, it is graded 1 (for at least, the participants have targeted a given quality of materials design and development and have, hence, attempted to deal with it); if the answer is stated but wrongly expressed (lack of concision and precision, leading to ambiguity or misinterpretation, and hence needs qualitative improvement), it is graded 2; finally if the answer is stated in exact terms that clearly determine the expected quality of the material and/or the learners' task, it is graded 3. This type of evaluation provides possibilities of quantitative (statistics) and qualitative (arguments) interpretation of results in such a field as language teaching (cf. Saadi, 2005: 20-21).

5.5.1. Content topic and information structure

Expected answers of the participants should at least mention –in the case of the pretest- 'medical treatment', 'acupuncture', 'court case' or 'hearing problems' when analyzing the material. If the participants are aware of the importance of such information, this will certainly lead them to design activities that deal with information processing and, hence, comprehension (vocabulary, sentence relations, conjunctions, sentence structure, etc…).

5.5.2. Language functions

This criterion evaluates the participants' knowledge and application of discourse analysis to authentic texts as to determine the intention of the author. The participants are expected to provide expressions like for example 'narrating a story', 'reporting a judicial case' or 'an event', 'describing past events', or 'explaining/defining a medical treatment/acupuncture.'

5.5.3. Language notions

This criterion evaluates the participants' knowledge and application of rhetorical notions used by the author to express his/her ideas and intentions. Grammatical notions, structural combinations and relations, and specific vocabulary items are important markers of discourse. The participants are expected to mention at least 'time and time relations' 'direct and reported speech', 'age', 'jobs', 'hearing-aids/acupuncture, etc…

5.5.4. Proficiency level

This criterion reveals the participants' knowledge of, and ability to determine, the proficiency level of the text in question and its suitability to audience-learners. Their answers are expected to provide proficiency levels like for example 'pre-intermediate' or 'intermediate' and also class or school grade levels 'first, second, third year secondary school / first year at university', etc…

5.5.5. Achievement objectives

This is a crucial criterion which relies on the successful answers in the previous criteria. The participants are, here, required to express the expected outcome of the learners according to their further answers to the other criteria –below. They are expected to write a statement which defines clearly what the learners are able to do at the end of the teaching material with regard to what they have learnt throughout. Examples of such statements can be 'learners will (be able to) narrate a story, report past events and experience, describe an illness and its medical treatment' and represent an expected productive outcome in speech and/or writing that will be observed and measured.

5.5.6. Lesson plan

This criterion evaluates the participants' organization of the material into steps of a lesson plan which leads the learners progressively from familiarization with the topic towards the production stage. The informants' answers are expected to include the following steps: 'warm-up/pre-reading, reading comprehension/post reading, communication/language practice, and follow-up/outcome, production.'

5.5.7. Number and appropriateness of activities

The participants are expected to supply each lesson step with an appropriate number of activities which in turn depends to a great extent on their analysis of information, discourse functions and markers, and pedagogical measures they are to undertake throughout the lesson plan in view of making the learners achieve the defined objectives. We presume that approximately three activities are, at least, necessary for each lesson step.

5.5.8. Explicit instructions

Directions, examples and sentence starters are written by teachers in order to make the learners carry out a given task. Imperative directions are generally used to lead the learners to distinguish a given model or to focus attention on an example which is extracted from the input material. Sentence starters are provided by the teacher who takes part in the task, as a classroom interaction support, to initiate learners' participation. The purposive, clear, and exemplified instruction is a very successful quality of a language teaching material. Exemplification is almost always necessary when learners are performing a given task for the first time.

5.5.9. Number and appropriateness of items

The number of items provided in any activity determines how generous the material is; it shows to what extent learners are given opportunities of learning through extensive practice of the items. The appropriateness of the suggested items to the purpose of the activity determines the relevance of the participants' choices and decisions about the relationship of the items with the activity type as being either 'information processing', 'discourse functions', 'language practice' and/or a 'production task'. Hence, a minimum number of four appropriate items is required in each activity.

5.5.10. Production outcome

The expected achievements of the learners must correspond to the defined objective; this may be described as a functional outcome where the learners apply what they have learnt and practiced to perform the same function used in the input material. It may also be described as a communicative outcome where the learners are asked to react/respond to the input material by giving their own perception of, or opinions about, events, facts, etc… Here, the participants are supposed to instruct the learners to produce an observable and measurable outcome; a follow up activity -in their plan- which serves as an evaluation of the materials' efficiency in relation to the lesson plan. Learners may even be asked to perform orally, first- and sometimes in pairs or in groups, and then express their ideas in writing.

6. Results and comments

The pretest and the posttest are evaluated according to the ten criteria and the same grading (from 0 to 3) –above. Each participants' project is evaluated separately first (best score would be 30), and its score is added to all other participants' scores to make the total score of the group. Every participant's mean is calculated through percentage achievement, and all participants means are then calculated through the total means divided by the number of participants in the group. Every criterion mean is calculated through dividing the total scores of the participants in one criterion by the number of participants (to obtain an achievement rate), and then all criteria mean is obtained through the total criteria means divided by the number of criteria. A quantitative/ comparative evaluation of some produced materials will provide us with a qualitative analysis of results

6.1. Quantitative analysis

The quantitative evaluation of results and achievements is presented in the table below for the three groups in both pretest and posttest achievements. We will proceed through a comparison of the two groups' results in terms of pretest, posttest, and difference of increase or decrease for each group.

Control Group means				**Experimental group means**		
Evaluation criteria	Pretest	Posttest	Differ	Pretest	Posttest	Differ in %
Content information	13,33	16,67	**+03,34**	21,43	71,43	**+50,00**
Language functions	46,67	30,00	**-16,33**	30,95	85,71	**+54,76**
Language notions	16,67	23,33	**+06,66**	28,57	95,24	**+66,67**
Proficiency level	53,33	20,00	**-33,33**	42,86	90,48	**+47,62**
Achievement objective	40,00	56,67	**+16,67**	42,86	76,19	**+33,33**
Lesson plan	20,00	60,00	**+40,00**	21,43	85,71	**+64.28**
Number of activities	56,67	50,00	**-06,67**	50,00	85,71	**+35,71**
Instructions	26,67	46,67	**+20,00**	45,24	90,48	**+45.24**
Items	26,67	30,00	**+04,67**	47,62	85,71	**+30,09**
Outcome	30,00	63,33	**+33,33**	42,86	90,48	**+47,62**
Participants' means	**33,00**	**39,67**	**+06,67**	**43,33**	**85,71**	**+42,38**
Criteria means	**33,00**	**39,67**	**+06,67**	**32,14**	**85,71**	**+53,57**

Table 1: comparative evaluation of pre-test and posttest achievements

As we can notice in the table above, both groups achieved nearly the same means of task completion of all criteria by all participants in the pretest: the control group got 33% and the experimental group got 32.14%. The means of the pretest tell us quite clearly that whatever the status of the participants (undergraduate students and teacher-trainees, or even teachers of EAP with a short experience), their background knowledge and their previous practical experience did not help them satisfy the requirements of the ten criteria. Even if we focus the comparison on particular average achievements of the two groups in three criteria we find again a lot of similarity. For example, in the identification of 'proficiency level', the control group had 53.33%, and the experimental group had 42.86. The second example concerns the writing of an 'achievement objective' where the control group obtained 40%, and the experimental group obtained 42.86%. The third example is about the 'number of appropriate activities' where the control group obtained 56.67% and the experimental group obtained 50%.

When we compare the low means of achievements in some other criteria, we find that both groups got also approximately the same low results. For example, in 'content and information structure' the control group had 13.33% and the experimental group had 21.43%. The second example of low results concerns 'lesson plan' where the control group obtained 20% and the experimental group obtained 21.43%. Even if the difference between the results in average scores and low scores is small, approximately

10%, some differences range from 02% to more than 20%. However the big differences do not affect our interpretation of the results as far as the achievement means of both groups are low: between 33% and 37.33%. The results of the pretest rather confirm our assumption that most teachers have a general knowledge about lesson plans, achievement objectives, and learning outcomes –in both aspects of materials use and materials development- but lack a lot of practical implication in dealing with real materials instruction and development.

The posttest means, in the table above, show that the control group obtained 39.67% for both participants' and criteria means while the experimental group obtained 85.71% for both. These results in the posttest show clearly that there is a noticeable, distinctive increase in the achievements of the experimental group while the control group remained at its low level of achievement. So, in view of these achievements in the pretest and posttest results, we present –below- the positive qualities of the experimental group.

6.2. Qualitative analysis

In a qualitative analysis of four examples of materials development (four newspaper articles were common to both groups), we can make some comments about the positive effects -of topic and information structure, language functions and notions, and learning procedures- on the content and form of the materials produced by the experimental group.

- There is a positive correlation between the defined objectives and the learning outcomes
- the functional analysis provided better communicative activities
- the notional analysis provided thorough analysis and practice of the language items
- the learning procedure respected norms of lesson progression and provided a diversity of strategic activities for the learners.
- generosity of materials production increased the number of learning activities and items, not for testing purposes.
-More precision and exemplification in the instructions and directions.

Conclusion

The quantitative evaluation of the whole experiment shows to a great extent the successful achievements of the experimental group in comparison to the control group. The qualitative evaluation and comparison of participants' achievements - by overall description and comparative evaluation, with reference to specific examples from both groups, reinforces the idea that sophisticated efficiency, independence or autonomy is an experiential skill which develops through time and collaboration. Achieving independence and autonomy in materials design and development relies on teachers' awareness of the required knowledge and expertise which may lead to efficient sophisticated teaching. We attempted to put into practice what we believed in as academic achievements in the field of materials design and development by following a collaborative action research in the implementation of all the experiment. The method consisted mainly of introducing a number of principles on information structure and

organisation, discourse function and notions in authentic texts which can serve as a basis for materials design and development.

Pedagogical implementation required the examination of the interrelated and interdependent performance objectives, learning strategies and production outcomes together in the process of materials development. The collaborative action relied on exemplification and participants' contribution by first practising materials analysis and evaluation, and last by developing their own materials. The conclusion we come to at the end of this experience is that the task was huge and time consuming because individual tracking of the participants and correction -feedback-alternatives, were very frequent. As the stages of the experiment progressed, the participants were much more involved, and hence much more demanding, in terms of discussions, criticism and collaboration. This experiment is actually used as a quasi-experimental process undertaken by teacher trainees in a workshop of materials design and development at the ENS Constantine of. We hope that this experience will be a life-long one for every teacher.

References

- Alexander, L.G. 1967 *New Concept English: First Things First – Practice and Progress – Developing Skills – Fluency in English.* Longman

- Altan,M.Z. 1995 "Culture in EFL contexts – Classrooms and Course books" in *Modern English Teacher*" Volume 4, Number 2: 58-60.

- Bereksi, K.E.S (Head of project) 1998. *My New Book of English*. Institut Pédagogique National. Algiers.

- Broughton,E.G 1965, 1969, 1970 *Success With English*. Penguin Books. Course book 1, 2, 3.

Celce-Murcia,M and E,Olshtain. 2000. *Discourse and Context in Language Teaching. A Guide for Language Teachers*. Cambridge University Press.

- Dubin,F and E,Olshtain. 1986(8th Edn 1996). *Course Design. Developing Programmes and Materials for Language Learning*. Cambridge University Press.

- Dwyer, M.A 1984 'A Primary Checklist for materials Development' In *English Teaching Forum* Volume 22 N° 2 April 1984: 8-10.

- Graves, K (ed). 1996. *Teachers as Course Developers*. Cambridge University Press. Series Editor J.C. Richards.

- Graves, K. 2000. *Designing Language Courses. A Guide for Teachers*. Heinle and Heinle Publishers. Newbury House Teacher development.

- Hamada. H. 2007. *The Impact of Information Processing Strategies and Discourse Functions on Materials Design*. Unpublished Doctorat d'Etat thesis. University of Constantine.

Hutchinson,T and E,Torres. 1994. 'The textbook as an agent of change' in *ELT Journal*. Volume 48 N°4 Oct 1994: 315-328.

- Kisserli, A. (Head of project) 1981. *New Lines. Learn English With Us*. *An Algerian Course*. Institut Pédagogique National. Algiers.

- Land, G.1983 (7th Edn) *What is in the News*. Longman .

McDonough, J and C, Shaw. 2003 (2nd Edn). *Materials and Methods in ELT*. Blackwell Publishing Inc.

- McGrath, I. 2002. *Materials Evaluation and Design for Language Teaching* Edinburgh Textbooks in Applied Linguistics. Edinburgh University Press.

- Nunan. D. 1988. *Syllabus Design*. Cambridge University Press.

- Nunan. D. 1991. *Language Teaching Methodology*. A Textbook for Teachers. PrenticeHall.

- Olshtain, E and M, Celce-Murcia 2001 'Discourse analysis and language teaching' In Sciffrin,D. D,Tannen and H.E, Hamilton (eds) 2001 *The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell Publishers : 207-223.

- Richards, J.C. 2001. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.

- Saadi, H 2005 'Quelles méthodes pour quelles données: sur le choix et la justification de méthodes d'approche dans les sciences humaines et sociales' In *Annales du L.E.R.M .M* Volume 6/ 2005 Université Mentouri Constantine :7-:33.

- Skehan, P. 1996. 'A framework for the implementation of task-based instruction.' In *Applied Linguistics*. Volume17 N°1.January 1996: 38-62.